

**ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LOS NIÑOS DE 4º GRADO DE UNA INSTITUCIÓN**

JOHANN MAGERLY PATIÑO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
Bucaramanga
2005**

**ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LOS NIÑOS DE 4º GRADO DE UNA INSTITUCIÓN**

JOHANN MAGERLY PATIÑO

Directora

ESPERANZA REVELO JIMÉNEZ

Mag. En Inglés como Lengua Extranjera.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACION

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Bucaramanga

2005

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMA	2
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.2 FORMULACIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	9
3.1 GENERAL	9
3.2 ESPECÍFICOS	9
4. MARCO DE REFERENCIA	10
4.1 MARCO TEÓRICO	10
4.1.1 La lectura y la comprensión lectora a través de la historia	10
4.1.2 La lectura: aprendizaje y concepciones	23
4.1.3 Conceptualización de la lectura como proceso cognitivo	34
4.1.4 Rastreo histórico de la evolución del concepto de comprensión lectora en el área de inglés como lengua extranjera	45
4.1.5 Competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés	56
4.1.6 La lectura en la enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera	58
4.2 Modelos pedagógicos "lasallismo y progresivismo"	62
5. METODOLOGÍA	68
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	68
5.2 TÉCNICA PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	69
5.2.1 Revisión documental	69
5.2.2 Talleres y actividades	69
5.2.3 Diario de campo docente	69
6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	70
6.1 REVISION DOCUMENTAL	70

6.2 GUÍAS Y TALLERES DE COMPRENSIÓN LECTORA	81
6.3 DIARIO DE CAMPO DOCENTE	89
CONCLUSIONES	93
RECOMENDACIONES	97
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXOS	122

LISTA DE TABLAS

	Pág.
TABLA 1. Rejilla sobre niveles de rendimiento en el procesamiento semántico	109
TABLA 2. Criterios de evaluación por indicador	110

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Reading Workshop No. 1	95
Cuadro 2. Reading Workshop No. 2	96
Cuadro 3. Reading Workshop No. 3	100

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

María celina Hernández de Patiño y Abelardo Patiño Rincón, por su comprensión y apoyo en cada momento de este proceso.

La Comunidad Educativa del Colegio de La Salle por brindar los espacios necesarios para la recolección de la información.

A todas aquellas personas que de una u otra forma aportaron a esta empresa.

A MIS PADRES
QUIENES SIEMPRE
TIENEN UNA PALABRA
DE APOYO PARA CADA
MOMENTO.

RESUMEN

1. TÍTULO: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS NIÑOS DE 4º GRADO DE UNA INSTITUCION

2. AUTOR: PATIÑO, Johann Magerly

3. PALABRAS CLAVES: Comprensión lectora, inglés, estrategias, procesamiento semántico, comprensión.

4. DESCRIPCION:

Debido al papel fundamental que juega la lectura en el crecimiento académico y personal del individuo, el presente trabajo identifica las dificultades que afrontan los estudiantes de cuarto grado de educación primaria del Colegio La Salle de Bucaramanga en lo pertinente al procesamiento semántico.

Para el desarrollo de este proyecto se realizó una recopilación histórica en torno a la lectura en general y la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera; asimismo, se asumió la lectura desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística.

La información se recolectó a partir de la revisión bibliográfica de textos institucionales, así como guías y talleres de comprensión lectora así como el aporte de la docente encargada del grupo.

Los resultados arrojados por este proceso permiten identificar dificultades en los estudiantes para participar activamente en la construcción del sentido del texto y proponer estrategias metodológicas para dinamizar y mejorar el trabajo en comprensión lectora.

Finalmente, aparecen algunas sugerencias metodológicas con estrategias para implementar haciendo más variado y efectivo el trabajo en comprensión lectora.

SUMMARY

1. TÍTULO: ANALYSIS OF THE PROCESSES OF READING UNDERSTANDING OF ENGLISH LIKE FOREIGN LANGUAGE IN THE CHILDREN OF 4º THE DEGREE OF AN INSTITUTION

2.AUTHOR: PATIÑO, Johann Magerly

3.KEY WORDS: Reading comprensión, english strategies, semantic processing comprehension.

4.DESCRPTION:

Due to the important role of reading in the academic and personal development, this research identifies the difficulties of fourth grade students from La Salle school in Bucaramanga in the semantic processing

This Project development was done through a historic study about reading and reading comprehension in English as a foreign language; likewise reading was assumed from a cognitive and psicolinguistic perspective.

The information was collected from a bibliographic revision of School documents, worksheets and reading comprehension workshops.

The results of this process let us to identify the student's difficulties to participate actively in meaning construction of the text and to propose methodological strategies to improve reading comprehension work.

Finally, there appear some methodological suggestions with strategies to be applied making more varied and effective reading comprehension

.

INTRODUCCIÓN

La trascendencia de la lectura como eje central tanto del acto educativo y del aprendizaje como de la vida misma del ser humano, ha generado múltiples estudios con miras a cualificar cada vez más las estrategias para la ejecución del proceso lector.

Este trabajo pretende una vez más, asumir la comprensión lectora como núcleo de un proyecto investigativo, a través del cual se podrán identificar las dificultades que presentan los estudiantes en lo pertinente al procesamiento semántico del texto.

El objetivo central del proyecto es diagnosticar el estado de la comprensión lectora en Inglés como lengua extranjera, en un grupo de estudiantes de cuarto grado primaria del Colegio La Salle en Bucaramanga.

Dada la naturaleza de la información, el proyecto asume una postura metodológica cualitativa con un énfasis descriptivo que permite abordar los trabajos de comprensión lectora desde una perspectiva analítica; de esta forma se pretende generar una representación de los factores que impiden a los estudiantes alcanzar óptimos niveles de comprensión con el fin de proponer alternativas lingüísticas y metodológicas para lograrlo.

Es así como el proyecto reviste de gran importancia pedagógica ya que aborda una problemática actual y álgida; al tiempo que permite estructurar indicadores de calidad que puedan implementarse en otros niveles o áreas convirtiéndose en un modelo investigativo cuyos resultados permitirán elevar el nivel de comprensión lectora y rendimiento académico en general.

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de las propuestas pedagógicas actuales en las que se retoma el desarrollo de las competencias, surge al interior de cada área la necesidad de generar espacios para cualificar el desenvolvimiento de los estudiantes en contextos reales a partir de un “saber”. Así, en el área de Humanidades se plantea como prioridad el desarrollo y cualificación de las competencias comunicativas, que para el caso de una lengua extranjera están dadas en los ámbitos: gramatical, textual, pragmático y sociolingüístico.

Esta propuesta pretende, de conformidad con los lineamientos propuestos por el MEN, subrayar la importancia de que el alumno comprenda lo que hace; así, la comprensión es la clave que aporta a la resolución de situaciones inesperadas donde la competencia, es decir el “saber hacer” como conocimiento implícito en un campo del actuar humano, trasciende el “saber” como ente aislado o el “hacer” como activismo puro; para conjugar dentro de sus tres componentes: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser.

La competencia comunicativa se entiende como un “proceso donde los sujetos interactúan con sus propios prejuicios, ideologías, presaberes, intereses y en

general incertidumbre. En este se refuta, se reacciona, se interpreta, se asiente y construye en forma dialógica un conocimiento con polifonía.”¹ Por otra parte, el concepto de competencia está íntimamente ligado al de desarrollo cognitivo; lo cual implica la revisión de postulados provenientes desde la Neurolingüística y la Psicolingüística. En este sentido Feurestein considera que el desarrollo cognitivo se logra cuando se comprende el acto mental o el funcionamiento de las estructuras cognitivas que le permite al individuo aprender. Considera que todo acto mental se puede descomponer en tres fases: entrada (se emplean estrategias y operaciones que informan como la lectura y la escucha), la elaboración (organiza, estructura y procesa) y la salida (respuesta o expresión). Es desde este horizonte que se asume la lectura como un proceso cognitivo de gran trascendencia en la formación humana.

Así, se visualiza la lectura como uno de los tópicos más investigados y pertinentes en la actualidad; existe por ello un sinnúmero de propuestas en torno a cómo leer pero también se plantea como una de las habilidades en la que los estudiantes presentan mayores dificultades. El ICFES y demás instituciones que realizan investigaciones y evaluaciones al respecto, reiteran la necesidad de alcanzar niveles más profundos y críticos de lectura. Siendo ésta un proceso realmente complejo de adquisición e internalización, conjuga otras operaciones de similar

¹ AGUDO, Stella y otros. Interacción y Competencia comunicativa. Bogotá: U.N., 2000. p.39.

complejidad y aún mayores cuando se refiere a la lectura en una lengua extranjera como el Inglés.

El desarrollo de la comprensión lectora en Inglés como lengua extranjera, reviste de gran importancia por la dimensión de este idioma en el contexto actual y el rol que desempeña la comprensión de la información en esta lengua. Sin embargo, también en esta área se presentan dificultades que para la situación problemática pertinente a este proyecto se refieren principalmente a la ausencia de un programa que fomente el hábito lector en Inglés, por lo cual no existen espacios de contacto permanente con el idioma y menos aún con textos en Inglés que generen niveles más complejos de comprensión a través de la práctica. Por otra parte, algunos datos tomados de la realidad escolar de los niños de cuarto grado, evidencian su dificultad para inferir la información que no está escrita y para deducir el significado de las palabras por el contexto.

1.2 FORMULACIÓN

A partir de esta visualización se define el problema como sigue:

¿Cuál es el estado del procesamiento semántico en la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera en los niños de 4º grado del colegio De La Salle de Bucaramanga en el año 2004?

2. JUSTIFICACIÓN

El análisis de los niveles de comprensión lectora de una población determinada cobra gran trascendencia en el contexto actual ya que la lectura se erige como el eje central de todos los demás procesos educativos.

Pese a su gran importancia el contexto educativo actual vivencia problemáticas que van desde la apatía por la lectura; muchos estudiantes no leen porque no les gusta o porque no hay motivaciones intrínsecas ni incentivos ambientales que los lleven a hacerlo, hasta las dificultades que esta compleja habilidad supone. Otros estudiantes no leen porque tienen serias dificultades para llegar a mecanizar el proceso de lectura, dificultades que pueden tener que ver con distintos factores, ya sea de índole orgánico, emocional o educacional.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños, por lo cual desde hace unos años se está notando un creciente interés hacia ello; porque se conoce la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar. El potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo.

La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad. El beneficio personal que cada lector saca de la lectura es muy variado, pues todas las actividades humanas – por ser libres - son irrepetibles y personales. En cualquier caso, podemos afirmar que con la lectura el potencial intelectual de los individuos aumenta.

La lectura no sólo proporciona información (instrucción) sino que forma (educa) creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración... y recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Por otra parte, ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje mejorando la expresión oral, la escrita, el vocabulario y la ortografía. También mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales ya que da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar. Así, la lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar y con el aumento del bagaje cultural y el conocimiento ya que estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica: Cuando se lee se aprende.

Para terminar esta relación en torno a la trascendencia de la lectura en el ser humano es conveniente agregar que también desarrolla y fortalece la dimensión cognitiva del sujeto a través de la capacidad de juicio, análisis, espíritu crítico y la

exigencia de una participación activa o dinámica. El lector es protagonista de su propia lectura, por ello potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración; al tiempo que facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad. Se puede afirmar así que la lectura es un acto de creación permanente ya que todo cuanto un hombre lee es recreado.

Además, se requiere precisar que todo lo relacionado anteriormente se potencia cuando se aplica a la lectura en Inglés como lengua extranjera. De igual manera, resultaría interminable justificar el rol del aprendizaje en este idioma; sin embargo, el MEN aclara oportunamente: “con las características del entorno mundial actual; tales como la globalización, la apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura.”²

Por otra parte, los estudiantes en cuarto grado se encuentran en una etapa de transición hacia el trabajo de textos aún más complejos; por lo cual realizar un análisis de sus procesos constituye una herramienta de gran utilidad para fortalecer el desempeño posterior a través de intervenciones pedagógicas más estructuradas y focalizadas.

² MEN. Lineamientos Curriculares para idiomas extranjeros. Pág.11

Indudablemente, los modelos y propuestas teóricas en torno a esta temática revisten gran importancia por lo cual realizar una revisión teórica y metodológica al respecto redunda en la formación y diseño de la práctica pedagógica para investigadores e investigados.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Analizar el estado del procesamiento semántico en la comprensión lectora del Inglés como lengua extranjera en los niños de 4º grado del colegio De La Salle de Bucaramanga en el año 2004.

3.2 ESPECÍFICOS

- ❖ Describir y analizar las actividades de comprensión lectora que realizan los estudiantes de 4º del colegio La Salle
- ❖ Identificar las dificultades en el procesamiento semántico que afrontan los estudiantes de 4º del colegio La Salle durante la interpretación de un texto.
- ❖ Realizar sugerencias metodológicas como alternativas que permitan generar oportunidades para cualificar los procesos de comprensión lectora en la población seleccionada.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 MARCO TEÓRICO

4.1.1 La lectura y la comprensión lectora a través de la historia

Intentar una aproximación a la concepción de lectura y comprensión lectora resulta en la actualidad una tarea muy compleja debido, no sólo a la cantidad de información que circula al respecto, sino también por la variedad de propuestas teóricas que a lo largo de la historia de la humanidad se han ido imponiendo, al tiempo que son desplazadas por otras. Sin embargo, este recorrido histórico y teórico se hace necesario para visualizar un panorama más general que permita asumir una postura conceptual elaborada y pertinente.

Los sistemas educativos, a lo largo de la historia, han valorado en forma muy diferente los mecanismos para la transmisión del conocimiento. Sócrates, el educador por excelencia del mundo antiguo, prefería la comunicación oral a través del diálogo que permitía al estudiante descubrir, dentro de sí mismo, las formas del conocimiento. Con el paso del tiempo, se ha considerado que los medios audiovisuales ofrecen la mejor herramienta educativa; sin embargo, desde la Grecia antigua hasta hoy, la educación se ha apoyado de manera muy estrecha en el libro aunque han variado sus formas de utilización sin dejar de ser eje, apoyo, guía, refuerzo, referencia o alusión.

Una breve mirada al pasado, a la historia de la lectura y del texto escrito, puede ser útil para colocar este tema en un contexto adecuado. Lo primero que debe señalarse es que el tiempo de la lectura, en la larga historia del hombre, es un breve intervalo, un segundo apenas en el reloj de la evolución. De los dos o tres millones de años que hace que el homo sapiens vive sobre la tierra, apenas ha existido la tecnología de la lectura durante 5 o 6000 años. Y de estos 6000 años, apenas durante 150, y eso en unos pocos países, la mayoría de la gente ha sabido leer. Durante casi toda su historia, el texto escrito ha sido un objeto sagrado o esotérico, al alcance de una pequeña minoría de sacerdotes, funcionarios y especialistas. Así ocurrió durante toda la antigüedad, hasta que los griegos crearon la idea de que el libro (es decir, el rollo o volumen de pergamino) podía ser leído por todos los ciudadanos y que a través de él la ciudad, la polis, podía avanzar hacia el conocimiento de la naturaleza, de la sociedad y de los principios últimos del cosmos. En la Edad Media la escuela convierte al texto escrito en máxima autoridad: la enseñanza era fundamentalmente un comentario cuidadoso y elaborado de las afirmaciones del libro sagrado o de los libros filosóficos. El pensamiento era ante todo una elaboración racional que partía de la palabra de Dios para construir un sistema teológico-filosófico coherente. La discusión del texto era la forma esencial de aprendizaje, y alrededor de este proceso se desarrollaron muchas de las convenciones básicas del debate intelectual y muchas de las formas literarias apropiadas para la discusión sobre textos como el comentario, la nota y otros. Sin embargo, el mundo del libro era

extraordinariamente reducido: solo los clérigos, intelectuales por excelencia, tenían contacto con el mundo de las letras.

“... En Roma el libro y la lectura sufrieron una transformación tecnológica importante: el rollo (volumen) de pergamino o papiro fue dando paso al conjunto de hojas de papel, al cuadernillo (codex), a pesar de que se mantuvieron otros medios de lectura. Pero la importancia del paso del libro al rollo tiene que ver ante todo con la posibilidad de que un cambio puramente técnico haya modificado las formas de leer y la relación del lector con el texto: el rollo obliga a una lectura lineal, adecuada para leer una proclama, un mensaje o quizás un poema. El libro o códice, con sus páginas, permite volver atrás, comparar un párrafo con otro, encontrar relaciones entre distintas partes del texto. Y sus márgenes permiten hacer anotaciones: las notas marginales, en las que el autor o el lector inician un diálogo con otros lectores. Y el texto se fragmenta en unidades menores, en capítulos o párrafos, para facilitar estos movimientos, estas formas iniciales de hipertexto.”³

El invento griego estuvo en una especie de suspensión animada por más de un milenio: los textos se conservaron en bibliotecas y monasterios, aunque muchas veces no se leían. La sociedad abandonó la escritura y la lectura, aunque se conservó para las funciones sagradas (a las que había que añadir una

³ BUSTAMANTE , Guillermo y otros. Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Mesa redonda. Magisterio. Pág. 43.

subordinada filosofía) y para llevar la contabilidad: otra vez se convirtió, con excepciones, en algo esotérico, aunque reverenciado por monjes y copistas. Sin embargo, bruscamente, el invento (o la copia, poco importa) de Gutemberg, transformó la forma de comunicación de los hombres, llevando gradualmente el texto escrito a convertirse en instrumento al acceso de todos. Saber leer y escribir se convirtió en la herramienta indispensable del hombre moderno, por lo menos, inicialmente, del que hacía parte de las élites que orientan y dirigen la sociedad.

En estas condiciones, saber leer y escribir es la piedra de toque de la participación en el mundo de la cultura; por ello, la aspiración a que todos los ciudadanos aprendan esta astucia, el ideal del alfabetismo universal, se convirtió en una meta obvia de nuestras sociedades y en el centro de los procesos de democratización recientes: es la lectura, como instrumento de educación, la base de la igualdad real de los hombres, al menos desde el punto de vista de la posibilidad de participar en el mundo político y de gozar de oportunidades equitativas de ascenso social.

En los monasterios medioevales, los monjes copiaban a mano ejemplares únicos de libros de la antigüedad o de comentarios de sus maestros contemporáneos. El libro recibía una gran valoración, pero pocos tenían acceso a él. En las salas de lectura de las bibliotecas los pocos eruditos leían, de pie, libros de gran tamaño, de los que sólo existían unas pocas copias en todo occidente, muchas veces encadenados a los muebles o paredes de la biblioteca. El surgimiento de la

universidad y el desarrollo del comercio comienzan a romper el confinamiento del libro al convento: los scriptores multiplican las copias de los textos favoritos, y estos salen del convento y aparecen con mayor frecuencia en las casas de los nobles o los comerciantes. Y la lectura pasa del monasterio o la sala escolar, a la casa e incluso a sitios inesperados. La lectura era todavía asunto de pocos. Era ante todo la lectura del estudioso, del clérigo, que estudiaba algunos textos con autoridad.

La aparición de la imprenta cambia las condiciones y el libro puede volverse de consumo más amplio. Sin embargo, el cambio no es en principio tan radical ya que por una parte, la producción de libros, aunque aumenta dramáticamente, no puede llegar más que a unos sectores muy limitados de la población, entre ellos, los clérigos y religiosos, que podían disponer en universidades y conventos de libros copiados uno a uno y un grupo de lectores laicos, de jóvenes burgueses que pueden conseguir el libro impreso. Por otra parte, muchos de los libros más exitosos fueron libros de grabados. La gran revolución residió en el surgimiento de la imprenta que transformó la cultura al permitir la multiplicación del libro, el paso de unos pocos ejemplares a centenares o, excepcionalmente, a miles de ellos, la ampliación del público a una república de las letras que incluía, para fines del siglo XVI, a centenares de miles de participantes en Europa e incluso en América. La invención de la imprenta, además de provocar el surgimiento de un nuevo tipo de escritor profesional, dependiente del editor y de su mercado y no del mecenas, estimuló la crítica de textos, al aumentar la disponibilidad de los escritos. "Las

múltiples copias de un texto lo preservan al dispersarlo. Al no tener que preocuparse ante todo por la preservación de un frágil manuscrito que se deteriora con su frecuente uso, los estudiosos que trabajaban con libros reformularon su papel cultural, que dejó de ser el de guardianes pasivos del texto para requerir una actitud más crítica hacia éste.

Si en algo la cultura moderna es heredera de la cultura griega clásica es en esta asociación del libro con el conocimiento y con la cultura. La aparición de un medio de transmisión de la tradición diferente a la comunicación oral, tuvo implicaciones de un radicalismo casi imposible de captar. Un texto podía transmitirse con exactitud, sin deformaciones, a través de las distancias y los tiempos. Ya no era necesario aprender de memoria mitos, fábulas religiosas y poemas, para garantizar su permanencia y su intangibilidad. Y como existía un patrón inmutable, cambiar y discutir el texto del pasado era una nueva posibilidad: el cambio y la acumulación de saber se hizo más fácil justamente porque era posible discutir el texto antiguo, añadirle ideas y comentarios sin modificarlo. El ritmo de cambio técnico y cultural se aceleró bruscamente con el surgimiento del libro, con la posibilidad de transmitir un saber -la geometría, la filosofía, la poesía- de manera rápida y amplia, con la posibilidad de que el maestro tuviera discípulos en todos los sitios y todos los lugares.

Para muchos de los dirigentes eclesiásticos, el libro de texto es peligroso en manos de quienes no tengan la preparación adecuada para interpretarlo, como lo

muestra la gran reticencia en permitir la edición de la Biblia en lenguas nacionales. Por ello, todos deben aprender a leer y escribir: el ideal del alfabetismo universal surge más bien de la visión religiosa. Poco a poco el libro se generaliza, apoyado en la revolución tecnológica de la imprenta, pero también en el cambio cultural promovido por la reforma protestante y posteriormente por la ilustración, que asume un ideal universalista de interpretación de la realidad -ya no sólo del texto sagrado- para el que todos los hombres, por el hecho de ser racionales, estarían preparados. El saber sobre el mundo natural o histórico se aprende en los libros, y todos podemos leer los libros. Incluso, podemos reunir en los libros todo el saber relevante: hay que escribir la Enciclopedia, en la que encontraremos reunido todo el conocimiento necesario para vivir en el mundo.

La civilización del texto anuncia su triunfo a finales del siglo XVIII, cuando comienza a secularizarse el ideal del alfabetismo universal, y empieza a convertirse en lugar común la idea de que solamente el que es capaz de leer y escribir puede ser un verdadero ciudadano, un hombre libre. Esta visión llevará pronto, en las constituciones del siglo XIX, a la frecuente limitación del derecho de voto a quienes sepan leer y escribir, que rigió también en Colombia durante la mayor parte del siglo. Es así como se concibe que el saber se encuentra en los libros; prueba de ello es la aparición de la biblioteca pública, señal de una cultura en la que el saber es derecho restringido en principio a los sacerdotes, que se encargan de participarlo a todos, por una cultura que nuevamente podemos llamar racionalista y democrática: todos los hombres pueden, si leen adecuadamente,

conocer e interpretar directamente la realidad, utilizando los libros apropiados para ello, que encontrarán en las bibliotecas públicas.

“ Para algunos historiadores, la transición del XVIII al XIX es muy significativa en la historia de las formas de la lectura; se propone la noción de una revolución de la lectura al fin del siglo XVIII: antes los lectores leían pocos textos -la Biblia, la Imitación de Cristo, una novela favorita- intensivamente, muchas veces.”⁴ A partir de entonces los lectores leen extensivamente, muchísimos textos distintos, releendo menos. El escrito dejó de ser sagrado y el mundo se llena de texto.

Lo escrito se vuelve importante incluso para quienes no saben leer: la lectura en voz alta permite a los analfabetas escuchar una novela o una lectura edificante, y mantiene una forma de sociabilidad de grupo a la que es ajena en general la lectura, acto cada vez más individual y privado. Los ejemplos europeos son numerosos, pero en Colombia basta recordar los testimonios recogidos por Malcolm Deas sobre la lectura de periódicos políticos en los sitios más remotos del país, o el hábito de leer literatura en las noches, a la luz de una vela, que parecen haber tenido las madres, que probablemente engegucieron pronto, de algunos de nuestros escritores, o las lecturas de buenas novelas en los comedores de los internados de hombres y mujeres.

⁴ Gombrich, Ernst H. Historia del mundo. Barcelona: Ediciones Península. 1998. p. 117.

La enseñanza, por supuesto, sufre el impacto de esta transformación. La educación que se centraba en la lectura y comentario de un texto predefinido, y la presencia del texto como guía seguiría hasta nuestros días; pero los maestros introducirían cambios importantes: el texto no es una autoridad, y no se justifica gastar el tiempo en analizar indefinidamente su significado. El verdadero libro es la naturaleza, y el libro es una guía a ella. Por ello, la verdad se encuentra en la naturaleza, y lo escrito apenas la codifica. El libro es ahora más importante, más presente, pero es menos sagrado: su verdad siempre es cuestionable por una comparación, no con otro libro, sino con la realidad. El libro es el espacio para el debate conceptual, para la polémica erudita, para la confrontación filosófica o científica.

Por supuesto, en la escuela elemental, que se concentra en el aprendizaje de la lectura y la escritura, de la religión y la aritmética, el libro puede omitirse: basta el tablero y la palabra del profesor. Será en la secundaria y en la universidad donde el libro ofrezca opciones de interpretación, posibilidades para hacer los ejercicios intelectuales que preparan para el conocimiento. Ya en la universidad, el papel del libro y de la biblioteca no hace sino crecer, hasta que desde mediados del siglo XIX la concepción de la universidad se reordena alrededor del libro y de la biblioteca. Los diseños de los grandes campus del siglo XIX, ponen la biblioteca en el centro, como el edificio al que llevan todos los senderos de la ciudad universitaria.

El panorama, por lo menos en Colombia parece ser menos alentador; a fines del siglo XIX es difícil que más del 10% de la población colombiana supiera leer y escribir, y todavía hoy es muy difícil que más del 20% de la población sea capaz de realizar una lectura eficiente de textos relativamente complejos. Colombia, en términos generales, nunca llegó a una civilización del texto.

Un fenómeno importante en este proceso es la aparición entre nosotros, antes de que se consolide la cultura de lo escrito, de nuevas formas de comunicación, que refuerzan la capacidad de comunicación oral y posteriormente visual. Desde la década de 1930 el radio comienza a expandirse en Colombia, y con ello comienza a ofrecer a los ciudadanos sin formación escolar la posibilidad de reingresar a zonas del mundo abierto de las que comenzaban a ser excluidos: el radio informa del mundo, de la actualidad, de la política, en forma igual al alfabeto y al analfabeto. Posteriormente la televisión, al permitir la transmisión remota de la imagen, abre nuevas posibilidades de comunicación y recreación social que no requieren el dominio del texto. Con la radio y la televisión, los ciudadanos pueden, en teoría, tener una amplia información y realizar una intervención informada en la vida democrática, para lo cual se creía que requería saber leer y escribir. El alfabetismo deja de ser una condición para la vida democrática, y resulta menos importante que antes, y por supuesto deja de ser condición para compartir los elementos de una cultura proveniente de una amplia y dispersa geografía. Antes el libro era la ventana al mundo para quien no podía viajar personalmente. Ahora el mundo, el arte, el deporte, la ficción narrativa, la política, están presentes sin

necesidad del libro. En este sentido, el auge de la imagen y el sonido tecnológicamente reproducidos desvaloriza algunas de las funciones del texto, sobre todo las que tienen que ver con la información de actualidad y la recreación, pues surgen alternativas muy atractivas y seductoras mientras el libro, que había ganado un pequeño espacio tiende a estancarse.

El libro se está transformando rápidamente en una delgada lámina plástica llena de chips en la que yo puedo llevarme miles de libros y leerlos como he leído siempre. El lector dispondrá pronto de más libros y mucho más baratos, estará conectado a inmensas bibliotecas, donde podrá ver libros que antes sólo el especialista o el gran coleccionista podía encontrar, o podrá cargar toda su biblioteca personal en el bolsillo, (ya no comprará libros de bolsillo sino bibliotecas de bolsillo). Muy distinto es el impacto sobre la lectura como fuente de información pragmática. La lectura que combina ambos procesos -la experiencia del texto y el manejo de una gran información referencial- y que es propia del académico o del investigador encontrará también grandes facilidades en el nuevo entorno tecnológico.

Aunque la escuela nunca llegó al texto, pues nunca se enseñó a una parte substancial de la población a leer textos complejos, ni entre nosotros se convirtió el texto en eje del proceso de aprendizaje, no logra tampoco reemplazarlo; en secundaria un texto ofrece los contenidos requeridos para cada materia, y en la universidad se combinan las clases magistrales dictadas por el profesor con los

cursos en los que el texto es el material central y con los seminarios o talleres donde, excepcionalmente, el estudiante debe confrontar analíticamente textos diferentes. Los maestros han soñado con alternativas diferentes al libro; en los sesenta, la televisión fue la gran utopía: la enseñanza audiovisual elevaría la calidad de nuestra deficiente educación, ahorraría docentes y permitiría una enseñanza más eficiente. Posteriormente, desde más o menos 1980 el sueño ha sido el computador. Desde la presidencia de la república se promovió la incorporación de equipos en las aulas escolares, en general, desprovistas de estos y sin una estrategia razonable de uso: otra vez la idea de que el computador era la panacea que reemplazaría el libro obstaculizó su uso eficaz y racional.

La lectura sigue siendo la actividad esencial para el desarrollo y la formación del individuo y la sociedad. Frente al contenido más homogéneo del mensaje de los medios, el lector elabora sus propios caminos, con sus senderos, atajos y encrucijadas individuales, y crea y construye los ámbitos en los que adquiere sentido su experiencia vital. Frente a la unidimensionalidad que promueve el consumo masivo de información, el libro permite la coexistencia, la confrontación y el debate de nociones, convicciones o ideas contradictorias, en un proceso que configura la capacidad crítica y la autonomía personal. Frente al unanimismo de un espacio público que apenas esconde a veces bajo su apariencia democrática la fuerza totalitaria de la manipulación de opinión, el libro es la garantía de que la verdad se busca en la discusión, el diálogo y la contestación -para evocar los matices de desafío y de respuesta al diálogo que encierra el contestar- como

ocurre desde que Anaximandro creó simbólicamente la democracia al colocar su libro, no en las manos de los sacerdotes, sino en el ágora de la ciudad griega, para que todos su conciudadanos participaran con su palabra y su razón en la búsqueda de la verdad, y no la recibieran de un texto revelado y sagrado. Frente al entretenimiento, al llenar el tiempo con la reiteración del juego convertido en gesto mecánico, o con la sucesión emocionante de incidentes de suspenso visual, el libro sigue invitando a la recreación, en el sentido más fuerte de que esta palabra, que hace de quien disfruta el libro un creador por propio derecho.

A propósito de esta relación histórica es posible afirmar que la estrecha identificación de libro y conocimiento de los últimos 250 años de nuestra cultura han hecho del texto el elemento esencial de formación y educación. Los niveles de utilización del texto son muy elevados, y el desarrollo de técnicas complementarias de enseñanza basadas en los medios audiovisuales se inscribe normalmente dentro de sistemas educativos que hacen del dominio del texto el centro del proceso. En este sentido, ha venido cobrando cada vez más importancia el abordaje del texto; por lo cual la lectura se ha convertido en una temática muy controvertida que ha generado múltiples propuestas e incluso se han endilgado los problemas de calidad de la educación a la necesidad de reforzar drásticamente la presencia del libro y de mecanismos complejos para su interpretación en el proceso educativo.

4.1.2 La lectura: aprendizaje y concepciones

El aprendizaje de la lectura se hace, en términos de competencia pragmática, a los seis o siete años. Pero el dominio real de la capacidad de manejar un sistema conceptual amplio y de disfrutar el texto como literatura depende en gran parte de que la lectura se haga un hábito inconsciente y muy eficiente. Esto supone que en los primeros años del sistema escolar el niño asocie libro con conocimiento, información, pensamiento, placer literario y que a través de los mecanismos de aprendizaje de la lectura, como práctica activa adquiera un mayor dominio de las reglas de la argumentación, la retórica y la comunicación. Esto supone que el ambiente familiar o el escolar creen esa asociación.

Por ello, es sobre todo responsabilidad del proceso educativo generar un contacto creciente de los estudiantes con el libro. Un contacto que debe comenzar en la escuela elemental, desde los años del jardín escolar, y reforzarse a todo lo largo de la formación del estudiante. En los primeros años, lo importante es generar el hábito de la lectura, y por ello, más que la lectura pragmática, hay que promover la lectura placentera. El incremento del vocabulario, la consolidación de la habilidad de escritura y de la capacidad de exposición, son resultados indirectos de este proceso, que no se logran cuando se buscan por si mismos, sino cuando en todas las clases hay que leer y hay que presentar textos escritos, que son discutidos y comentados. Diez años de esta experiencia deben permitir que al llegar a la universidad los estudiantes puedan comparar textos, los comprendan en forma

adecuada, entiendan lo que se les dice cuando se les invita a explicar algo con sus propias palabras, hayan abandonado la estrategia de "copia" en los informes actuales (que ahora se llenan de transcripciones literales logradas con copy y paste a partir de páginas de Internet), que sean capaces de encontrar tema para un trabajo, de localizar la información y la bibliografía pertinentes, de valorar la importancia relativa de los textos disponibles, de elaborar un argumento, de discutir razonable y fundamentalmente el argumento ajeno, de evaluar la calidad de la argumentación y de planear una respuesta fundamentada al mismo.

Por supuesto, en cada nivel se encuentran estudiantes que están muy por debajo de las competencias requeridas. Esto obliga a realizar actividades de refuerzo y recuperación tales como cursos de lectura y escritura en las universidades, talleres de comprensión de lectura en secundaria, cursos de metodología de investigación en los que hay que mantenerse en un nivel elemental. La enseñanza en Colombia sigue siendo de muy baja calidad porque no ha abordado el texto como eje necesario de su acción en niveles complejos y profundos de lectura. Por supuesto, salen buenos estudiantes de las universidades, de los colegios de secundaria o de primaria; pero son los que, por razones usualmente ajenas al ambiente escolar, han adquirido esas competencias derivadas de la lectura: son esos seres excepcionales capaces de leer los libros completos, porque en sus casas se leía, o porque algún profesor entusiasta les abrió este aspecto del mundo en la escuela primaria, o porque descubrieron, con algún amigo, los secretos de alguna biblioteca.

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que por supuesto va mucho más allá de la asociación entre unos signos y unos sonidos. Quien aprende a descifrar estos signos apenas comienza el proceso: la lectura es un ejercicio constante de creación de sentido, de comprensión y de experiencia, en el que entran en juego prácticamente todos los recursos de la inteligencia y la sensibilidad. Sólo el uso reiterado del instrumento desarrolla una capacidad para utilizarlo de manera adecuada, es decir para comprender textos complejos, comparar argumentaciones, leer entre líneas, evaluar la racionalidad de una exposición escrita, detectar la mentira y el engaño, separar lo importante y relevante de lo secundario y prescindible, captar las sutilezas del lenguaje, advertir las trampas y seducciones de la retórica, escuchar la sonoridad de la palabra y disfrutar el placer del juego verbal. Por ello, la lectura real es en buena medida una herramienta esencial para el desempeño de las funciones sociales relativamente complejas: el político, el organizador y activista social, el científico, el dirigente económico, el periodista, el maestro y el bibliotecario mismos, se reclutan esencialmente entre ese sector de la población que ha tenido acceso a un aprendizaje por lo menos intermedio de las artes de la lectura. A pesar de los desarrollos contradictorios del mercado de trabajo, que devalúa unos saberes mientras exige otros, el dominio del texto, aunque parece cada día menos importante en el campo de la comunicación y la recreación, es cada día más necesario para el desempeño de tareas que hasta hace poco podían apoyarse en otras herramientas.

Además, el problema no se reduce a la simple capacidad de lectura: ésta es totalmente coherente con los elementos centrales de nuestra educación. En efecto, es justamente la ausencia de lectura la que lleva a que toda la educación se centre en un proceso memorístico y pasivo. El desarrollo de capacidades críticas, de formas de pensamiento creador, de sentido de la investigación, de la habilidad para formular y definir problemas, de estructuras rigurosas de pensamiento lógico, se ve frustrado porque es muy difícil educar y formar en estos campos sin recurso a la lectura. Y a pesar de la locuacidad reinante en el país, la calidad de la comunicación es muy baja y el idioma oral, escasamente apoyado por la experiencia de ampliación del lenguaje que da la lectura, se llena de estereotipos, lugares comunes, anfibologías, imprecisiones y torpezas.

En un sistema escolar en el que no se lee ni escribe no hay mecanismos adecuados para estimular el desarrollo de la capacidad crítica, de la búsqueda independiente de conocimiento, del espíritu de investigación. De este modo, se va conformando un círculo de hierro en el que los intentos de reformar la educación para adecuarla a las necesidades de nuestra sociedad y para convertirla en un proceso activo y creador de formación de los estudiantes, en el que estos aprendan a aprender y no se dediquen a memorizar información, han resultado siempre frustrados, porque los cambios en enfoque educativo, en contenidos docentes o en estrategias pedagógicas resultan inocuos frente a la carencia central del sistema: el hecho de que ni profesores ni estudiantes han ingresado a la cultura del texto escrito.

La lectura es esencialmente comprensión y construcción de sentido de un texto: no importa que esté sobre un papel o en una pantalla, pero si que sea esencialmente voluntaria, algo que se hace o porque es una actividad placentera o porque es una etapa indispensable para el conocimiento de un tema. Por otra parte es esencial que el proceso de aprendizaje de la lectura sea pedagógicamente adecuado.

¿Qué esperamos que el niño aprenda con la lectura?

“Frente a la imagen, que usualmente obliga a una brutal inmersión en una representación unívoca de la realidad o de su mimesis, la lectura exige procesos mentales más complejos para su comprensión que permiten mantener una distancia con el mundo. El lector aprende a seguir un argumento, ayudado por la posibilidad de volver atrás, releer un trozo, analizar las intenciones del autor o su estrategia comunicativa. La lectura es un doble de una comunicación verbal oral, y por lo tanto mantiene las exigencias del uso del lenguaje. Para leer hay que saber escribir, y saber hablar: es un proceso en el cual no es posible adoptar la pasividad más profunda (aunque sin duda, no total) del espectador, que no necesita entender lo que hay detrás de la pantalla ni está en condiciones de someter a crítica una información a la que hasta el mismo ritmo de su presentación depende de otros, es impuesto. Esta pasividad dificulta la conformación de hábitos de "lectura" crítica de la imagen, que son más naturales y espontáneos en el proceso de lectura del libro. Por supuesto, algunos de los medios interactivos hoy en desarrollo reducen la pasividad del usuario, y representan una combinación interesante, tanto para efectos del texto científico o informativo como del texto literario, entre lenguaje escrito e imagen.”⁵

En esta dirección, la lectura es parte del proceso de formación de la capacidad intelectual básica del estudiante, que difícilmente puede ser reemplazada por aprendizajes alternativos, y que se apoya incluso en el hecho de ser un proceso más complejo, más exigente, que exige esfuerzo y da la satisfacción del dominio

⁵ ANTICH DE LEÓN, Rosa. Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988.p. 96.

de lo difícil. Así, la lectura es esencial para lograr un dominio del lenguaje, tanto en su función literaria como en su función de comunicación pragmática y conceptual.

La sumersión en la imagen audiovisual es también usualmente más pasiva, en la medida en que depende más de las presiones y realidades de quienes programan la producción de imágenes. El texto escrito puede sobrevivir incluso en la clandestinidad, la imagen es producida industrialmente, y requiere un sistema industrial de distribución; de igual forma, el lector, como regla general, es más independiente que el espectador.

El gran desafío consiste en lograr que socialmente la lectura reciba una valoración que estimule al niño y la escuela promueva eficazmente la formación de niños lectores. Es posible no que haya nada que permita hacerlo, distinto a impulsar la lectura de historias y narraciones atractivas, de buena literatura. Quizás no muchos responderán, dadas las carencias culturales del medio, y la facilidad de las alternativas recreativas. Pero no hay otra estrategia que logre mejores resultados. Así pues, debemos reforzar los aspectos creativos y recreativos de la lectura, frente a los aspectos pragmáticos.

Solamente la lectura como placer, que olvide los beneficios que puede producir, que renuncie a los resultados formativos o pragmáticos, acaba teniendo resultados, acaba produciendo beneficios. Esta es la paradoja sobre la que debemos apoyar el esfuerzo de impulso a una relación más viva entre nuestros

niños y el texto escrito. En el hogar, en la escuela, en los medios de comunicación social, es preciso restablecer el aprecio por la inútil literatura, para que esta sea verdaderamente útil. Para reforzar lo anterior se cita un aparte de “El defensor” un texto de Pedro Salinas:

“...me parece que el mal viene de haber dejado de tomar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y se adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad, se enseña a discernir de valores morales y estéticos, en resumen, se educa al niño. Y se ha angostado, a la adquisición de un mecanismo para la comprensión elemental del alfabeto, sus signos y sus combinaciones más sencillas. La criatura desdichada se queda en los puros signos, no pasa a los significados. Y, en consecuencia, no sabrá más tarde percibir el sentido de los libros, ni las cosas, porque se le enseñó a leer por los sentidos, pero sin sentido. Nada tiene sentido. Todo son palabras, que parpadean, se agitan, llaman y en seguida se apagan, como las que refulgen en el deslumbrante vocabulario sin alma de los anuncios luminosos.”⁶

Existe por otra parte la creencia de que la lectura termina cuando se conocen las sílabas y letras que forman las palabras, sin embargo es ahora cuando comienza una segunda fase mucho más importante que la primera, el desarrollo de la velocidad, pero sobre todo de la comprensión lectora. Si este último proceso se lleva a cabo con éxito, habremos conseguido lectores para el día de mañana, personas aficionadas a la lectura que leen por el placer que la lectura proporciona.

Es muy frecuente en la escuela, que es donde verdaderamente se forma el lector, que el tratamiento de la lectura se vaya olvidando a medida que los alumnos/as avanzan de curso y ocurre con frecuencia que son muchos los que no han

⁶ SALINAS, Pedro. El Defensor (Ensayos). Bogotá: Norma. 1996. p. 19.

desarrollado una buena comprensión lectora en los cursos inferiores, han aprendido a ver los signos, pero no a comprenderlos. Este centramiento reduccionista de la comprensión lectora, circunscrita incluso al nivel referencial, a la dimensión menos creativa de la misma, puede encontrar explicación en el informacionismo, en el transmisionismo dominante en la educación.

Gladys Jaimes Carvajal en *Entre la lectura y la escritura*, establece tres paradigmas que han orientado la práctica pedagógica de la lectoescritura. Es así como agrupa en la concepción tradicional los modelos basados en el sonido (sintéticos y analíticos) que se sustentan en la teoría conductista del aprendizaje; en la concepción Psicosociolingüística los estudios sustentados desde el punto de vista de la teoría del desarrollo y del aprendizaje en el interaccionismo socio-histórico de Vygotsky, Luria y Leontiev, y finalmente en la **CONCEPCIÓN PSICOLINGÜISTICA** los trabajos que asumen la lectura como un proceso de elaboración de la significación, orientado por una parte por la teoría constructivista y por la otra por la teoría lingüística generativa-transformacional. Algunos trabajos investigativos que corresponden a esta alternativa son los de Frank Smith y Kenneth Godman; los cuales tienen como característica el énfasis asignado al significado. Este último constituye el marco más pertinente para este proyecto.

También, María Eugenia Dubois en el libro *Proceso de lectura*, afirma que al observar los estudios sobre lectura publicados en los últimos cincuenta años, se visualizan tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera,

que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. También esta última constituye la que más aportes brinda al presente proyecto.

La lectura como un proceso interactivo es fruto de los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva que a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman en *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo* citado en E. Ferrero y M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, plantea los siguientes supuestos:

- ❖ La lectura es un proceso del lenguaje.
- ❖ Los lectores son usuarios del lenguaje.
- ❖ Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

- ❖ Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Frank Smith, también citado en el texto de E. Ferrero y M. Palacios, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa. Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él; son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

La consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión de la lectura. Un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay

diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según lo definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

4.1.3 Conceptualización de la lectura como proceso cognitivo

La perspectiva teórica de la presente investigación retoma el Cognitivismo, que establece un cuerpo de conocimiento científico sobre los procesos y representaciones mentales que subyacen a la conducta humana. Entender la comprensión del discurso desde una perspectiva cognitiva significa determinar la forma de las estructuras cognitivas o representaciones que se elaboran durante el proceso de comprensión y definir o especificar las estrategias a través de las cuales se organizan dichos procesos.

Desde un enfoque constructivista social, y en relación con la temática que investigamos, se enfatiza el compromiso cognitivo del sujeto y su participación activa en la construcción de sentido del discurso escrito, a partir de sus propios conocimientos y experiencias en un contexto de interacción cooperativa. De este modo, el desarrollo y el cambio personal se producen en interacción continua con el entorno socio-político-cultural.

En lo que respecta a la lectura, ésta se concibe como una actividad lingüístico-cognitiva inserta en el campo de la acción comunicativa, cuya finalidad es comprender el código escrito. Por otra parte, se la considera como un proceso transaccional que no sólo incluye el enfoque estratégico interactivo, sino que lo trasciende. A partir de transacciones el lector asimila y acomoda la información nueva a sus propios esquemas de conocimiento y la integra a su bagaje experiencial para recrear un nuevo texto. Así, el proceso de lectura se visualiza desde una perspectiva que enfatiza la dinámica por la cual lector y texto establecen una relación única y recíproca en la construcción de significado, de la cual ambos emergen transformados.

El proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario: Es un proceso interno.

Siendo así, ésta es una habilidad de un tipo muy desarrollado: de hecho es la suma de varias habilidades psicológicas que se adquieren y se ejercitan a edad temprana. Como ocurre con las facultades humanas que usamos desde siempre (la maravilla del lenguaje, de la percepción visual), es difícil darnos cuenta cabal de su complejidad. La lectura comprende, en un principio, la capacidad de discernir una letra de otra, entrenamiento visual y gráfico, identificación de signos a través de tipografías, habilidad para leer bloques completos de letras: descifrar no sólo la palabra en la que fijamos la vista, sino además las que se encuentran a sus costados.

Se define la lectura como un proceso cognitivo y comunicativo, que dinamiza interacciones entre autor, lector, texto y pone en juego simultáneo actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, todos factores estratégicos para alcanzar la comprensión. El objetivo de la lectura es, efectivamente, alcanzar la comprensión, entendida como un proceso creador e integrador del significado. Desde esta perspectiva, el lector que comprende, lo hace a partir de los significados que le ofrece el texto escrito y es desde allí que genera un nuevo texto, lo reescribe con el autor y, de algún modo, escribe un texto propio. Cuando el lector lee y se esfuerza por comprender está realizando un verdadero trabajo intelectual que no resuelve en solitario sino en cooperación con el autor: la lectura y la comprensión ponen en movimiento todos los engranajes de la máquina del texto.

Estudios e investigaciones actuales realizados por la psicología cognitiva y la psicolingüística proponen un modelo de lectura que puede sintetizarse como un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje. La transacción entendida más allá de la interacción, ya que en este proceso tanto el texto como el lector resultan modificados, en la medida en que comprender implica trascender el texto integrando sus ideas con las ideas del lector. En tanto proceso cognitivo y comunicativo, la lectura puede ser entendida como una experiencia social que contempla tanto al lector y al texto como al contexto: en consecuencia el significado puede definirse como un producto variable de esa interacción. Si bien la construcción del significado de un texto se lleva a cabo por una vía individual, también ésta suele ser la vía mediante la cual asimilamos la cultura que nos rodea.

Lo que el lector es y sabe en el momento de la lectura, sería como el capital de conocimientos y experiencias culturales que cada lector “lleva puesto” al iniciar cada nuevo proceso; también sus motivaciones, intereses, actitudes y valoraciones. Por otra parte, lo que el lector hace cuando lee, es decir, la descripción de actividades y tareas del pensamiento que se llevan a cabo durante la realización del proceso de lectura y que, según cómo las emprenda cada lector, constituirán las estrategias de lectura.

El primer aspecto, lo que el lector es y sabe en el momento de la lectura, está relacionado a los conocimientos previos. En los casos de lectores con poca experiencia, la ausencia total o parcial de conocimientos previos bloquea la posibilidad de apropiación de producciones textuales o en su defecto sólo se consigue articular algunas piezas de un rompecabezas que quedará inconcluso. También influye la situación comunicativa del lector incluidas las condiciones físicas y socioculturales de la situación de lectura y sus propósitos, atención e intereses. Los conocimientos previos se organizan en nuestra memoria con estructuras estables que se denominan esquemas; es decir, se constituyen en conocimientos ya interiorizados por la persona e incluyen componentes que siempre están presentes en nuestra percepción de objetos, situaciones y acontecimientos. Al actualizarse, los esquemas sirven para dar un significado a nuestro entorno. Sirven también para hacer inferencias sobre aquellos aspectos y relaciones ausentes, para guiar el proceso de interpretación con su capacidad para anticipar, crear expectativas, concentrar la atención y organizar el recuerdo.

Por todo esto, los esquemas que organizan nuestros conocimientos previos intervienen estratégicamente en la comprensión ya que solamente se puede comprender algo nuevo si se lo puede vincular a algo ya conocido. La comprensión es ese puente que se tiende entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos que contiene el texto.

A continuación se presentan los subprocesos de las operaciones mentales que convergen en la actividad de leer.

- ❖ Procesos perceptivos: Estos suponen el desarrollo del sistema perceptivo-visual. Intervienen aquí la memoria icónica (precategórica, rasgos visuales) y la memoria a corto plazo (reconocimiento estímulo).

Factores determinantes:

1. Factor contexto.
2. Características palabra empleada.
3. Destreza del lector.

- ❖ Procesamiento léxico: Este comprende la recuperación del significado de la palabra a través de dos vías de acceso: Ruta Léxica, visual o directa y ruta indirecta o fonológica
- ❖ Procesamiento sintáctico: Referido a la agrupación de palabras en unidades mayores para configurar mensajes.
- ❖ Procesamiento semántico: Pertinente al mensaje, oración e integración con los conocimientos del lector.
- ❖ Extraer significado de la oración o texto.
- ❖ Integración con el resto de conocimientos del lector.

Los subprocesos presentados anteriormente, permiten visualizar la lectura como una actividad compleja que exige coordinar una amplia variedad de acciones, cada una de las cuales es en sí misma compleja. Por otro lado, muchas de estas actividades no son específicas de la lectura e intervienen siempre que ponemos en juego el lenguaje. Por una parte, las actividades implicadas en asignar un significado (linguístico-lexical) a los símbolos escritos; por otra, aquéllas que conjugan estos significados de las palabras hasta alcanzar la interpretación plena del texto.

Normalmente no reconocemos las palabras una a una, sino dentro de contextos lingüísticos más amplios. La consecuencia de esta reunión de informaciones, contextuales y perceptivas, es que el reconocimiento de la palabra es mucho más rápido. Este fenómeno es enormemente importante, porque nos hace ver desde el principio que la lectura no es un proceso exclusivamente perceptivo. Algunos lingüistas sostienen que la lectura es más un proceso psicolingüístico que perceptivo; más un proceso de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo sobre el lenguaje y el mundo, que de discriminación perceptiva.

Por ello, conviene resaltar que la influencia de la información contextual sobre el reconocimiento de las palabras, no es algo exclusivo de la lectura y ocurre también en la comprensión del lenguaje oral. Por lo tanto, Una vez asignado un significado a cada una de las palabras escritas, es necesario construir unidades de

significado más amplio que el lexical que se denominan proposiciones y constituyen la unidad más pequeña de conocimientos que puede establecerse como una afirmación separada. Esto quiere decir, en otros términos, que nuestra mente no opera con conceptos aislados.

Otro proceso o componente de la lectura, y de la comprensión del entorno en general, consiste en extraer el significado global que impregna y organiza los significados locales. Este nivel del significado se denomina la macroestructura de un texto y es un resultado natural de la comprensión. Lo interesante de esta noción es que ha permitido identificar un cierto número de operaciones que permiten derivar el significado global a partir de los elementos locales.

En la tarea de conceptualizar la lectura desde la perspectiva cognitiva, aparece el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, Madrid: Ed. Bruño 1995, se basa en un concepto de inteligencia que consta de tres aspectos fundamentales: una lista de funciones cognitivas potencialmente deficientes, un mapa cognitivo y una teoría del desarrollo cognitivo. Para Feuerstein los procesos cognitivos se desarrollan a través de dos modalidades de interacción entre el organismo y el ambiente: es lo que él llama "aprendizaje directo" por la exposición directa del organismo a los estímulos, y la experiencia del "aprendizaje mediado".

Feuerstein expresa que la falta de Experiencias de Aprendizaje Mediado produce una serie de funciones cognitivas deficientes. Las dificultades de estas funciones

reflejan las limitaciones en el campo actitudinal y motivacional, a la vez que expresan una falta de hábitos de trabajo y aprendizaje. Las funciones se han clasificado en los tres niveles del acto mental: Input-Elaboración-Output:

1. Input o fase de entrada de la información: incluyen todas aquellas deficiencias cualitativas y cuantitativas de la información recopilada por el individuo, dificultades que se manifiestan cuando el sujeto ha de resolver el problema. Ej: percepción borrosa y confusa, falta de orientación espacial y temporal, faltas de instrumentos verbales, etc.

2. Elaboración: incluyen aquellos factores que impiden al individuo hacer uso eficaz de la información disponible. Ej.: dificultad para percibir un problema y solucionarlo, no distinguir datos relevantes, falta de conducta comparativa espontánea, estrechez de campo mental, carencia de estrategias, percepción episódica de la realidad, dificultad para planificar la conducta, etc.

3. Output: en esta fase de salida se contemplan aquellas funciones cognitivas que conducen a la comunicación insuficiente. Ej: comunicaciones egocéntricas, bloqueo en la comunicación de la respuesta, respuesta por ensayo-error, carencia de instrumentos verbales para comunicar adecuadamente las respuestas, deficiencias en el transporte visual, conducta impulsiva, etc.

El mapa cognitivo define el acto mental a través de siete parámetros. Estos posibilitan el análisis e interpretación del rendimiento del estudiante:

1. Contenido sobre el que se centra el acto mental: la competencia de los individuos en su conocimiento de una materia específica está ligada directamente a su experiencia pasada: historia educativa, personal y cultural.
2. Modalidades o lenguajes en que se expresa el acto mental: cualquier tarea se puede mostrar de forma verbal, numérica, gráfica, simbólica, pictórica o por combinación de ambas.
3. Fases del acto mental: input - elaboración - output. Las 3 fases están relacionadas y cada una de ellas tiene sentido en la medida en que está relacionada con la otra.
4. Operaciones mentales: el acto mental se analiza en función de las estrategias que emplea el estudiante para manipular, organizar, transformar, representar y producir nueva información. Estas operaciones pueden ser simples o complejas.
5. Nivel de complejidad: el acto mental se analiza según las unidades de información que contiene y según el grado de novedad o familiaridad que tiene para el sujeto.

6. Nivel de abstracción: o la distancia existente entre un acto mental y los objetos o sucesos que implica.

7. Nivel de eficacia: se puede medir por la rapidez y la eficacia en la tarea.

El Programa de Enriquecimiento Cognitivo de Feuerstein, está diseñado sobre la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y es un intento de compensar los déficits y carencias de la experiencia de aprendizaje a través del mediador, presentando al sujeto una serie de actividades, tareas, situaciones y problemas contruidos para modificar su deficiente funcionamiento cognitivo.

Finalmente, es necesario establecer la relación entre Metacognición y Lectura ya que la comprensión de textos, como un proceso estratégico, supone que el lector, con base en un propósito de lectura, formule un plan lo suficientemente flexible que puede ir ajustando al propósito de lectura y a la naturaleza del texto que lee. En este sentido, para que el proceso lector sea eficiente, el sujeto que lee debe utilizar actividades directamente relacionadas con la planificación, la supervisión y la evaluación del proceso.

Los diferentes investigadores convergen al afirmar que un buen lector es aquel que tiene conciencia y control sobre sus actividades cognitivas mientras está involucrado en la lectura. Este tipo de lector sabe que debe utilizar diferentes tipos de estrategias para diferentes tipo de textos; este lector sabe que el proceso debe

ser interactivo entre su propio conocimiento y el que texto ofrece, controlando a la vez que este proceso se dé y no solo de abajo a arriba, recibiendo pasivamente lo que dice el texto, ni de arriba – abajo, hablándole continuamente al texto y sin atender el mensaje particular.

4.1.4 Rastreo histórico de la evolución del concepto de comprensión lectora en el área de inglés como lengua extranjera

La lengua extranjera y en especial el Inglés, constituye una herramienta primordial en la sociedad contemporánea, caracterizada por la movilidad de culturas y el acceso al conocimiento como requisito para el manejo óptimo de la nuevas tecnologías, el logro de un desarrollo personal pleno e integración socio cultural; perspectiva claramente definida en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Extranjera.

Aunque las razones que justifican el conocimiento de la lengua inglesa en nuestras aulas son diversas, conviene revisar algunas de ellas; por ejemplo en Colombia, el MEN decreta en la Ley General de Educación, la introducción del Inglés como lengua extranjera desde el ciclo de primaria puesto que se ha determinado la trascendencia que esto genera en el desarrollo integral y el desempeño profesional de los estudiantes. Aportes recientes muestran que el aprendizaje de diversas lenguas favorece a los demás aprendizajes puesto que desarrolla conciencia lingüística en el interés por comparar los sistemas de

comunicación. En el desarrollo de la competencia comunicativa entran en juego un factor interno constituido por el conocimiento, la apropiación del idioma y su cultura; al igual que un factor externo constituido por las interacciones entre las lenguas y las culturas. El entorno mundial actual posee además unas características que justifican por demás esta necesidad: la globalización, la apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, que exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. Así, se ha determinado la trascendencia que el dominio de una lengua extranjera genera en el desarrollo integral y el desempeño profesional de los estudiantes.

La búsqueda hacia un método efectivo para la enseñanza de una lengua extranjera ha sido una preocupación constante a través de la historia, por lo cual el hombre ha asumido formas muy diversas que van desde los métodos más convencionales hasta propuestas innovadoras que aún hoy continúan siendo objeto de cambio. Lingüistas e investigadores han adoptado perspectivas específicas para abordar este proceso de evolución histórica, a partir de periodos o métodos particulares.

Como lo afirman los investigadores Richards y Rodgers, durante los siglos XV y XVI el Latín, lengua extranjera dominante en la época, era enseñada a través de

reglas gramaticales, conjugaciones, traducciones y escritura de oraciones simples. En la antigüedad se enseñaba el griego a los hijos de la aristocracia romana; más tarde, cuando tanto el latín como el griego fueron sustituidos por las lenguas vernáculas de los pueblos, estas dos se consideraban necesarias para la comunicación entre las personas notables de toda Europa y se continuó su estudio, por diversas razones hasta el presente siglo.

Siglos más tarde, las lenguas modernas (Inglés, Francés e Italiano) entraron a formar parte del currículo. Sin embargo, el estudio de las lenguas modernas ha recibido atención especial desde el siglo XIX, pero conocemos de los esfuerzos de sabios como el checo Juan Amos Comenio en el siglo XVII que escribió tratados sobre el estudio de lenguas extranjeras. Es más, a partir del siglo XVIII, las lenguas modernas formaban parte del curriculum de las escuelas europeas y se enseñaban siguiendo los patrones de la enseñanza del Latín, centrados en las reglas gramaticales y la traducción.

Ya a mediados del siglo XIX este método de gramática-traducción no satisfacía las necesidades de los estudiosos de la época y se inició un movimiento de reforma liderado por lingüistas entre los que se destacaba el inglés Henry Sweet. Se creó la Asociación Fonética Internacional y el Alfabeto Fonético Internacional, que dieron impulso al estudio de los sonidos, comparando las lenguas europeas. A lo largo del siglo XIX la metodología de la enseñanza de la lengua oscilaba entre dos tipos de enfoques. Uno centrado en el uso del lenguaje (habla y comprensión) y el

otro enfoque centrado en el análisis de la lengua (aprender las reglas gramaticales).

Pero es a partir de 1950 que la enseñanza de la lengua se convierte en sujeto de esfuerzos investigativos más consistentes. Sin embargo, H:H: Stern afirma que la mayoría de escritos publicados al respecto constituyen experiencias personales o discusiones que carecen de rigurosidad científica, aunque existe un gran número de trabajos hay muy poca sistematización en comparación con otras áreas de la actividad educativa.

De esta forma, es posible encuadrar el origen de la metodología de la enseñanza de segundos idiomas en una combinación de marcos teóricos de lenguaje y enseñanza. El estructuralismo de Saussure, el descriptivismo norteamericano, la gramática generativa y el método de codificación cognoscitiva son algunas de las nociones teóricas desarrolladas a continuación, que orientan tanto la metodología de la enseñanza, como el desarrollo de currículo y materiales, la evaluación y la medición.

El modelo de Canale y Swain (1980) incorpora el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky pero añade otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y la de conversación. Krashen (1981) recoge en su modelo conceptual las transformaciones discutidas anteriormiente, pero desarrolla y añade el concepto de insumo de información comprensible (comprehensible input) y un

componente cognoscitivo, el monitor, como elementos esenciales del aprendizaje. La metodología de la enseñanza del inglés como segundo idioma conocida como el Método Natural utiliza el modelo de Krashen (Natural Approach, Krashen and Terrel, 1983) como marco conceptual. Por otra parte, la teoría de Cummins (1979) recoge las ideas ya mencionadas y añade otros tres conceptos: la interdependencia entre el idioma nativo y el segundo idioma, las destrezas básicas para la comunicación interpersonal (BICS) y la proficiencia cognoscitiva y académica del idioma (CALP). La revisión del modelo de Cummins (Cummins y Swain, 1986) toma en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento.

De esta forma se observa como, los paradigmas cognitivos proyectan postulados teóricos que permiten fundamentar procesos lingüísticos sustentando la trascendencia del desarrollo de las competencias y los procesos de pensamiento implicados en el dominio de habilidades lingüísticas, propuestas teóricas que confluyen y constituyen fundamentos esenciales y determinantes en la práctica docente, las cuales han sido recontextualizadas para orientar los procesos de la práctica docente al interior del área.

Existen países europeos con gran tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras a temprana edad. Al respecto H.H. Stern en su texto *Fundamental Concepts of language teaching*, presenta una síntesis histórica muy sucinta y completa a su vez, en donde retoma un esquema de Kelly sobre la evolución de la

enseñanza de una segunda lengua (ver anexo). Allí plantea un recorrido desde la época clásica a través de la Edad Media, el Renacimiento, los siglos XVII, XVIII hasta el XX con los métodos empleados en cada una y otra información pertinente.

Por otra parte, presenta también una clasificación en periodos; éstos son:

- ❖ Desde 1880 hasta la Primera Guerra Mundial
- ❖ Primera Guerra Mundial hasta 1940
- ❖ Segunda Guerra Mundial hasta 1970.
- ❖ Años 70s y principios de los 80s.

Sin embargo, la mayor parte de la información se concentra en el siglo XX, época en la cual aparece una influencia notable de los experimentos americanos en Europa. Un ejemplo de esto lo constituye el movimiento FLES (Foreign language in elementary school) introducido después de la Segunda Guerra Mundial en vista de las necesidades de un país por naturaleza multilingüe. Este ejerció influencia en la enseñanza del Español, Alemán y Francés de los años 50s.

En la década de los 80 surge una nueva alternativa para los programas de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, los llamados programas «procesuales»: el aprendizaje mediante tareas (task-based syllabuses) y el programa procesual (process syllabus). Estos programas contemplan el conocimiento del lenguaje como un conjunto o complejo de competencias que

interactúan durante la comunicación. Este complejo de conocimientos del lenguaje no sólo refleja el conocimiento que una persona tiene de las reglas de comunicación, sino que permite a esa persona ser creativa con estas reglas, y más aún, negociarlas durante la comunicación.

Una vez esquematizado el panorama histórico y teórico general dentro del cual están insertas las categorías pertinentes al desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera, para nuestro caso el Inglés, es preciso visualizar las propuestas metodológicas más aceptadas actualmente, en las cuales confluyen los aportes anteriormente presentados, y que constituyen fundamentos esenciales y determinantes en la práctica docente puesto que son estos elementos fundamentales en la sustentación del quehacer investigativo en el área del Inglés como lengua extranjera.

ENFOQUE COMUNICATIVO. Este enfoque, de origen británico, se popularizó en el resto de Europa en los años 70, como resultado de cambios importantes en la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Surgió de la necesidad de enfocar la enseñanza de una lengua en la habilidad de comunicar más que en el manejo de estructuras gramaticales. Como su nombre lo indica privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción.

Su función primaria es la de proporcionar al alumno la interacción y la comunicación; para esto todas las actividades que éste método propone implican

una comunicación real o simulada. El Método comunicativo considera la lengua como un sistema de reglas internalizadas; parte de la teoría de la lengua como comunicación, la cual sostiene que la lengua es formada por el individuo utilizando el ensayo y el error para expresar un significado y que el aprendizaje de una lengua consiste en aprender a comunicarse utilizándola como medio (LITTLEWOOD, 1981).

En el Enfoque Comunicativo, el significado es el centro del proceso de aprendizaje; la información se hace por y para la comunicación del alumno, quien a su vez está involucrado en el diseño y la selección de las tareas. El es un negociador que da y recibe actividades en el salón de clase. El profesor, es el organizador que da claras instrucciones sobre las tareas a desarrollar, éste participante funciona como un controlador y un asesor no como el centro de la clase. Son rasgos principales del enfoque comunicativo:

- ❖ LA COMUNICACIÓN ES SU PROPÓSITO PRINCIPAL. Los contenidos son contextualizados, de manera que reflejen una situación real.
- ❖ Se enfatiza el uso de situaciones comunicativas cotidianas, el uso de recursos y materiales auténticos.
- ❖ Los contenidos y actividades tienen como centro el estudiante.
- ❖ Los errores son considerados parte del proceso y se tratan como fuente de conocimiento.

Existen además otras propuestas metodológicas que resultan pertinentes como parámetros de comparación con las actividades que resultarán como fruto del proceso de descripción del proyecto. Dentro de estos métodos está el *Respuesta Física Total* el cual se basa en la coordinación del habla y de la acción e intenta enseñar la lengua extranjera a través de la actividad física, lo cual hace atractivo el trabajo para los niños. Sus rasgos fundamentales son: énfasis en la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico y privilegio del desarrollo de la comprensión cualitativa, adquisición del vocabulario y el habla.

Por su parte, Stephen Krashen propone el MODELO MONITOR Y EL MÉTODO NATURAL donde se asume el lenguaje como un vehículo para comunicar significados y mensajes. Un individuo puede llegar a utilizar una segunda lengua a través de dos procesos: uno llamado “Adquisición” y el otro “Aprendizaje”. La adquisición tiene lugar cuando el individuo es expuesto de manera natural a un ambiente en el que se maneja la segunda lengua a nivel comunicativo; en este ambiente el individuo internaliza la lengua en forma inconsciente y su interés está centrado en la manifestación de significado mientras que el aprendizaje sucede cuando el individuo recibe una instrucción formal sobre el lenguaje. Una persona puede adquirir el manejo de una segunda lengua cuando recibe mensajes comprensibles (comprehensible input). Este “input”, debe mantener una jerarquía lingüística que contenga una complejidad estructural que vaya un paso delante de lo que el individuo pueda comprender (input + 1).

El último aspecto por considerar sobre la teoría del Modelo Monitor y que tiene gran aplicabilidad en el aprendizaje de una segunda lengua. Este considera que el estado emocional del aprendiz permite o bloquea la comprensión del input (KRASHEN AND TERRELL, 1983). Es necesario entonces que el profesor no solo provea al estudiante la mayor cantidad posible de “input” comprensible, sino que también ubique este “input” dentro de una situación libre de tensión o de ansiedad para el estudiante. Este aspecto contribuye a nuestra decisión de adoptar un programa curricular basado en tareas ya que esta actividad permite al niño involucrarse con un trabajo que le satisfaga sus necesidades en forma libre y espontánea.

Como resultado de la aplicación de esta teoría surge el método natural que permite al estudiante entender a su interlocutor y transmitir sus mensajes claramente aunque su gramática no sea perfecta. Aquí la adquisición de la lengua extranjera se debe dar en un ambiente natural en forma similar a la lengua nativa.

El enfoque del Lenguaje integral (Whole Language) parte de la consideración que el aprendizaje del lenguaje es un proceso natural y comparten con Stephen Krashen (1982) la distinción entre aprendizaje y adquisición. En el proceso natural de aprendizaje de la lengua, el niño inicialmente expresa ideas completas a través de una sola palabra; y a medida que se desarrolla su habilidad oral, éste puede añadir a la palabra más detalles que amplíen la comprensión de la idea inicial. De

acuerdo al Whole Language el proceso de adquisición de la lengua materna se repite al aprender una segunda lengua o una lengua extranjera.

Según el Lenguaje Integral, **el lenguaje no se debe separar en sus componentes**, se le debe presentar al estudiante como una totalidad de modo que la lengua extranjera sea siempre utilizada en situaciones auténticas que tengan significado para los participantes involucrados en su aprendizaje. Los contenidos deben estar diseñados de acuerdo con las necesidades e intereses del alumno y directamente integrados con las demás áreas del currículo. El Lenguaje Integral presenta al alumno el lenguaje escrito a través de la literatura utilizando para éste fin una herramienta muy atractiva llamada Big Book (libro grande).

Existen muchas otras propuestas dentro de las cuales encontramos el CALL (**COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING**) la cual pone los adelantos científicos y tecnológicos al servicio de la educación, o la conocida como Mixed abilities donde se asume que los estudiantes traen consigo diferentes experiencias y expectativas que participan también en el proceso de aprendizaje. Esta propuesta parte de estos principios para plantear el trabajo de manera que asuma las diferencias en la planeación y diseño de las clases sin aislar sino integrar a los estudiantes más avanzados con aquellos que no lo están.

4.1.5 Competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés

La noción de competencia, proviene de la lingüística y llega al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural. Esta fue introducida por Chomsky para explicar el carácter creativo o generativo del lenguaje, y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. De esta forma, la competencia, es el conocimiento inconsciente que cada hablante tiene de su idioma. Es la capacidad que le permite enunciar y entender infinidad de oraciones. Noam Chomsky formuló esta distinción clásica en el campo de la lingüística teórica: la oposición entre competencia y actuación. Según éste, en lingüística hay que distinguir el conocimiento implícito de la lengua –la competencia- de la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta –la actuación-. La actuación es el uso que todo hablante hace de su conocimiento. Para Chomsky el objeto de la lingüística debe ser la competencia del hablante; una realidad que subyace al uso lingüístico, dicho de otro modo: La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer.

Al respecto, los planteamientos retomados de Swain (1980) y Canale (1983) en torno a la competencia comunicativa, suponen cuatro componentes o subcategorías tales como la competencia gramatical (vocabulario, pronunciación, gramática y sintaxis), competencia sociolingüística (enunciados con el significado adecuado para la situación comunicativa), la competencia discursiva capacidad

para utilizar varios tipos de discursos de acuerdo a la situación) y por último, la competencia estratégica (potencial para definir y matizar los significados). El conocimiento de estas subcategorías de la competencia comunicativa reviste de gran importancia en la práctica docente.

El enfoque comunicativo estimula la práctica como medio para desarrollar las actividades comunicativas, puesto que para el objetivo de la enseñanza de idiomas, según Hymes (1972) es lograr la "competencia comunicativa", referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados introduciendo una visión más pragmática del lenguaje en los que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos, en contraste con la "competencia lingüística" de Chomsky. De esta forma, Canale and Swain en 1980 plantearon cuatro dimensiones para lograr la "competencia comunicativa":

Competencia gramatical, que Hymes considera formalmente posible:

- ❖ Competencia sociolingüística, que señala el carácter social de la comunicación;
- ❖ Competencia discursiva, que se refiere a la interpretación del significado de los mensajes individuales;
- ❖ Competencia estratégica, que se refiere a las formas que los comunicadores emplean para iniciar, mantener y terminar la comunicación.

A partir de lo anterior, es pertinente resaltar que en el desarrollo de la competencia comunicativa entran en juego un factor interno constituido por el conocimiento, la apropiación del idioma y su cultura; al igual que un factor externo constituido por las interacciones entre las lenguas y las culturas. Competencia en el lenguaje, se describe como conocimiento del mismo, de sus componentes y su uso.

4.1.6 La lectura en la enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de lectura con fines específicos se desarrolla con apoyo en distintos mecanismos que no han sido totalmente sistematizados en la didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas. Los resultados de investigaciones realizadas han permitido proponer una aproximación a los mecanismos de la habilidad de lectura con fines específicos.

Los mecanismos de la lectura tienen sus antecedentes en los mecanismos del lenguaje dados por Petrovski (1982) donde plantea que el proceso de la comprensión de palabras, frases y oraciones se realiza de forma consciente en la elección e identificación de las distintas palabras, sobre la base de su significado. Este proceso se realiza en la corteza de los grandes hemisferios cerebrales y está determinado por los mecanismos del lenguaje.

Petrovski (1982) señala que dichos mecanismos son los siguientes:

- ❖ Mecanismo de programación de una expresión discursiva. Antes de construir una oración se conforma el "esqueleto" o "base" de la emisión verbal con la ayuda de un código especial: las representaciones, las imágenes y esquemas.
- ❖ Grupo de mecanismos vinculados con el tránsito desde el plan (programas) a las estructuras gramaticales (sintaxis) de la oración.
- ❖ Mecanismo del pronóstico gramatical de las construcciones sintácticas.
- ❖ Mecanismo que garantiza el recuerdo, fijación y realización de las características gramaticales de las palabras.
- ❖ Mecanismo del tránsito de un tipo de construcción a otro (transformación)
- ❖ Mecanismo de desarrollo de los elementos del programa en construcciones gramaticales
- ❖ Mecanismos que garantizan la búsqueda de palabras necesarias por sus indicios semánticos, sonoros y de sentido.
- ❖ Mecanismo motor de la programación de los sonidos del lenguaje y el tránsito del programa motor a su "completamiento" sonoro.

Para el caso de la lectura en inglés, por ejemplo, un individuo puede pertenecer a un club literario "adecuado" y aprender en él que es posible leer en inglés sin dominar dicho idioma en su forma hablada. Esta creencia social, compartida por todos los que forman el club literario, hará que sus miembros distingan adecuadamente la diferencia entre las habilidades de leer y hablar, e intentarán descifrar el contenido del texto haciendo uso de las palabras similares al español, y del conocimiento del tema y las estrategias de lectura que les permitan adivinar

vocabulario por contexto y extraer la idea principal. No sería sorprendente, entonces, que los lectores de este club fueran "buenos" lectores. Pero si, al contrario, un individuo perteneciera a un club literario "no tan adecuado" y sus miembros creyeran que para leer inglés primero hay que saberlo, y que no se sabe hasta que se habla, entonces tampoco sería sorprendente que tales lectores fueran "malos" lectores del inglés: no harían uso del conocimiento del tema, no tratarían de adivinar vocabulario por contexto y probablemente adoptarían la estrategia de traducción literal palabra por palabra lo cual resulta ineficiente cuando se quiere leer en inglés.

Así, cuando nos acercamos a la naturaleza de la comprensión de la lectura, necesariamente nos aproximamos también al conocimiento de las características del estilo de evaluación que pretende valorar dicho proceso. Sabemos que la lectura es uno de los medios principales de acceso al conocimiento, y también sabemos que la evaluación de la comprensión es uno de los problemas más interesantes a analizar. Las nuevas perspectivas conceptuales, en el medio de la discusión sobre el tema de la lectura, han traído también un cambio en las consideraciones acerca de su evaluación.

En la actualidad se pueden encontrar importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura. Pero, frente a este notable desarrollo conceptual-teórico nos encontramos también con escasas investigaciones dedicadas

específicamente a estudiar el tema de la evaluación de la comprensión de la lectura, que den cuenta de lo que ocurre en la práctica pedagógica.

Las nuevas concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo, sin embargo se presentan algunas dificultades que se generan al intentar evaluar la comprensión de la lectura. Por esta razón se torna indispensable indagar y encontrar conocimientos por un lado, y procedimientos de valoración por otro, que nos permitan obtener una comprensión más adecuada de las dificultades que aparecen al valorar la comprensión de la lectura.

También sabemos que se conoce cada vez más acerca de la lectura y de cómo enseñarla más efectivamente. Este conocimiento ha generado, por un lado, la adaptación del curriculum de la lectura al modelo interactivo, y por otro un movimiento de cambio en las prácticas de valoración de la comprensión lectora.

El modelo interactivo de la lectura muestra la importancia de atender al impacto del conocimiento de base y del contexto de la situación de lectura sobre la comprensión de textos, como así también las estrategias que los lectores usan para cumplir con las demandas de las tareas.

La valoración auténtica de la lectura se presenta hoy, como uno de los enfoques más adecuados para atender a las características del proceso de comprensión de

la lectura planteadas en el modelo interactivo de lectura, modelo que surge de la teoría cognoscitiva. Este enfoque postula la evaluación del sujeto en relación con el texto en el contexto del uso del conocimiento.

Esta se basa en la relación entre lectores y sus contextos de lectura, es una valoración que trasciende la observación informal de la clase; o sea una valoración sistemáticamente planeada de la conducta en lectura de los estudiantes, puestos en situaciones de clase donde ellos están comprometidos con tareas de lectura y textos auténticos. Así, la valoración auténtica efectiva puede resultar en un cuadro comprensivo de las habilidades de los estudiantes de lectura con la guía de la instrucción en clase; lo cual resulta altamente pertinente al objetivo de la presente investigación.

4.2 Modelos pedagógicos "lasallismo y progresivismo"

Como introducción al contexto Lasallista que determina los procesos pedagógicos en la población a estudiar, se propone retomar el trabajo de John L. Clark quien en su texto Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning, analiza tres sistemas educativos desde la perspectiva axiológica y cómo éstos determinan el diseño curricular en la enseñanza de lengua extranjera.

Al respecto, el autor mencionado plantea tres grandes sistemas de valores a saber: Humanismo clásico, reconstruccionismo y progresivismo. Este último se

considera el más compatible con la filosofía Lasallista ya que asume un enfoque educativo centrado en el estudiante que promueva su desarrollo integral ya que el estudiante es visto no como intelecto o hacedor sino desde un punto de vista pluridimensional.

De esta forma se asume la educación como un medio para proveer experiencias de las cuales el estudiante pueda aprender como fruto de su propio esfuerzo; es decir, aprender a través de la experiencia es el concepto clave. La educación por lo tanto no se concibe como un proceso para transmitir verdades absolutas sino como una forma de despertar en los estudiantes mecanismos para aprender a aprender a través de su propio esfuerzo; convirtiéndose en responsables de su aprendizaje.

La relación con el currículo, se visualiza a través del enfoque por procesos el cual enfatiza en la metodología y las acciones que gobiernan el proceso de enseñanza aprendizaje.

En lo pertinente a la enseñanza de una lengua extranjera, este sistema hace énfasis en la creación de un ambiente propicio para que el desarrollo lingüístico interno sea placentero; ya que existe mayor preocupación por generar principios metodológicos que dinamicen el aprendizaje de la lengua y no en el plan de estudios o contenidos. Todo ello tiene origen en las propuestas teóricas de la psicolingüística y la sociolingüística (que ya se retomaron anteriormente).

Por su parte, el Colegio La Salle de Bucaramanga “ es una institución educativa explícitamente confesional que concibe, planea y desarrolla su labor educativa a la luz de los principios evangélicos que propenden por la construcción de una comunidad de fe, en consonancia con el modelo de la escuela cristiana, con un estilo educativo propio e inspirado en el ideario espiritual de San Juan Bautista de la Salle y en el carisma fundacional del instituto”⁷

Las Instituciones Lasallistas surgen del particular "carisma" de San Juan Bautista De La Salle. Se distinguen por su celo y su preocupación por la calidad educativa, para llevar a cabo la formación integral humana y cristiana de las personas. De cara al nuevo milenio, la educación Lasallista, acorde a su tradición, determina revisar su actividad educativa y buscar nuevas alternativas para responder mejor a las necesidades del mundo de hoy y a sus problemas, como lo hiciera su fundador.

El concepto de persona humana en las Instituciones Lasallistas está enmarcado en la tradición humanista cristiana. Por esta razón, la escuela Lasallista habla de formación integral, y atiende a todas sus potencialidades. Las Instituciones Lasallistas, para conseguir el verdadero y completo desarrollo del educando, promueven la formación de valores; integran la preocupación por la vida social y política con un sentido humano y cristiano, visualizan el equilibrio que debe existir

⁷ Proyecto Educativo Institucional, Colegio La Salle de Bucaramanga, 2002.

en la relación fe, ciencia y cultura; y cuidan de mantener nuestra identidad nacional.

Los alumnos son iguales aún cuando provengan de niveles económicos diferentes, presenten dificultades para adaptarse socialmente, o sufran problemas familiares. El trato es personal y respetuoso, sin abandonar la idea de que la escuela es un espacio de formación; suavidad y exigencia, es una combinación que humaniza, son algo propio de las escuelas Lasallistas. La innovación es también una preocupación así en la metodología, como en los medios y recursos tecnológicos, que se refleja en la práctica académica.

Las Instituciones Lasallistas, fieles a su propia identidad son instancias convocadoras; llaman a los Padres de Familia, a sus alumnos y exalumnos a formar una comunidad, a consolidarla, y conservarla con celo, haciéndola fructificar como resultado de su propia historia.

Con respecto al área que nos ocupa dentro de este contexto, la institución asume cuatro grandes propósitos dentro de los cuales el cuarto reza: Conocer en profundidad y comprometerse en la constante transformación y elevación del entorno social, cultural y económico, tanto de los diferentes estamentos de la comunidad educativa independientemente considerados como de la institución misma en cuanto un todo orgánico. Aquí se cuida con particular interés que la enseñanza del Inglés capacite a los estudiantes para integrarse a la cultura

globalizada, para acceder a la investigación, la ciencia y la tecnología de vanguardia; al mismo tiempo que la profundización en el Inglés hace más fructífera la experiencia de los intercambios internacionales que cada año realizan los estudiantes.

Finalmente, se propende también por el desarrollo de propósitos cognitivos, axiológicos y praxiológicos dentro del área de Humanidades y lengua extranjera; con miras a que el estudiante aprenda o reafirme conocimientos, valores, operaciones intelectuales, actitudes y competencias, concebido así el desarrollo de las actividades hacia un desarrollo integral y donde prima el proceso en sí mismo.

El horizonte conceptual ha asumido como eje central la lectura con todas las implicaciones que conlleva su connotación cognitiva y comunicativa, determinada por su trascendencia en la formación humana dentro del contexto actual.

La lectura se asume como un fenómeno de gran complejidad e importancia que reconoce un recorrido evolutivo amplio y que asume particularidades dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.

Es así como se requiere asumir un ámbito psicolingüístico y sociolingüístico, que privilegie el proceso, antes que el contenido a la habilidad y que redunde en la

formación de hábitos lectores a partir de la cualificación de operaciones mentales y la activación de conocimientos previos con estrategias pertinentes para tal fin.

Por tanto, las estrategias se asumen como acciones concretas con una sustentación teórica- metodológica que permiten intervenir pedagógicamente en el aprendizaje de una lengua extranjera desde un punto de vista más funcional que gramatical; donde el estudiante es el centro del proceso y desarrolla a partir de estas experiencias habilidades con niveles diferentes de profundidad.

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente proyecto se enmarca dentro del paradigma cualitativo de investigación donde se pretende describir una realidad dando a la información un tratamiento analítico, interpretativo y cualitativo.

Por otra parte, se asume la investigación como un proceso *descriptivo* en donde el objetivo se centra en presentar el estado de una situación que en este caso es el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado del Colegio de la Salle, con miras a identificar sus fortalezas o debilidades y poder así iniciar una intervención estratégica sistemática más dirigida, sustentada y por ende efectiva.

La población está constituida por 13 niños y niñas de 9 y 10 años que están cursando el cuarto grado en el Colegio La Salle de Bucaramanga. Esta población se ubica en el estrato social medio alto y la gran mayoría de sus padres ejercen el comercio como actividad principal.

Esta institución fue seleccionada por las facilidades en el acceso a la información gracias a la vinculación laboral de la investigadora.

5.2 TÉCNICA PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.2.1 Revisión documental

Se propone aquí recabar información de los documentos institucionales en primera instancia, para establecer un horizonte contextual que permita interpretar la información dentro de un marco educativo específico. Algunos de los documentos revisados fueron: PEI del colegio, planeamiento del área, estructura del texto base, material de estudiantes tales como, talleres, cuadernos, quizzes, evaluaciones y guías.

5.2.2 Talleres y actividades

Por otra parte, se realizaron ejercicios escritos y actividades abiertas con la correspondiente descripción del docente; con miras a analizar los resultados de los estudiantes e identificar los obstáculos para su eficiente desempeño en caso que sea necesario.

5.2.3 Diario de campo docente

Por último, la información recolectada con las técnicas anteriores se contrastó con el informe docente solicitado a manera de diario de campo con reflexiones sobre el desarrollo de los procesos investigados.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

6.1 REVISION DOCUMENTAL

Para iniciar la organización y análisis de la información se plantea la contextualización de la acción educativa que será objeto de análisis; para ello, se requiere definir los lineamientos institucionales dentro de los cuales se enmarca el trabajo en la asignatura de Idioma extranjero; para este caso: Inglés.

En primera instancia se retoman como fuente de información el Proyecto Educativo Institucional del Colegio de la Salle de Bucaramanga y el Plan de Área para el año 2004. Posteriormente, también se analizaron textos, cuadernos y demás material desarrollado por los estudiantes.

En el primero de ellos, es decir el PEI, se hace referencia al contexto mundial actual y sus tendencias hacia la globalización, el Neoliberalismo y la Postmodernidad; también se circunscribe la misión de la institución como sigue: “El fin principal del Colegio La Salle de Bucaramanga es educar humana y cristianamente a las personas que forman parte de la Comunidad Educativa; para el caso particular de los estudiantes le implica al colegio combinar armónicamente la alta calidad de los estudios, la seriedad en la formación, la promoción integral de la persona, la preparación para acoger la Buena Nueva de la salvación y la construcción de una sociedad más justa y fraterna”

Por otra parte, la filosofía institucional se erige en torno a cuatro propósitos que son:

PRIMER PROPOSITO: SER EJEMPLO EVIDENTE DE LAS CARACTERISTICAS QUE IDENTIFICAN MUNDIALMENTE A UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO LASALLISTA.

SEGUNDO PROPOSITO: SER EXPRESION CONCRETA Y COTIDIANA DEL IDEAL DEL MODELO EDUCATIVO LLAMADO “COMUNIDAD EDUCATIVA”.

TERCER PROPOSITO: ASUMIR COMPROMISOS EXPLICITOS Y PERMANENTES EN LA REALIZACION DEL PROYECTO CULTURAL DE NACION QUE SUBYACE EN LA CONSTITUCION POLITICA COLOMBIANA Y EN EL MARCO LEGISLATIVO QUE INTENTA DESARROLLARLO.

CUARTO PROPOSITO: CONOCER EN PROFUNDIDAD Y COMPROMETERSE EN LA CONSTANTE TRANSFORMACION Y ELEVACION DEL ENTORNO SOCIAL, CULTURAL Y ECONOMICO, TANTO DE LOS DIFERENTES ESTAMENTOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA INDEPENDIENTEMENTE CONSIDERADOS (Estudiantes, Docentes, Padres de Familia, Directivos docentes, Personal Administrativo y de Servicios Generales) COMO DE LA INSTITUCION MISMA COMO UN TODO ORGANICO.

Dentro de éste último aparece un aparte que dice: Cuida con particular interés que la **ENSEÑANZA DEL INGLES** capacite a los Estudiantes para integrarse a la cultura globalizada, para acceder a la investigación, la ciencia y la tecnología de vanguardia; al mismo tiempo, la profundización en el Inglés hace más fructífera la experiencia de los **INTERCAMBIOS INTERNACIONALES** que algunos Estudiantes del Colegio realizan año tras año.

Este es el contexto general institucional que asume como se anota anteriormente básicamente dos frentes para la enseñanza del Inglés; éstas son, acceder a la investigación, la ciencia y la tecnología y los intercambios. Igualmente, es

importante precisar que el enfoque dado a todas las áreas asume tres dimensiones tal como aparecerán en el siguiente documento; éstas son: cognitiva, axiológica y praxiológica.

Además, el Plan de estudios aclara la llamada profundización en Inglés ya que presenta para todos los grados de Educación Primaria una intensidad de 5 horas semanales; siendo ésta junto con Matemáticas, las más altas en comparación con todas las demás asignaturas. (Ver Plan de Estudios Anexo 1)

Por su parte, el Plan de Área asume como propósitos generales:

1. PROPÓSITO COGNITIVO

Que el estudiante aprehenda y/o afiance los formalismos propios de la lengua inglesa (Fin 5, Prop. 30, Lin. Pag. 56).

2. PROPÓSITOS AXIOLÓGICOS

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme los valores que se deriven de los instrumentos de conocimiento propuestos (Fin 1, Prop.5, Lin. Pag. 21).

3. PROPÓSITOS PRAXIOLÓGICOS

❖ OPERACIONES INTELECTUALES

Que el estudiante aprehenda y/o afiance las operaciones intelectuales acordes a su nivel de desarrollo (Fin 5; Prop. 30, Lin. Pag. 27).

❖ **OPERACIONES CONDUCTUALES**

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme las actitudes correspondientes a los valores que se derivan de los instrumentos de conocimiento (Fin 2., Prop. 5, Lin. Pag. 15).

❖ **OPERACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS**

Que el estudiante desarrolle y reafirme su competencia ilocutiva y sociolingüística satisfaciendo sus propósitos comunicativos en diversos contextos (Fin 2, Prop. 29, Lin. Pag 25)

❖ **OPERACIONES PSICOMOTRICES**

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de mantener posturas corporales adecuadas de acuerdo a la actividad que realiza. (Fin 2; Prop. 29, Obj. Med. Acad. k).

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de dar una excelente presentación a sus trabajos de acuerdo a las normas estipuladas.(Fin 2 , Prop.29, Obj. Med. Acad. K)

Respecto a la información proporcionada por el Plan de Área, se observa que el propósito cognitivo resulta muy general al introducir como objeto central de aprendizaje “los formalismos de la lengua inglesa”. Así mismo, la formulación siempre se realiza con dos opciones que son aprehender o reafirmar, las cuales no necesariamente son excluyentes o definitivas ya que el aprendizaje hace referencia a una aprehensión global que no tiene que ser por primera vez; mientras la otra supone que el sujeto ya tiene un fundamento y sólo requiere un refuerzo.

En el plano axiológico es necesario deducir cuáles son los instrumentos de conocimiento que a juzgar por la terminología y el enfoque conceptual hacen referencia a las nociones, conceptos y categorías que implica la temática del área. Esto se confirma con la proposición de desarrollar operaciones intelectuales, dentro de las cuales deben estar incluidas aquellas que tienen que ver con la lectura.

A continuación se realizará una revisión de lo que se propone para el cuarto grado, al cual corresponde la población:

PLAN DE ASIGNATURA: GRADO CUARTO

PROPÓSITOS

PROPÓSITO COGNITIVO

Que el estudiante aprehenda expresiones y vocabulario relacionados con su entorno social. (objetivo básica primaria b. Prop Area 3.1).

PROPÓSITOS AXIOLÓGICOS

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme las actitudes que manifiesta en los valores institucionales. (Prop. 5, Prop. De área 3.2)

PROPÓSITOS PRAXIOLOGICOS

❖ Operaciones Intelectuales

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme las operaciones intelectuales correspondientes a las expresiones y el vocabulario relacionados con su entorno social. (objetivo básica primaria f, Prop Area 3.3.1).

❖ Operaciones Conductuales

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme las actitudes correspondientes a los valores que se derivan de las expresiones y vocabulario relacionados con su entorno social. (objetivo básica primaria a, Prop Area 3.3.2).

❖ **Operaciones Psicolingüísticas**

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de comprender y expresar funciones comunicativas sencillas y vocabulario relacionados con su entorno social. (Objetivo básica primaria b, Prop Area 3.3.3)

❖ **Operaciones Psicomotrices**

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de presentar trabajos atendiendo a las normas de caligrafía y manejo de espacios. (Obj. Bás. Prim. L, Prop Area 3.3.4.2).

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de llevar a cabo actividades siguiendo pautas específicas. (Obj. Bás. Pría. L, Prop Area 3.3.4.1)

ENSEÑANZAS

ENSEÑANZAS COGNITIVAS

Compare People

Express feelings and emotions

Activities in the past

Order food

Give advices

Compare animals

Past events

Express future plans

Hobbies and sports

ENSEÑANZAS AXIOLOGICAS

Los valores correspondientes a los instrumentos de conocimiento establecidos para el nivel.

Los valores institucionales.

ENSEÑANZAS PRAXIOLÓGICAS

❖ Destrezas Intelectuales

Introyectar

Nominar

Proyectar

comprender

decodificar

❖ Destrezas Conductuales

Reconocer las actitudes que ponen de manifiesto el valor propuesto por la institución.

❖ Destrezas Psicolingüísticas

Describing oneself

Describing one's emotions and feelings

Talking about activities one did in the past

Ordering food from a menu

Telling the time

Giving advice when someone is sick or has an accident

Talking about dinosaurs and endangered animals

Talking about inventions and life in the past

Expressing future plans

Telling what his / her favorite hobby or sport is

❖ **Destrezas Psicomotrices**

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de presentar trabajos atendiendo a las normas de caligrafía y manejo de espacios. (Obj. Bás. Prim. I).

Que el estudiante aprehenda y/o reafirme la capacidad de llevar a cabo actividades siguiendo pautas específicas. (Obj. Bás. Pría. I)

EVALUACIÓN

Identifica expresiones y vocabulario relacionados con su entorno social.

Identifica algunas partes del cuerpo.(o.i)

Identifica algunos miembros de la familia. (o.i)

Identifica el vocabulario relacionado con sentimientos y emociones. (o.i)

Identifica algunos verbos regulares e irregulares en pasado simple. (o.i)

Reconoce el vocabulario referente a la comida. (o.i)

Utiliza expresiones propias de la lengua inglesa para preguntar y dar precios. (o.i)

Utiliza las expresiones “any” y “some” para denotar cantidad. (o.i)

Identifica el vocabulario con algunos accidentes cotidianos y enfermedades comunes. (o.i)

Identifica el vocabulario relacionado con algunos dinosaurios. (o.i)

Identifica algunos animales en peligro de extinción. (o.i)

Identifica algunos verbos regulares e irregulares en pasado. (o.i)

Nombra algunos inventos utilizando el pasado simple. (o.i)

Identifica los meses del año y días de la semana. (o.i)

Reconoce oraciones en futuro. (o.i)

Identifica auditivamente algunas fechas. (o.i)

Identifica el vocabulario relacionado con sus hobbies y deportes favoritos. (o.i)

Desarrolla su habilidad para comprender textos sencillos en forma oral y escrita relacionados con su entorno social.

Comprende textos sencillos relacionados con la apariencia física de una persona.(o.p.I)

Reconoce auditivamente la hora. (o.p.l)

Comprende textos sencillos relacionados con los alimentos. (o.p.l)

Comprende textos sencillos relacionados con algunos animales en peligro de extinción. (o.p.l)

Discrimina auditivamente las características de algunos dinosaurios. (o.p.l)

Comprende textos sencillos en pasado acerca de algunos inventos. (o.p.l)

Comprende textos sencillos relacionados con sus hobbies y deportes favoritos. (o.p.l)

Desarrolla su habilidad para expresar ideas sencillas en forma oral y escrita relacionadas con su entorno social.

Describe la apariencia física de una persona. (o.p.l)

Realiza comparaciones entre los miembros de una familia. (o.p.l)

Expresa sus emociones frente a situaciones específicas. (o.p.l)

Relata eventos en pasado. (o.p.l)

Escribe oraciones acerca de eventos en pasado. (o.p.l)

Ordena comida en un restaurante. (o.p.l)

Expresa sus estados de salud. (o.p.l)

Da consejos para evitar accidentes cotidianos. (o.p.l)

Da consejos cuando alguien está enfermo. (o.p.l)

Compara algunos dinosaurios utilizando el grado comparativo del adjetivo. (o.p.l)

Habla acerca de sus hobbies y/o deportes favoritos utilizando el grado superlativo del adjetivo. (o.p.l)

Expresa su opinión acerca de sus hobbies y/o deportes favoritos utilizando algunos adjetivos calificativos. (o.p.l)

Realiza preguntas acerca de algunos inventos utilizando el pasado simple. (o.p.l)

Describe la forma de vivir en el pasado utilizando el pasado simple. (o.p.l)

Utiliza los números ordinales para decir fechas. (o.p.l)

Hace planes utilizando el futuro simple. (o.p.l)

Sigue instrucciones y cumple con las normas establecidas aportando a su propio desarrollo y el de la clase.

Asume posturas adecuadas manifestando respeto hacia la actividad que realiza.

(o.p.m)

Permanece en el lugar asignado en clase, contribuyendo al normal desarrollo de ésta. (o.p.m)

Posee compromiso y responsabilidad frente a sus deberes académicos. (o.c)

Es puntual en la entrega de tareas y trabajos asignados. (o.c)

Los trabajos y tareas asignadas poseen el contenido exigido. (o.c)

Sus producciones escolares poseen orden y pulcritud. (o.c)

Muestra motivación e interés para avanzar y profundizar en los contenidos propios de la asignatura. (o.c)

Participa activamente en el desarrollo de las actividades de clase. (o.c)

Es puntual para llegar a clase. (o.c)

Valora la toma de apuntes como herramienta indispensable en el proceso de aprendizaje. (o.c)

Hace uso del vocabulario trabajado en clase. (o.c)

Utiliza adecuadamente el tiempo de trabajo en clase. (o.c)

Colabora con la disciplina del grupo dentro de la clase. (o.c)

Colabora con su silencio y actitud de escucha al normal desarrollo de las actividades académicas. (o.c)

Asume actitudes de cambio ante los llamados de atención. (o.c)

Manifiesta honestidad durante en presentación de trabajos y/o evaluaciones. (o.c)

Con respecto a esta información es posible concluir que está diseñada para que los estudiantes aprehendan vocabulario, expresiones y actitudes, mientras que la referencia a los procesos de interpretación se reducen sólo a una enseñanza en el ámbito praxiológico que se describe como “Decodificar”.

Esta concepción según se hace referencia en la Fundamentación Teórica, connota un sentido mecánico en el que simplemente se pasa de un código a otro. La

lectura se ha asumido en este proyecto como un proceso de mayor complejidad y trascendentalidad en el que se construye sentido y por ello es netamente significativo.

Posteriormente en la evaluación, se proponen cuatro indicadores de los cuales el primero hace énfasis en la simple identificación de vocabulario y estructuras; mientras que el segundo intenta focalizar los procesos hacia el desarrollo de la habilidad para comprender textos sencillos en forma oral y escrita relacionados con su entorno social a partir de temáticas como : la apariencia física de una persona, los alimentos, algunos animales en peligro de extinción, algunos inventos, hobbies y deportes favoritos.

Los indicadores relacionados con la lectura apuntan a *comprender textos sencillos* en las temáticas anteriormente mencionadas; sin embargo, se requiere explorar el sentido de la comprensión ya que ésta constituye el primer peldaño en el proceso de interpretación y construcción de sentido, así la comprensión asume un nivel de complejidad superficial en el cual no hay desarrollo de operaciones complejas tales como la inferencia crítica y demás niveles de lectura.

Los últimos dos indicadores hacen referencia a la expresión oral y otros aspectos que no tienen pertinencia directa con los procesos del área; pero que sin embargo ocupan un espacio significativo, mientras que lo referente a la lectura se toca casi tangencialmente en comparación con los otros aspectos.

Dentro de este primer grupo de fuentes se encuentra igualmente el material recolectado directamente de los estudiantes; éste corresponde básicamente a algunos cuadernos y carpetas seleccionados al azar dentro de la población.

Los cuadernos presentan los indicadores de cada trimestre así como los ejercicios desarrollados en cada unidad revisados por la profesora. En lo pertinente a la lectura, aparece el trabajo en el vocabulario previo a la actividad en

forma gráfica, bajo el título de “My little story book”. Posteriormente, aparecen unas afirmaciones numeradas que sintetizan la narración, en algunos casos éstas son escritas en desorden para que los estudiantes las ordenen cronológicamente.

6.2 Guías y talleres de comprensión lectora

Con miras a identificar el estado de los procesos de comprensión lectora en lo pertinente al procesamiento semántico se realizaron 6 talleres a partir de textos sencillos que apuntaban al logro de los indicadores relacionados con la lectura que en su mayoría se refieren a: “comprende textos sencillos...”.

Para ello, la profesora recurrió a la estrategia de “My little story book” que consistió en seleccionar los tres textos del libro y desarrollar las mismas actividades con ellas.

Las historias trabajadas fueron:

- The two cousins
- Malcolm’s Saturday morning

El análisis del procesamiento semántico de los estudiantes se realizará a partir de cada una (ver cuadros 1-3).

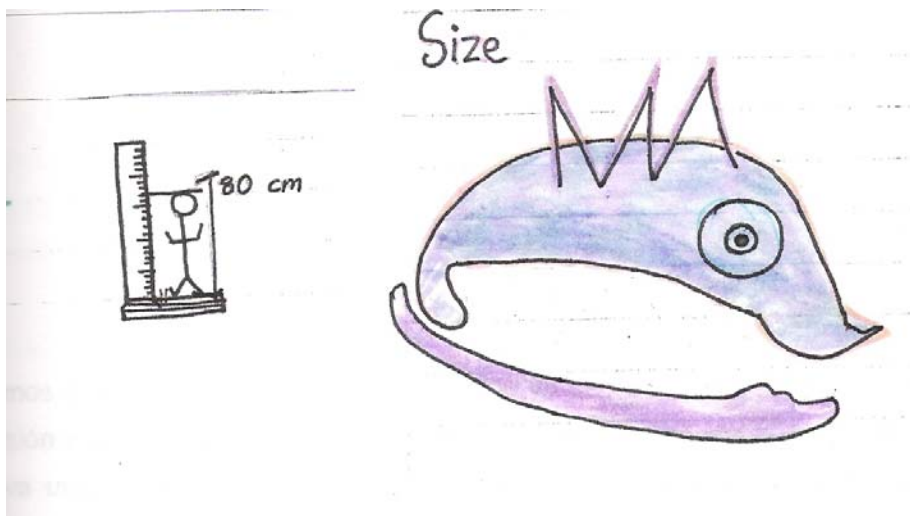
Cuadro 1. Reading Workshop No. 1

COLEGIO LA SALLE Bucaramanga. READING WORKSHOP # 1	
Date:	March 25 th 2004
Level:	Fourth.
Reading:	The two cousins
Activities	
1. Read the text carefully 2. Identify: Characters, looks, places to visit and activities to do 3. Retell the story (6 steps)	
Comments	
El vocabulario del texto no reviste dificultad alguna pues es de nivel básico (ver anexo 2); sin embargo, existe en algunos estudiantes la tendencia a ubicar las palabras por su campo semántico sin importar la especificación del contexto y función. Por ejemplo en la tercera actividad ubicaron en el grupo de lugares los países o ciudades de donde son originarios los dos protagonistas. Es así como aparecen en lugares: Jamaica, el zoológico y el aeropuerto. En los ejercicios escritos del cuaderno se aprecian errores de escritura (spelling) y confusión de palabras en español con sus respectivos en inglés; un ejemplo de esto es: “pictuers” por pictures y “elefants” por elephants. Aunque en esta lectura no se incluyeron ítems referentes al sentido global del texto, en el recuento de la historia en seis pasos no se presentaron mayores obstáculos.	

Cuadro 2. Whorkshop No. 2

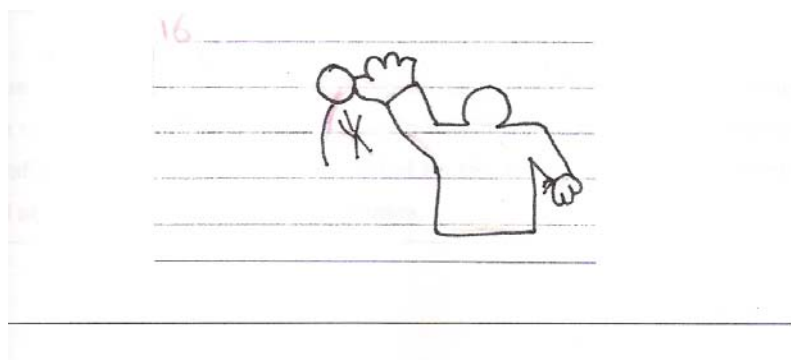
COLEGIO LA SALLE Bucaramanga. READING WORKSHOP # 2	
Date:	April 18 th 2004
Level:	Fourth.
Reading:	Anita's bones
Activities	
1. Draw : size, teeth, huge, spike, bony plate, smile, fossil, sweet, hunted, chisel, cut, leg bone, horns, claws, fall, dig up, hit, dream, find. 2. Read the text carefully 3. Retell the story (6 steps) 4. Make a picture retelling the story.	
Comments	
El vocabulario del texto posee un mayor grado de dificultad en comparación con el anterior y es por ello precisamente que la profesora inicia el ejercicio con un trabajo sobre léxico y expresiones. Es en esta actividad donde se va a centrar el análisis por la misma naturaleza de la propuesta, y también por la forma como los estudiantes la desarrollan. Si bien es cierto que la graficación constituye una estrategia válida para el trabajo de lectura; no resulta conveniente enfatizar demasiado en ella ni realizarla fuera del contexto del texto. A continuación aparecen algunos ejemplos de los dibujos realizados por los estudiantes para su análisis: En la primera palabra "size" que significa tamaño, medida o talla, algunos estudiantes propusieron los siguientes dibujos: continúa...	

...viene



Se observa como en el primero aparece la noción de medida, mientras que en el segundo de tamaño. Sin embargo, conseguir graficar un concepto tan abstracto como éste es difícil, pero aunque no se rata de unificar los criterios si es importante que el significado de la palabra se acerque al contexto y para todos tenga la misma relación pues de la contrario se presentarán problemas en la comprensión del texto.

De igual manera sucede con las acciones como "hit" que significa pegar o golpear y que fue graficado por algunos alumnos así:



Continúa...



Vemos cuan importante resulta el referente ya que en el primer caso se hace alusión a un juego con pelota y en el segundo parece referirse a un martillo que clava una puntilla; sin embargo en el texto la palabra hace referencia a las acciones para excavar un fósil.

Para el recuento de la historia también se emplean incorrectamente palabras con similitud gráfica tal como aparece a continuación:

- “1. Anita and marcos found a focil.
2. Anita and marcos thought the dinosaur was huge
3. The dinosaur had from spikes on the head and five claws on every food.
4. Anita and marcos dig up the fosil.
5. Anita and marcos thought could get and award.
6. Anita got up tough they could get and award. “

Aunque la profesora orienta el recuento de la historia, no todos los alumnos logran captar el sentido global del texto. En este caso además de los errores de ortografía y gramática se aprecia claridad en las dos primeras frases mientras que el sentido se desdibuja en las restantes.

Cuadro 3. Whorksho No. 3

COLEGIO LA SALLE
Bucaramanga
READING WORKSHOP # 3

Date: August 26th 2004

Level: Fourth.

Reading: Malcolm's Saturday morning

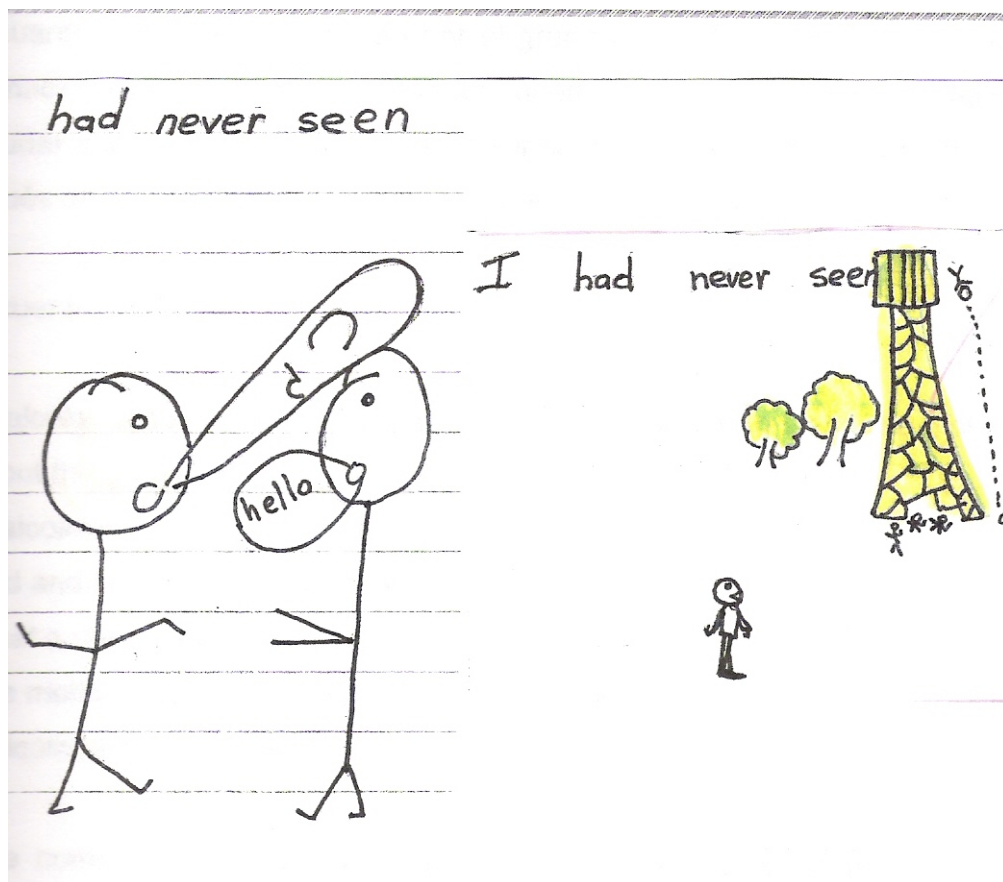
Activities

1. Draw : sleep late, work on the computer, wash the dishes go to the movies, talked, what a mess, I had never seen, sang and danced, run, huge, got back, clean.
2. Read the text carefully
3. Retell the story (6 steps)
4. Make a picture retelling the story.

Comments

La estructura dialógica del texto lo hace asequible a los estudiantes (Ver anexo 3). Sin embargo, la primera actividad propuesta que incluye esta vez frases y expresiones ofrece un punto de vista de gran interés en el análisis ya que existen expresiones sencillas de graficar; pero para este caso se retoma la graficación de la expresión " I had never seen". Los tres dibujos que aparecen a continuación presentan perspectivas completamente diferentes entre sí e incluso distanciadas del sentido real de la expresión tal como se utiliza en el texto.

Continúa ...



Se observa como en el primero aparece la noción del encuentro que es la más cercana a la del texto, mientras que en la segunda se visualiza la noción de un espectador frente a un hecho y la última, con la acotación en español “no vi nada” también dista de la significación de la expresión en el texto. Sin embargo, en las tres propuestas se hace énfasis en la noción de ver, lo cual indica al parecer que prima el significado del verbo principal “seen” pero no se alcanza a dimensionar la magnitud del sentido de esta forma verbal.

La lectura emplea la expresión en cuestión así: “...Hello, someone said. Malcom had never seen him before. Who are you? Malcom asked...”. De manera que a partir de las gráficas retomadas es posible deducir que la naturaleza abstracta de la frase y la

complejidad en el sentido verbal de la misma hacen de ésta una idea difícil de expresar a través de dibujos y fuera de un contexto situacional.

En cuanto al recuento realizado por el grupo del texto se observa que falta la información clave del texto y es lo que sucede en la cocina mientras Malcom va a saludar a su mamá que vuelve; es decir cómo Red organizó el caos que había después de dedicar todo el tiempo con malcom sólo a divertirse.

El recuento quedó así:

“1. Malcolm’s mother went shopping and told Malcolm’s to wash the dishes and take out the garbaje.

2. Malcolm’s saw red in the kitchen

3. Red and malcom sang and danced.

4. What a messy kitchen

5. The mother got back home malcom ran to hug her

6. Malcom and mothe went to the movies”

Así se comprueba lo enunciado anteriormente, ya que se omitió a partir del numero cuatro (4) la información más relevante del texto.

Dentro de las guías y talleres analizados se anexa una evaluación (ver anexo 3) realizada por la profesora con el fin de describir los procedimientos evaluativos y los resultados del estudiante.

En cuanto a la primera dimensión, se puede apreciar que la evaluación se reduce a encontrar información directa y textual de la lectura sin ningún otro tipo de alusión a niveles más complejos de lectura.

Por otra parte, los resultados de los estudiantes son en su mayoría buenos aunque continúa la dificultad en la ubicación de información según el rasgo semántico general. Es así como cuando se le pregunta: ¿Cuándo se inventó el dinero?, el estudiante responde con la única cifra numérica que aparece en ese

fragmento sin importar su sentido. Es decir, no existe la comprensión global del fragmento para poder deducir que esa información no aparece relacionado en la lectura. Esto mismo había sucedido en unas actividades anteriores, lo cual deja ver que los estudiantes se acostumbran a buscar información exacta, en ocasiones adivinando o simplemente respondiendo con los datos más cercanos en su forma más no en su significado, sin comprender el sentido total del texto.

6.3 Diario de campo docente

Con el fin de conocer la metodología desarrollada para el trabajo en la comprensión lectora, se solicitó a la docente encargada elaborar un informe a manera de diario de campo en torno a las actividades realizadas y las reacciones o respuestas de los estudiantes. La profesora en cuestión, posee título en la especialidad de Idiomas y labora en la institución hace aproximadamente cinco años. (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Informe Pedagógico

COLEGIO LA SALLE

Bucarmanga

Informe Pedagógico

Asignatura: Inglés

Grado: Cuarto

Este grupo está conformado por 13 estudiantes que siempre tuvieron mucha disposición para trabajar.

Todas las actividades se desarrollaban a partir del libro New Parade. En éste, la lectura siempre se ubica al final de la unidad por lo cual los estudiantes ya han tenido contacto con la temática y el vocabulario. Previamente, yo leía el texto correspondiente y seleccionaba el vocabulario que consideraba desconocido para los estudiantes, ya sea en forma de palabras o expresiones. Los estudiantes copiaban este vocabulario en el cuaderno y grupalmente se construía el significado utilizando diversas estrategias; en algunas ocasiones un estudiante lo conocía o yo lo dibujaba y ellos deducían. Siempre la decodificación se hizo por medio de dibujos.

La lectura y comprensión del texto se hacía por medio de preguntas de parelización; es decir, que el alumno expresaba con sus propias palabras parafraseando el texto.

Cuando la dinámica de la historia lo permitía se realizaba la dramatización de algunos diálogos como parte de la sección para recontar la historia.

Finalmente, hacíamos en un octavo de cartulina una especie de historieta con la historia original. Para ello, la cartulina se dividía en 6 espacios y la narración se fragmentaba en los 6 momentos más importantes. Se ponía siempre el principio y el final de la historia y luego hacíamos el “retell” en forma grupal. Éste se copiaba en el cuaderno y se dibujaba.

La participación de los estudiantes dependía del conocimiento o apropiación que alcanzaran de la historia; aunque siempre había dos o tres casos de estudiantes que participaban mucho y otros que no lo hacían en la misma proporción.

Hacer estas actividades era muy fácil porque ya los niños sabían lo que tenían que hacer y nos rendía el tiempo. Además el ambiente de trabajo del grupo es muy bueno y la clase se desarrollaba normalmente sin tropiezos.

Aunque casi todos presentan un buen nivel de inglés, no dejan de haber dos o tres casos aislados que necesitan refuerzo para hacer las cosas.

En lo referente a la lectura les va bien, también porque los textos del libro son sencillos y como han trabajado anteriormente el vocabulario cuando trabajamos el texto ya saben casi todo.

A partir de esta información suministrada por la profesora, es posible deducir que el trabajo de comprensión lectora se torna mecánico y repetitivo en cuanto a las estrategias, de manera que se abordan todas las lecturas de la misma forma.

Por otra parte, se observa como el trabajo de procesamiento semántico se reduce a la graficación del vocabulario que se realiza totalmente fuera del contexto del texto. Esta estrategia implica diferentes factores que la alteran de alguna manera ya que la habilidad que tengan los estudiantes en el arte de pintar influye no sólo en la representación del significado sino también en la motivación para la realización de esta actividad.

Por otra parte, existen conceptos o expresiones con un alto grado de abstracción que dificultan su concreción gráfica; además, se presenta la posibilidad de seleccionar en el diccionario rasgos semánticos de las palabras que no son pertinentes en el contexto de la lectura.

En lo que respecta al recuento que hacen de la lectura en forma grupal, es difícil alcanzar a describir el grado de participación real de los estudiantes, ya que la profesora no lo explica con exactitud; sin embargo, el trabajo grupal de reconstruir la historia no siempre puede ser el mejor camino para aprehender el sentido global

del texto, especialmente cuando los estudiantes se limitan a copiar los seis momentos acordados por el grupo y en ocasiones lo hacen con errores no sólo de spelling y gramática, sino de sintaxis lo cual altera en forma definitiva la síntesis de la historia.

CONCLUSIONES

Una vez alcanzado este punto en el proceso investigativo se plantean unas conclusiones cuyo fin último es describir el estado del procesamiento semántico en la comprensión lectora de la población seleccionada. Este se realizará a través de una rejilla con los aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Inicialmente, se concluye que la estructura y organización institucional proporciona espacios como la intensidad horaria de la asignatura (5 horas semanales) para favorecer el desempeño de los estudiantes en el idioma inglés; sin embargo, se requiere el diseño de un programa de lectura a nivel general que fomente el hábito y amplíe los horizontes léxico-sintácticos de los niños.

De esta forma se potencia el motivo de leer e incrementa la decisión de hacerlo, ya que esta acción provocará en el estudiante un propósito para la lectura y la decisión de obtener información producto de ella para satisfacer una necesidad, contribuyendo a que el aprendizaje sea consciente y voluntario. Todo esto a su vez, influye en que el estudiante asuma la responsabilidad de aprender a leer en lengua inglesa.

Tal como lo plantea el primer objetivo específico del proyecto se logró realizar un análisis de las actividades de comprensión lectora que realizan los estudiantes;

las estrategias docentes analizadas permiten deducir una necesidad de cambio, innovación y creatividad; de manera que surjan dentro del contexto de la lectura y varíen a partir de la naturaleza del texto.

De igual forma, se identificaron las dificultades en el procesamiento semántico que afrontan los estudiantes] debido a que éste se realiza fragmentado y descontextualizado lo cual no contribuye a la construcción de sentido global, tal como lo propone el enfoque psicolingüístico de la lectura, tampoco se evidencia espacio de negociación y reconstrucción semántica. Igualmente, no se aprecia la proyección del texto en relación con la vida cotidiana del estudiante ni con su formación y crecimiento personal.

En el plano de los estudiantes se aprecian dificultades en la selección de los rasgos semánticos de la palabra con relación al contexto de la lectura, lo cual se debe a lo enunciado anteriormente. En la siguiente rejilla se condensa el estado de los aspectos que pueden concretar el procesamiento semántico, única categoría abordada; aunque ésta constituye una propuesta que puede complementarse o ampliarse a otros subprocessos lectores. Los niveles de rendimiento se desplazan desde A hasta C siendo éste último el más bajo. *ver tablas 1 y 2).

Tabla 1. Rejilla sobre niveles de rendimiento en el procesamiento semántico

N.	CRITERIO	A	B	C
1	Posee un vocabulario básico que le permite captar la idea central de un texto		X	
2	Participa activamente en la construcción del sentido del texto	X		
3	Contextualiza el significado de la palabras de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto			X
4	Establece relaciones semánticas entre las palabras que componen el texto		X	
5	Comprende expresiones verbales o idiomáticas presentes en los textos a su nivel.		X	
6	Contextualiza el significado de las expresiones de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto			X
7	Establece coherencia lógica entre los enunciados al recontar la historia		X	
8	Aprehende el sentido global del texto			X
9	Genera interacción entre el texto y sus conocimientos o experiencias			X
10	Expresa gráficamente el sentido de las palabras en el texto		X	
11	Expresa gráficamente el sentido de las expresiones en el texto			X
12	Interactúa con el texto negociando, reconstruyendo y alternando sentidos			X

Tabla 2. CRITERIOS DE EVALUACION POR INDICADOR

	<i>A. LO HACE BIEN</i>	<i>B. LO HACE CON DIFICULTAD</i>	<i>C. NO LO HACE BIEN</i>
1	Posee un vocabulario básico que le permite captar la idea central de un texto	Posee un vocabulario medio que en ocasiones le permite captar la idea central de un texto	No posee un vocabulario básico que le permite captar la idea central de un texto
2	Participa activamente en la construcción del sentido del texto	A veces participa en la construcción del sentido del texto	No participa activamente en la construcción del sentido del texto
3	Contextualiza el significado de la palabras de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto	Presenta dificultades para contextualizar el significado de la palabras de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto	No contextualiza el significado de la palabras de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto
4	Establece relaciones semánticas entre las palabras que componen el texto	Establece relaciones semánticas entre algunas palabras que componen el texto	No establece relaciones semánticas entre las palabras que componen el texto
5	Comprende expresiones verbales o idiomáticas presentes en los textos a su nivel.	Comprende algunas expresiones verbales o idiomáticas presentes en los textos a su nivel.	No comprende expresiones verbales o idiomáticas presentes en los textos a su nivel.
6	Contextualiza el significado de las expresiones de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto	Contextualiza el significado de algunas expresiones de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto	No contextualiza el significado de las expresiones de acuerdo con el rasgo semántico más pertinente al texto
7	Establece coherencia lógica entre los enunciados al recontar la historia	Presenta dificultad para establecer coherencia lógica entre los enunciados al recontar la historia	No establece coherencia lógica entre los enunciados al recontar la historia
8	Aprehende el sentido global del texto	Algunas veces aprehende con dificultad el sentido global del texto	No aprehende el sentido global del texto
9	Genera interacción entre el texto y sus conocimientos o experiencias	A veces genera interacción entre el texto y sus conocimientos o experiencias	No genera interacción entre el texto y sus conocimientos o experiencias
10	Expresa gráficamente el sentido de las palabras en el texto	En ocasiones expresa gráficamente el sentido de las palabras en el texto	No expresa gráficamente el sentido de las palabras en el texto
11	Expresa gráficamente el sentido de las expresiones en el texto	En ocasiones expresa gráficamente el sentido de las expresiones en el texto	No expresa gráficamente el sentido de las expresiones en el texto
12	Interactúa con el texto negociando, reconstruyendo y alternando sentidos	Interactúa con el texto negociando, reconstruyendo y alternando sentidos a su nivel.	No interactúa con el texto negociando, reconstruyendo y alternando sentidos

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones del estudio se recomienda generar a nivel institucional un proyecto de lectura que se convierta en espacio permanente de encuentro con el idioma inglés. Esta propuesta debe estructurarse teniendo en cuenta los niveles de dificultad y los intereses de los estudiantes.

Por otra parte, se hace necesario introducir innovaciones en lo que respecta a las estrategias metodológicas que se implementan para el trabajo de comprensión lectora y lectura en general. Para ello se relacionan a continuación algunas ideas retomadas de la consulta bibliográfica realizada.

Inicialmente, es necesario revisar la importancia de la lectura y los ambientes propicios para que ésta se realice en forma agradable y profunda. Algunas recomendaciones al respecto aparecen en la fundamentación teórica del proyecto.

Por otra parte, se podrían implementar proyectos de aula a partir de la lectura a trabajar, para lo cual sólo se requiere creatividad y disciplina.

Al igual que para todas las temáticas planteadas, también existen en la comunidad académica innumerables propuestas de comprensión lectora; algunas más avaladas y practicadas que otras, incluso con fundamentos teóricos en algunos

casos similares. A continuación se relacionan algunos aportes cuya implementación puede dar nuevos aires al trabajo analizado.

En general, las estrategias suponen la necesidad de hacer conciencia de que los propósitos de la lectura provocan objetividad, eficiencia y precisión en la obtención de la información. Todo esto a su vez disminuye el esfuerzo y el cansancio en la satisfacción de la necesidad de información por medio de la lectura, lo cual fortalece el hábito de leer. Allí radica la importancia de desarrollar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, hábitos y habilidades para definir con exactitud el propósito de la lectura en lengua extranjera. Ese proceso interrelaciona la necesidad, los motivos, la voluntad y la decisión de obtener determinada información; al igual que mantiene estrecha relación con el resto porque el desarrollar la motivación por la lectura con propósitos académicos e investigativos, vigoriza la voluntad y responsabilidad de leer para obtener información.

La Inferencia de significados constituye un mecanismo muy propicio para. La deducción por razonamientos a partir del contexto, de los elementos lingüísticos y gramaticales, de los hechos y premisas, de los significados que tiene una palabra, una frase, una oración, un texto e incrementa la rapidez y la competencia lectora. La inferencia de significados es el mecanismo que influye en la comprensión eficiente y eficaz del texto leído. Este mecanismo de la habilidad de lectura da lugar a la anticipación de información. Después de esa primera inferencia, la

anticipación facilita la inferencia de significados, comenzando un proceso de complementación entre ambas.

También se recomienda la formulación de hipótesis y las predicciones. La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector.

Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo. Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobar la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que formulamos. Cuando le pedimos a

nuestros estudiantes que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que tengamos bien presente que el estudiante se sienta seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

Otro mecanismo es la anticipación de información, en donde el pronóstico de los significados a partir de la inferencia del contexto; de los conocimientos previos del lector sobre el tema; de los elementos conceptuales y lingüísticos dados que pueda tener una palabra, una frase, una oración o un texto, contribuye significativamente a la rapidez y a la comprensión lectora. Este facilita la activación de los mencionados conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema, lo que le permite inferir significados.

La extrapolación de la información a otros planos satisface los propósitos del lector y contribuye a perfeccionar los aspectos metacognitivos de la comprensión lectora. Los fenómenos que integran el mecanismo de la extrapolación de información son los siguientes:

Discriminación de ideas: Identificación de la idea central de textos, las ideas principales, las secundarias y las terciarias, de acuerdo con sus partes informativas lógicas.

Expresión oral o escrita: Perfeccionamiento de las funciones comunicativas para el reporte de lo leído.

Cada uno de los mecanismos de la habilidad de lectura se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera mediante los fenómenos asociados a cada uno de ellos. Estos fenómenos pueden ser motores, volitivos y lingüísticos, y se desarrollan en el tratamiento metodológico que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Los fenómenos que integran el mecanismo de inferencia de significados y anticipación de información son los siguientes:

Las palabras análogas, semianálogas y falsas análogas (llamadas también palabras internacionales) son aquellas que tienen un parecido en la lengua extranjera o en la segunda lengua y en la materna en cuanto a su escritura. Palabras análogas son aquellas cuya interpretación es igual en su escritura en la lengua extranjera o en la segunda lengua y en la materna, y su significado es el mismo. Palabras semianálogas son aquellas cuya interpretación es parecida en su escritura en la lengua extranjera o en la segunda lengua y en la materna, y su significado es el mismo; y en las palabras falsas análogas la interpretación es similar o parecida en su escritura en la lengua extranjera o en la segunda lengua y en la materna y sus significados sean diferentes en ambas lenguas. Se aplica a las palabras interrogativas, el sistema de los números, abreviaturas, nombre de países, nacionalidades, palabras latinas, frases idiomáticas, etcétera

Categorías lingüísticas. En su carácter de componentes básicos de la lengua, el léxico y la gramática desempeñan un papel importante, pues sin el conocimiento de estos es más difícil realizar la lectura de estudio con fines específicos en la lengua extranjera o en la segunda lengua. La identificación y uso de Sustantivos, Adjetivos y Modificadores, Verbos y Adverbios es clave para la inferencia de significados de palabras, frases y oraciones.

Estructuras gramaticales. Identificación y uso de las más usadas en la literatura que contribuyen a la comprensión lectora y al reporte de lo leído.

Afijos. Identificación y comprensión de las partículas que se anteponen o se agregan a la raíz de la palabra, cambiando su significado, lo cual contribuye a la inferencia de significados y anticipación de información.

Palabras Compuestas, Sinónimos y Antónimos y Familia de Palabras. Este mecanismo se emplea en la identificación y uso para la inferencia de significados y comprensión de palabras y frases.

Interrelación de las categorías lingüísticas : Perfeccionamiento de los mecanismos de inferencia de significados y de anticipación de información, como fuente fundamental del desarrollo de habilidades lógicas, formando en el lector la convicción de que en ese proceso interactivo es de extrema importancia lo que él aporta al texto debido a su cultura, conocimientos y experiencias.

Por su parte, Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

❖ **Antes de la lectura**

¿Para qué voy a leer?

Determinar los objetivos de la lectura: Para aprender, presentar un ponencia, practicar la lectura en voz alta, obtener información precisa, seguir instrucciones, revisar un escrito, por placer, para demostrar que se ha comprendido, etc.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

❖ **Durante la lectura**

Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto

Formular preguntas sobre lo leído

Aclarar posibles dudas acerca del texto

Resumir el texto

Releer partes confusas

Consultar el diccionario

Pensar en voz alta para asegurar la comprensión

Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

❖ **Después de la lectura**

Hacer resúmenes

Formular y responder preguntas

Recontar

Utilizar organizadores gráficos.

Por otra parte, en torno a la comprensión, considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo; porque la lectura , no se asume como decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras. Para ello es importante llevar a los estudiantes a:

- ❖ Utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura ya que la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.
- ❖ Monitorear su comprensión durante todo el proceso de la lectura. Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación
- ❖ Tomar los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se da cuenta que ha interpretado mal lo leído. Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
- ❖ Distinguir lo importante en los textos que leen. Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión.
- ❖ Resumir la información cuando leen. Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

- ❖ Hacer inferencias constantemente durante y después de la lectura ya que esto es esencial para la comprensión. Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.
- ❖ Preguntar ya que este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje. Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído. Los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos.

Algunos ejemplos de este tipo de pregunta son: ¿Cuán diferentes o parecidos son los dos personajes más importantes de la obra?; ¿Cuál es el punto de vista del editorialista sobre la legalización de las drogas?; ¿Crees que sería beneficioso aumentar la jornada escolar a ocho horas? ¿Por qué?

- ❖ Ser autónomo y eficaz con las estrategias de comprensión al extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen, dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente y conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas.

Al respecto también se propone el modelaje como estrategia sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente debe verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y debe dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar; además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

Johnson y Johnson (1985) también han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión; las cuales se pueden sintetizar en los siguientes pasos:

Paso 1 Introducción. El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2 Demostración. El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3 Práctica guiada. Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4 Práctica individual. El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5 Autoevaluación. El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6 Evaluación. El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las estrategias.

Otra estrategia más elaborada aún es la llamada K W L. desarrollada por Donna Ogle. Esta toma su nombre de las iniciales de las palabras en inglés que la definen: K (What do I know? ¿Qué sé?); W (What do I want? ¿Qué quiero aprender?); L (What have I learned? ¿Qué he aprendido?). Estas preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto.

Una manera de poner en práctica esta estrategia es la de entregar a los estudiantes una hoja de papel en la que tendrán la oportunidad de contestar las preguntas (las primeras dos) antes mencionadas antes de iniciar la lectura. Para la primera pregunta que es la que va dirigida a estimular el conocimiento previo del lector, el estudiante escribe sobre lo que conoce del tema. La segunda, que está montada sobre la primera, requiere que los estudiantes hojéen el libro y escriban

sobre lo que quieren saber o conocer. De esta manera se promueve que los estudiantes establezcan un propósito al leer y que deseen iniciar la lectura. Estas primeras dos preguntas se pueden trabajar individualmente o en equipos. Luego de la discusión en clase del texto, contestarán la tercera pregunta. Esta se recomienda que se haga individualmente.

La Lectura rápida o "skimming" es una estrategia utilizada para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc) que nos interesa conocer antes o después de iniciar una lectura. Es echar un vistazo sobre el texto con un propósito específico. Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto.

En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar directamente relacionado con nuestro tema.

Otras estrategias ampliamente conocidas son:

- ❖ El uso de títulos e ilustraciones para inferir información
- ❖ scanning,

- ❖ summarizing,
- ❖ guessing word meanings,

Finalmente, es importante recordar que el docente es el mayor constructor de estrategias y que en sus manos está el diseño y ejecución de actividades innovadoras y creativas. Además, también existe la posibilidad de adaptar algunas de las anteriores propuestas o enriquecerlas con nuevas ideas.

BIBLIOGRAFIA

AGUDO, Stella y otros. Interacción y Competencia comunicativa. Bogotá: U.N, 2000.

ANTICH DE LEÓN, ROSA. Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras/ R. Antich, D. Gandarias, E. López. – p.74 -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988. – 460 p.

BREWSTER and other. The primary English teachers guide. 1998.

CANALE, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Clark L, John, Curriculum renewal in School. Foreign language learning, Oxford University Press, 1987.

DUBOIS, María Eugenia. Proceso de lectura: De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique. 1991.

FEUERSTEIN, Reuven. Programa de Enriquecimiento Instrumental. Instituto Superior San Pio X. Madrid: Bruno.

GOODMAN, Kenneth, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", Journal of the Reading Specialist, núm. 4, mayo de 1967, pp. 126-135.

HABERMAS Jurgen. Modernidad Versus Postmodernidad. Barcelona; Alianza, 1988.

Historia Universal. Roma. Círculo de Lectores, S.A.1984

JAIMES, Gladis. Lenguaje y mundos posibles: Una propuesta para la Educación Preescolar. Conciencias. 1996.

LEONTIEV, A.A. Fundamentos psicológicos de la enseñanza del ruso como lengua extranjera. Moscú: Ed. Idioma Ruso, 1975. – 146 p.

LEY GENERAL DE EDUCACION. 1994. Colombia.

MEN. Código General de Educación. Santa fe de Bogotá: Unión. 1997.
_____. Lineamientos curriculares idiomas extranjeros. Santa fe de Bogotá: Nomos S.A., 2000.

Proyecto Educativo Institucional, Colegio La Salle de Bucaramanga, 2002.

PETROVSKI, A.V. Psicología General. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982. 496 p.

PITTELMAN, S.D.,K,M.Levin and D.D. Jhonson. 1985. An investigation of two instructional settings in the use of semantic mapping with poor readers. Madison, Wisconsin.:Wisconsin Center of Education Research, University of Wisconsin.

RICHARDS, J.C., y Rodgers, T.S., Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

SMITH, F. Reading, Cambridge University Press, 1978.

SALINAS, Pedro.El Defensor (Ensayos). Bogotá: Norma.1996.

SOLE, I. Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.1994.

SPECK, Josef. Conceptos Fundamentales de Pedagogía. Barcelona; Herder, 1981.

VAN DIJK,T.A. Texto y contexto.Londres: Logran. 1977.

ANEXOS

ANEXO A. PLAN DE ESTUDIOS

COLEGIO LA SALLE de Bucaramanga PLAN DE ESTUDIOS (BÁSICA PRIMARIA) - VISION ESQUEMÁTICA					
AREAS	ASIGNATURAS/ PROYECTOS	1º.	2º.	3º.	4º.
1. C. NATURALES Y EDUC. AMBIENTAL	1.1 BIOLOGIA	4	4	4	4
	1.2 ECOLOGIA	P.P.A	P.P.A	P.P.A	P.P.A
2. CIENCIAS SOCIALES	2.1 SOCIALES INTEGRADAS	4	4	4	4
	2.2 CONSTITUCION POLITICA Y DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	P.P.B	P.P.B	P.P.B	P.P.B
3. ED. ARTIST. Y EN VALORES	3. ARTES PLASTICAS O MUSICA	2	2	2	2
	4.1 VIDA AFECTIVA Y CONVIVEN.	P.P.C	P.P.C	P.P.C	P.P.C
4. EDE. ETICA Y EN VALORES	4.2 PASTORAL	P.P.D	P.P.D	P.P.D	P.P.D
	4.3 TUTULARIA O DIR. DE GRUPO	1	1	1	1
5. EDUC. FISICA, RECR. Y DEPORT.	5.1 EDUCACION FISICA	2	2	2	2
	5.2 PRACTICA DEPORTIVA	1	1	1	1
6. EDUC. RELIGIOSA 7. HUMANIDADES	6. RELIGION	2	2	2	2
	7.1 LENGUA CASTELLANA	4	4	4	4
8. MATEMAT.	7.2 IDIOMA EXTRANJERO	5	5	5	5
	8. MATEMATICAS	5	5	5	5
9. TECNOLOGIA E INFORMATICA.	9.1 EDUCACION EN TECNOLOGIA	P.P.E	P.P.E	P.P.E	P.P.E
	9.2 INFORMATICA	1	2	2	2
10. AREAS OPTATIVAS 11. LECTO-ESCRITURA	10.1 TALLER DE MATEMATICAS	1			
	11. LECTO-ESCRITURA	P.P.F.	P.P.F.	P.P.F.	P.P.F.
TOTAL		32	32	32	32

CONVENCIONES: 1. La intensidad horaria semanal se mide en periodos de clase de sesenta minutos cada una.
 2. Los PROYECTOS PEDAGOGICOS INSTITUCIONALES son:
 P.P.A : ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE P.P.B : DEMOCRACIA
 P.P.C : VIDA AFECTIVA Y CONVIVENCIA P.P.D : PASTORAL
 P.P.E : EDUCACION EN TECNOLOGIA P.P.F : LECTO-ESCRITURA

ANEXO B. LECTURAS

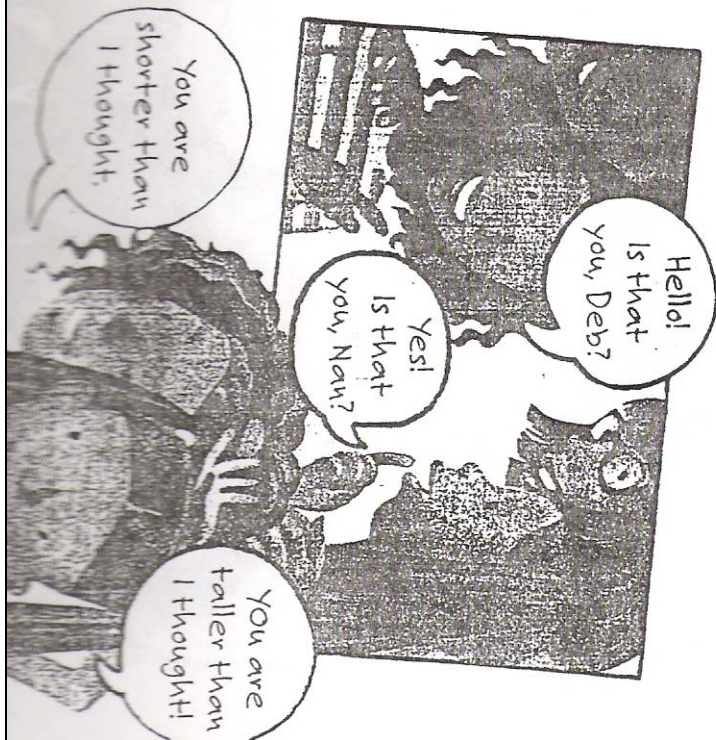
Javier Hdez. Martínez O. **The Two Cousins**

by Judy Nayer

Deb and Nan are talking on the phone.
Deb is excited. Soon she is going to see
her cousin, Nan. Nan is from Jamaica.
She is just a little older than Deb.



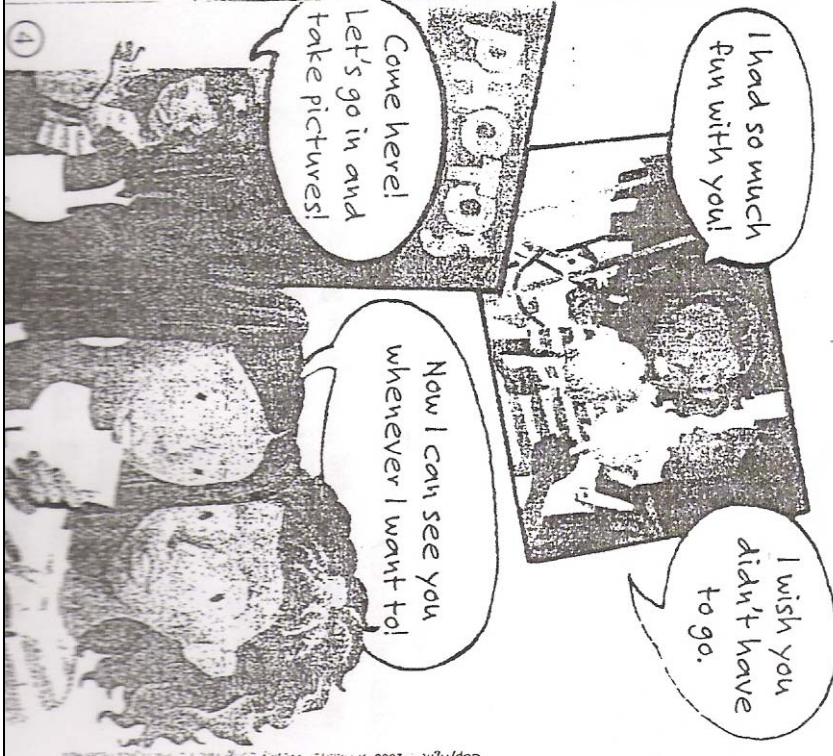
Nan is flying from Jamaica today. Deb is going to the airport to meet her. Nan gets off the plane with her mother. Deb knows it is Nan. She waves her hand when she sees her. Nan is so happy, she has a big smile on her face.



That afternoon, the two cousins go to the zoo. They like the hippos and the elephants. They love the monkeys! Then they go into a building where it is dark. Deb sees a big, long snake. She gets scared and jumps.



Deb and Nan have a good time. They take the bus to the city, and they go to a carnival. After a week, it is time to say good-bye. The two girls are sad. They take pictures before Nan has to go.



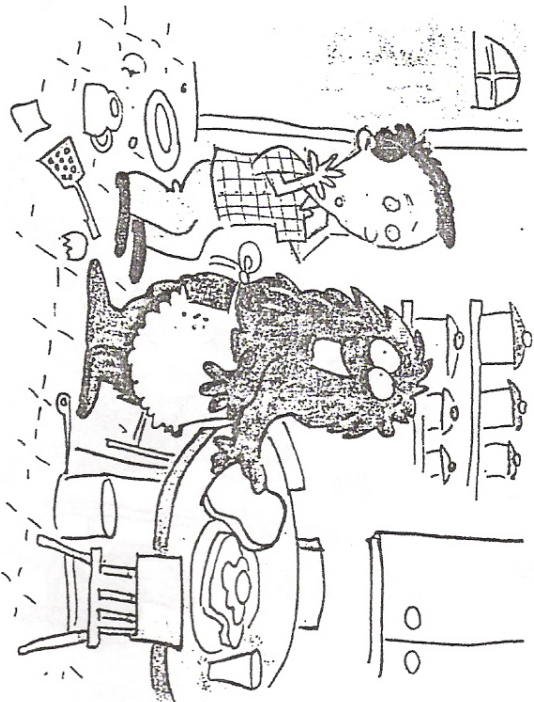
Malcolm's Saturday Morning

by P. C. Goodwill



Malcolm usually sleeps late on weekends, but today he got up early.

"Good morning," said Mother. "I am going shopping now. Father is in the study working on the computer. After breakfast, please wash your dishes and take out the garbage. I will return in time to go to that movie we talked about."



Malcolm said good-bye to Mother.

Then he went back to the kitchen.

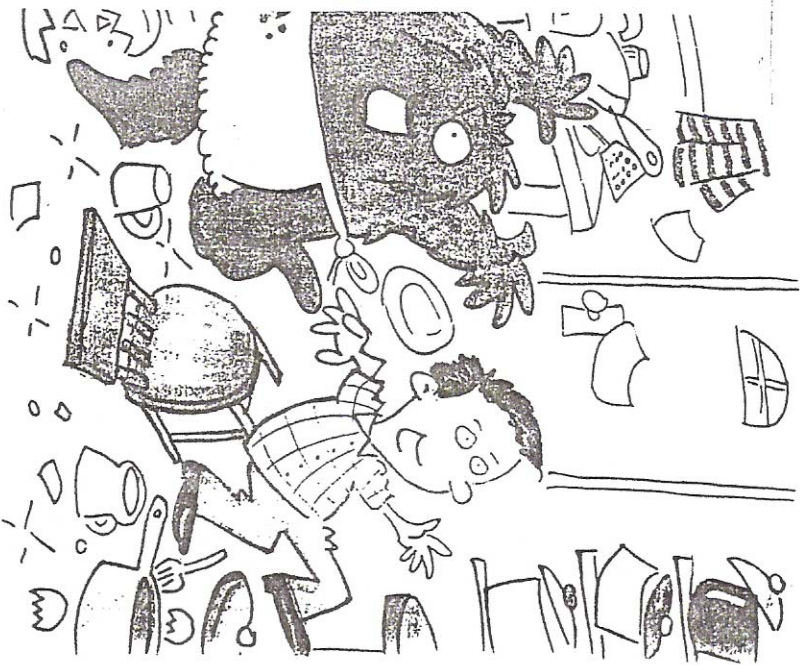
Surprise! His breakfast was on the table—an egg sandwich. What a nice surprise, but what a mess!

"Hello," someone said. Malcolm had never seen him before.

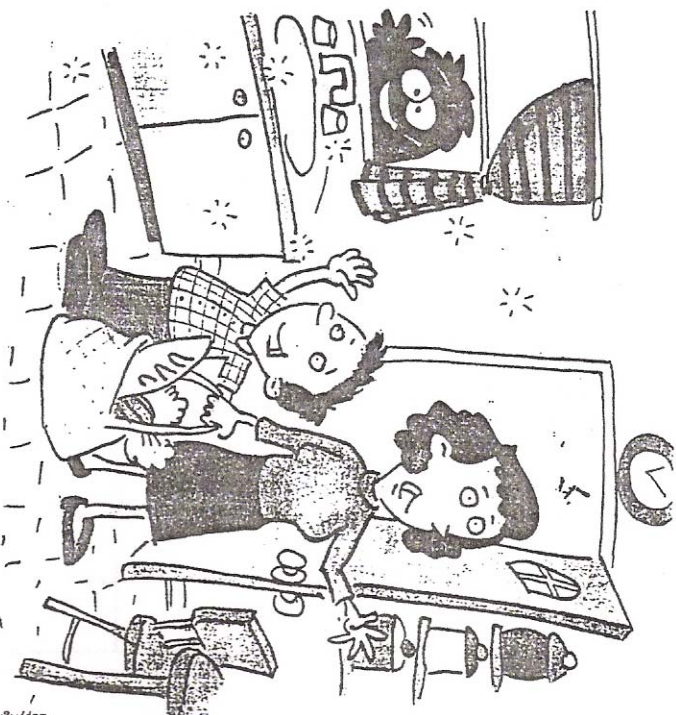
"Who are you?" Malcolm asked.

"My name is Red," he said. "I made you a sandwich. Enjoy it!"

"Thank you," said Malcolm.



After Malcolm ate the sandwich he said,
Great sandwich! Thanks. Now I will wash
my dishes and take out the garbage."
"That is no fun," Red said. "Let's sing and
dance!" So they sang and danced. It was fun,
but what a mess Red made!



Then Red said, "Your mother is home!
Run and hug her. Then come back."
When Malcolm and Mother got back
to the kitchen, Red was not there. But the
kitchen was clean, clean, clean.
Mother said, "This looks so good!
You worked hard."
"Oh, no," said Malcolm. "It was fun!"

ANEXO C. GUÍA DE LECTURA

LA SALLE SCHOOL
4TH GRADE

Name: _____

Date: _____

INVENTORS AND INVENTIONS

I.L: Comprende textos sencillos en pasado relacionados con algunos inventos e inventores.

1- Reading

Read the text about inventions and fill in the chart.



- **BANDAGES:** Before Earl Dickson invented the Band-Aid in 1920, people had different ways to stop bleeding and protect a wound. They used to chew up leaves and put them in the wound, put in spider webs, or pack the cut with sawdust. Today we all have a box of bandages at home.



- **RECORDS:** In the past, when people wanted to listen to singers and musicians, they had to do it in person. They didn't have any way to keep the music they heard. Then in 1877 Thomas Edison recorded human speech for the first time. For many years, people used to play records made of plastic or gramophones. Today we listen to music on tapes, CDs, and on the computer.



- **MONEY:** The Chinese invented paper and printing. Then they invented paper money. Before coins and paper money, people used to trade for things they needed. As time passed, people began to use shells, jewels or tea leaves in the same way we use money now. People use about 140 kinds of money today.

INVENTION	INVENTOR	WHEN IT WAS INVENTED	WHAT PEOPLE USED BEFORE IT WAS INVENTED.