

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES  
DE LECTURA EN IDIOMA EXTRANJERO INGLÉS**

**JULIANA DURÁN RUEDA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS  
BUCARAMANGA  
2013**

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES  
DE LECTURA EN IDIOMA EXTRANJERO INGLÉS.**

**JULIANA DURÁN RUEDA**

**Licenciada en Inglés**

**Monografía elaborada como requisito parcial para optar al título  
Especialista en Docencia Universitaria**

**Directora:**

**MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT**

**Doctora Ingeniería de Telecomunicaciones**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA**

**CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS - CEDEDUIS**

**BUCARAMANGA**

**2013**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi padres José Durán y María Eugenia Rueda, quienes, mediante sus valiosos consejos, han sido un gran apoyo dentro de mi continuo proceso de educación y toma decisiones.

A mis compañeros de clase, con quienes compartí el maravilloso proceso de aprender a enseñar y aprender a aprender.

A la profesora Martha Vitalia Corredor Montagut, de quien aprendí que la docencia no es algo que se aprende, sino algo con lo que se nace y se siente pasión al ejercer.

A la profesora Clara María Forero Bulla, quien me guió no sólo durante las clases sino también en la toma de decisiones importantes para mi futuro.

A las profesoras Martha Ilce Pérez, Ruby Arbeláez, Constanza Villamizar y el profesor Guillermo Torres por sus valiosos aportes a mi proceso de formación como docente universitaria.

A Martha Esther y Virginia por su apoyo incondicional y sincero.

A cada una de las personas que de alguna manera han contribuido a mi propio autodescubrimiento y aprendizaje del ejercicio docente.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	11
1. DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: UNA PERSPECTIVA MOTIVADORA	13
1.1 MOTIVACIÓN: UNA MIRADA DE SÍ MISMO Y EL MUNDO	14
1.2 EL SENTIDO DE LO CULTURAL	19
1.3 CONTEXTUALIZAR PARA APRENDER	22
1.4 ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA	25
2. ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMPRENSIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA	28
2.1 DIDÁCTICA DE LA LECTURA	28
2.2. UN BREVE VISTAZO A LA TEORÍA DEL ESQUEMA	30
2.3. EL LECTOR Y EL TEXTO: PASOS PARA UNA INTERACCIÓN ARMONIOSA	31
Tabla 1. Tipos de inclusión	33
2.4. ALGUNAS GENERALIDADES SOBRE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	35
2.5. LA MEDIACION: UN PROCESO HUMANIZADOR, CONSTRUCTIVO Y FACILITADOR	37
3. PRE-LECTURA, LECTURA Y POS-LECTURA EN PRO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA EN IDIOMA EXTRANJERO INGLÉS	41
Tabla 2. Niveles del marco común de referencia europeo	42
3.1 COMPETENCIAS A DESARROLLAR	44
Tabla 3. Competencias a desarrollar	44
3.2 CONTENIDOS A TRABAJAR MEDIANTE EL USO DE LA ESTRATEGIA	45
Tabla 4. Contenidos a trabajar	45
3.3 PRINCIPIOS QUE RIGEN EL TRABAJO EN EL AULA	45
Figura 1. Esquema de Coady	47
3.4 ACTIVIDADES QUE POSIBILITARÁN EL LOGRO DE PROPÓSITOS Y EL DESARROLLO DE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS BAJO LOS PRINCIPIOS DE TRABAJO SEÑALADOS	48

Tabla 5. Descripción de actividades	49
3.5 ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL MÉTODO	53
Tabla 6. Tipos de lectura	54
4. CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	57

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Tipos de inclusión	33
Tabla 2. Niveles del marco común de referencia europeo	42
Tabla 3. Competencias a desarrollar	44
Tabla 4. Contenidos a trabajar	45
Tabla 5. Descripción de actividades	49
Tabla 6. Tipos de lectura	54

## RESUMEN

**TITULO:** Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades de lectura en idioma extranjero inglés

**AUTOR:** Juliana Durán Rueda\*\*

**PALABRAS CLAVE:** pre-lectura, lectura, pos-lectura, teoría del esquema, motivación, estrategia, Marco Común de Referencia Europeo, Inglés, mediación.

Comunicar y saber comunicarse es uno de los muchos retos que impone la globalización. Desde la enseñanza del idioma extranjero Inglés es importante recalcar a los alumnos la importancia de entender y hacerse entender no sólo a su comunidad inmediata sino también al mundo en general. Los textos escritos, entonces, se convierten en una herramienta clave para contribuir a dicho entendimiento entre naciones, culturas y sociedades al invitar a otras personas a reflexionar y compartir sus ideas. Es por esto que desde el aula de clase se convierte en un reto fundamental la aplicación de una estrategia de enseñanza y desarrollo de habilidades de lectura en idioma extranjero Inglés basada en ejercicios de pre-lectura, lectura y pos-lectura que no sólo sea adecuada y pertinente respecto al entorno y motivaciones de los alumnos, sino que, también tenga en cuenta el conocimiento previo que el estudiante tenga sobre el mundo que lo rodea. En este contexto, es fundamental el empleo de lecturas debidamente contextualizadas, sin olvidar el rol del docente como agente mediador dentro del proceso de lectura y que, a su vez, permita evaluar no sólo mediante el uso de cuestionarios o talleres sino también de dramatizaciones, juegos y demás actividades que favorezcan la habilidad comunicativa de acuerdo a la propuesta del Marco Común de Referencia Europeo, que es el modelo establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

---

\* Monografía para optar el título de Especialista en Docencia Universitaria.

\*\* Unidad: Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS CEDEDUIS. Directora: Dra. Martha VitaliaCorredorMontagut.

## ABSTRACT

**TITLE:** Methodological strategy for the development of reading skills in English as a Foreign Language Teaching .

**AUTHOR:** Juliana Durán Rueda\*\*

**KEYWORDS:** pre-reading, reading, post-reading, schema theory, motivation, strategy, Common European Framework, English, mediation.

Communicate and communicating is one of the many challenges imposed by globalization. From foreign language teaching English is important to emphasize to students the importance of understanding and being understood not only to their immediate community but also to the whole world. Written texts, then, become a key tool for helping people to understand each other between nations, cultures and societies and also, for inviting people to reflect and share their ideas. For this reason, the application of a teaching strategy based on pre-reading, reading and post-reading exercises that contributes to development of reading skills in English foreign language in the classroom becomes a key challenge which is not only relevant and appropriate for the environment and motivation of students, but also it has to take into account the prior knowledge that students have about the world around them through the use of properly contextualized readings without forgetting the role of the teacher as a mediating agent in the process of reading and that allows the assessment process not only by using questionnaires or workshops but also through role playing activities, games and other activities that promote communication skills according to the proposal of the Common European Framework, which is the model established by the Ministry of National Education of Colombia

---

\* Monograph written to obtain the title of Specialist in University Teaching.

\*\* Unit: Centro para el Desarrollo de la Docencia CEDEDUIS. Director: PhD. Martha Vitalia Corredor Montagut.

## INTRODUCCIÓN

El fin primario de toda lengua es comunicar. Desde el inicio y surgimiento de la humanidad el hombre ha sentido la necesidad de entender y hacerse entender ya sea emocional, espiritual, académica, o socialmente. La globalización exige extender las habilidades comunicativas a dos o más idiomas con el fin de comunicar y comunicarse con un buen número de personas, y es mediante la lectura que se favorece el contacto y conocimiento de culturas e ideologías; lo cual permite al lector conocer el mundo en general. Entonces, se hace importante desarrollar habilidades de lectura en lengua extranjera para cumplir con dichos aspectos ya que, después de la tradición oral, la lectura ha ocupado un espacio importante en el acto de comunicar.

Las habilidades de lectura se adquieren mediante la experiencia y se desarrollan mediante el uso de diferente tipo de material, además, una lectura eficiente incluye otras habilidades que necesitan ser fortalecidas en el aula de clase. Sin embargo, al tratar de inculcar y desarrollar habilidades de lectura en una lengua extranjera es habitual que el docente se encuentre que los estudiantes muestran desmotivación, desinterés y dificultad a la hora de leer y comprender un texto: factores estos que entre otros, dificultan el desarrollo de habilidades de lectura en lengua extranjera Inglés.

Ahora bien, existe diversidad de variables afectivas relacionadas con la adquisición de las habilidades de lectura como lo son la motivación, la autoconfianza que el individuo tenga, la ansiedad que experimente el estudiante o la descontextualización de los textos a trabajar.

Los anteriores factores, sumados a la falta de conocimiento de estrategias didácticas pertinentes por parte de los mismos docentes de idioma extranjero Inglés (muchos aún desconocen las diversas ayudas tecnológicas, visuales o lúdicas), la falta de práctica o trabajo individual por parte del estudiante (ya sea por desconocimiento de las estrategias adecuadas o por falta de motivación) y la importancia del contexto globalizado mencionado al principio, hacen interesante plantear un trabajo orientado al diseño de una estrategia adecuada para la enseñanza y el desarrollo de la habilidad de lectura en idioma extranjero Inglés, apoyándose en las teorías de diversos autores como Stephen Krashen, Douglas Brown y Patricia Carrel, entre otros. Entonces surge la pregunta orientadora de este trabajo ¿Cómo trabajar en el aula para superar las dificultades que se presentan en el desarrollo de habilidades de lectura en una lengua extranjera?

Para responder a dicha pregunta, se plantearán tres capítulos así: En el primer capítulo se plantearán ciertos factores en torno al aprendizaje de idiomas extranjeros tales como factores motivacionales, culturales y otros que sirvan de referencia para entender el entorno en el que el docente de Inglés se mueve diariamente. En el segundo capítulo se evidenciará la sustentación teórica por parte de algunos autores y docentes expertos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, así como del desarrollo de habilidades de lectura en estudiantes cuya lengua nativa no es el Inglés. Y por último, en el tercer capítulo se planteará la estrategia de pre-lectura, lectura y pos-lectura como una herramienta útil para desarrollar la habilidad lectora en idioma extranjero Inglés y de igual manera se ofrecerá un plan de desarrollo de dicha estrategia.

## 1. DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: UNA PERSPECTIVA MOTIVADORA

En el aula de clases al tratar de inculcar y desarrollar habilidades de lectura en una lengua extranjera es habitual que el docente encuentre que los estudiantes muestren desmotivación, desinterés y dificultad a la hora de leer y comprender un texto. Es que la motivación juega un papel clave en el proceso de desarrollar dichas habilidades en cuanto a que puede crear hábitos de lectura en el estudiante, así como también reducirlos significativamente cuando no se tiene mucha claridad al respecto; de ahí, la importancia de conocer algunos de los factores motivantes, que se expondrán a continuación, los cuales contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura en lengua extranjera Inglés.

Antes de iniciar a exponer los factores anteriormente mencionados, es importante aclarar el concepto de lectura, esto es, que se entiende por ejercicio de lectura. Según Kenneth Goodman<sup>1</sup>, la lectura es un proceso psicolingüístico que empieza por la representación de un sistema lingüístico decodificado por un escritor y termina por la interpretación del significado que el lector le dé.

Entonces, el lector hace las veces de decodificador de un texto determinado con el fin de darle sentido y crear o modificar su conocimiento. En palabras de Jesús Alonso Tapia:

*La construcción de una representación del contenido del texto, la supervisión de la comprensión, el conocimiento de estrategias para remediar los fallos de comprensión, para identificar las ideas*

---

<sup>1</sup> GOODMAN, Kennet. Psycholinguistic universals of the reading process. Citado por: CARREL, Patricia; DEVINE, Joann y ESKEY, David. Interactive approaches to second language Reading. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004. p12.

*principales, para resumir el contenido de un texto... son actividades cuyo desarrollo implica pensar de determinada forma para que su resultado sea efectivo.*<sup>2</sup>

## **1.1 MOTIVACIÓN: UNA MIRADA DE SÍ MISMO Y EL MUNDO**

Ahora bien, existe diversidad de factores personales y socioculturales relacionados con la adquisición de las habilidades de lectura. El primer factor personal es la motivación: este término es, probablemente, el más acuñado para explicar el éxito o el fracaso a la hora de adquirir y desarrollar habilidades de lectura en lengua extranjera Inglés; esto es, que el grado de motivación del estudiante juega un papel muy importante a la hora de adquirir habilidades de lectura en lengua extranjera Inglés. Entonces, se hace importante aclarar qué es la motivación, cuáles son sus fundamentos, cómo se diferencia a un alumno motivado de un alumno desmotivado y, sobre todo, cómo se crea, desarrolla y mantiene la motivación.

El diccionario de la real academia de la lengua española define motivación como *un ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.*<sup>3</sup> Douglas Brown<sup>4</sup> describe seis necesidades que influyen la motivación en el ser humano. Primero está la necesidad de explorar, entendida como la necesidad de “conocer lo desconocido” y entender e internalizar puntos de vista diferentes del suyo.

---

<sup>2</sup> ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. España: Santillana, 1991. p.176.

<sup>3</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Real Academia Española. 2009. En: <<http://lema.rae.es/drae/?val=motivaci%C3%B3n>>

<sup>4</sup>BROWN, Douglas. Principles of language learning and teaching. Second ed. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987. p 100.

En el aula de clases de lengua extranjera inglés, se pone de manifiesto esta necesidad al observar cómo los alumnos identifican vocabulario desconocido en un texto y luego lo buscan en el diccionario, o buscan la relación de esta palabra con alguna gráfica dada. Asimismo, el alumno también siente curiosidad por cómo traducir palabras de su entorno al idioma extranjero, en otras palabras, siente curiosidad por hacerse entender en dicho idioma.

La segunda necesidad tiene que ver con manipular el idioma para su propio beneficio. Aquí entra a jugar la necesidad de adaptarse a un contexto determinado con el fin de ser y sentirse útil social y laboralmente; entonces, el alumno se muestra interesado en lecturas que tienen que ver con su objeto de estudio (por ejemplo, textos sobre excavaciones en la carrera de Ingeniería de Petróleos para un estudiante de esta área).

La tercera necesidad se refiere a la práctica del idioma extranjero mediante la vivencia del mismo, es decir, realizar actividades que le permitan la práctica constante y de esa manera desarrollar habilidades de lectura a un nivel comprensivo y aplicativo a su contexto inmediato. El alumno, mediante la actividad física, puede aplicar lecturas vistas en clase y así darle espacio y significancia a las lecturas.

La cuarta necesidad tiene que ver con la estimulación constante, ya sea por el medio social y profesional, personas específicas (como docentes o padres de familia) o ideas y sentimientos. Aquí, es importante aclarar que si bien la estimulación por medios externos como recompensas materiales suele tener buen resultado, también resulta conveniente no acostumbrar al alumno a este tipo de estímulos, puesto que se podría perder la educación como creadora de conocimiento y se pasaría a un estado conductista de estímulo-respuesta sin que haya aprendizaje significativo.

Este aprendizaje significativo tiene relación con la quinta necesidad, que es la necesidad de adquirir conocimiento constantemente; es decir, de procesar e internalizar resultados obtenidos a partir de la exploración y manipulación del medio ambiente con el fin de resolver problemas cercanos. Un ejemplo de esta necesidad se ve reflejado en el alumno cuando, luego de haber leído un texto, busca palabras y detecta estructuras gramaticales similares a las de su lengua nativa y de este modo adquiere nuevo conocimiento.

Para concluir con las necesidades que influyen la motivación en el ser humano se encuentra la necesidad de automejora constante en términos de conocimiento y en términos de ser aprobado o reconocido por otros. En el aula de clase se evidencia esta necesidad en el alumno que quiere saber cada día más y ser el mejor para agradar, entre otros, a su docente o a sus demás compañeros.

Por otro lado, Stephen Krashen<sup>5</sup>, describe cómo la motivación hace las veces de filtro afectivo permitiendo o impidiendo a las personas el dominio de un idioma extranjero. La motivación puede ser intrínseca (que venga del estudiante, por ejemplo, motivos personales) o extrínseca (factores externos como la necesidad de adaptarse a un contexto). Es más, Jesús Alonso Tapia plantea que el alumno que no está motivado por lo general no está pensando de forma adecuada. Dicho autor agrega que para que el estudiante esté motivado habría que lograr en él los siguientes aspectos:

- *Que valorasen más el hecho de aprender que el hecho de conseguir tener éxito o fracasar en una idea particular.*
- *Que considerasen la inteligencia como algo que se modifica mediante el esfuerzo y no como algo estable.*

---

<sup>5</sup> KRASHEN, Stephen. Principles and practice in second language acquisition. California: Pergamon press Inc, 1982. p 31.

- *Que centrasen su atención más en la experiencia de competencia que puede acompañar a la comprensión de lo que se estudia, al ejercicio de lo que se aprende y a su aplicación a la solución de nuevos problemas más que en las posibles recompensas externas.*
- *Facilitar la experiencia de autonomía y control a través de la organización de la actividad escolar.*
- *... mostrar la relevancia de las tareas a realizar para la consecución de otros fines...*<sup>6</sup>

El segundo factor personal que incide en la motivación tiene que ver con el campo afectivo, es decir, con la parte emocional del ser humano y cómo ésta afecta el desarrollo de habilidades de lectura en lengua extranjera inglés. Según Bloom<sup>7</sup> el individuo posee cinco niveles de afectividad. En el primer nivel el individuo recibe la afectividad del medio en el que vive ya sea por amigos, docentes o familiares, por lo que éste debe estar siempre en capacidad de tolerar la misma y no evadirla. En el segundo nivel, la persona responde voluntariamente, de modo positivo o negativo, a la afectividad recibida anteriormente, lo que a su vez hace que el individuo reaccione de algún modo a esa respuesta.

El tercer nivel tiene que ver con la escala de valores del individuo y sobre cómo este acepta o rechaza valores sociales. Ahora bien, los individuos no aceptan o rechazan una escala de valores si no se sienten plenamente identificados por ellos, lo que hace que éste los busque, compare y establezca diferencias y similitudes con los que ya tiene internalizados y así fortifique su propia escala de valores.

---

<sup>6</sup> ALONSO TAPIA, Jesús. Op. cit., p. 35.

<sup>7</sup>BLOOM, Lois. Readings in language development. Ciudad por: BROWN, Douglas. Principles of language learning and teaching. Second ed. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987. p.100.

Después de la aceptación o rechazo de los valores que se mencionaron en el párrafo anterior, viene el cuarto nivel que es la organización de estos valores en un sistema de creencias, mediante el establecimiento de relaciones y vínculos fuertes entre ellos. Finalmente, en el quinto nivel el individuo actúa conscientemente dentro de la escala de valores y el sistema de creencias, que se constituyen en su punto de vista y en un tipo de filosofía de vida.

Aplicando estos niveles a las habilidades de lectura en lengua extranjera, se tiene que el alumno primero, adquiere el deseo de entender una lectura motivado por una influencia externa, que puede ser respondida de manera positiva o negativa dependiendo de lo que desea el alumno. Después el estudiante adapta ese deseo a una escala de valores que pasa a convertirse en un sistema de creencias (por ejemplo, desea aprender inglés para poder viajar o para tener más oportunidades laboralmente) y, finalmente, el estudiante aplica este conocimiento a una lectura que le permita un mejor desenvolvimiento ya sea consigo mismo o con su entorno inmediato.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se percibe la importancia de elegir técnicas y materiales que motiven a los estudiantes a leer. En este caso es importante elegir textos acordes a la edad de los alumnos y, preferiblemente, que contengan temáticas relacionadas con sus vivencias o juegos diarios como por ejemplo, el libro *Puss In Boots* (gato con botas) en niños de tercer grado, *The Phantom of the Opera* (el fantasma de la opera) en jóvenes de grado undécimo o libros sobre medicina en estudiantes de dicha carrera universitaria.

Ahora bien, al hablar de afectividad se hace importante mencionar el efecto de la autoestima sobre los estudiantes; la autoestima tiene que ver con la imagen que las personas tienen de sí mismas influenciadas por el concepto que otras personas tienen de ellas, es decir, que el medio ambiente y la sociedad en general influyen la forma en la que las personas se ven a sí mismas. Los estudiantes

por lo general tienden a tener una baja autoestima en relación con la adquisición de habilidades de lectura en idioma extranjero inglés cuando no aciertan en un ejercicio o se les dificultan las actividades orientadas al desarrollo de esta competencia; por el contrario, una persona que siempre acierta o que se le facilita la lectura en Inglés posee un alto nivel de autoestima para el aprendizaje de dicha lengua.

## **1.2 EL SENTIDO DE LO CULTURAL**

La imagen que tienen los alumnos de sí mismos está formada en gran parte por la cultura y la sociedad que los rodea. Esta conexión cultural tiene que ver con el hecho de que al enseñar una lengua extranjera, no sólo se está enseñando un grupo de contenidos, gramática o vocabulario, sino que también se está enseñando una cultura con un sistema de valores, sentimientos, acciones, ideologías y costumbres que en muchos casos, pueden ser totalmente diferente a la nativa.

Aquí se hace importante aclarar a los estudiantes el hecho que, ninguna cultura es mejor o peor que la otra, pues entender una cultura es importante para aprender un idioma por lo que resulta útil que el docente incluya dentro de su clase ejercicios, actividades y materiales que ilustren la conexión entre lenguaje y cultura; por ejemplo, al incluir una lectura con modismos tales como: “está lloviendo a cántaros” (en inglés, it’s raining cats and dogs), es importante explicar por qué en inglés se dice de esta manera y en qué contexto surgió este significado (aspectos sociales especialmente).

Definitivamente, si el estudiante no comprende y cultiva el valor de la tolerancia y del respeto por otras culturas, es prácticamente imposible estimular el aprendizaje de la lengua que en ellas se habla. Como lo afirman los lineamientos curriculares

de idiomas extranjeros: *“El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales. El contacto con otras lenguas y otras culturas disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.”*<sup>8</sup>

De igual forma, es vital señalar que el contexto de inglés como idioma extranjero, el que se asume en nuestro sistema educativo, produce ciertos grados de aculturación; es decir, los estudiantes tienden a adquirir hábitos o costumbres de otras culturas cuando están estudiando un idioma extranjero, en este caso, de las culturas angloparlantes. Y eso se genera en razón al por qué iniciaron a aprender un idioma extranjero. Algunos de estos motivos se reducen a la curiosidad por aprender otro idioma, o a adquirir la habilidad de comunicarse con personas de otros países.

Sin embargo, hay quien aprende el idioma extranjero inglés por propósitos diferentes. Algunos deben aprenderlo por motivos laborales o de estudio, por ejemplo, cuando es requerido para ascensos laborales u oportunidades de estudio, especialización, maestría o doctorado en el exterior; en estos casos tendrán que aprender también el estilo de vida de las personas angloparlantes. Otras personas aprenden un idioma simplemente para adquirir cierto estatus dentro de la sociedad en la que viven, por lo que la aculturación en muchas ocasiones se da por simple capricho.

Sea cual fuere el motivo, el aprender un idioma extranjero facilita el entendimiento de una cultura determinada; en palabras de Brown: “Especially in second (as opposed to foreign) language-learning contexts, the success with which learners adapt to a new cultural milieu will affect their language acquisition success, and

---

<sup>8</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO; GRUPO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. IDIOMAS EXTRANJEROS. LINEAMIENTOS CURRICULARES. Bogotá, D.C., 1999, p. 22

viceversa, in some possibly significant ways”<sup>9</sup>, que traduce “Especialmente en contextos de aprendizaje de segundos (opuesto a extranjero) idiomas, el éxito con el que los aprendices se adaptan a un nuevo ambiente cultural afectará su éxito en cuanto a la adquisición del mismo”.

De otro lado, no hay que negar la utilidad de los textos contextualizados como materiales didácticos en el aula de clases, que posibilitan el desarrollo de habilidades de lectura en lengua extranjera, pues como dicen Fernández y Montero: “La lectura de un texto debe ser tanto eficaz como eficiente”.<sup>10</sup> La teoría del esquema sostiene que el significado de un texto no depende tanto del texto en sí, sino del significado que el lector le atribuya al mismo, el cual a su vez depende de las concepciones previas de quien interpreta y de la relación que éste establezca a partir del texto. Entonces, para que haya comprensión de un texto debe posibilitarse la relación entre la información nueva y el esquema mental activado.

La teoría del esquema es muy útil a la hora de diseñar una metodología apropiada para desarrollar habilidades de lectura en un idioma extranjero, pues si no se tiene en cuenta el conocimiento previo del estudiante, sus ideales, cultura, acciones y qué tanto difieren de las de un hablante angloparlante nativo, no se tendrá una idea clara sobre los problemas de comprensión del alumno y, como consecuencia, dicha metodología no será efectiva. Un estudio de detección y análisis de problemas de desarrollo de habilidades en idioma extranjero basado en esta teoría permitiría la aplicación de textos acordes a los niveles de comprensión de los estudiantes mediante la activación de sus concepciones previas, lo que favorecerá

---

<sup>9</sup> BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third ed. White Plains, NY: Pearson Longman Education, 2007. p. 77.

<sup>10</sup> FERNÁNDEZ AGÜERO, María y MONTERO MÉNDEZ, Susana. La lectura en segundas lenguas: Análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. Madrid, España: Centro superior de Estudios Universitarios La Salle, 2005. p 36.

la discriminación e interpretación de la información puesto que leer supone incluir la información contenida en el texto, en el saber ya presente, integrándola en él.

### 1.3 CONTEXTUALIZAR PARA APRENDER

Al hablar de contextualizar textos en idioma extranjero inglés, necesariamente tiene que hablarse del desarrollo previo de otras habilidades como lo son las audiovisuales, lingüísticas y de comprensión. Julio Gallego Codes afirma que *“las personas leemos mejor en cuanto ponemos más habilidades en el acto de leer”*<sup>11</sup>; esto debido a que es el lector quien elige el significado de una o de varias palabras dependiendo del contexto de la frase que lee.

Esto se puede aplicar en el aula de clases al proveer a los estudiantes con textos de lectura que contengan imágenes, por ejemplo, en un texto sobre la cadena alimenticia se pueden incluir imágenes de insectos comiendo hojas, roedores comiendo insectos, serpientes comiendo roedores y un animal consumidor como el águila que, a su vez, consuma la serpiente. Aquí se usan las habilidades visuales en cuanto que el estudiante relaciona las imágenes con el texto, lo cual favorece la comprensión. Si el docente cuenta con el texto en formato de audio o el profesor o algún estudiante lee o, lo leen en voz alta, se tiene la opción de practicar habilidades de escucha y habla al tiempo que se favorecen las de lectura.

Asimismo, los textos usados en clase deben estar debidamente contextualizados pues, para ejemplificar la teoría del esquema en el aula de clase, un grupo de estudiantes de segundo semestre de Ingeniería Química podría no encontrar relación o significancia alguna en un texto relacionado con enfermedades

---

<sup>11</sup> GALLEGO CODES, Julio. Enseñar con estrategias: Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar. Madrid: Ediciones pirámide, 2002. p 46.

cardiovasculares, pues en sus mentes no hay concepciones previas sobre dicho tema.

Siguiendo con la contextualización en las lecturas, resulta interesante ver que la interacción entre el texto y el conocimiento previo es mutua en la medida en que este último puede modificarse a causa de la primera. Es así como:

*A través del input que recibe en el texto, el aprendiz de una segunda lengua puede, pues, modificar los esquemas que ha creado acerca de ésta, pues la lengua es también un tipo de esquema (Eskey, 1988: 96); si dichas modificaciones son adecuadas, mediante la lectura mejorará su competencia lingüística y se potenciarán las estrategias de aprendizaje que ayudan en esas modificaciones.*<sup>12</sup>

En este caso, el título resulta ser un importante contribuyente de la contextualización; los títulos sitúan a los alumnos en el contexto adecuado antes de que se enfrenten al texto, les da el poder de predecir su contenido y les permite centrarse en el tema principal de la lectura, así como en sus ideas principales.

Otra forma de contextualizar las lecturas puede ser identificar con claridad el propósito de la lectura misma, es decir, para qué se está leyendo. De este modo el estudiante puede centrarse en la información principal y evadir información irrelevante dentro del tema de lectura. Por ejemplo, si el tema de un texto es la buena alimentación, se debe enfocar a los estudiantes a que lean y comprendan sobre los diversos grupos alimenticios y cuáles son benéficos y perjudiciales para ellos; conviene advertirles que en esta caso es irrelevante para ellos información sobre el nombre o la edad del autor de la lectura. *Jesús Alonso Tapia dice al respecto:*

---

<sup>12</sup>Ibid. p37.

*No es infrecuente, por ejemplo, que cuando están solos y cogen un texto para estudiar, no sepan exactamente que deben buscar, lo que dificulta la comprensión y el aprendizaje subsiguiente. Para lograr esto es preciso que los alumnos tomen conciencia de que hacer explícito el propósito de lectura tiene efectos beneficiosos y estos no se consiguen simplemente diciéndoselo.*<sup>13</sup>

Alonso Tapia propone entonces que el docente modele ciertos ejercicios o técnicas de lectura que propicien dicho desarrollo de manera independiente y autónoma en los estudiantes, entre estos ejercicios o técnicas se encuentra la realización de preguntas después de haber realizado la lectura. Para mediar este tipo de situaciones, es necesario que los docentes faciliten al máximo los recursos de aprendizaje necesarios al interior del aula y determinen el tipo de estrategias metodológicas adecuadas para posibilitar un aprendizaje efectivo y significativo, puesto que:

*El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información. El problema que se plantea al profesor -y, en general, a todo educador- es qué hacer para despertar el interés, estimular el esfuerzo y el pensamiento y facilitar el aprendizaje cuando su forma de actuar no parece tener los resultados deseables.*<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana, 1991. p 182.

<sup>14</sup> ALONSO TAPIA, Jesús. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1998, p. 12.

#### **1.4 ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA EXTRANJERA**

Ahora bien, Brown refiere ciertas estrategias didácticas que pueden favorecer el desarrollo de habilidades de lectura en idioma extranjero inglés, algunas se describirán a continuación. Primero está el uso de la técnica de la lectura silenciosa para adquirir fluidez, esta técnica consta de cinco reglas, así:

- Los estudiantes no tienen que pronunciar “mentalmente” cada palabra que encuentren, debido a que el sistema fonético del inglés es diferente al del español. Luego ellos solo deberán ir a través de la lectura de manera que ellos entiendan lo leído.
- Invitar a los estudiantes a que no visualicen el significado de palabras aisladas sino de frases completas.
- Si una palabra no es relevante para el significado de una frase, evadirla y tratar de adquirir su significado por el contexto de la frase o de la lectura en sí.

Segundo, es conveniente que el lector-estudiante lea “por encima” el texto en búsqueda de las ideas principales del mismo. Esto le dará la ventaja de predecir el propósito del texto, su idea principal o mensaje e incluso algunas ideas principales, por lo cual el estudiante estará más concentrado en el texto al leerlo profundamente.

Durante las clases, el docente puede ofrecer al estudiante un tiempo de entre treinta segundos a un minuto dependiendo de la extensión del texto para que el alumno realice este ejercicio previa lectura. Luego los alumnos deberán cerrar el texto y contar a su docente y demás compañeros que pudieron leer del mismo.

En tercer lugar se pueden realizar ejercicios que impliquen buscar ideas exactas en un texto, o “escanear” el texto buscando en él cierto tipo de información

requerido por el docente como por ejemplo fechas, nombres o sitios. Esto, para extraer información específica sin tener que leer todo el texto.

Cuarto, el uso de mapas conceptuales puede ayudar a los estudiantes a entender mejor un texto. Estos se pueden realizar como una actividad grupal en la que los estudiantes agrupen sus ideas en un orden lógico y entendible para ellos, o individualmente para visualizar el grado de comprensión de cada estudiante sobre la lectura previamente hecha.

En quinto lugar se encuentra el análisis de vocabulario dentro de la lectura para inferir su significado, dentro de esta estrategia se encuentra el mirar los prefijos y sufijos para encontrar pistas sobre significados (por ejemplo la palabra *untouchable* en la que el prefijo *un* significa no y el sufijo *able* que significa “capaz de”. Esto, dentro de la palabra *touch* le da el significado de intocable, o algo que no se puede tocar). También, se pueden analizar las raíces de las palabras para inferir su significado (por ejemplo en la palabra *intervening* o intervenir, en la que la raíz *ven* viene del latín y significa venir), mirar el contexto gramatical de la palabra o el contexto semántico en el que ésta se desenvuelve.

El conjunto de actitudes negativas descritas anteriormente, aunado a las prevenciones hacia la lengua y los preconceptos epistemológicos errados acarrear consecuencias serias que afectan al estudiante tanto a nivel de aprendizaje como de desempeño en el aula e incluso fuera de ella. Evidentemente, para lograr un aprendizaje óptimo en cualquier área necesariamente deben existir ciertas condiciones mínimas no sólo relacionadas con los procesos dentro del aula y los recursos sino también un conjunto de factores inherentes al aprendiz. Dentro de ellas, se destacan la motivación, la buena disposición, el interés y el gusto por la materia en cuestión.

Finalmente, puede afirmarse que es necesario que el inglés, como lengua extranjera, sea incorporado a diversos contextos de la vida del estudiante para que el aprendizaje le resulte realmente útil, interesante y aplicable en la realidad. Como señalan los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros,

*El uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que dé las condiciones que propicien la interacción en dicha lengua. Por otro lado, una lengua es inherente a los participantes si éstos han incorporado normas de interacción e interpretación propias de dicha lengua a su experiencia. Sólo en la medida en que se logre incorporar contextos de lengua extranjera dentro de entornos de lengua materna se logrará una interacción más genuina de lengua segunda.*<sup>15</sup>

A manera de conclusión, es importante recalcar que si bien factores como la motivación, la autoestima y la autoconfianza son importantes a la hora de desarrollar habilidades de lectura en idioma extranjero inglés, sin embargo, como dice el dicho “la práctica hace al maestro”. La práctica constante hará que el lector adquiera destreza a la hora de analizar y comprender un texto y esto a su vez contribuirá al aprendizaje significativo de la temática sugerida por el docente. Asimismo, no hay que dejar de un lado el factor socio cultural en el que se envuelve cada grupo de estudiantes pues nadie es ajeno a vivir en comunidad.

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico; Grupo de Investigación Pedagógica. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Bogotá, D.C., 1999, P22.

## **2. ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMPRENSIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA**

### **2.1 DIDÁCTICA DE LA LECTURA**

La lectura es parte del diario vivir del ser humano. En el trabajo, la escuela, al ordenar la comida en el restaurante o al manejar, es importante entender y comprender de manera eficaz los mensajes que día tras día se reciben, ya sea de forma voluntaria o involuntaria puesto que, para un niño en el antiguo Egipto, una niña en el renacimiento, una persona durante la colonia o un trabajador en tiempos actuales, el proceso que emplea para analizar y comprender un texto es el mismo.

Las investigaciones sobre adquisición de las habilidades de lectura datan de los años setentas y nacieron como una forma de dar respuesta a la necesidad de saber por qué a algunos niños se les dificultaba leer textos en su lengua nativa, dado que no existía investigación alguna sobre adquisición de las habilidades de lectura en un idioma extranjero.

Sin embargo, la curiosidad por estudiar cómo ocurre el desarrollo de la lectura en idioma extranjero nació a partir de las ideas del Profesor Kenneth Goodman<sup>16</sup> al escribir su artículo "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game" (Lectura: Un juego de adivinanzas psicolingüísticas) quien establece, a partir de un examen holístico de las palabras, que el orden ortográfico dentro de las mismas es innecesario, y denomina tres sistemas que regulan cualquier desarrollo alfabetizador: El sistema grafofonémico, que se relaciona con los dominios lingüísticos de la fonética, el sistema semántico que se relaciona con la

---

<sup>16</sup>Citadopor: BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third ed. White Plains, NY:Pearson Longman Education, 2007. p 357.

interpretación de signos como palabras, letras o señales entre otros, y el sistema sintáctico que se refiere a la colocación de las palabras dentro de oraciones. Según Goodman, estos sistemas se superponen y trabajan en conjunto para ayudar a los lectores a "adivinar" debidamente. También hizo hincapié en que la pronunciación adecuada de las palabras individualmente implica el uso de los tres sistemas anteriormente descritos.

En cuanto a la lectura es importante mencionar algunos aspectos que permiten ir más allá de su historicidad y que llevan a entenderla mejor. La lectura puede definirse como "*un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto*"<sup>17</sup>; este proceso puede ser considerado dependiendo del punto de vista en el que se mire. Así, si se mira desde el punto de vista del lector, se consideran sus estructuras previas tales como conocimientos, actitudes y propósitos a alcanzar al realizar la lectura. Si se mira desde el punto de vista de los procesos, se tienen en cuenta los pasos y las habilidades que el lector pone y propone para una lectura comprensiva exitosa. Y si se mira desde el punto de vista del contexto, se debe tener en cuenta la intención del texto a leer, el interés del lector por dicho texto, las intervenciones de los compañeros y docentes que pueda enriquecer la comprensión del texto y el tiempo disponible para leer, así como otros factores ambientales: el ruido, el aula de clases, los recursos alrededor, entre otros.

Una de las características de la lectura comprensiva está estrechamente relacionada con el aprendizaje significativo, ya que la comprensión de un texto aumenta o disminuye dependiendo de la cantidad de conocimientos previos que el lector tenga del tema que trata la lectura. El rol que tiene el conocimiento previo en actividades de comprensión se encuentra formalizado en la teoría del esquema

---

<sup>17</sup> CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. PÉREZ ANGULO. Martha Ilce. ARBELÁEZ LÓPEZ, Rubi. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: División de publicaciones UIS, 2009. p 112.

formulada en primera instancia por Piaget y desarrollada por R.C. Anderson<sup>18</sup>, este autor, señala que cualquier tipo de texto, ya sea oral, escrito o de imágenes no contiene significado por sí solo, sino que es el lector quien a partir de su conocimiento previo le da significado al texto y éste solo direcciona al lector o, al oyente hacia la construcción de su significado. Este conocimiento previo, se denomina esquema. En palabras del propio Anderson: “every act of comprehension involves one’s knowledge of the world as well”<sup>19</sup> (cada acto de comprensión envuelve el conocimiento de sí mismo y sobre el mundo).

## **2.2. UN BREVE VISTAZO A LA TEORÍA DEL ESQUEMA**

De acuerdo a la teoría del esquema, el proceso de interpretación y comprensión de un texto se encuentra trazado sobre un esquema previamente establecido, y toda información nueva que se reciba debe ser compatible con dicho esquema. Este principio dio pie para formular dos modelos de procesamiento de información denominados “bottom-up” (de abajo hacia arriba) y top-down (de arriba hacia abajo). Entonces, los esquemas se encuentran organizados de manera jerárquica en la mente del lector desde los más generales y complejos (arriba) hasta los más específicos (abajo).

Siguiendo con los modelos anteriormente expuestos, el modelo de información “bottom-up” incluye los datos que entran al lector; estos datos que entran se adaptan al esquema más sencillo que en la mente del lector se encuentren, actuando así, como un transmisor de información hacia un tipo de conocimiento y comprensión más general y complejo que es el modelo “top-down”. En este modelo la mente actúa ya no como un transmisor de información sino como un

---

<sup>18</sup>Citado en: CARREL, Patricia. DEVINE, Joanne. ESKEY, David. Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p 76.

<sup>19</sup>Ibid. p 76.

transmisor de conceptos que generan como resultado la comprensión significativa de un texto.

Una característica importante de estos dos modelos radica en que ambos ocurren en todos los niveles de aprendizaje de idioma extranjero Inglés de forma simultánea; los datos que necesitan representarse o acomodarse a la mente del lector se encuentran disponibles a través del modelo bottom-up; mientras que el modelo top-down facilita su asimilación siempre y cuando éstos datos sean consistentes y estén de acuerdo con las expectativas, los intereses y las realidades del lector.

Para concluir con la teoría del esquema, es posible afirmar que el modelo bottom-up garantiza que el lector responda a la información nueva o que no esté acorde al contenido o a las estructuras del texto que éste esperaba estuvieran presentes y, el modelo top-down ayuda al lector a resolver ambigüedades o a realizar la selección correcta entre diversas interpretaciones de los datos entrantes que el texto pueda contener. Y cuando el lector logra activar estos dos modelos y usarlos a su favor, de acuerdo a la teoría del esquema, se dice que él ha comprendido el texto significativamente.

### **2.3. EL LECTOR Y EL TEXTO: PASOS PARA UNA INTERACCIÓN ARMONIOSA**

De acuerdo con Castelló<sup>20</sup> existen ciertos requisitos para que se produzca una interacción exitosa entre el lector y el texto: Primero, el texto debe caracterizarse por tener cohesión y coherencia, así como estar estructurado según alguna

---

<sup>20</sup> Citado por: CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. PÉREZ ANGULO. Martha Ilce. y ARBELÁEZ LÓPEZ, Rubi. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: División de publicaciones UIS, 2009. p 113.

tipología textual ya sea cuento, narración, artículo, comentario o ensayo entre otros.

Segundo, el lector debe poseer cierto conocimiento previo en cuanto a la gramática, el vocabulario, los léxicos y del mundo en general. Al respecto, Ausubel establece que cuando se adquiere nueva información esta modifica de manera sustancial la información que previamente tenga el lector en su mente y que en algunos casos la información nueva se relaciona con conceptos o proposiciones relevantes, lo cual da paso a generar aprendizaje significativo. Sin embargo, Ausubel (1996) también sugiere lo siguiente:

*Es importante reconocer que el aprendizaje significativo no significa que la información nueva constituya un tipo de vínculo simple con los elementos preexistentes de la estructura cognoscitiva. Por el contrario, únicamente en el aprendizaje por repetición existe un vínculo no sustancial y arbitrario sencillo con la estructura cognoscitiva preexistente.<sup>21</sup>*

Así mismo, es importante señalar que, al estar las estructuras cognoscitivas organizadas de manera jerárquica de acuerdo a su nivel de abstracción generalidad o inclusividad de las ideas, se genera una subordinación entre las ideas nuevas y el conocimiento previo que el lector posea. A este proceso de vinculación y subordinación de la información se le conoce como *inclusión*. El hecho de que este proceso de inclusión se realice de forma eficaz se puede atribuir a que, una vez que las ideas inclusivas se establecen efectivamente en la estructura cognoscitiva del lector, esta tiende a crear pertinencia directa para los procesos de aprendizaje posteriores, posee la capacidad de explicar e interpretar detalles fundamentados en hechos, afianza la estructura o las ideas nuevas de

---

<sup>21</sup>AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. y HANESIAN, Helen. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1996, p 62.

manera eficaz y organiza el conocimiento nuevo en grupos que le permiten relacionarlos recíprocamente con el conocimiento ya existente.

Ausubel (1996) sugiere que la inclusión se puede dar de manera derivativa o correlativa. En la siguiente tabla se explicarán estos dos términos:

**Tabla 1. Tipos de inclusión**

<b>TIPO DE INCLUSIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>DERIVATIVA</b>	<i>“El material de aprendizaje es comprendido como un ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognoscitiva o como un apoyo o ilustración de una proposición aprendida. El significado surge rápidamente y con relativa facilidad”<sup>22</sup></i>	Reconocer que grana, magenta y lavanda son nombres de colores, aunque sean estos menos comunes que el amarillo, azul y rojo.
<b>CORRELATIVA</b>	<i>“El nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o limitación de las proposiciones previamente aprendidas.”<sup>23</sup></i>	Reconocer la izada de la bandera del país de origen como un acto de patriotismo.

Fuente: Autora del proyecto

Entonces aprender un segundo idioma implica adquirir un nuevo conjunto de símbolos y significados para adaptarlos a los conocimientos del primer idioma anteriormente adaptado y por consiguiente, así mismo, es cuando se adquieren las habilidades de lectura en idioma extranjero. Al respecto Bernard (citado por Ausubel) establece que *“el estudiante se adentra en el otro idioma con el*

<sup>22</sup>AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. y HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1996, p 62.

<sup>23</sup>Ibid. p. 63.

*mecanismo de un primer idioma fijado ya en su pensamiento y en su habla, y de ninguna manera se propone descartar ni olvidar su propio idioma”.*<sup>24</sup>

Siguiendo con el tercer requisito de Castelló, el lector debe tener en cuenta ciertos tipos de estrategias en caso de que surja alguna duda al leer, como son: realizar segundas o hasta terceras lecturas, uso de diccionarios, inferencias o definiciones por contexto, son algunas ideas útiles para resolver cuestionamientos.

Este tercer requisito se encuentra estrechamente relacionado con el cuarto, que indica que todo buen lector debe conocer su proceso de comprensión de un texto, realizar actividades de metalectura o simplemente realizar un proceso de reflexión sobre su propio proceso.

Al referirse a la metalectura, entendida como el conocimiento de la lectura, es importante diferenciar el saber leer (es decir, el saber diferenciar las letras, las palabras, las combinaciones y la estructura gramatical) del saber comprender el significado de dichas palabras y estructuras gramaticales.

La metalectura implica aplicar una serie de conocimientos y ejercicios que permitan al lector establecer para qué se lee, por qué se lee, qué implica leer bien y qué elementos influyen positiva y negativamente en el proceso de leer entre otros aspectos. Yussen<sup>25</sup> afirma que el conocimiento que el lector previamente posea sobre la lectura influye en gran parte a su comprensión sobre la misma contribuyendo a su vez a su proceso de metalectura, es decir, que a mayor lectura mejor lectura.

---

<sup>24</sup>Citado por: Ibid. p 77.

<sup>25</sup>Ibid. p 30.

## 2.4. ALGUNAS GENERALIDADES SOBRE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Es importante que el docente defina con claridad qué objetivo se persigue a la hora de leer, dejando en claro que leer en voz alta o en silencio no garantiza un ejercicio de metalectura efectivo. Si bien, la lectura en voz alta contribuye a que los alumnos mejoren su pronunciación y fluidez en el idioma extranjero Inglés, según Burón esto *“impide el desarrollo de la habilidad de leer comprendiendo”*<sup>26</sup> puesto que de esta forma los alumnos se acostumbran a concentrarse más en la parte de pronunciación y producción oral que en la comprensión lectora. Aunque lo ideal sería lograr la armonía entre velocidad de lectura y comprensión de lectura.

Es prioritario inculcar en los alumnos la autoevaluación y la autorreflexión como una forma de concientizarse de su propio proceso de comprensión lectora con el fin de hacerlos partícipes de su propio proceso de aprendizaje, y de ese modo, implementar mejoras dentro de sus estrategias de adquisición y comprensión de lectura en el idioma extranjero inglés.

Como se había expuesto anteriormente, la comprensión lectora va estrechamente ligada al aprendizaje significativo y por lo tanto exige “conectar las distintas ideas del texto, tanto las sucesivas como las distantes”<sup>27</sup> esta conexión de ideas exige acoplar el conocimiento previo con el nuevo ya sea mediante la repetición de palabras y frases o por la relación que el conocimiento previo del lector tenga con la información nueva. De este modo, la comprensión lectora se conecta con todos los procesos mentales: desde la mera lectura, hasta el análisis crítico pasando por la metalectura, la asociación con el conocimiento previo y la comprensión del texto.

---

<sup>26</sup> : BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Sexta edición. Bilbao: Ediciones mensajero, 1999. p 39.

<sup>27</sup> CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. PÉREZ ANGULO. Martha Ilce.y ARBELÁEZ LÓPEZ, Rubi. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: División de publicaciones UIS, 2009. p 118.

La comprensión de textos, como estrategia de enseñanza y aprendizaje permite el desarrollo de otras habilidades lingüísticas como el habla, la escucha y la composición de textos, puesto que lleva a adquirir vocabulario y estructuras gramaticales nuevas, además que desarrolla la habilidad de reconocer diversas tipologías de textos lo cual facilita la comprensión de textos y conceptos más complejos y facilita la revisión de información clave dentro de los mismos; al igual que desarrolla la capacidad de comprensión análisis y síntesis que a su vez, contribuye a implementar la capacidad de trabajar sobre dos o más fuentes de información, contribuyendo así al aprendizaje autónomo. Para que esto sea posible, es importante invitar al alumno a:

- *Planificar y autoevaluar en el texto el logro de los propósitos que tiene con su lectura o escritura.*
- *Identificar conceptos e información que sean significativos para su aprendizaje.*
- *Realizar ejercicios de traducción, interpretación, extrapolación, análisis, síntesis y comparación de textos.*
- *Reestructurar sus propios conceptos.*
- *Identificar información pertinente y relevante para su aprendizaje.*
- *Mejorar e incrementar su capacidad de análisis y de síntesis.*
- *Desarrollar habilidades cognitivas tales como el análisis, la síntesis, la transferencia de conocimiento y la creatividad.<sup>28</sup>*

Igualmente, el docente debe propiciar ambientes de planificación, supervisión y evaluación dentro del proceso de desarrollo de habilidades de idioma extranjero Inglés. En cuanto a la planificación, es importante tener claridad sobre el objetivo

---

<sup>28</sup> : CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. PÉREZ ANGULO. Martha Ilce. y ARBELÁEZ LÓPEZ, Rubi. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: División de publicaciones UIS, 2009. p 119.

que se persigue al leer y dar a conocer ese objetivo a los estudiantes con el fin de que ellos se contextualicen dentro de la lectura. También resulta conveniente ofrecer al estudiante la oportunidad de identificar sus propios conocimientos previos, así como familiarizarlos con la tipología textual mediante ejemplos en los que se demuestre el propósito y las estructuras a considerar dentro de una lectura.

Durante las actividades de supervisión es importante que el docente reconozca si se están cumpliendo los propósitos y objetivos ideados y establecidos durante la etapa de planificación es decir, identificar el nivel de comprensión del texto, dificultades al comprenderlo y la eficacia de la metodología.

Finalmente durante la etapa de evaluación, se procede a estimar el grado de comprensión del texto por parte de los alumnos, la superación de los inconvenientes o situaciones problemáticas y considerar un posible cambio de estrategias y metodologías si es que no se logró el objetivo deseado. En este caso, el docente debe tener en cuenta que no todo texto es significativo y acorde con las necesidades de los estudiantes y que, entre más cercano sea el texto a los intereses y vivencias de ellos, más alto será el grado de comprensión del mismo.

## **2.5. LA MEDIACION: UN PROCESO HUMANIZADOR, CONSTRUCTIVO Y FACILITADOR**

La mediación, vista como un proceso humanizador, constructivo y facilitador, debe estar siempre realizada por personas experimentadas tanto en la parte disciplinar y pedagógica dentro de un tiempo y espacio determinados para realizarla. Cabe mencionar que un verdadero ambiente de mediación debe ser abierto a todas la

ideas o dudas que los alumnos expresen, debe incentivar la creatividad, colaboración y confianza entre el agente mediador y el sujeto mediado.

Lo anterior implica que el docente deba reconocer y respetar las capacidades de los estudiantes y con base en estas establecer un nivel de exigencia adecuado, pues superar o bajar el nivel de exigencia podría causar que los alumnos perdieran el interés en la materia o bien, se sintieran frustrados por no poder alcanzar los objetivos propuestos; para desarrollar esto, es útil que el docente conozca y diseñe experiencias para trabajar de acuerdo al estilo o estilos de aprendizaje que estén presentes en los alumnos. Así mismo, es importante que el docente use e inculque en sus alumnos un lenguaje pertinente y adecuado a la hora de trabajar en dichas experiencias.

Entonces, en el rol de docente como agente mediador es sin duda alguna vital lograr un buen desarrollo de las habilidades de lectura en idioma extranjero inglés; esto debido a que el ritmo de los aprendizajes crecen tanto en cantidad como en calidad siempre que se tenga cerca un experto asesorando, corrigiendo, indicando y en general, creando hábitos que formen al aprendiz con capacidades autónomas de aprendizaje.

En este caso, es importante que el docente guíe a los alumnos al identificar sus capacidades y fortalezas, pues esto implica el auto reconocimiento del alumno como un ser con la habilidad para aprender y mejorarse a sí mismo durante toda su vida, pero también como un ser que puede errar y aprender de sus errores. En este caso, la mediación de la búsqueda de una alternativa optimista conlleva a inculcar en los alumnos el afianzamiento de sus fortalezas y la mejora de sus debilidades mediante la formación no sólo de alumnos competentes, sino también de personas capaces y seguras de sí mismas con suficientes habilidades para superar los obstáculos que la vida ponga al paso de ellos.

Ahora bien, toda buena mediación debe ser significativa, en cuanto a que debe ser coherente con el desarrollo cognitivo de los estudiantes para poder despertar el interés y la participación en ellos al centrar las lecturas o el objeto de estudio en sus concepciones previas. También debe ser trascendente, es decir, las lecturas no se puede quedar solamente en teorías y relatos sino que también deben guardar algún tipo de relación con el diario vivir o con los gustos de los estudiantes. De igual manera la mediación debe ser intencional y recíproca, pues es importante que el docente asuma su rol mediador y que motive al alumno a participar de ella.

La mediación en el caso del aprendizaje de idiomas extranjeros implica un intercambio cultural pues aprender un segundo idioma implica más que la mera recepción de gramática y vocabulario, lo que convierte el aula de clases en una mezcla de creencias, ideas y estilos de vida propios y ajenos que aportan a los estudiantes. Es aquí donde el papel del docente mediador, toma fuerza al interpretar los estímulos que del idioma extranjero inglés puedan venir con el fin de darlos a conocer a sus alumnos mediante los textos que se trabajen en clase.

Al respecto Lorenzo Tébar Belmonte indica lo siguiente: *“La explicación del mediador agranda el campo de comprensión de un dato o de una experiencia, crea disposiciones nuevas en el organismo; crea una constante alimentación informativa (feedback). Se trata de iluminar desde distingos puntos un mismo objeto de nuestra mirada”*<sup>29</sup>

Al hablar del proceso de mediación es importante, primero, que el alumno esté completamente implicado en el proceso de aprendizaje mediante el establecimiento de metas, objetivos y desarrollo de las actividades. Un alumno que conozca el por qué, el cómo y el para qué de su proceso tiene tendencia a participar activa y significativamente dentro de él, lo cual deriva en un desarrollo

---

<sup>29</sup> TEBAR BELMONTE, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana, 2003. p 42.

de habilidades de lectura en idioma extranjero inglés exitoso. No está de más recordar que entre más significativa y relevante sea la lectura para el alumno, más motivado e interesado estará en leerla y desarrollar las actividades propuestas, es decir, tener en cuenta la mediación de aquello que es significativo para el alumno.

Para concluir, es importante recalcar que a la hora de desarrollar las habilidades de lectura en el idioma extranjero inglés el docente juega un papel muy importante como agente mediador, al ser éste un proceso que pretende formar a los alumnos o sujetos mediados en la autonomía apoyándose en gran medida en las concepciones previas de los estudiantes de manera intencional y experimentada. La mediación se logra mediante ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje que depende de la intención del docente (objetivo a alcanzar) y de la reciprocidad del alumno (el grado de disposición del alumno), la trascendencia de las actividades y otras anteriormente mencionadas, que en conjunto, logran más que educar alumnos, formar personas competentes y seguras tanto en el proceso lector del inglés como en la sociedad en general.

### **3. PRE-LECTURA, LECTURA Y POS-LECTURA EN PRO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA EN IDIOMA EXTRANJERO INGLÉS**

Luego de haber abordado en los dos capítulos anteriores algunas de las principales dificultades que tienen los estudiantes de idioma extranjero inglés para desarrollar las habilidades de lectura, el papel que juegan factores como la motivación y la cultura y después de revisar los fundamentos de algunos autores al respecto, surge la necesidad de proponer una estrategia plausible en cuanto a planeación, ejecución y evaluación por parte del cuerpo docente de una institución con el fin de potenciar la formación de sus educandos.

Antes de describir la situación educativa y formular el propósito de utilización de estrategias de pre-lectura, lectura y pos-lectura que enriquezcan los procesos de formación, es importante aclarar que, tanto en colegios como en universidades e institutos de lenguas, el Ministerio de Educación Nacional exige que se apliquen ciertos niveles de conocimiento basados en el Marco Común de Referencia Europeo, el que “Describe de forma integradora aquello que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse; así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.”<sup>30</sup> El Marco Común de Referencia Europeo comprende los siguientes niveles, así:

---

<sup>30</sup>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. 2002. p 1.

**Tabla 2. Niveles del marco común de referencia europeo**

<b>Descripción</b>	<b>Nivel MCRE</b>
Principiante	A1
Elemental / Básico	A2
Intermedio	B1
Intermedio alto	B2
Avanzado	C1
Muy avanzado	C2

Fuente: Autora del proyecto

La siguiente propuesta se encuentra enfocada en pro del apoyo de los estudiantes de inglés que se encuentren ubicados en el nivel elemental /básico A2. En cuanto a necesidades de comprensión lectora, los estudiantes de dicho nivel se encuentran con la necesidad de desarrollar la capacidad de leer textos breves y sencillos en inglés, encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos tales como anuncios publicitarios, menús, folletos, horarios y comprender cartas de carácter personal, que sean breves y sencillas.

La elección de los estudiantes que se encuentren en este nivel está motivada principalmente por dos razones: Primero, está el hecho de que estos estudiantes tienen conocimiento de estructuras gramaticales y vocabulario básico, por lo que ellos ya tienen habilidades previas en el uso del idioma inglés y, hasta cierto punto, lo dominan. Sin embargo, y aquí viene la segunda razón, estos alumnos no tienen, aún, internalizados o aprendidos de manera significativa ciertos conocimientos gramaticales y vocabulario más avanzados, sin lo cual muy seguramente no se podrán desempeñar a cabalidad dentro de un contexto angloparlante. Por esta última razón, es que en los procesos de formación se hace necesario clarificar dudas e introducir nuevas estructuras gramaticales, así como vocabulario que permita a los alumnos avanzar de nivel y poder desenvolverse de manera óptima en experiencias en que debe hacer uso de un idioma extranjero.

En definitiva, los estudiantes del nivel elemental/básico A2 se encuentran “en la mitad del proceso”.

Para efectos de este trabajo se tomará como grupo a los estudiantes del grado quinto de primaria de una institución educativa de carácter privado de Bucaramanga, quienes se encuentran en el nivel anteriormente mencionado. Este es un grupo de niños con un promedio de once años, pertenecientes a los estratos tres y cuatro, cuyos padres en su mayoría son divorciados. Por su corta edad, los estudiantes se encuentran fuertemente motivados por lecturas referentes a sus actividades de tiempo libre tales como los deportes, la tecnología, televisión, música, el cine o farándula; por otro lado, es importante tener en cuenta que ellos tienden a desmotivarse con lecturas referentes a temas como ciencias, medicina, política y afines.

De ahí la importancia de diseñar y desarrollar material que sea potencialmente significativo en el que la nueva información, ya sea estructuras gramaticales o vocabulario sea relacionada de manera no arbitraria, es decir, siendo congruente con el nivel del estudiante y sustancial con las concepciones previas de los estudiantes. Dicho material debe estar diseñado específicamente para el contexto educativo que se plantea y que logre organizar el conocimiento en cuerpos de conocimientos que permitan a los estudiantes la reestructuración de sus estructuras conceptuales mediante procesos de mediación en el aula. Lo anterior porque como lo afirma Cubero:

*los esquemas de conocimiento de los alumnos son un elemento primordial, ya que el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone*

*asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes*<sup>31</sup>

Lo anterior puntualiza que, el propósito que se pretende conseguir con el uso de la estrategia nombrada anteriormente, es el de ofrecer experiencias de aula que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura en lengua extranjera basada en actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura, teniendo en cuenta el nivel de uso del idioma inglés y su contexto inmediato.

### **3.1 COMPETENCIAS A DESARROLLAR**

Vale la pena aclarar que el Ministerio de Educación Nacional exige basar las competencias de toda institución educativa que incluye idioma extranjero inglés, en los niveles establecidos en el Marco Común de Referencia Europeo. Por lo anterior, las siguientes competencias y niveles de logro se encuentran igualmente basados en los mismos.

**Tabla 3. Competencias a desarrollar**

<b>Cognitivas (saber)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos, con vocabulario de uso frecuente y relacionado con sus vivencias diarias.</li><li>• Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos compartidos a nivel internacional.</li></ul>
<b>Procedimentales (saber hacer)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplica sus conocimientos de gramática y vocabulario al realizar actividades de pre-lectura, durante la lectura y pos-lectura en textos en inglés.</li></ul>
<b>Personales (saber ser)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se responsabiliza sobre su propio proceso de aprendizaje con el fin de crecer tanto a nivel personal como</li></ul>

<sup>31</sup> CUBERO, Rosario. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Tercera Edición. Sevilla: Diada. 1995. p. 11

	intelectual.
<b>Sociales (saber convivir)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actúa dentro de las normas de convivencia, demostrando sus capacidades de interacción social, cultural y de entorno.</li> </ul>

Fuente: Autora del proyecto

### 3.2 CONTENIDOS A TRABAJAR MEDIANTE EL USO DE LA ESTRATEGIA

**Tabla 4. Contenidos a trabajar**

<b>NOMBRE DE LA LECTURA</b>	<b>TEMÁTICA A TRATAR</b>	<b>GRAMÁTICA /VOCABULARIO</b>
I'm taller than you!	Descripciones físicas.	Comparativos.
Where did you go?	Regiones, continentes y países. Vacaciones.	Pasado simple: Verbos regulares e irregulares.

Fuente: Autora del proyecto

### 3.3 PRINCIPIOS QUE RIGEN EL TRABAJO EN EL AULA

El modelo de actividades comprensivas de pre-lectura, durante la lectura y pos-lectura está basado en las concepciones de Douglas Brown<sup>32</sup>, quien afirma que no es correcto que los alumnos simplemente lean en silencio y saquen sus propias conclusiones sin una introducción previa al ejercicio de lectura, ni pistas o actividades significativas durante la lectura o un buen ejercicio de conclusión. Es por eso que dicho autor propone tres tipos de actividades para cada etapa de lectura así:

<sup>32</sup> BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third ed. White Plains, NY:Pearson Longman Education, 2007

La primera actividad se denomina pre-Lectura. Acá se debe invertir tiempo presentando el tema de la lectura a tratar, ya sea mediante el análisis de imágenes presentes en el texto u otras que el docente previamente provea a los estudiantes. Otros buenos ejercicios de pre-lectura son el predecir de qué se va a tratar el texto según el título, ojear el texto en búsqueda de ideas principales o simplemente indagar con los estudiantes sobre un tema relacionado con la lectura. Por ejemplo, si el tema es vacaciones y la gramática a tratar es pasado simple, se pueden hacer preguntas referentes a qué hicieron o a dónde fueron los estudiantes en sus vacaciones pasadas.

Durante la segunda actividad, que es la lectura viene la importancia del material significativo. Una lectura acorde al nivel e intereses de los estudiantes es muy seguramente una lectura que ellos disfrutarán y entenderán (o se esforzarán por entender). No se trata de darles una lectura al azar y que ellos la lean en silencio, sino también realizar actividades de lecturas por turnos y en voz alta. Es importante que la lectura tenga un significado para el alumno para evitar que ellos solo lean porque el docente así lo ordena y por cumplir una tarea.

En la tercera actividad denominada pos-lectura, se debe tener en cuenta que las preguntas para verificar el nivel de comprensión alcanzado por el alumno sobre el contenido del texto, no son la única forma de realizarla. También se puede trabajar indagando el propósito del autor del texto, identificar y clarificar vocabulario desconocido o gramática desconocida, crear un debate a partir de la lectura o pedirles que escriban algo sobre la lectura o que les suscite el tema que se expone en el texto.

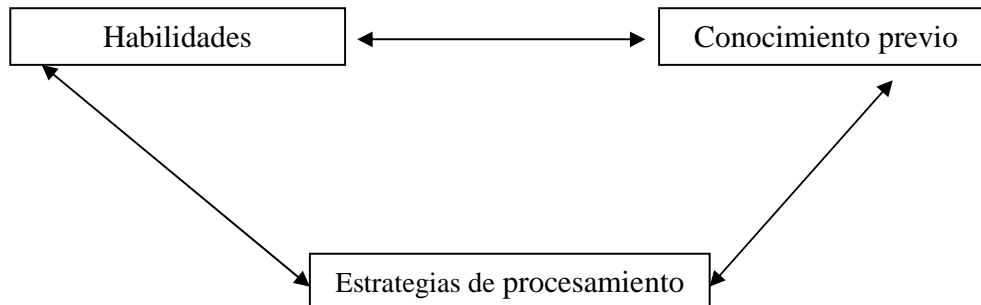
Con todo lo anterior, cabe señalar la relevancia de la teoría del esquema en este tipo de actividades. Para resumir este concepto, se puede afirmar que la teoría del esquema establece que todo el conocimiento está organizado en unidades, llamadas unidades de conocimiento, dentro de las cuales se organiza la

información. Entonces un esquema es una descripción de dicho conocimiento, como se representa y como se usa.

Esta teoría, que se encuentra ampliamente descrita por Patricia Carrell y Joan Eisterhold en su libro *Interactive approaches to second language Reading*, sugiere que, el estudiante activa su conocimiento en segunda lengua, a partir de un esquema previo afianzado en su lengua nativa. Entonces el estudiante tiende a comparar su nuevo conocimiento con el ya existente, llamado esquema.

Coady (1979)<sup>33</sup> elaboró un modelo que describe cómo el conocimiento previo de los estudiantes de idioma extranjero interactúa con sus habilidades conceptuales y sus estrategias de procesamiento para producir o generar comprensión. El modelo es el siguiente:

**Figura 1. Esquema de Coady**



Fuente: Autora del proyecto

Coady se refiere a las habilidades conceptuales como a las capacidades que cada individuo tiene para adquirir conocimiento, la capacidad intelectual. En cuanto a las estrategias de procesamiento, dicho autor menciona varios subcomponentes de las habilidades de lectura, como lo son las de reconocimiento de grafemas, morfemas, la parte sintáctica y semántica del lenguaje o el significado que ofrece

---

<sup>33</sup>Citado por: CARREL, Patricia; DEVINE, Joann y ESKEY, David. *Interactive approaches to second language Reading*. United Kingdom: Cambridge University Press.,2004. p12.

el contexto de la lectura. Y es aquí, cuando el conocimiento previo adquiere gran importancia, pues es mediante éste que el estudiante logra comparar dos estructuras gramaticales y vocabulario con el fin de crear e internalizar el conocimiento.

Finalmente, es posible afirmar que es importante que el estudiante se dé cuenta del conocimiento que adquirió previamente para consiguió internalizar nuevas estructuras, patrones gramaticales y vocabulario. El papel que juega el conocimiento previo en actividades de pre-lectura, durante la lectura y pos-lectura es un factor clave para lograr afianzar el conocimiento de una manera eficaz y significativa en el alumno. Precisamente Aebli<sup>34</sup> propone como actividad que puede realizar el estudiante, con la mediación del profesor, la de penetrar y analizar el contenido del texto para ponerlo en relación con sus concepciones previas, lo que exige un permanente interrogarse e interrogar.

### **3.4 ACTIVIDADES QUE POSIBILITARÁN EL LOGRO DE PROPÓSITOS Y EL DESARROLLO DE CONTENIDOS Y COMPETENCIAS BAJO LOS PRINCIPIOS DE TRABAJO SEÑALADOS**

La siguiente descripción corresponde a cuatro clases de 50 minutos, que es la hora académica con la que se trabaja en el colegio anteriormente citado:

---

<sup>34</sup> AEBLI, Hans. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea. 1995, p 115-128.

**Tabla 5. Descripción de actividades**

	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>materiales</b>	<b>Actividades a desarrollar</b>	<b>evaluación</b>	<b>tiempo</b>
<b>Clase 1</b>	Pre- Lectura	Láminas con dibujos de animales.	El docente realizará preguntas sobre qué animal es más grande o más pequeño, etc. Así mismo, se clarificará vocabulario sobre nombres de animales y adjetivos.	El docente tendrá la oportunidad de evaluar el conocimiento de los alumnos mediante las respuestas de los mismos.	10 min.
	Durante la lectura	Guía de lectura: "I'm taller than you!"	Por turnos, los estudiantes leerán el texto. Cada vez que un estudiante termine de leer el docente leerá el párrafo de nuevo con el fin de que los alumnos corrijan su pronunciación. Así mismo, los estudiantes indagarán sobre vocabulario nuevo, el cual será escrito en el tablero.	Luego de terminar de leer el texto, el docente preguntará a sus alumnos sobre el vocabulario escrito en el tablero con el fin de recordar su respectivo significado.	25 min.
	Pos- Lectura	Láminas con dibujos de animales y personas. Guía de lectura: "I'm taller than you!". Guía de preguntas sobre el texto.	Los alumnos responderán las preguntas dadas en la guía por el docente, de acuerdo con sus indicaciones y guiados por el mismo.	El docente invitará a los alumnos a responder las preguntas en voz alta con el fin de comparar resultados.	15 min.

	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>materiales</b>	<b>Actividades a desarrollar</b>	<b>evaluación</b>	<b>tiempo</b>
<b>Clase 2</b>	Pre- Lectura	Láminas con dibujos de personas.	El docente realizará preguntas sobre qué persona es más gorda o más delgada, más alta o más bajita, etc. Así mismo, se clarificará vocabulario sobre nombres de animales y adjetivos.	El docente tendrá la oportunidad de evaluar el conocimiento de los alumnos mediante las respuestas de los mismos. Igualmente, irá realimentando de acuerdo con el desempeño de los estudiantes.	10 min.
	Durante la lectura	Guía de lectura: "People around the world"	Por turnos, los estudiantes leerán el texto. Cada vez que un estudiante termine de leer el docente leerá el párrafo de nuevo con el fin de que los alumnos corrijan su pronunciación. Así mismo, los estudiantes indagarán sobre vocabulario nuevo, el cual será escrito en el tablero. Al final, los estudiantes leerán de nuevo el texto a manera de repaso.	Luego de terminar de leer el texto, el docente preguntará a sus alumnos sobre el vocabulario escrito en el tablero con el fin de recordar su respectivo significado.	20min.

	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>materiales</b>	<b>Actividades a desarrollar</b>	<b>evaluación</b>	<b>tiempo</b>
	Pos-Lectura	Láminas con dibujos de personas. Guía de lectura: "People around the world". Cartulina y marcadores,	Los alumnos elaborarán un poster en el que describirán a una de las personas nombradas en el texto.	El docente invitará a los alumnos a compartir con sus compañeros sus posters, indicándoles que deben exponer sobre qué persona eligieron y su descripción.	20 min.
<b>Clase 3</b>	Pre-Lectura	Guía de lectura: "Around the world in 80 days"	El docente pedirá a los alumnos que indiquen lo primero que pensaron al leer el título.	El docente tendrá la oportunidad de evaluar el conocimiento previo de los alumnos al escuchar sus respuestas.	10 min.
	Durante la lectura	Guía de lectura: "Around the world in 80 days"	En esta ocasión, será el docente quien empiece a leer el texto. El leerá un párrafo y pedirá a un estudiante que vuelva a leer el mismo párrafo. Luego el docente corregirá pronunciación.	Luego de terminar de leer el texto, el docente preguntará a sus alumnos sobre el vocabulario escrito en el tablero con el fin de recordar su respectivo significado.	20min.
	Pos-Lectura	DVD con el tráiler de la película "Aroundtheworld in 80 days" Guía de trabajo.	Los alumnos mirarán el tráiler de la película con el fin de encontrarle significancia al texto anteriormente dado por el docente. Mientras miran el tráiler, los alumnos elaborarán la guía de trabajo propuesta y previamente explicada por el docente.	Mediante la guía de trabajo, el docente podrá establecer el grado de comprensión del texto del tráiler.	20 min.

	<b>Estrategias didácticas</b>	<b>materiales</b>	<b>Actividades a desarrollar</b>	<b>evaluación</b>	<b>tiempo</b>
<b>Clase 4</b>	Pre- Lectura	Imágenes países y ciudades.	El docente pedirá a los alumnos que indiquen a qué países o ciudades han viajado en vacaciones. Luego les pedirá que indiquen a cuales de los sitios de las imágenes les gustaría viajar y por qué.	El docente tendrá la oportunidad de evaluar el conocimiento previo de los alumnos al escuchar sus respuestas.	10 min.
	Durante la lectura	Guía de lectura: "Places to visit for vacation."	Por turnos, los estudiantes leerán el texto. Cada vez que un estudiante termine de leer el docente leerá el párrafo de nuevo con el fin de que los alumnos corrijan su pronunciación. Así mismo, los estudiantes indagarán sobre vocabulario nuevo, el cuál será escrito en el tablero.	Luego de terminar de leer el texto, el docente preguntará a sus alumnos sobre el vocabulario escrito en el tablero con el fin de recordar su respectivo significado.	20min.
	Pos- Lectura	Papel cartulina, lápiz, diccionario, imágenes de países y ciudades, tijeras, colbón y decoraciones.	Los alumnos deberán elaborar un folleto en el que indiquen y describan una ciudad o país al que han ido de vacaciones, usando el vocabulario nuevo y el aprendido previamente.	Al revisar los trabajos, el docente podrá notar la claridad de los alumnos en cuanto a gramática y vocabulario nuevos.	20 min.

Fuente: Autora del proyecto

### 3.5 ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL MÉTODO

Según Brown los estudiantes tienden a auto evaluarse cada vez que entran en contacto con el idioma objeto de estudio usando como indicador el conocimiento previo que de dicho idioma ellos tengan. Igualmente, los docentes evalúan intuitivamente a sus alumnos cada vez que ellos realizan lecturas en voz alta, argumentan o formulan preguntas relacionadas con el texto. Hay que tener en cuenta que una evaluación es “un método de medición de la habilidad de una persona o su conocimiento en alguna área determinada”<sup>35</sup>, por lo cual, se hace significativo conocer sobre el tipo de personas a las que se les va a aplicar la evaluación, sus conocimientos previos, el nivel de dificultad de la evaluación (si está acorde con su nivel) y cómo el puntaje puede ser interpretado por ellos.

Pero ¿Cuáles son los requisitos de una buena evaluación? Ante todo la evaluación debe ser práctica tanto en términos económicos, como en tiempo de aplicación y calificación del mismo. Una evaluación que resulta costosa, tanto para el docente como para el estudiante o la institución educativa, no es práctica, como tampoco lo es un método de evaluación que lleve mucho tiempo en realizar pues asimismo será el tiempo que el docente debe tener para calificarlo; por ejemplo, una prueba que contenga diez páginas en un grupo de 46 alumnos resulta dispendiosa tanto para ellos como para el docente. En este caso es mejor tener en cuenta que la calidad supera la cantidad.

Del mismo modo, una evaluación debe ser confiable y consistente; aplicada del mismo modo en los mismos estudiantes, resulta ser poco confiable a la hora de emitir un juicio valorativo sobre el nivel de conocimiento de los estudiantes de una lectura. Es bueno evaluar más de una vez al estudiante sobre un texto

---

<sup>35</sup>BROWN, Douglas. Principles of language learning and teaching. Second edition. New Jersey, 1987. p 219.

determinado pero de diferentes formas, más adelante, se abordarán algunos tipos de evaluaciones prácticas para realizar en clase.

Finalmente, la evaluación debe ser válida, es decir, debe medir lo que realmente pretende medir. Por ejemplo, en una evaluación de comprensión lectora se debe diseñar alguna actividad que permita visualizar al docente el grado de entendimiento del texto propuesto en clase, más no el acto de leer por leer. El grado de validez de la evaluación puede ser medido por el mismo docente, al analizar los aspectos que pudo ver en sus alumnos y cuáles no lograron su objetivo de conocer el grado de entendimiento de sus estudiantes.

Ahora bien, en todo proceso de enseñanza y aprendizaje es importante tener en cuenta el método mediante el cual se va a mediar la experiencia cognitiva del estudiantado. Brown<sup>36</sup> indica que dependiendo de si lo que se va a evaluar es la comprensión la lectura en sí, la cantidad de vocabulario nuevo que se adquirió, la capacidad de los estudiantes de argumentar acerca del texto o de escribir un texto nuevo a partir de éste, se pone a consideración un cuadro que explica una serie de actividades que ayudarían al docente a visualizar o conocer el grado de entendimiento de su estudiantado y por ende, la efectividad del método de pre-lectura, durante la lectura y pos-lectura.

**Tabla 6. Tipos de lectura**

<b>TIPO DE LECTURA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>MÉTODO DE EVALUACIÓN</b>
<b>Lectura perceptiva</b>	Reconocimiento de letras, palabras y sonidos fonéticos.	Lecturas en voz alta para verificar pronunciación, creación de un glosario con palabras desconocidas, exámenes de falso-verdadero e identificación de imágenes relacionadas con la lectura.

<sup>36</sup> BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third ed. White Plains, NY: Pearson Longman Education, 2007. p. 385.

<b>TIPO DE LECTURA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>MÉTODO DE EVALUACIÓN</b>
<b>Lectura selectiva</b>	Enfocada en la morfología, la gramática y el léxico.	Preguntas de selección múltiple sobre vocabulario, preguntas específicas sobre la lectura, test de opción múltiple con contenido gramatical presente en la lectura.
<b>Lectura interactiva</b>	Incentiva al estudiante al intercambio de ideas, opiniones y argumentos.	Debates, preguntas de comprensión de lectura, reordenamiento de los párrafos en una secuencia lógica, elaboración de mapas conceptuales, gráficos o diagramas sobre la lectura.
<b>Lectura extensiva</b>	Extiende la comprensión lectora a la elaboración de textos.	Elaboración de resúmenes, ensayos, comentarios, toma de notas personales, subrayado.

Fuente: Autora del proyecto

Como se puede ver en el cuadro, hay más de una manera de evaluar dicha actividad. Es importante cambiar el paradigma, tanto en el estudiante como en el docente, que la única forma de evaluar es mediante un cuestionario o mediante selección múltiple, así como tener en cuenta que las formas de evaluación propuestas por Brown y anteriormente expuestas en el cuadro no son las únicas que existen. La docencia implica creatividad, y de esto puede depender en gran medida la significación del material así como de su respectiva evaluación.

#### **4. CONCLUSIONES**

Es importante tener en cuenta los factores afectivos que pueden incidir en el proceso de enseñanza y desarrollo de habilidades de lectura en idioma extranjero Inglés, pues éstos hacen parte de la cotidianidad de toda persona e inciden en el grado de motivación del estudiante. Un estudiante altamente motivado ya sea por razones personales, la labor del docente, el material usado en clase o el interés por otras culturas tiende a tener mayor éxito al enfrentarse a una lectura en Inglés.

Debido a que se tiene en cuenta el conocimiento previo del estudiante, la estrategia de pre-lectura, lectura y pos-lectura favorece el acercamiento de éste no sólo a un texto o a una actividad, sino también a una cultura nueva que a su vez abrirá puertas al mundo actual. En este caso se hace prioritario ver el rol de docente como agente de motivación y de mediación en el proceso y no sólo como un impartidor de conocimiento, gramática y vocabulario. Entonces, el docente debe ir más allá de sus conceptos y ver a través de sus alumnos qué lecturas son pertinentes para el grupo o el nivel que se está manejando.

## BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Segunda edición. Madrid: Narcea. 1995.

ALONSO TAPIA, Jesús. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1998.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D. y HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. Segunda edición. Mexico: Trillas. 1996..

ALONSO TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. España:Santillana,1991..

BROWN, Douglas. Principles of language learning and teaching. Second ed. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

BROWN, Douglas. Teaching by principles. Third ed. White Plains, NY: Pearson Longman Education, 2007..

BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Sexta edición. Bilbao: Ediciones mensajero, 1999.

CARREL, Patricia. DEVINE, Joanne. yESKEY, David. Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge UniversityPress, 1998.

CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. PÉREZ ANGULO. Martha Ilce. y ARBELÁEZ LÓPEZ, Rubi. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: División de publicaciones UIS, 2009.

CUBERO, Rosario. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Tercera Edición. Sevilla: Diada. 1995.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Real Academia Española. 2009. {En línea}. <http://lema.rae.es/drae/?val=motivaci%C3%B3n>

FERNÁNDEZ AGÜERO, María. y MONTERO MÉNDEZ, Susana. La lectura en segundas lenguas: Análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. Madrid, España: Centro superior de Estudios Universitarios La Salle, 2005.

GALLEGO CODES, Julio. Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar. Madrid: Edicionespirámide, 2002.

KRASHEN, Stephen. Principles and practice in second language acquisition. California: PergamonpressInc, 1982..

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO; GRUPO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Bogotá, D.C., 1999,

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, PARA LA EDICIÓN IMPRESA EN ESPAÑOL. Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del

MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. 2002.

TEBAR BELMONTE, Lorenzo. El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana, 2003.