



FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA MATERNA Y LA LENGUA EXTRANJERA EN UN AULA MULTIEDADES POR MEDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA EXTENSIVA

CINDY TATIANA ERIRA SAAVEDRA

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Maestría en estudios Interlingüísticos e Interculturales
Santiago de Cali
Junio, 2025**

**FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA MATERNA Y LA LENGUA
EXTRANJERA EN UN AULA MULTIEDADES POR MEDIO DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA EXTENSIVA**

CINDY TATIANA ERIRA SAAVEDRA

202302332

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE
MAGÍSTER EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES**

Director

CARLOS ALBERTO MAYORA PERNÍA

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Maestría en estudios Interlingüísticos e Interculturales
Santiago de Cali
Junio 2025**

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto es el resultado del esfuerzo colectivo y la colaboración de muchas personas e instituciones, quienes, de una u otra forma, contribuyeron a su desarrollo y éxito.

En primer lugar, agradezco profundamente a Dios, fuente de fortaleza e inspiración, por permitirme culminar este trabajo con entusiasmo y dedicación.

A la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, en Cali, por abrirme las puertas y brindarme el espacio para llevar a cabo esta investigación. A los estudiantes del grado 5 -3 Jornada tarde, del año escolar 2024 que participaron en este estudio, mi más sincero agradecimiento por su disposición, entusiasmo y valiosas contribuciones. Su compromiso fue esencial para dar vida a las estrategias propuestas y para el logro de los objetivos planteados.

A mi asesor Carlos Alberto Mayora Pernía quien, con su guía, paciencia y conocimientos, me acompañó durante todo el proceso investigativo. Sus orientaciones no solo enriquecieron este trabajo, sino que también dejaron en mí aprendizajes que trascienden más allá de la investigación.

A mi familia, cuyo apoyo incondicional me ha sostenido en cada paso de este camino. A mis padres Carmenza Saavedra Ortega y Carlos Arturo Erira, por inculcarme el valor de la educación y la perseverancia, y a mi esposo, por su aliento constante y su confianza en mis capacidades.

Agradezco también a mis compañeros y amigos, a mis profesores quienes con sus palabras de ánimo y su colaboración contribuyeron significativamente al desarrollo de este trabajo. Su apoyo fue un recordatorio constante de la importancia del trabajo en equipo.

Finalmente, extendiendo mi gratitud a todas las personas que, de manera directa o indirecta, aportaron sus conocimientos, tiempo y recursos para que este proyecto fuera posible. Este trabajo es un reflejo de la suma de esfuerzos y la evidencia de que juntos podemos transformar la educación y crear nuevas oportunidades para el aprendizaje.

A todos, ¡muchas gracias!

RESUMEN

La enseñanza del inglés en la Básica Primaria en Colombia supone muchos retos dado que los docentes de aula, sin ser fluidos en inglés y sin tener una formación en la didáctica de lenguas extranjeras, deben asumir esta tarea. Adicionalmente, el fenómeno de la incorporación de estudiantes extraedad se suma a estas problemáticas. El presente estudio propone la implementación de la lectura extensiva como una manera de afrontar estas problemáticas. Esta investigación busca mejorar el nivel de lectura en la L1 y L2 en un aula multiedades con 30 estudiantes entre los 10 y 14 años de grado 5to de primaria de una Institución Educativa Oficial de Cali, por medio de una estrategia pedagógica basada en lecturas extensivas con textos en ambas lenguas. Se trata de un estudio de corte cualitativo con diseño de investigación acción. La información se recopiló a través de observación de clase, registro en el diario de campo, una prueba de competencia en lectura en español e inglés previa y posterior a la aplicación de la estrategia pedagógica y una encuesta de percepciones estudiantiles. La lectura extensiva se implementó por un periodo de cuatro semanas a razón de cuatro horas semanales. Los resultados evidencian que, tras cuatro semanas de lectura extensiva, los estudiantes mostraron mejoras en su conocimiento léxico en inglés, habilidades de lectura en español y habilidades de lectura en inglés. Además, los estudiantes mostraron una valoración positiva a nivel actitudinal hacia la actividad, aunque también hubo recomendaciones y aspectos por mejorar.

Palabras claves: *Aula multiedades, lectura, lectura extensiva, inglés como lengua extranjera.*

ABSTRACT

The Teaching of English in primary school in Colombia poses many challenges, given that classroom teachers, who are not fluent in English nor trained in foreign language teaching, must take on this task. In addition, the phenomenon of over-aged students adds to these problems. This study proposes the implementation of extensive reading to address these issues. This research seeks to improve reading levels in both L1 and L2 in a multi-age classroom of 30 students, ages 10 to 14, in fifth grade at a public elementary school in Cali. The implemented extensive reading scheme used texts in both languages. This is a qualitative study with an action research design. Data was collected through classroom observation, field diary entries, a reading proficiency test in Spanish and English before and after the implementation of the pedagogical strategy, and a student perception survey. Extensive reading was implemented for a period of four weeks at a rate of four hours per week. The results showed that, after four weeks of extensive reading, students showed improvements in their English vocabulary, Spanish reading skills, and English reading skills. Furthermore, students expressed positive attitudes toward the activity, although they also made recommendations and expressed areas for continued development .

Keywords: *Multi-aged classroom, reading, extensive reading, English as a foreign language.*

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
TABLA DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
MARCO DE REFERENCIA	26
METODOLOGÍA	50
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	64
CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS	88
ANEXOS	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Habilidades lectoras específicas según cada uno de los niveles de lectura.....p. 30	
Tabla 2: Comparación entre la Lectura en lengua materna y lengua extranjera según (Rodrigo, 2019)..... p. 35	
Tabla 3: Contraste entre la lectura intensiva y la lectura extensiva según Estrada y Parrado (2020, p. 19).....p. 42	
Tabla 4: Tabla de especificaciones de la prueba de vocabulario, lectura en inglés y lectura en español.....p.55	
Tabla 5: Descripción de procedimientos y cronograma ejecutado.....p.62	
Tabla 6: Resultados del pre-test en el área de vocabulario en inglés.....p. 64	
Tabla 7: Resultados del pre-test en el área de comprensión de lectura en español.....p.65	
Tabla 8: Resultados del pre-test en el área de comprensión de lectura en inglés.....p.66	
Tabla 9: Descriptivas del desempeño de los estudiantes en el pre-test.....p.66	
Tabla 10: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test en el componente de lectura en español.....p.73	
Tabla 11: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test en el componente de lectura en español.....p. 74	
Tabla 12: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test en el desempeño global..... p.75	
Tabla 13: Respuestas de los estudiantes a la encuesta de percepciones y actitudes sobre la lectura extensiva.....p.77	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Porcentaje de estudiantes por edad.....	p. 51
Figura 2: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test para el componente de vocabulario en inglés.....	p. 73
Figura 3: Evaluación estudiantil de los textos de lectura extensiva en inglés.....	p. 78
Figura 4: Evaluación estudiantil de los textos de lectura extensiva en español.....	p.79

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio del siglo XXI, los diferentes gobiernos en Colombia han adoptado políticas lingüísticas educativas con las que se ha buscado que los y las egresados/egresadas de la Educación Pública tengan un dominio intermedio del inglés como lengua extranjera (De Mejía, 2015; Miranda, 2021). Estas políticas han incluido una serie de acciones, planes y estrategias entre las que destaca la inclusión del inglés como área fundamental desde el grado transición, la adopción del Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa y la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo desde 2004. Pese a estas políticas, a la fecha, el hecho es que la mayoría del estudiantado que termina la secundaria en Colombia no tiene el dominio del inglés establecido por el Ministerio de Educación Nacional¹ (Gutiérrez y Mayora, 2021).

Particularmente, en el nivel de la Educación Primaria es donde se han encontrado importantes retos para el desarrollo de las habilidades en inglés de los niños y niñas. En primer lugar, si bien el inglés es una de las áreas fundamentales y debe enseñarse en toda la primaria, el MEN no nombró a licenciados en lenguas extranjeras o lenguas modernas para enseñar esta área y designó esta tarea en los docentes regulares que ya enseñan la primaria, docentes que tiene formación en educación integral u otras áreas, pero no en la enseñanza de lenguas, y quienes, además, en muchos casos no poseen un nivel intermedio consolidado en la lengua a enseñar (Clavijo, 2016; Correa y González, 2016). Estos docentes preparan sus clases basándose en currículos que establecen competencias esperadas, las cuales muchas veces no se alcanzan debido a factores como periodos prolongados de

¹ En lo sucesivo MEN

desescolarización, cambios de ciudad o país y situaciones de retiro forzoso, entre otros elementos que influyen en el rendimiento académico.

Otro elemento que representa una dificultad en la enseñanza del inglés en la primaria es el fenómeno denominado extraedad, es decir, “el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado” (MEN, 2017, s/p). Este fenómeno ha estado tradicionalmente asociado a tasas de deserción y repitencia, entrada tardía al sistema escolar, factores socioeconómicos y situaciones de desplazamiento (Castro, 2016; Correa y Serna, 2022), su frecuencia parece haberse acrecentado con la Pandemia mundial por Covid 19 (Correa y Serna, 2022). Por lo anterior, es cada vez más frecuente que las aulas de primaria en escuelas regulares públicas de Colombia sean “multiedades”, ya que en ellas se encuentran matriculados estudiantes en la edad regular del grado y estudiantes extraedad, lo que conlleva a que niños y niñas en diversas etapas de desarrollo compartan el mismo espacio formativo. Esta heterogeneidad implica que muchas de las actividades propuestas no resulten igualmente atractivas ni respondan a las necesidades generales del estudiantado, lo cual obliga a los docentes a buscar soluciones que transformen el aula en un espacio inclusivo y de aprendizaje significativo.

Un último gran reto educativo que vale la pena destacar es la problemática de la lectura en la lengua materna de los estudiantes. Es frecuente encontrar titulares en los medios de comunicación que hacen referencia a los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas como la Prueba Saber o las Pruebas Pisa. Investigaciones recientes confirman que la lectura de los estudiantes en su lengua materna en la primaria se concentra en el nivel literal y que los estudiantes carecen de competencias

para la lectura inferencial y crítica (Jiménez, 2022; Ramírez Sierra y Fernández-Reina, 2022). Lo que señala la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura en su lengua materna, responsabilidad que en la primaria recae sobre la docente de aula.

En el presente estudio se aborda esta problemática amplia en un contexto particular, en el que yo, como docente de 5° grado de primaria y con un limitado dominio del idioma inglés, debo afrontar la tarea de enseñar esta lengua en un aula con estudiantes de edades que varían desde los 10 hasta los 14 años, al tiempo que debo enseñar todas las áreas fundamentales del currículo. En este sentido, me propuse abordar esta problemática a través de la implementación de un esquema de lectura extensiva con textos en español e inglés. La lectura extensiva en un enfoque de enseñanza de la lectura en lengua extranjera o segunda lengua que se sustenta sobre el principio de que el estudiante aprende a leer leyendo, debe tener un grado de libertad para elegir qué leer, las tareas que acompañan la lectura deben concentrarse en el significado y disfrute de lo que se lee y debe promover la independencia del estudiante como lector (Bamford y Day, 2004; Day y Bamford, 1998; Jacobs y Farrell, 2012; Nieves y Mayora, 2012). Estos mismos autores proponen diversas ventajas de la implementación de este enfoque con estudiantes de diferentes contextos y niveles educativos como el fortalecimiento del vocabulario, el desarrollo de habilidades ascendentes, y el desarrollo de hábitos de lectura. Esta estrategia pretende beneficiar tanto al estudiantado como a los docentes con conocimientos limitados en la enseñanza del inglés, y, de manera paralela, fortalecer la lengua materna.

En los siguientes apartados de este trabajo se presenta el planteamiento del problema, en el cual se contextualiza de manera más particular la problemática identificada y se formula la pregunta de investigación y los objetivos del estudio. También se reportan

algunos de los antecedentes de la investigación, estudios que han abordado la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, experiencias pedagógicas con la implementación de la lectura extensiva y la enseñanza del inglés en primaria en el sistema educativo colombiano. Posteriormente, se presenta la fundamentación teórica de este estudio. Se han consultado diversos referentes teóricos sobre la enseñanza de una segunda lengua y la implementación de lecturas extensivas, así como el Programa de Bilingüismo para las escuelas públicas en Colombia. Seguidamente se presenta el marco metodológico, en el que se formula el enfoque y diseño del estudio, se presenta el contexto de la investigación, se describen los participantes, y se detallan los aspectos procedimentales de la investigación incluyendo los instrumentos, técnicas y pautas de recolección de datos, los actividades concretos y análisis de la información.

Una vez definida la metodología, se reportan los resultados obtenidos siguiendo una secuencia cronológica según las etapas del desarrollo del proyecto. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, resaltando las implicaciones de los hallazgos para el contexto educativo concreto y otros similares y se presentan recomendaciones investigativas y pedagógicas para investigadores y docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El idioma es considerado una lengua universal cuyo dominio puede permitir el acceso a la tecnología, la ciencia y al mercado global. Por esta razón el Ministerio de Educación Nacional de Colombia lo ha incluido en los programas curriculares y ha desarrollado políticas para su enseñanza en la Básica Primaria y Básica Secundaria (MEN, 2006). Por tal razón, el aprendizaje de este idioma se ha vuelto fundamental en la sociedad, dado que éste se describe como una herramienta indispensable para el futuro. De allí que se considere vital que los estudiantes comiencen a aprender este idioma desde su educación básica primaria, porque es un nivel de formación dónde se fortalece el aprendizaje en relación a la comprensión oral, la lectura, la escritura, nociones básicas acerca de la cultura, la creatividad, entre otros. Un aprendizaje temprano del idioma, ofrece además diversas ventajas, una mayor facilidad para el desarrollo fonológico asociado a edades tempranas y un mayor tiempo de exposición (Alonso et al., 2017). Todo esto con el propósito de formar a los estudiantes en un pleno desarrollo de competencias y habilidades, preparándolos para el ingreso a la educación secundaria e incluso para la universidad.

Como se planteó en la introducción de este estudio, la enseñanza de inglés en la educación básica primaria, en Colombia, se ve afectada por varios retos y condiciones poco favorables. Clavijo (2016) explicó la situación en los siguientes términos:

Las políticas educativas nacionales han dado erróneamente a los maestros de escuela primaria no necesariamente certificados como maestros de inglés la responsabilidad de enseñar inglés a los niños de la escuela primaria [...] Esta decisión política no sólo retrasa los resultados esperados en materia de competencia en inglés de los estudiantes de la escuela para desempeñarse con

éxito como ciudadanos, sino que coloca a los maestros de escuela primaria en una posición profesional incómoda y poco ética². (p.7)

Como docente de grado 5° de Educación Básica en una Institución Educativa Oficial (IEO) he podido vivir esta situación de primera mano. En esta IEO, la enseñanza del inglés está en manos de docentes cuyos títulos académicos son en Educación Básica Primaria o Educación Inicial y que no tienen un dominio del idioma inglés. A pesar de los esfuerzos que los y las docentes hacen de forma interna en la primaria por fortalecer los procesos de enseñanza en el inglés, los resultados no son los esperados. Además del reto de enseñar inglés, sin las herramientas para hacerlo, dentro de mi desempeño profesional he podido observar que hay una gran parte de los estudiantes que presentan dificultades en sus procesos de lectura en su lengua materna.

Por último, el fenómeno de la extraedad es muy frecuente en la IEO donde me desempeño. De los estudiantes de mi clase, el 43 % son extraedad, haciendo que el rango de edades dentro del curso vaya desde los 10 años hasta los 14. Esto hace que las aulas en general sean aulas multiedad, es decir, que en un mismo espacio educativo estudien estudiantes de diferentes edades o incluso grados (Ivars Roselló, 2022; Rodríguez-Hernández et al., 2021). En ese sentido, las aulas multiedad, o multigrado, se han erguido como una alternativa para aumentar la cobertura educativa en contextos rurales en diferentes partes de Latinoamérica, o dentro de modelos pedagógicos como el Montessori, en el que se rechaza el principio de clasificación etaria del estudiantado. Sin embargo, el éxito de este modelo requiere de una organización curricular específica y de una formación docente especializada para poder responder a las características de estos grupos (Rodríguez-

² Traducido del original en inglés.

Hernández et al. 2021). Por ejemplo, en el contexto mexicano, Rodríguez-Hernández et al. (2021), señalan la siguiente problemática en Instituciones educativas que funcionan bajo el modelo multigrado o multiedad:

la falta de formación especializada para los docentes que ahí laboran y señaló como principales problemas la escasa vinculación entre la formación que brindan las escuelas Normales –centrada en formar para atender grupos unigrado– y el ejercicio docente –desarrollado en escuelas multigrado–, y la insuficiente oferta de formación continua para la enseñanza en multigrado. (p. 3)

En otras palabras, docentes que han sido formados para un modelo “graduado” en el que los estudiantes son agrupados por edad, no disponen de las herramientas pedagógicas adecuadas para enseñar en un contexto que rechaza este principio de agrupación. Además, en muchos casos, la agrupación multiedad responde a criterios administrativos y no a criterios pedagógicos o curriculares, lo que puede tener un impacto negativo en la enseñanza y el aprendizaje (Ivars Roselló, 2022). Por lo tanto, las aulas multiedades requieren de otro tipo de estrategias pedagógicas que integren a los estudiantes y que estos sean agentes activos del proceso de enseñanza. Surge de lo anterior la preocupación de cómo abordar los contenidos en el área de inglés y de forma paralela fortalecer la lengua materna en un contexto multiedad.

De acuerdo a lo anterior, y teniendo en cuenta que la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente el inglés en el nivel de educación primaria, enfrenta desafíos significativos que afectan la efectividad del aprendizaje, surge mi interés por una propuesta pedagógica que permita implementar un trabajo basado en lecturas extensivas, que ayude a los docentes a abordar estos desafíos. Una propuesta que permita tener en cuenta las

diferencias de edades y las problemáticas en lectura de la lengua materna para favorecer la adquisición de una segunda lengua, ya que la propuesta va encaminada a un trabajo paralelo de la enseñanza de la lectura.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo incide la implementación de la lectura extensiva sobre las habilidades de lectura en español (L1) e inglés (L2) de los estudiantes de un aula multiedades de grado 5to de una IEO de la ciudad de Cali?

OBJETIVO GENERAL

Evaluar la incidencia de la lectura extensiva sobre las habilidades de lectura en español (L1) e inglés (L2) de los estudiantes de un aula multiedades de grado 5to de la institución educativa oficial Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Cali.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar el nivel de apropiación de competencias de lectura en las áreas de español e inglés en los estudiantes de grado 5to de primaria del contexto educativo antes mencionado.
- Diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en lecturas extensivas con textos en español e inglés.
- Evaluar la incidencia de la propuesta diseñada sobre las habilidades de lectura en español e inglés de los estudiantes participantes.

ANTECEDENTES

En este apartado se reseñan de manera breve estudios previos que tienen relación directa con los temas del presente trabajo. En general, se seleccionaron estudios relacionados con diversas actividades, o estrategias, para promover y fortalecer el hábito de lectura en estudiantes de diferentes contextos. Entre estas opciones, se destacan los modelos de lectura extensiva. Se ha organizado la información con un patrón geográfico partiendo de los estudios internacionales hasta los estudios locales. Para esta revisión solo se han tenido en cuenta estudios publicados entre 2017 y 2024.

A nivel internacional

Los problemas para el desarrollo de la comprensión de lectura trascienden las fronteras y son un denominador común en varios países. Un problema frecuente es que se ha encontrado una disminución importante en el hábito de la lectura y cambios en las prácticas de literacidad en los estudiantes de diferentes niveles. En contextos de lengua materna, Pérez-Parejo et al. (2019), administraron la encuesta de hábitos de lectura a 800 estudiantes universitarios de la Universidad de Extremadura en España. Los resultados de este estudio mostraron que casi un 30% de los encuestados no consideran la lectura como su principal fuente de ocio, lee por razones instrumentales, y leen menos de un libro al mes. Se encontró además, que las mujeres estudiantes universitarias de las áreas humanísticas leen más que los hombres incluso por gusto y por ocio. Una de las ventajas de la lectura extensiva es su efecto para, precisamente, incentivar hábitos de lectura (Pulido, 2009; Rodrigo, 2023 y Estrada y Parrado, 2020).

Sobre la relación entre lectura extensiva y hábitos de lectura, Estrada y Parrado (2020), investigaron los hábitos de lectura extensiva y lectura intensiva en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras entre estudiantes universitarios en Cádiz. Estos autores definieron la lectura extensiva como aquella que los estudiantes realizan por placer y de manera autónoma y que no se limita al aula de clase, mientras que la lectura intensiva la caracterizaron como lectura de carácter académico, con fines didácticos y que generalmente se realiza en contextos y situaciones de enseñanza. El estudio surge de la evidente falta de compromiso estudiantil hacia la lectura y el desinterés generalizado en los textos académicos, lo que se observó que obstaculiza el desarrollo de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras. El diseño del estudio fue de métodos mixtos, donde se recopilaban datos cuantitativos a través de un cuestionario validado (Cuestionario de Antecedentes para Habilidades de Lectura) y datos cualitativos a través de un grupo focal. La muestra consistió en 20 estudiantes de un programa de Licenciatura en Educación Primaria con especialización multilingüe de una universidad pública en España. El cuestionario examinó preguntas estratificadas sobre formación lingüística, pedagogía de la lectura y preferencias de lectura, ya sea digital o impresa. A nivel cualitativo, se realizó un grupo focal cuyas respuestas enriquecieron los hallazgos profundizando en las percepciones de los estudiantes sobre la lectura intensiva y extensiva.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue el aumento del compromiso con la lectura extensiva durante los períodos de vacaciones, en comparación con la falta de interés en la lectura intensiva (académica) durante el año escolar. Esto está relacionado con la percepción estudiantil de que los textos usados para la lectura académica son irrelevantes, desafiantes y que no se alinean con sus intereses. Otros obstáculos de gran importancia que fueron identificados en este estudio incluyen la falta de tiempo, un volumen abrumador de

lectura académica y la falta de disponibilidad de materiales sensibles con las necesidades y motivaciones de los estudiantes. Estas barreras restringen el desarrollo de hábitos de lectura consistentes, así como su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otro problema que se ha investigado en relación al desarrollo de la lectura es la disponibilidad de materiales adecuados para la lectura en general y para la lectura extensiva en específico. Rodrigo (2023), discute la ausencia de materiales relevantes, comprensibles y fácilmente accesibles para implementar la lectura extensiva en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en cursos de una Universidad en España. Según la autora, aunque la investigación apoya abrumadoramente los beneficios de la lectura extensiva, barreras como la falta de recursos gratuitos accesibles que fomenten la lectura por placer suponen desafíos. El proyecto se centró en la creación de una biblioteca virtual llamada “Serie Leamos” constituida por una colección de cuentos cortos escritos por estudiantes con nivel intermedio para ser usados por los estudiantes de niveles principiantes. La metodología descrita involucró la redacción, ilustración, edición y publicación digital de los textos. Los textos pasaban por una validación lingüística y pedagógica, mientras que las ilustraciones se incluyeron para ayudar en la comprensión de los textos. La biblioteca también contenía herramientas suplementarias como glosarios, versiones narradas y trabajos prácticos para consolidar la gramática y el vocabulario. La investigación indica que la “Serie Leamos” se destaca como un recurso para promover la lectura extensiva en un currículo de ELE.

Un importante grupo de estudios se han concentrado en determinar la efectividad de la lectura extensiva para desarrollar aspectos específicos de la lengua extranjera y en especial del vocabulario. McLean y Rouault (2017), investigaron el efecto de la lectura extensiva sobre el desarrollo de la fluidez de lectura (aumento de velocidad sin sacrificio de comprensión) de 50 estudiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad privada

en Japón. Utilizando un diseño de investigación experimental en el cual los estudiantes de cinco clases de cursos de inglés fueron asignados de manera aleatoria a una de las dos condiciones: el grupo de lectura extensiva y el grupo de gramática y traducción. El diseño incluyó además pruebas de diagnóstico (pre-test) y pruebas evaluativas (post-test) de la tasa de lectura. Los estudiantes asignados en el grupo de lectura extensiva leían libros graduados (modificados o simplificados) de su propia elección, con la instrucción de leer una página del libro seleccionado e identificar sólo dos palabras desconocidas, tratar de usar el diccionario lo menos posible y “disfrutar el libro” mientras que los del grupo de gramática y traducción hacían actividades de lectura detallada, todos los estudiantes con el mismo texto y con el objetivo de traducir y hacer análisis lingüístico detallado. Los resultados del estudio mostraron que ambos grupos tuvieron ganancias estadísticamente significativas en la comparación entre pre-test y post-test, pero que los estudiantes de la condición de lectura extensiva tuvieron mayor ganancia en fluidez de lectura al hacer la comparación intergrupala. En otras palabras, los estudiantes en lectura extensiva tuvieron una mayor fluidez de lectura, leían más rápido y comprendían más que aquellos que realizaron los ejercicios de lectura detallada y traducción.

Por otro lado, Yilmaz et al. (2020), investigaron el efecto de la lectura extensiva sobre las habilidades de lectura, las habilidades de escritura y el autoconcepto de un grupo de 44 estudiantes universitarios en Turquía. Un grupo de 22 estudiantes recibió la instrucción regular del programa de inglés de la Universidad en cuestión, mientras que el grupo experimental de 22 estudiantes recibió seis semanas de lectura extensiva en paralelo con el programa regular. La lectura extensiva implicaba la lectura de textos simplificados seleccionados por los estudiantes fuera de clase y ejercicios de escritura en clase sobre la base de los textos leídos. Se utilizaron pruebas estandarizadas de lectura y de escritura como

pre y post test en ambos grupos y, además, se administró la escala de autoconcepto en lengua extranjera de Er (2007, citado en Yilmaz et al., 2020). Los resultados del estudio mostraron que hubo diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control (programa regular) y el grupo experimental (programa regular + lectura extensiva) en las medidas de comprensión de lectura y expresión escrita y que esta diferencia fue a favor del grupo experimental. En cuanto al autoconcepto, no se encontró diferencia estadísticamente significativa a nivel intergrupar en el post test, pero sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el pre y post test del grupo experimental, lo que implica que este grupo mejoró su autoconcepto para lenguas extranjeras en relación consigo mismo a través del tiempo.

Iwata (2022), investigó el efecto de la lectura extensiva en el desarrollo del vocabulario de 72 estudiantes universitarios japoneses en su primer año de estudios que debían tomar un curso obligatorio de inglés general. Los estudiantes fueron asignados a tres grupos: el primero realizaba lectura extensiva con textos simplificados; el segundo leyó textos semi-auténticos y el tercer grupo, lectura intensiva de textos. El autor implementó un diseño instruccional para garantizar que cada grupo pasará el mismo tiempo efectivo en las tareas de lectura asignadas. Como instrumento de medición del vocabulario se utilizó la prueba de tamaño del vocabulario de Mochizuki (citado en Iwata, 2022) que se implementó como pre-test y post-test. La intervención tuvo una duración de dos semestres. Durante los periodos intersemestrales ninguno de los grupos tuvo lecturas o actividades de clase asignadas. Este estudio encontró mejoras en el tamaño de vocabulario de todos los grupos y no encontró diferencias significativas intergrupales, lo que sugiere que todos los grupos hicieron progresos equiparables. Sin embargo, los estudiantes en la condición de lectura extensiva fueron expuestos a más palabras nuevas (palabras desconocidas) que los

estudiantes en la condición de lectura intensiva y fueron capaces de reconocer una mayor cantidad de estas palabras. Esto, explica el autor, contribuye a la consolidación de un vocabulario visual, es decir, palabras que su forma se reconoce pero su significado o sus diferentes acepciones no son conocidas a profundidad. El autor argumenta que un vocabulario visual es la base para el desarrollo y consolidación del vocabulario. Agrega que la lectura extensiva también provee condiciones para más encuentros con las mismas palabras de manera contextualizada lo que permitiría la adquisición de dicho vocabulario.

Por su parte, Park (2020), también hizo un estudio comparativo entre la lectura intensiva y la lectura extensiva, pero en su caso, se concentró en el efecto de estos enfoques en el componente afectivo, es decir, sobre las actitudes hacia la lectura. La autora realizó su estudio con 72 estudiantes de secundaria de Corea con edades entre 15 y 16. El estudio tuvo un diseño cuasi experimental en los que un grupo fue expuesto a la lectura extensiva de colecciones de literatura simplificada por 12 semanas, además de las clases regulares de inglés. Para este grupo, se estableció que debían leer al menos un libro simplificado por semana y completar un diario de lectura. Para medir la variable dependiente, ambos grupos respondieron el cuestionario de actitudes hacia la lectura de Yamashita (2004, citado en Park, 2020). La comparación entre el grupo de lectura extensiva y de clases tradicionales luego de la implementación del tratamiento demostró que el grupo de lectura extensiva tuvo un cambio significativo en sus actitudes hacia la lectura y que este fue superior, en comparación con el cambio en el grupo de clases regulares, lo que sugiere que entre estudiantes de nivel de secundaria, la lectura extensiva puede tener un efecto positivo en el componente afectivo y mejorar las actitudes hacia la lectura.

A nivel nacional

En el contexto nacional, existen distintos trabajos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. No obstante, la búsqueda que incluía las lecturas extensivas arrojó menos resultados que la búsqueda que incluyó palabras clave como estrategias para el fortalecimiento de la lengua materna, la lengua extranjera inglés y la comprensión lectora de los niños de Educación básica primaria. A continuación, se mencionan tres antecedentes a nivel nacional.

Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), realizaron un estudio cuantitativo, descriptivo y transeccional para determinar el desempeño de 37 estudiantes de tercer grado de primaria de una Institución Educativa Oficial en Riohacha, La Guajira. Durante las clases a este grupo de niños, se realizó observación directa de su desempeño en diferentes tareas de lectura, dichas observaciones fueron registradas en la “Escala de estimación de la Comprensión Lectora” diseñada y validada por los autores. Esta escala contiene 15 descriptores del desempeño estudiantil, y se aplicó durante la lectura, distribuidos en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico. Los resultados del estudio demostraron un desempeño medio de los estudiantes en el nivel literal y un desempeño bajo en los niveles inferencial y crítico.

Burbano-Enríquez et al. (2023), se enfocó en la problemática de cómo las prácticas pedagógicas contemporáneas en los grados de transición en una Institución Educativa Municipal en Pasto, restringen el avance significativo de habilidades lectoras y escritoras en los infantes. Este estudio se desarrolló con un paradigma sociocrítico, utilizando un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-interpretativo. Las técnicas para la recolección de información que se emplearon fueron entrevistas no estructuradas, la observación participante, la revisión de documentos y los talleres pedagógicos. La muestra fue de dos

maestras, en este caso de grado transición. En esta investigación se determinó que existían prácticas pedagógicas que se mantenían arraigadas a un enfoque conductista dentro de los grados de transición, como el uso del método silábico y actividades repetitivas (planas y dictados). Estas formas de trabajar fomentan la desmotivación en los niños y los cierran a un uso activo de los textos y del entorno sociocultural que les rodea. Se observó además que los docentes no utilizan los recursos didácticos de la naturaleza que fomenten la autonomía y la creatividad del estudiante, lo que provoca dependencia al seguimiento de instrucciones del docente.

En la misma línea, el trabajo de Ardila et al. (2023), abordó el caso de las deficiencias en comprensión lectora que presentan los estudiantes de cuarto grado en una Institución Educativa Privada en Bucaramanga. Estas deficiencias se manifestaron en las habilidades de interpretar textos, inferir información implícita, identificar las ideas centrales y emitir juicios críticos. Limitaciones de este tipo afectan el desempeño académico en múltiples saberes. El enfoque utilizado fue mixto y el diseño fue de investigación-acción. Se emplearon una prueba diagnóstica, un diario de campo, una evaluación final de comprensión lectora y una encuesta de satisfacción como muestra. El elemento nuclear del trabajo consistió en la puesta en marcha de una propuesta pedagógica que incluía el desarrollo de diez talleres que querían potenciar la comprensión lectora. Estrategias como el abordaje de mitos y leyendas, subrayado estratégico, escritura de resúmenes, análisis inferencial, y diversas actividades lúdicas fueron empleadas para el aprendizaje colaborativo y autónomo. El análisis de los resultados reveló una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, particularmente en los niveles literal e inferencial. La lectura de textos narrativos, como mitos y leyendas, permitió a los estudiantes identificar ideas principales, hacer inferencias y conectar información explícita e implícita. Además, los estudiantes

consideraron que las estrategias utilizadas eran útiles y motivadoras, como lo revelaron sus respuestas en la encuesta de satisfacción.

Jiménez Moreno (2022), se propuso evaluar la estrategia “hora de lectura” en una Institución Educativa Oficial en Marquetalia, Caldas, que fue implementada en los años 2017 y 2018 siguiendo directrices del plan nacional de lectura y escritura. Dicha estrategia fue adaptada por la Secretaría de Educación de Caldas como la actividad “en mi primera hora leo y escribo” y consistía en que la primera hora de clase de cada día los estudiantes se dedicaban a leer y escribir sus reflexiones e impresiones sobre lo leído siguiendo un esquema muy similar a los círculos de lectura e incluso, a la lectura extensiva. Para la evaluación de la referida estrategia, la autora implementó un enfoque mixto de investigación con diseño transformativo secuencial. Se seleccionó una muestra aleatoria de 233 participantes: 160 estudiantes de los diferentes niveles educativos ofrecidos en la institución, 27 docentes y 46 padres, madres o acudientes. La recolección de los datos se realizó a través de un cuestionario de 7 preguntas cerradas (datos cuantitativos) y tres preguntas abiertas (datos cualitativos). Las encuestas fueron diferenciadas según el tipo de participante, su rol en la comunidad educativa y edad. En los resultados, la evaluación global de la lectura como actividad social y su importancia para el desarrollo de habilidades cognitivas, el conocimiento y el aprendizaje en general fue reconocida y valorada por todos los encuestados. En este sentido, la estrategia “hora de lectura” fue valorada positivamente por su potencial para promover la lectura. Entre padres y maestros se evidenció una preocupación por los bajos hábitos de lectura de los estudiantes. Sin embargo, se notó que la actividad podría llegar a ser desmotivante y repetitiva y se recomendaba la integración de otras dinámicas que motivasen a los estudiantes. Por otra parte, la disponibilidad y variedad del material también fue un aspecto a mejorar.

Hasta este punto, se han reportado valiosos antecedentes relacionados con la necesidad de desarrollar y fortalecer las habilidades de lectura en la lengua materna. A continuación, se presentan experiencias que se han enfocado en la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera con o sin implementar lectura extensiva.

En Bogotá, Oviedo Sierra y Lara Vargas (2023), llevaron a cabo un estudio con diseño de investigación-acción con el fin de guiar a dos maestras de cuarto grado de Instituciones Educativas Oficiales para desarrollar e implementar estrategias efectivas para el fortalecimiento de la bilateralidad. Para la recolección de datos se utilizaron encuestas iniciales a los estudiantes, pruebas de lectura y escritura bilingüe, los diarios de campo docentes, portafolios estudiantiles y fichas de auto, y heteroevaluación. Partiendo de un proceso de reflexión guiada de las docentes y de los resultados de las evaluaciones diagnósticas, se diseñó una unidad didáctica titulada “*Animal Kingdom*”, integrada de varios planes de clase con textos, videos y actividades en español e inglés. Los resultados del estudio llevaron a las autoras a la reconsideración de su propia práctica pedagógica y a la modificación de su enfoque a la enseñanza de la lectura en español e inglés. A nivel de los estudiantes, se observaron mejoras actitudinales y en resultados de aprendizaje, como producto de la intervención. A nivel de las docentes, la reflexión las llevó a proponer las siguientes estrategias para el desarrollo de la biliteracidad:

- Tener en cuenta las características del contexto.
- Planear desde la sensibilidad sociocultural, considerando al aprendiz como persona y sujeto social.
- El docente deberá asumir el rol de facilitador.
- Ofrecer el andamio cognitivo a través del lenguaje.

- Diseñar actividades centradas en la lectura y la escritura en las dos lenguas de manera secuencial, progresiva, conjunta y complementaria.
- Involucrar las otras habilidades comunicativas.

Suescún Giraldo y Arango Tobón (2022), se centraron en abordar las preocupaciones respecto a las habilidades de lectura y escritura de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) entre estudiantes de octavo grado de Medellín, Colombia. Los autores señalaron, en particular, que leer en un idioma extranjero presenta desafíos considerables, y que los métodos tradicionales pueden no ser efectivos para fomentar las habilidades necesarias y el desarrollo neurocognitivo. Esta investigación empleó un diseño cuantitativo preexperimental. La muestra estuvo compuesta por 57 estudiantes que fueron asignados al azar a un grupo experimental (32 estudiantes) y un grupo de control (25 estudiantes). Los participantes fueron seleccionados de dos escuelas privadas en Medellín, teniendo en cuenta criterios como la edad, sexo, nivel de grado y que no tuvieran diagnósticos neuropsicológicos. Los instrumentos administrados incluyeron pruebas neuropsicológicas para la medición de la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, un cuestionario psicológico para determinar la motivación, y como medida de competencia en la lengua extranjera el *Key English Test* (KET) de la editorial Cambridge. Los miembros del grupo experimental asistieron a un curso de un año en lectura extensiva que incluía dos horas por semana de lectura negociada y aprecio entre estudiantes y docentes.

El estudio demostró que la lectura extensiva tiene un efecto significativo sobre la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades de lectura y escritura entre los grupos experimental y de control. No obstante, el programa mostró ganancias en la

actitud positiva y la motivación. Además, la escuela participante decidió incorporar la lectura extensa en su currículo debido a los resultados positivos.

A nivel local

En el ámbito local, encontramos que Hincapié et al. (2021), desarrollaron una secuencia didáctica denominada “*Rutas del saber*”, para fortalecer la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico valorativo de un grupo de 38 estudiantes de grado cuarto de una Institución Educativa Oficial en Cali, Colombia. Teniendo en cuenta el bajo rendimiento en las habilidades de comprensión lectora de estos estudiantes en evaluaciones internas y externas. Estos resultados, que están por debajo de los estándares esperados, son prevalentes y comunes entre los estudiantes de todos los grados, lo que limita las habilidades de los estudiantes para interpretar textos, analizarlos y construir juicios razonados y críticos sobre ellos. El estudio se realizó utilizando métodos cualitativos y un diseño de investigación-acción. Los estudiantes participantes tenían edades de 9 a 13 años. Las técnicas utilizadas para el estudio incluyeron encuestas a docentes, observación participante y análisis de documentos. La secuencia didáctica antes referida se enfocó en el trabajo con textos expositivos. Estas actividades se realizaron en cinco sesiones de dos a tres horas cada una; el objetivo era potenciar los componentes inferenciales y crítico valorativos de la comprensión lectora.

La implementación de la secuencia didáctica evidenció el desarrollo positivo de la comprensión lectora en sus niveles inferenciales y crítico valorativo. La actitud hacia la lectura también mejoró, con mayor disposición a leer de forma autónoma. El autocontrol también se notó en el aula, ya que la cooperación y el entendimiento mutuo, así como las habilidades sociales, se hicieron más pronunciadas entre los alumnos al promoverse el

trabajo colaborativo y en grupos a lo largo de las actividades de la secuencia didáctica. Cabe señalar que las técnicas de lectura, tales como el subrayado o la confección de mapas conceptuales, fueron realizadas de manera autodirigida en otras disciplinas.

En el mismo contexto geográfico, Bravo et al. (2024), abordaron el problema del aprendizaje del vocabulario en inglés como lengua extranjera utilizando la plataforma *Valle Is English*. Estos desafíos de aprendizaje del idioma inglés se notaron entre los estudiantes de quinto grado, que incluían niveles muy bajos de pronunciación, escritura y comprensión del vocabulario básico en un aprendizaje orientado al nivel que los estudiantes deberían tener en ese grado. El estudio se realizó utilizando un enfoque de métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo) dentro de un marco de investigación-acción pedagógica. La muestra estuvo compuesta por treinta y dos estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San José, sede María Auxiliadora, Bloque II en el municipio de Alcalá, en el Valle del Cauca. La intervención implicó el diseño y la implementación de una secuencia didáctica utilizando la plataforma *Valle Is English*. La estrategia se estructuró en tres fases: exploratoria (activación de conocimientos previos), guiada (mejora de habilidades con apoyo del docente) y síntesis (evaluación del aprendizaje). Para la recolección de datos, se utilizó una combinación de pruebas diagnósticas (pre-test y post-test), diarios de campo, listas de verificación y cuestionarios digitalizados.

La implementación de la secuencia diseñada tuvo un impacto positivo en la adquisición de vocabulario en inglés. Se notó una ganancia significativa en los resultados del post-test en relación con el pre-test, particularmente en las habilidades de pronunciación, escritura y comprensión. Además, el uso de actividades gamificadas y herramientas digitales promovió un entorno de aprendizaje motivador para los estudiantes, incrementando su interés y disfrute hacia el aprendizaje del idioma inglés. La estrategia además impactó la

capacidad de trabajo autodirigido y colaborativo, así como competencias en el manejo de herramientas digitales.

No fue posible ubicar estudios en el Valle del Cauca o en Cali, específicamente, que reportasen la implementación de la lectura extensiva. Lo que se observa es que los estudios se han concentrado en la mejora de habilidades de lectura y de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera.

La revisión de los antecedentes permite identificar las siguientes tendencias sobre la investigación en el campo del presente estudio. En primer lugar, los estudios nacionales e internacionales apuntan a la identificación de problemas en las competencias de lectura en lengua materna del estudiantado (Pérez-Parejo et al., 2019; Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022; Jiménez Moreno, 2022). Estos estudios indican que, en general, las nuevas generaciones parecen haber perdido el hábito de la lectura. Para abordar esta problemática se han hecho diferentes propuestas pedagógicas como unidades didácticas, la incorporación de la tecnología y estrategias como la “*hora de lectura*” (Burbano-Enríquez et al., 2023; Ardila et al., 2023; Jiménez Morena, 2022).

Por otra parte, los estudios reseñados también revelan que existen falencias en el desarrollo de competencias en lectura y habilidades comunicativas en general en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Principalmente a nivel internacional, una de las alternativas a las que se acude para apalar esta situación es la lectura extensiva. En cuanto a la implementación de ésta, se observa el uso de colecciones de libros simplificados o literatura modificada y la lectura dentro y fuera del aula. A nivel de investigación, en el plano internacional se observa que predominan los estudios de corte cuantitativo con diseño experimental o cuasiexperimental en los que un grupo recibe instrucción regular

comunicativa o lectura intensiva y el segundo grupo es expuesto a la lectura extensiva. Los resultados muestran que la lectura extensiva aporta beneficios tanto en habilidades lingüísticas (McLean y Rouault, 2017; Yilmaz et al., 2020, Iwata, 2022), aspectos cognitivos (Suescún Giraldo y Arango Tobón, 2022) y en el plano afectivo (Estrada y Parrado, 2020; Park, 2020).

En los estudios a nivel nacional, se encontró un solo estudio reciente en el que se implementó la lectura extensiva (Suescún Giraldo y Arango Tobón, 2022), el cual reportó resultados parcialmente consistentes con los estudios internacionales en cuanto a su efectividad. Los autores no encontraron beneficios de la lectura extensiva en las habilidades de lectura y escritura en inglés, pero encontraron beneficios en la memoria a largo plazo, la velocidad de procesamiento y la motivación, es decir, aspectos cognitivos y afectivos.

Conviene señalar que entre los estudios reseñados que han abordado la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, proponen metodologías y abordajes centrados en el aprendiz, en sus necesidades y sus características (Ardila et al., 2023; Oviedo Sierra y Lara Vargas, 2023; Bravo et al., 2024). Las propuestas proponen, además, la integración de la lengua materna y la lengua extranjera, actividades secuenciales y la posibilidad de elección. Si bien estas experiencias no han implementado lectura extensiva, algunos de estos principios son consistentes con el referido enfoque.

JUSTIFICACIÓN

Lo anterior da pie para señalar el vacío en la literatura y el aporte de este estudio. Pese a la abundante investigación internacional que señala los beneficios de la lectura extensiva para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, son muy escasas las experiencias de

su implementación en las aulas colombianas. Además, el uso de la lectura extensiva se concentra en textos en la lengua a aprender y no se ha explorado su efecto al usarlo con textos en la lengua materna. De esta manera, el aporte del estudio es reportar una experiencia con la implementación de la lectura extensiva utilizando tanto textos en inglés como textos en español. Otra característica innovadora de este estudio es su desarrollo en un contexto multiedad, puesto que ninguno de los estudios reseñados ha considerado esta variable.

Esta investigación es importante ya que responde a una necesidad real de un aula de clases donde se busca mejorar las habilidades lingüísticas en la L1 y L2 de los estudiantes de grado quinto de primaria, mediante la implementación de la estrategia de lectura extensiva. En el aula de clases muchos estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, fluidez y la producción escrita tanto en español como inglés, lo cual afecta su rendimiento académico. Para abordar esta problemática, se propone una secuencia didáctica centrada en la lectura por placer, adaptando los textos a su nivel, contribuyendo al desarrollo integral del lenguaje, motivando a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y promoviendo la autonomía en los procesos lectores.

Por ello es pertinente, porque se alinea con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que resalta la importancia del desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas. Además, se fundamenta en teorías actuales sobre la adquisición de lenguas y enfoques comunicativos. Este estudio propone la lectura extensiva no sólo como herramienta para fortalecer el inglés como lengua extranjera, sino también como medio para consolidar las habilidades lectoras en español.

En cuanto al impacto esperado, se proyecta una mejora en las competencias lingüísticas de los estudiantes, mayor gusto por la lectura y una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés. También se espera que los docentes reconozcan el valor pedagógico de la lectura extensiva como estrategia de enseñanza dentro de sus currículos. Más allá del aporte investigativo del estudio, también a nivel práctico se espera poder aportar una alternativa metodológica y pedagógica para docentes de primaria que deben enfrentar el reto de enseñar inglés sin poseer un dominio consolidado de este idioma. Se espera que el reporte pueda servir de modelo para otras docentes de primaria en situaciones similares.

MARCO DE REFERENCIA

En el presente capítulo se presentan las bases conceptuales en las que se sustenta el presente estudio. Se ofrece una revisión de definiciones, principios, características y modelos de los siguientes conceptos básicos: lectura, lectura en lengua materna, lectura en lengua extranjera. Dentro de este marco, se define el enfoque de lectura extensiva, ya que esto sienta los fundamentos de la propuesta metodológica específica. Por último, se aborda el tema del aula multiedad y las características, beneficios y retos de enseñar en un contexto como este.

La Lectura

La lectura o comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo y esencial en el desarrollo de competencias lingüísticas, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Este proceso involucra de manera simultánea la decodificación de símbolos gráficos (lenguaje escrito) y procesos de interpretación y asignación de significados (Lomas, 2003; Solé, 1992). Lomas define la lectura como “un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados” (2003, p.62). A nivel internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su definición del programa PISA, un programa de evaluación de habilidades educativas que se consideran esenciales para el desarrollo económico de las naciones incluye la habilidad de lectura y la define en los siguientes términos: “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento

y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, s/f. citado en Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022, p. 490). Por último, Solé (1992), presenta la siguiente definición.

Leer es comprender y [...] comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en la que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos - conocimiento previo relevante, confianza en las propias habilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.- que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. (p. 37)

Estas definiciones ponen en evidencia el hecho de que la lectura implica un proceso activo por parte del lector quien no solo va decodificando mecánicamente lo que está en el texto escrito, sino que aporta desde su conocimiento del tema, de la realidad, para la construcción de un significado del texto. Dicha construcción de significado implica también una consciencia del contexto en que se lee, y de los propósitos por los cuáles se lee. Se observa que el lector no solo construye el significado del texto sino que, además es capaz de valorar o evaluar la información del texto, haciendo uso de habilidades reflexivas y críticas. Es decir, la comprensión lectora exige que el lector no se limite a recibir pasivamente la información, sino que participe activamente en la construcción del sentido del texto,

relacionando lo leído con sus conocimientos previos y cuestionando, cuando sea necesario, las ideas presentadas..

Este proceso de construcción activa del significado implica varios niveles de comprensión a los que Jenkinson (1976), ha identificado como el nivel **literal**, el nivel **inferencial** y el nivel de lectura **crítica**. La comprensión **literal** se refiere a la capacidad de captar la información explícita del texto, como los hechos, detalles y personajes mencionados en el texto. Este nivel es considerado como la base sobre la cual se construyen los otros niveles de comprensión. Sin una adecuada comprensión literal, los lectores no pueden pasar a los siguientes niveles de interpretación más profundos.

El segundo nivel, la comprensión **inferencial**, requiere que el lector haga conexiones y deducciones basadas en la información explícita que ofrece el texto y su propio conocimiento. En este nivel, el lector necesita usar sus conocimientos previos y las “pistas” contextuales con el fin de completar una representación semántica del texto. Este nivel es crucial para la comprensión de textos más complejos, donde el significado no está totalmente enunciado y debe ser deducido a partir de las relaciones entre las partes del texto.

Por último, la comprensión **crítica** o **valorativa** implica un análisis reflexivo y evaluativo del contenido del texto que va más allá de entender lo que este dice. En este nivel, el lector debe valorar la veracidad, la relevancia y la calidad de la información presentada, , además, es aquí donde “integran los niveles anteriores y se incluye la opinión del lector sobre la lectura” (Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022, p. 492).

Este enfoque de los niveles de comprensión lectora establece como criterio organizativo el grado de aporte del lector en el proceso de comprensión, con menos aporte

en el nivel literal y gradualmente mayor aporte en los niveles inferenciales y crítico. Por lo tanto, se asocia la lectura con las habilidades cognitivas superiores, tales como el análisis, la síntesis y la evaluación. La tabla 1, a continuación, muestra las habilidades específicas que componen cada uno de estos niveles según Cervantes Castro et al., (2017, pp. 77-79)

Hasta este punto, este marco conceptual ha servido para guiar y orientar tanto la investigación como las propuestas didácticas en torno a cómo enseñar a leer. En el siguiente apartado se abordará brevemente esta temática con especial énfasis en el proceso de lectura en la lengua materna.

Lectura en Lengua Materna y Lengua Extranjera

Si bien es cierto que la investigación en lectura en una segunda lengua o lengua extranjera ha estado muy influenciada por la investigación en lengua materna, es necesario hacer algunas distinciones entre ambos procesos. Es importante revisar este tema presentando estudios que demuestran una relación entre el desarrollo de habilidades de lectura en ambas lenguas (Cummins, 1979; Gutiérrez y Mayora, 2021).

Comenzaré por establecer una aclaración de términos. Según Dörnyei (2009), existen tres rutas del desarrollo del lenguaje: la adquisición de la lengua materna en entornos monolingües, el desarrollo bilingüe y el aprendizaje de lenguas adicionales. El primero se refiere situaciones en la que en el entorno hay una sola lengua (o al menos una muy dominante) a la que el niño o niña es expuesto desde antes del nacimiento y este constituye el primer sistema lingüístico que es adquirido durante la infancia a través de la integración de diferentes procesos y mecanismos psicolingüísticos, cognitivos, neurológicos y sociales.

Tabla 1: Habilidades lectoras específicas según cada uno de los niveles de lectura.

Nivel	Habilidades específicas
Literal	● Identificación de la idea más importante de un párrafo, texto completo o relato. ● Identificación del orden de las acciones en una descripción o narración. ● Identificación o localización en el texto de personajes, tiempos y lugares explícitos. ● Identificación de razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. ● Ubicación en el texto de informaciones concretas presentadas de manera explícita.
Inferencial	● Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente. ● Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente. ● Inferir secuencias de acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera. ● Inferir relaciones de causa y efecto, formulando hipótesis sobre las motivaciones y sus relaciones en el tiempo y el espacio. ● Formular conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones. ● Predecir acontecimientos con base en una lectura inconclusa, deliberadamente o no. ● Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir el significado literal de un texto.
Crítico	Emitir juicios de valor sobre el texto sustentados en evidencia explícita o implícita del texto o de su propio conocimiento. Los autores clasifican estos juicios en las siguientes categorías: ● De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas. ● De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información. ● De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo. ● De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector

Este es el caso de la mayoría de la población mestiza en Colombia que crece en entornos donde el español es dominante.

La segunda ruta que describe Dörnyei (2009), se refiere a situaciones en la que el infante está expuesto a dos lenguas simultáneamente, o cuya exposición a una segunda lengua (en términos cronológicos) inicia dentro de los tres primeros años de vida. En este caso las dos lenguas se adquieren como lenguas maternas y se habla de un bilingüismo nativo o balanceado. Este sería el caso de muchos niños y niñas de las comunidades indígenas de Colombia, quienes tienen una exposición simultánea desde edades muy tempranas al español y a una o más lenguas nativas.

Por último, Dörnyei (2009) se refiere a la adquisición de una segunda lengua o lengua adicional como el proceso mediante el cual un individuo monolingüe comienza a aprender otra lengua una vez consolidada la adquisición de la lengua materna; es decir, después de los 3 años de edad, aunque algunos autores proponen rangos de edad distintos. En muchos casos, aunque no exclusivamente, esta adquisición se da en la edad escolar y en contextos instruccionales y lleva como resultado distintos niveles de competencia en la lengua a aprender y termina en otras tipologías de bilingüismo (Baker, 2001). Este es el caso de buena parte de los niños y niñas colombianos que, siendo monolingües del español, comienzan a aprender inglés en la escolaridad, ya sea desde los niveles de preescolar o desde la primaria.

Una última distinción que es necesaria es entre los términos “segunda lengua” y “lengua extranjera”. Alonso et al. (2017), distinguen entre estos dos términos de la siguiente manera:

Segunda Lengua es [...] entendida como aquella lengua que se aprende por necesidad y que es imprescindible para desenvolverse en actividades sociales, comerciales, laborales, educativas u oficiales; o cuando dicha lengua es la nativa para la mayor parte de la población, pero no la es para el sujeto quien la aprende (por ejemplo, un colombiano en Holanda). En contraste con el término Lengua Extranjera, que es aquella que se aprende en el aula, no por necesidad y que no es imprescindible para desenvolverse en sociedad (por ejemplo, aprender inglés en Colombia). (p.4)

En este sentido, el inglés tiene un estatus de lengua extranjera en Colombia, pues si bien su dominio puede tener varias ventajas para el usuario a nivel profesional o académico, no resulta indispensable para su desenvolvimiento en la sociedad colombiana. Por otra parte, para las poblaciones indígenas de nuestro país que conservan su lengua originaria o ancestral como su primera lengua, el español es una segunda lengua, ya que es la lengua oficial en el territorio y es necesaria para el funcionamiento en la sociedad más allá de las necesidades sociales de la comunidad.

Retomando la discusión, la lengua materna es sumamente importante para el individuo, ya que a través de ésta los niños y niñas adquieren la competencia comunicativa que les permite integrarse al tejido social, desarrollan las funciones simbólicas y abstractas del pensamiento, adquieren las herramientas conceptuales de su cultura, desarrollan su identidad y sientan las bases para todos los procesos de aprendizaje (Vygotsky, 1978). La lengua materna también es importante en la medida que se consolida como la base para la adquisición de lenguas adicionales (Antoniou, 2019; Cummins, 1979).

Cummins (1979), estudió el desarrollo de la literacidad (habilidades de lectura y escritura) de niños bilingües. En una amplia revisión de estudios para la época encontró que los niños bilingües cuya lengua materna era una lengua de prestigio y dominante, la exposición de la segunda lengua no afectaba el desarrollo de su lengua materna. Sin embargo, cuando la lengua materna era una lengua minoritaria, en muchos casos la aparición de la segunda lengua llevaba a un detrimento en la lengua materna, lo cual además, incidía en los procesos de desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Para explicar este fenómeno, el autor propuso la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979) y supone lo siguiente:

La hipótesis de la interdependencia del desarrollo propone que el nivel de competencia en L2 [segunda lengua] que alcanza un niño bilingüe depende en parte del tipo de competencia que ha desarrollado en L1 [lengua materna] al comenzar la exposición intensiva a esta lengua. Cuando el entorno lingüístico del niño, fuera de la escuela, promueve considerablemente el uso de ciertas funciones del lenguaje y el desarrollo de vocabulario y conceptos en L2 [...] es probable que la exposición intensiva a L2 resulte en altos niveles de competencia en L2 sin afectar la competencia en L1. El alto nivel inicial de desarrollo en L1 permite el desarrollo de niveles similares de competencia en L2. Sin embargo, para los niños cuyas habilidades en L1 están menos desarrolladas en ciertos aspectos, la exposición intensiva a L2 en los primeros grados probablemente impida el desarrollo continuo de L1. Esto, a su vez, ejercerá un efecto limitante en el desarrollo de L2. En resumen, la hipótesis propone

que existe una interacción entre la lengua de instrucción y el tipo de competencia que el niño ha desarrollado en su L1 antes de la escuela.

La cita anterior se dio en la situación de contextos de bilingüismo social, es decir, entornos en los que hay más de una lengua oficial o en los que las comunidades de una lengua minoritaria tienen una representación para poder hablar de una sociedad bilingüe o multilingüe. Pese a las diferencias con el contexto colombiano, se puede observar que varios de los estudios reseñados en los antecedentes ya apuntaban a bajos niveles de comprensión lectora en la lengua materna por parte de estudiantes colombianos. Esta podría ser una de las causas por las cuales los niveles de competencia en inglés, como lengua extranjera, no han sido satisfactorios como lo revelan muchos estudios. El desarrollo de competencias de lectura limitadas tiene serios efectos a nivel social para el individuo pues limita su acceso a la educación, a la movilidad social, a la calidad de vida (Solé, 1992; Lomas, 2003), pero además, podría afectar negativamente las posibilidades de que la persona adquiriera lenguas adicionales.

En cuanto a la comparación entre la lectura en lengua materna y en lengua extranjera, teóricamente ambas se conciben como procesos activos e interpretativos. Sin embargo, difieren en la forma en que estos procesos se desarrollan. La lectura, a diferencia del habla y otras habilidades lingüísticas, no se adquiere de manera espontánea, incluso en la lengua materna, sino que es el resultado de un proceso instruccional que requiere formación específica (Solé, 1992). En el caso de la lectura en lengua extranjera, generalmente el estudiante ya ha aprendido a leer en su lengua materna y posee conocimientos previos sobre el mundo, lo cual influye en su manera de abordar y comprender los textos. En la tabla 2 a continuación presento la comparación entre estos dos procesos.

Tabla 2: Comparación entre la Lectura en lengua materna y lengua extranjera según (Rodrigo, 2019).

Lectura en lengua materna	Lectura en lengua extranjera
Es un proceso intencional y planeado que se da en contextos escolares. Es inherente a todo niño que ingresa a la escolaridad.	Es un proceso intencional y planeado en contextos formativos. Puede ser opcional dependiendo del tipo de curso o instrucción. Algunos cursos de idiomas y metodologías enfatizan habilidades orales y dan menos relevancia a las habilidades de escritura.
Se da en los primeros años de escolaridad y durante la niñez.	Exceptuando los contextos de educación bilingüe, en muchos casos la lectura en la lengua extranjera es posterior al desarrollo de la lectura en la lengua materna y en algunos casos incluso sucede en la pubertad.
El niño sigue desarrollando conocimiento del mundo a la par que comienza a adquirir competencia en lectura. Sin embargo, su vocabulario y dominio sintáctico de la lengua está bastante consolidado.	En muchos casos, el aprendiz de una lengua extranjera ya ha desarrollado conocimiento del mundo, pero posee un vocabulario dominio sintáctico limitado de la L2.
Representa la introducción al sistema alfabético.	Ya posee familiaridad con el sistema alfabético occidental (si ha sido educado en una cultura occidental).

Otras diferencias entre los procesos que destaca Rodrigo (2019), son el umbral lingüístico, el esfuerzo cognitivo y la dimensión social de la lectura. El primero se refiere al nivel de competencia lingüística necesario para leer. Como se muestra en la tabla 2, el niño que comienza a leer ya tiene un dominio de la sintaxis y un amplio léxico de su lengua materna adquirido por exposición extensiva. Además, las lecturas del niño están acorde a su nivel. Para lograr la comprensión y la transferencia de habilidades de lectura, el aprendiz de la lengua extranjera debe alcanzar un umbral de competencia en la lengua que algunos estudios han estimado en el conocimiento de un 80% del vocabulario que compone el texto. Por otra parte, luego de años de lectura en la lengua materna, los procesos de reconocimiento léxico y de decodificación están altamente automatizados, mientras que en la lengua

extranjera, el lector se enfrenta nuevas combinaciones de letras y nuevas asociaciones de grafía y sonido, lo que lleva a la sobrecarga cognitiva por la necesidades de procesar simultáneamente información que no está completamente automatizada. Sobre el tercer aspecto, Rodrigo (2019) señala:

La interpretación de un texto se relaciona directamente con las prácticas culturales de la comunidad que la origina. Desde esta perspectiva, aprender a leer (y a escribir) es un fenómeno culturalmente dependiente[...]: todo texto se sitúa en un contexto que viene determinado por la comunidad en la que ha surgido. [En pocas palabras, esto] implica que la interpretación que hace el lector de un texto viene determinada por su propia identidad sociocultural, su conocimiento previo y su conocimiento cultural. (p.54)

Entonces, además de la necesidad de una base lingüística, el lector en lengua extranjera también necesita familiarizarse con ciertos aspectos sociales y culturales de los textos. Si bien la idea de géneros permite agrupar los textos según ciertas regularidades, no es acertado pensar que estas regularidades son universales y aculturales. Si bien un texto narrativo puede tener elementos comunes en distintas culturas, también tendrá elementos y características propias de la sociedad, la cultura y la lengua en la que fue producido.

En cuanto a metodologías de la enseñanza de la lectura, Cassany et al. (2003), en contextos de enseñanza de la lectura en lengua materna identificaron dos grandes tendencias metodológicas: aquellas basadas en el código y aquellas basadas en el sentido. El primer grupo metodológico tiene las siguientes características, de acuerdo con Cassany, et al., (2003, pp.44-45):

- Antes de leer, el niño tiene que aprender a descifrar;
- El maestro es transmisor de conocimientos;
- El aula es la única agrupación de alumnos;
- El niño debe repetir, memorizar;
- La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito;
- El aprendizaje de la lectura y la escritura es simultáneo;
- La base material para el aprendizaje es un manual;
- El "producto de la lectura" es el centro de interés del aprendizaje;
- El proceso se hace por etapas: primero aprendizaje de las correspondencias sonido-grafía,
- y después acceso al sentido mediante la oralización;
- La rapidez y la precisión son fundamentales;
- La comprensión se exige y se evalúa, pero no se enseña.

En contraposición, Cassany, et al., (2003, pp.44-45) proponen que los métodos que se basan en el sentido tienen las siguientes características.

- El niño es un lector desde el principio;
- El maestro es un "facilitador" y un guía;
- El tratamiento es individualizado;
- El niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto;
- La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora;
- El aprendizaje de la escritura es normalmente posterior al
- de la lectura;
- La base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos;

- El "proceso" de la lectura es el centro de interés del aprendizaje;
- Se observa el proceso de descubrimiento y se sistematizan procedimientos de lectura rápida.

Según Rodrigo (2019) y Grabe (2009), se puede apreciar un paralelismo con estos métodos de enseñanza de la lectura en lengua materna y la instrucción en lenguas extranjeras. En la instrucción en lectura en lengua extranjera se distingue entre abordajes ascendentes, descendentes e interactivos. Los ascendentes hacen referencia a una visión lineal del proceso de lectura en el que la codificación es secuencial desde las unidades de significado menores hacia las más elaboradas (de letras a palabras, de palabras a oraciones, y así sucesivamente). En estos modelos, el aprendiz de la lengua extranjera se le debe proveer de los componentes léxicos y sintácticos para poder realizar una decodificación adecuada del texto.

Los enfoques descendentes parten del sentido y del conocimiento previo del lector y dicho conocimiento se va construyendo a partir de claves lingüísticas y discursivas que el texto provee. Si bien el aprendiz necesita de léxico y sintaxis, la instrucción enfatiza los procesos de activación del conocimiento previo, formulación de predicciones e hipótesis.

Los modelos interactivos, por último, suponen la integración de procesos ascendentes y descendentes para poder llegar a una construcción significativa del texto. Otra distinción importante a nivel instruccional es entre la lectura extensiva y la lectura intensiva.

La Lectura Extensiva

Independientemente de si el enfoque instruccional sea ascendente, descendente o interactivo, gran parte de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera ha asumido un modelo de lectura intensiva. Rodrigo (2019), describe la lectura intensiva en los siguientes términos:

La lectura intensiva (*intensive reading*) implica leer en detalle textos cortos o fragmentos de un texto más extenso. Suele ser una lectura analítica y detallada con la cual se espera una comprensión total o casi total por parte del lector. El tratamiento intensivo de un texto normalmente se hace en el aula con la guía del profesor y puede servir para centrarnos en la práctica de destrezas de lectura (p. ej., inferencia a partir del contexto, hipótesis, etc.), que después el alumno podrá utilizar por sí mismo para abordar principalmente aspectos lingüísticos: vocabulario específico, estructuras, uso de la lengua, entre otros. (p.121)

De esta breve descripción, se puede identificar que la mayoría de la instrucción de lectura en lenguas extranjeras se fundamenta en la lectura intensiva y se podría definir como la manera tradicional en la que se enseña a leer. Por su parte, según Nieves y Mayora (2012), la lectura extensiva se puede describir de la siguiente manera:

...la [Lectura extensiva] propone que los aprendices de [cualquier lengua extranjera] lean una gran cantidad de textos, de una amplia variedad de temas, que les resulten interesantes y/o entretenidos. Además, los aprendices deben leer por significado y comprensión general sin que se les

presenten preguntas cerradas acerca del texto o de estructuras gramaticales presentes en éste o sin ser examinados acerca de su comprensión. Finalmente, el profesor no dicta una clase magistral de lectura, sino que les lee a los estudiantes o lee de manera silenciosa con ellos, al tiempo que brinda ayuda y orientación a los estudiantes en el momento que leen o para ayudarlos a seleccionar lo que a ellos les interese. (p. 114)

Day y Bamford (1998), precursores y promotores de este enfoque para la enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras propusieron 10 principios fundamentales del enfoque para su definición y distinción de otros enfoques de lectura:

1. El material de lectura es fácil: los libros fáciles de leer permiten desarrollar la fluidez de lectura.
2. Hay una amplia variedad de material sobre una amplia variedad de temas: se leen cosas diferentes, de diferentes maneras, por diferentes razones.
3. Los estudiantes eligen lo que quieren leer ya que el interés facilita la comprensión y lleva a leer más
4. Los estudiantes leen tanto como pueden dentro y fuera del aula.
5. El propósito suele ser el placer, la información y la comprensión general, tal y como es en la lectura en la vida cotidiana.
6. La lectura es su propia recompensa: no se requiere de premios, evaluaciones o motivadores extrínsecos.
7. La velocidad de lectura es rápida.
8. La lectura es individual y silenciosa.
9. Los maestros guían a sus estudiantes.

10. El maestro es un modelo a seguir. “La lectura se adquiere, no se enseña”.

Por su parte, Mayora et al. (2014, p. 83) proponen una definición de la lectura extensiva en función de 5 pilares fundamentales que son:

1. Cantidad: Los estudiantes deben leer una gran cantidad de textos en la lengua meta.
2. Comprensibilidad: Los textos (libros, artículos cortos, etc.) deben ser fáciles de leer para los estudiantes (o estar justo por encima de su nivel actual de lectura y lingüístico).
3. Centrado en el estudiante: Los estudiantes deben leer a su propio ritmo, textos de su elección, sin intervención del profesor, salvo para orientarlos, o ayudarlos, cuando lo necesiten.
4. Orientación al significado: Los estudiantes leen buscando el significado, no la forma, y los textos deben preseleccionarse en función de su relevancia, interés y disfrute, no de las formas lingüísticas que contienen.
5. Responsabilidad: Se requiere que los estudiantes asuman algún tipo de responsabilidad por lo que leen, principalmente mediante tareas orientadas a la comprensión y no intrusivas, como completar fichas de lectura, escribir o contar una apreciación, la idea principal o un resumen en su lengua materna del material leído.

Por último, Estrada y Parrado (2020), ofrecen el siguiente contraste entre lectura extensiva y lectura intensiva (ver tabla 3).

Tabla 3: Contraste entre la lectura intensiva y la lectura extensiva según Estrada y Parrado (2020, p. 19).

Enfoque intensivo	Enfoque extensivo
Explotación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta el acceso a la comprensión y a los procesos de producción.	Se trabaja el fomento lector, desde el placer y la estética de la lectura.
Diversidad textual y adaptación por niveles competenciales de los estudiantes.	La diversidad textual se relaciona con las preferencias personales por la lectura.
Se recomienda que la extensión del texto sea breve para poder trabajarlo en profundidad.	Se trabaja con la obra íntegra sin fraccionar ni seleccionar fragmentos.
Se trabajan diversos componentes textuales (literal e inferencial) y niveles y subcompetencias gramaticales (léxico, ortografía, la frase...) desde los planteamientos de la lingüística de texto.	La comprensión es global y se plantea desde los gustos y vivencias del lector.
Se comparte en el aula y es el docente quien propone los textos desde una educación basada en los niveles de madurez y capacidad idiomática.	Se comparte dentro y fuera del aula, en relación con la dinamización de bibliotecas tanto del centro educativo como personal, municipal...

El principal sustento teórico de la lectura extensiva es la hipótesis del *input* de Krashen (2003 y 2004). Esta teoría propone que la adquisición de la lengua extranjera debe darse en condiciones similares a aquellas en las que se da la adquisición de la lengua materna. En este sentido aprendemos en la medida que comprendemos mensajes y que estos mensajes son abundantes, relevantes, significativos y comprensibles. A un niño que está aprendiendo a leer en su lengua materna no se le pediría leer Rayuela de Cortázar o el Quijote de Cervantes. Leerá cuentos cortos, con muchas ilustraciones, donde la conexión entre las imágenes y el texto sea transparente y con palabras de alta frecuencia que le sean familiares y fáciles de reconocer. No obstante, de los aprendices de una lengua extranjera muchas veces se espera que puedan leer textos con estructuras sintácticas complejas y vocabulario desconocido. Esto hace que el *input* no sea comprensible y por ende poco efectivo para promover procesos de adquisición.

En este sentido, y dado que la mayoría de los aprendices de una lengua extranjera ya poseen familiaridad con el alfabeto occidental, la lectura es un canal mucho más viable para favorecer la adquisición sin las dificultades inherentes a la comprensión oral por la distancia entre grafía y pronunciación.

Un gran número de estudios ha demostrado la efectividad de la Lectura extensiva para el desarrollo de habilidades en la lengua extranjera y en aspectos específicos del aprendizaje tanto a nivel cognitivo como afectivo. Nieves y Mayora (2012), reseñaron 10 estudios entre 1996 y 2011 en diferentes contextos en los que se encontró que la lectura extensiva favorecía el desarrollo de habilidades de lectura, el crecimiento del vocabulario, el aumento de la velocidad de lectura y que 4 de estos 10 estudios reportaron ganancias en aspectos como la motivación y las actitudes hacia la lectura.

Recientemente, Rodrigo (2019), hace una revisión de estudios sobre la implementación de la lectura extensiva en el contexto de aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua (10 estudios) y del español como lengua de herencia en Estados Unidos (6 estudios). En el primer conjunto de estudios, en 5 se encontraron beneficios a nivel afectivo y actitudinal hacia la lectura, en 3 mejoras en el dominio de aspectos sintácticos específicos del español, en 3 se reportan ganancias en crecimiento del vocabulario y en 3 se reportan beneficios en la competencia en la lengua meta en general. En el segundo grupo de estudios, en 5 de los 6 estudios se reportó ganancia en términos de vocabulario, en 3 hubo mejora en hábitos de lectura, en 1 aumento en la velocidad de lectura y en otro mejora en habilidades de lectura. La revisión de los antecedentes de este trabajo confirma los beneficios de la lectura extensiva.

En términos didácticos, la implementación de la lectura extensiva puede tomar uno de los siguientes esquemas (Bamford y Day, 2004; Nieves y Mayora, 2012, Grabe, 2009; Rodrigo, 2019; Shelton-Strong, 2012):

- Esquema de biblioteca: se compila una colección de libros simplificados o modificados (generalmente las editoriales de prestigio ya ofrecen estas colecciones adecuadas en términos léxicos y sintácticos). Los estudiantes deben elegir un libro semanal, leerlo y devolverlo. Se dedica tiempo de clase a la lectura, pero también se espera que el estudiante lea por fuera de clase. Se hacen actividades de comprensión como llenar fichas de lectura o conferencias individualizadas con el docente.
- Círculos de lectura: En clase los estudiantes toman un libro de acuerdo a su interés y leen tanto como puedan por un tiempo establecido, luego se reúnen en pequeños grupos (o círculos) y narran y comentan oralmente lo que entendieron de lo que leyeron. Luego se agrupan en grupos diferentes y comparten la experiencia de la lectura.
- Lectura silenciosa sostenida: Los estudiantes leen de manera individual sin ninguna pausa textos de su propia elección al mismo tiempo con un tiempo establecido (por ejemplo 20 minutos). Al terminar el tiempo registran de manera escrita el tiempo, la cantidad de palabras, lo comprendido y las dificultades encontradas. Se establece un nuevo límite de tiempo (15 minutos) y se repite el ciclo. Se espera que en cada ronda el estudiante pueda mantener o aumentar el número de palabras leídas.
- Lectura en voz alta: Aunque es una de los menos frecuentes, implica al docente leyendo en voz alta un texto mientras los estudiantes lo leen de manera silenciosa. Luego los estudiantes se turnan para leer en voz alta. Se hacen pausas en las que se

comenta lo leído y lo comprendido. El texto debe haber sido seleccionado por consenso por la mayoría del grupo.

Además, se han propuesto algunas modalidades fundamentadas en textos electrónicos o en línea (Pino-Silva, 2009, Mayora et al., 2014). También se han propuesto proyectos para la creación y uso de materiales de lectura generados por los estudiantes (Rodrigo, 2013 y 2023). También hay reportes de experiencias o propuestas favorables de lectura extensiva en diferentes contextos latinoamericanos como en Venezuela (Mayora et al., 2014; Silva y Araujo, 2016), México (Varona, 2012); Costa Rica (Hernández-Herrero, 2007) y Colombia (Ruiz de Guerrero y Arias Rodríguez, 2009).

Grupos extraedad y aula multiedad

Como ya he señalado, en el contexto donde me desempeño como docente, la situación extraedad en el aula es una situación regular y común. En este apartado presentaré algunos conceptos claves para entender este fenómeno y su impacto en los procesos educativos. En la literatura educativa, Ivars Roselló (2022), define el aula multiedad de la siguiente manera:

El aula multiedad es un modelo organizacional basado en la convivencia de alumnos de diversas edades en una misma aula. La existencia de dicho modelo organizacional se debe, principalmente, a razones de tipo administrativo [...] No obstante, también puede estar originada por una elección puramente pedagógica de los centros escolares, la cual surge como respuesta al ideal educativo que concibe las diferencias como fuente esencial del aprendizaje. (p.9)

A partir de esta definición se puede apreciar que se trata de un aula compuesta por estudiantes de diferentes edades e incluso de diferentes grados de escolaridad. En este mismo sentido Rodríguez-Hernández et al. (2021), señalan:

las aulas multigrado, también denominadas no-graduadas, de agrupación vertical, plurigrado o multiedad [...] se han convertido en una estrategia para garantizar el derecho a la educación de los niños que viven en localidades remotas o de alta marginación porque les permiten acceder a la escuela sin tener que abandonar sus lugares de origen. (p.2)

Este modelo está ampliamente difundido en América Latina y es especialmente frecuente en zonas rurales y de baja densidad poblacional. Mientras en los centros urbanos se puede completar la matrícula de grupos de estudiantes de la misma edad, en estas zonas muchas veces esto no se logra y es más práctico completar un grupo de estudiantes con niños y niñas de diferentes edades. Este fue el caso del modelo de escuela nueva en Colombia (Castro, 2016; Correa y Serna, 2022).

Además de las ventajas de tipo administrativo, también se identifican algunas ventajas pedagógicas que incluyen la posibilidad de que los estudiantes de menor edad aprendan de sus pares mayores en consonancia con los principios de la mediación y colaboración de la teoría sociocultural, la adopción de una postura pedagógica por parte de los alumnos, el fortalecimiento del desarrollo lingüístico, el desarrollo de la inteligencia social y emocional y la aproximación a las estructuras sociales de la vida real (Ivars Roselló, 2022).

Sin embargo, estos modelos, que agrupan deliberadamente a los estudiantes, solo pueden ser verdaderamente inclusivos y pedagógicamente efectivos si la estructura curricular, la planificación de las actividades y el perfil del docente se articulan en función de la diversidad del estudiantado y del principio organizativo que sustenta dicha forma de agrupamiento. (Ivars Roselló, 2022; Rodríguez-Hernández et al., 2021). Un elemento clave para estos modelos, como señalan Rodríguez-Hernández et al, (2021), es la adecuada formación docente, y no se puede esperar que la formación de los docentes automáticamente los prepare para enseñar en este modelo. En el mismo estudio, los autores encontraron que el 45% de los 156 docentes encuestados, que enseñan en aulas multigrado en México, no habían recibido ninguna formación o preparación adicional para enseñar en este contexto.

Por su parte, el fenómeno extraedad en Colombia se refiere al “desfase de dos o más años de edad con respecto al grado que los estudiantes deberían estar cursando” (Castro, 2016, p. 18). Algunos de los principales desafíos del sistema educativo incluyen el ingreso tardío de los estudiantes, la repetición de grados y la alta tasa de deserción. Entre los factores que contribuyen a esta problemática se destacan las condiciones económicas del hogar, el trabajo infantil, la violencia y el desplazamiento forzado (MEN, 2010).

El MEN implementó el programa de aceleración del Aprendizaje como respuesta al creciente número de estudiantes extraedad en el país. Este se propone como un modelo pedagógico flexible y pretende que los estudiantes puedan avanzar varios grados en un mismo año. Contempla clases con grupos donde todos los estudiantes están en esta modalidad, por lo general, en jornadas horarias distintas a las regulares (Castro, 2016; MEN, 2016; Correa y Serna, 2022).

El modelo ha tenido sus críticas pues se considera que no garantiza la continuidad de la educación y promueve la exclusión (Castro, 2016; Correa y Serna, 2022). Ortiz y Betancourt

(2020), realizaron una evaluación cualitativa del programa de Aceleración del Aprendizaje en Neiva desde 2011 a 2016. De este análisis, los autores concluyen que este programa permite el reingreso al sistema educativo y la ampliación de la cobertura para el nivel de educación básica, pero no garantiza la continuidad a la educación media. Los autores identificaron además, un énfasis en el área de lengua castellana y un “descuido” o falta de énfasis con otras áreas como matemáticas y ciencias sociales, y la ausencia de áreas de orden artístico y humanístico. Otra falencia es que ni el MEN ni la Secretaría de Educación Municipal hacen el debido seguimiento al programa, ni el acompañamiento a los docentes encargados, como se propone en las directrices institucionales. Además, se ha encontrado menor motivación y carencia de un proyecto de vida en los estudiantes en aceleración del aprendizaje, como también, una percepción de baja autoestima y de exclusión (Castro, 2016; Correa y Serna, 2022).

Por último, en varias instituciones educativas que no cuentan con metodologías flexibles ni con programas alternativos, se permite la matrícula de estudiantes en condición de extraedad en los grupos regulares ya establecidos. Esto plantea el desafío de transformar estas aulas, que tradicionalmente se consideran regulares, en espacios verdaderamente multiedad que respondan adecuadamente a la diversidad etaria y pedagógica de sus integrantes. Esto requiere la implementación de técnicas propias del aula multigrado o multiedad como las descritas por Ivars Roselló que permiten la personalización de la instrucción, la planeación diferenciada y el currículo flexible.

En este sentido, la lectura extensiva ofrece la oportunidad de darle opción a los estudiantes de elegir qué leer, de que cada uno lea a su propio ritmo y que realice actividades de manera independiente. Si bien no es la única respuesta a la problemática planteada, es

una actividad que podría favorecer el desarrollo de las áreas de lenguaje y comunicación y lengua extranjera.

La inclusión de estudiantes en extraedad en las aulas regulares es primordial para que se garantice una educación equitativa y con igualdad de oportunidades. Estos estudiantes, que por diversas razones han tenido que interrumpir sus estudios, merecen integrarse en entornos educativos donde se reconozcan sus capacidades, interés y necesidades particulares. Incluir a esta población enriquece la dinámica del aula y promueve la diversidad y el aprendizaje colaborativo tejiendo así unos lazos sociales que combaten los estigmas y fomentan una cultura de respeto y apoyo mutuo.

METODOLOGÍA

En este capítulo se define cómo se aborda la investigación a nivel procedimental y operativo, así como las técnicas e instrumentos utilizados. La metodología descrita se diseñó como una respuesta a la necesidad de evaluar los efectos de una estrategia didáctica orientada al desarrollo de la comprensión lectora en español (L1) e inglés (L2) en estudiantes de quinto grado de una institución educativa oficial en la ciudad de Cali.

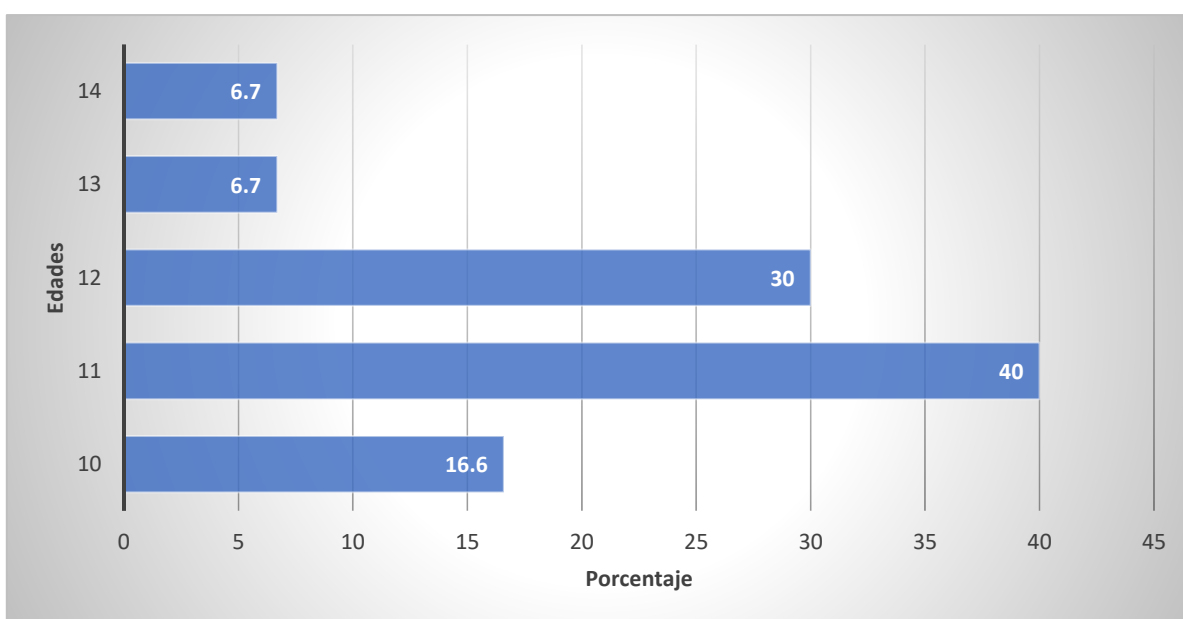
El estudio fue cualitativo con diseño de Investigación Acción. Sin embargo, aunque el abordaje es predominantemente cualitativo, se reportan e incluyen datos estadísticos y de naturaleza cuantitativa para demostrar el progreso y los avances de los estudiantes desde la etapa diagnóstica hasta la etapa evaluativa. Sobre la Investigación Acción (Kemmis et al., 2014), cabe destacar que este diseño busca mejorar la práctica docente y dar insumos necesarios para el beneficio de los estudiantes por medio de la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje y la transformación de estas. Su objetivo fundamental es la transformación de un entorno social, de manera que los procesos pedagógicos que se ejecuten estén en función de las exigencias y realidades del contexto escolar. El diseño implica una secuencia de ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión.

Participantes

Los participantes de este estudio provienen de entornos vulnerables, con vivencias de inequidad e inseguridad, lo que impacta en sus niveles de comprensión lectora en L1 y poca exposición en la L2, estas dificultades se pueden identificar en la baja fluidez, comprensión lectora y limitada motivación, también hay estudiantes con trayectorias intermitentes lo cual los categoriza en un grupo en extraedad. Los estudiantes que participaron en la investigación

son de quinto grado, grupo 3 de una Institución Educativa Oficial de Cali, en el que estaban matriculados 30 estudiantes de los cuales 16 eran niños y 14 niñas. La edad promedio del grupo es de 11 años. De este grupo, el 57% tenían edades entre 10 y 11 años, y el 43% pueden ser considerados extraedad ubicándose en edades entre los 12 y 14 años. La figura 1 muestra la distribución del grupo por edad en términos porcentuales.

Figura 1: Porcentaje de estudiantes por edad.



Podemos evidenciar que los estudiantes según su edad en el quinto grado de primaria tienen 11 años que equivale al 40% de los estudiantes, edad esperada para este nivel según el MEN. Sin embargo, un 60% del grupo presenta condición de extraedad ya que tiene una edad superior a 12 años.

Contexto

La Institución educativa Oficial Bartolomé Loboquerrero, ubicada en la comuna 13 del oriente de Cali, Valle del Cauca, en el barrio Lleras Restrepo, es una institución pública de

zona urbana con alrededor de 60 años de trayectoria. Reconocida desde 2018 como institución etnoeducadora, promueve una educación intercultural, atendiendo poblaciones afrodescendientes, raizales, palenqueras e indígenas, y desarrollando un modelo pedagógico constructivista social activo promoviendo:

- trabajo colaborativo y cooperativo
- desarrollo del pensamiento crítico
- investigación en el aula a partir de problemas contextuales,
- metodologías que incluyen aprendizaje basado en problemas, proyectos y secuencias didácticas flexibles,
- la autonomía, la resolución creativa y el trabajo en equipo

Cuenta con los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. La sede de primaria se llama Enrique Olaya Herrera y se encuentra ubicada en el barrio Ulpiano Lloreda. Es en esta sede donde se llevó a cabo la investigación. La Institución cuenta con una población de 950 estudiantes distribuidos en la jornada mañana y tarde.

Horizonte institucional y principios

- **Misión:** formar líderes con sentido humano, pensamiento crítico y arraigo territorial, preparados para la educación superior y el sector productivo
- **Visión (2026):** ser reconocida como formadora de ciudadanos transformadores y emprendedores clave en la localización
- **Principios institucionales:** dignidad humana, diversidad e interculturalidad, equidad, creatividad, autonomía, conciencia ambiental y pensamiento crítico

- **Valores:** respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad, liderazgo, honestidad y amor.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos y los instrumentos involucrados en estudio incluyeron la observación participante, las pruebas diagnósticas (pre-test y post-test), la encuesta y el diario de campo. Asimismo, se elabora y ejecuta una estrategia didáctica que incorpora lecturas extensivas y se realiza un análisis exhaustivo de la información obtenida. Todo esto persigue el objetivo de que la investigación, además de ayudar al aprendizaje de los estudiantes, produzca valor en conocimiento útil y avances en educación en contextos escolares semejantes.

Como mencioné anteriormente, la primera técnica para la recolección de datos fue la “Observación Participante” para diagnosticar el grado de apropiación de competencias de lectura en español e inglés en los estudiantes. Según Kawulich (2005), esta técnica permite al investigador integrarse al contexto que estudia, facilitando una comprensión más profunda de las interacciones y conductas que allí se presentan, desde una perspectiva interna. La Observación Participante me permitió no solo trabajar con los estudiantes, sino también observar sus hábitos sobre la lectura y su desempeño en inglés y español. Por lo tanto, la observación se hizo de manera planificada y controlada con un sistema de protocolos que dirigían mi supervisión a elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje para focalizarme en el aprendizaje de la lectura.

El instrumento que se asocia a esta técnica es el Diario de Campo. Según Gibbs (2012), el diario de campo es un instrumento que permite la recolección de datos en forma cronológica y sistemática. En este caso, utilicé el diario de campo para registrar las

actividades cotidianas dentro del aula, los diálogos mantenidos con los estudiantes, las técnicas de enseñanza que se aplicaron y el cumplimiento de los aprendices respecto a la estrategia de lectura extensiva. Además, se registraron también las reflexiones personales en relación con el proceso investigativo y las dificultades encontradas.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los datos recolectados por medio de la observación participante y el diario de campo, se implementaron estrategias de validación por triangulación donde se hacían comparaciones entre las observaciones con datos recogidos a través de otros instrumentos. Además, se realizaron revisiones periódicas de los diarios de campo con el director del trabajo de investigación para buscar otras interpretaciones y validar los análisis.

Otro importante instrumento fue la prueba de habilidades de lectura en L1 y L2, que fue utilizada tanto de manera diagnóstica (Pre-test) como de forma evaluativa (Post-test). Una prueba o examen es un instrumento que mide habilidades o conocimientos en un área específica o dominio del saber (Brown, 2004). La prueba fue diseñada por mí como investigadora y docente, y revisada por el director del trabajo de investigación, profesor de inglés con más de 20 años de experiencia, Magister en Lingüística Aplicada y experiencia en la coordinación de procesos de evaluación a nivel universitario.

Tabla 4: Tabla de especificaciones de la prueba de vocabulario, lectura en inglés y lectura en español.

Sección	Formato	Respuesta	Competencia o habilidad	Contenido	Instrucción	Cantidad	Puntaje
1	Selección simple	No verbal	Vocabulario	Frutas	Read and color the correct fruit	4	1 cada uno
2	Emparejar	No verbal	Vocabulario	School supplies	Look at the picture and write the correct number for each school supply. There are more words than pictures.	5	1 cada uno
3	Selección simple	No verbal	Vocabulario	Números	Count the fruits and circle the correct number.	3	1 cada uno
4	Emparejar	No verbal	Vocabulario	familia	Look at the picture of David's family. Then match the family members with the pictures using colored lines. One family member does not match to any picture.	5	1 cada uno
5	Selección múltiple	No verbal	Vocabulario	Partes de la casa	Color only "BEDROOM, KITCHEN and LIVING ROOM.	3	1 cada uno
6	Completar	Verbal	Vocabulario	School supplies	Look at the picture and write the correct name of each school supply.	7	0,5 punto por palabra y 0,5 por ortografía
7	Colorear	No verbal	Vocabulario	Colores	Read and color correctly.	5	1 cada uno

8	Emparejar	No verbal	Vocabulario	Ropa	Write the correct number for each piece of clothes.	8	1 cada uno
9	Colorear	No verbal	Vocabulario	Ropa y colores	Read and color. The first one is already colored.	5	1 cada uno
10	Colorear	No verbal	Vocabulario	Colores y comidas	Read the sentences and color the foods in the pictures.	4	1 cada uno
11	Completar	Verbal	Vocabulario	Lugares de la ciudad	Write the names of the following places. Use the words from the box.	5	1 cada uno
12	Completar	Verbal	Vocabulario	Animales	In the puzzle below, look for the names of the drawn animals and write them in the correct line.	8	1 cada uno
13	Selección simple	No verbal	Vocabulario	Lugares de la ciudad	Circle the correct option	6	1 cada uno
14	Emparejar	No verbal	Vocabulario	Alimentos	Match the names in English for food with their names in Spanish. Write the correct letter in the parenthesis.	9	1 cada uno
15	Selección simple	No verbal	Compresión de lectura-español	Idea general inferencia	Lee el texto y responde las preguntas	1	1 cada uno
16	Selección simple	No verbal	Compresión de lectura-español	Recuperar información literal-explicita	Lee el texto y responde las preguntas	1	1 cada uno
17	Selección simple	No verbal	Compresión de lectura-español	Identificar la estructura del texto	Lee el texto y responde las preguntas	1	1 cada uno
18	Selección simple	No verbal	Compresión de lectura-español	Recuperar información literal-explicita	Lee el texto y responde	1	1 cada uno

					las preguntas		
19	Selección simple	No verbal	Compresión de lectura-español	Recuperar información literal-explicita	Lee el texto y responde las preguntas	1	1 cada uno
20	Selección simple	No verbal	Compresión de lectura-español	Recuperar información literal-explicita	Lee el texto y responde las preguntas	1	1 cada uno
21	Completar	Verbal	Comprensión de lectura-inglés	Recuperar información literal-explicita	21. Identify the animals that appear in the reading and write them down	5	5 cada uno

La prueba estaba compuesta por 21 secciones y 88 preguntas/actividades en total. De estas secciones 7 estaban dedicadas a evaluar habilidades de lectura en español, 1 sección comprensión de lectura en inglés y el resto estaba dedicada a evaluar contenidos de vocabulario. La prueba se ajustó al plan de aula de inglés de grado 4to, así que los contenidos y temática los estudiantes las habían visto en clase. En la tabla 4 a continuación, se muestran las especificaciones de la prueba, y está disponible como el Anexo 1 al presente trabajo.

La misma prueba se administró como pre-test y post-test, aunque para versiones futuras se deben modificar algunas preguntas ya que, pero manteniendo la misma estructura y los formatos de pregunta.

Otro instrumento utilizado fue la encuesta, que en este caso se diseñó y administró como parte del proceso de evaluación de la implementación de lectura extensiva. Montes (2000), señala que “la encuesta es un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación” (p. 39). Dörnyei y Taguchi (2010), destacan su utilidad y viabilidad en la investigación educativa y en la investigación social porque son eficientes, masivas y prácticas. A su vez, es importante que también sean válidos, es decir, que el conjunto de respuestas del encuestado represente una medición de lo que se pretende medir.

En lingüística aplicada se han utilizado para la medición de variables psicológicas o afectivas (como la motivación, por ejemplo) o para recopilar información acerca de actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes con relación a la lengua o su aprendizaje (Dörnyei y Taguchi, 2010).

La encuesta contenía una combinación de preguntas cerradas y semiabiertas y tenía el fin de conocer la percepción de los estudiantes respecto a la implementación de la lectura extensiva, los materiales utilizados, y de los textos en español e inglés. La primera sección contenía 11 enunciados descriptivos a los que los estudiantes respondían en escala tipo Likert de 5 niveles (desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo). Los enunciados describían elementos sobre los principios y efectividad de la lectura extensiva, por ejemplo, la variedad de textos, la posibilidad de elección y la percepción de su efecto sobre el aprendizaje. La segunda sección, pedía a los estudiantes evaluar los textos en inglés en una escala del 1 al 5 en función de criterios como la longitud, los temas, el vocabulario, las imágenes y la dificultad. La siguiente sección tenía el mismo propósito, pero pedía a los estudiantes evaluar los textos en español. La última sección contenía tres preguntas abiertas en las que se le pedía a los estudiantes sugerir temas para las lecturas, su opinión general sobre la lectura extensiva y recomendaciones para mejorar la actividad. La versión final de la encuesta está disponible como el Anexo 2.

Diseño de la Estrategia Educativa.

El enfoque de esta sección es la implementación de lecturas extensivas, que implica proporcionar una amplia gama de textos para fomentar la fluidez, la comprensión global y la apreciación de la lectura en ambos idiomas. Los principios de la lectura extensiva se

incorporarán en el diseño de la estrategia didáctica, incluyendo el uso de materiales diversos, el ritmo individualizado durante las sesiones de lectura, y la comprensión general en lugar de detallada para el análisis de múltiples textos.

El diseño involucró la selección de textos auténticos y adaptados en inglés y español que fuesen entretenidos y comprensibles para los participantes. Tal como indican Jacobs y Farrell (2012), es recomendable que los textos seleccionados sean de diferentes niveles de dificultad, asegurando que los alumnos entiendan un alto porcentaje del contenido de forma independiente. Los textos fueron tomados de diferentes páginas de internet de carácter educativo y la mayoría fueron historias (género narrativo). Se construyó una biblioteca móvil en carpetas archivadoras que contenía un total de 35 textos en inglés y 32 textos en español. Los textos en inglés tenían una longitud de entre 150 y 300 palabras y los textos en español una extensión de entre 400 y 500 palabras. Los textos en inglés eran historias o cuentos sobre animales o la familia, temas que están en el plan de área. Los textos en español eran cuentos y fábulas. A todos los textos se le incluyeron imágenes alusivas. Se hizo un esfuerzo porque tanto los textos como las imágenes fuesen de acceso libre o con licencia que permitiese su uso no comercial. El anexo 4 es un ejemplo de una lectura en español. El anexo 5 es un ejemplo de una lectura en inglés.

La implementación se hizo durante el espacio de la clase de inglés y español de los estudiantes con una frecuencia de cuatro sesiones de 8 horas semanales. En una primera sesión se explicó a los estudiantes sobre qué era la lectura extensiva, cuáles eran sus ventajas y por qué se iba hacer. Además, se explicó el procedimiento. Se ubicó la biblioteca de textos al frente del salón y se les pidió pasar al frente y elegir un texto de inglés o español según su preferencia, con la consigna de alternar la lengua del texto en cada lectura; si el primero se realizaba en inglés, el siguiente debía ser en español, y así sucesivamente. Cada estudiante

con su texto debía sentarse y leer de manera silenciosa. Debían leer y tratar de entender sin detenerse a usar diccionarios y sin tratar de traducir cada palabra. En la segunda hora de la sesión se incorporaron tareas de comprensión que se enfocaron en el significado de lo leído. Las actividades variaron según el texto y la sesión. Algunas eran individuales y otras eran en grupo.

Algunas de las actividades individuales para los textos en español incluyeron:

- Escribir resúmenes del texto leído.
- Completar fichas identificando información explícita del texto (personajes, lugares, época)
- Hacer listados de los personajes y clasificarlos según su importancia en la historia (principales o secundarios)
- Hacer dibujos de la escena o momento preferido de la historia.

Para los textos en inglés, estas fueron algunas de las actividades individuales asignadas:

- Subrayar las palabras desconocidas y elaborar en el cuaderno un glosario (buscar los significados después de la lectura, no durante).
- Hacer redes semánticas con temas similares o relacionados.
- Hacer dibujos de personajes o partes de la historia que hayan comprendido.

Además de las actividades individuales, en cada sesión se realizaron actividades grupales. Los estudiantes se sentaban en grupos de 4 a comentar y compartir qué habían leído, qué habían entendido, si les había gustado lo leído o no, y por qué. Se les pedía recomendar (o no) el texto a sus compañeros. En las primeras sesiones, en las que todos los estudiantes tenían textos completamente diferentes, esta era la principal actividad. A medida

que avanzaban las sesiones, ya comenzaban a haber coincidencias entre los textos leídos, lo que permitió la incorporación de actividades más colaborativas y agrupar a los estudiantes según los textos leídos en común, aunque en sesiones diferentes. De esta manera, los estudiantes elaboraron tareas como elaboración de carteles, creación de un bingo de personajes o de vocabulario de diferentes textos y crear su propio álbum de lectura.

La estrategia era evaluada de forma continua mediante observación participativa y a través de encuentros semanales con los estudiantes en los que se les invitaba a compartir comentarios respecto a su lectura, con el fin de evaluar su nivel de satisfacción. Este enfoque permitió asegurar que la estrategia respondiera a las necesidades del grupo y potenciaba su desarrollo en las habilidades lectoras en español e inglés.

Procedimientos

La implementación de esta metodología contempló los siguientes procedimientos, los cuales se desarrollaron en el periodo que se detalla a continuación (Ver Tabla 5).

La prueba de competencia de lectura se administró de manera presencial con formato en papel. Las instrucciones estaban escritas en inglés, para las secciones en inglés, pero yo, como docentes del grupo, las leía primero en inglés y luego las explicaba en español para asegurarme de que eran comprendidas por los estudiantes. Las pruebas fueron calificadas y evaluadas por mí, como investigadora principal. El mismo procedimiento se realizó para la aplicación de la prueba post-test.

La encuesta de percepción de los estudiantes se creó en formato electrónico utilizando la plataforma de formularios de Google. Esta encuesta se aplicó en clase utilizando los computadores disponibles en la institución en la sala de cómputo. Aunque los computadores

no eran suficientes para los 30 estudiantes, se aplicó por turnos y a medida que los estudiantes iban terminando pasaban los que estaban en espera.

Tabla 5: Descripción de procedimientos y cronograma ejecutado.

Objetivo de la investigación	Procedimiento	Técnicas o instrumentos	Periodo de tiempo
Diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en lecturas extensivas con textos en español e inglés.	Envío de los formatos de consentimiento informado a los padres, madres y acudientes del estudiantado.	Formato de consentimiento informado (anexo 3)	1 sesión (y dos semanas de tiempo para la entrega) Desde el 24 de junio
	Compilación y selección de textos en español e inglés para el material de lectura extensiva	N/A	3 semanas (Del 15 de julio al 2 de agosto)
Diagnosticar el nivel de apropiación de competencias de lectura en las áreas de español e inglés en los estudiantes de grado 5to de primaria del contexto educativo antes mencionado.	Diseño de la prueba de competencias de lectura en español e inglés, pilotaje y revisión	N/A	2 semanas (Del 16 al 17 de septiembre)
	Aplicación de la prueba de competencia en lectura (pre-test)	Prueba de competencia en lectura español e inglés	1 sesión de clase (15 de octubre)
Diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en lecturas extensivas con textos en español e inglés.	Sesión introductoria de preparación, explicación y modelado de la lectura extensiva para los estudiantes	Materiales de lectura extensiva. Diario de campo.	1 sesión de clase (21 de octubre)
	Implementación de las sesiones de lectura extensiva.		4 semanas (Del 21 de octubre al 25 de noviembre)
Evaluar la incidencia de la propuesta diseñada sobre las habilidades de lectura en español e inglés de los estudiantes participantes.	Aplicación de la prueba de competencia en lectura (post-test)	Prueba de competencia en lectura español e inglés	1 sesión de clase (27 de noviembre)
	Aplicación de la encuesta de percepciones de los estudiantes	Encuesta de percepción de los estudiantes	1 sesión de clase (28 de noviembre)
	Procesamiento y análisis de los datos. Triangulación		3 semanas

En síntesis, este capítulo ofrece el enfoque metodológico que se diseñó para el desarrollo e implementación del estudio. La coherencia entre el diseño instruccional estratégico delineado; su ejecución, junto con el análisis de los datos, previene de la relación inherente entre la teoría y la práctica y entre la acción y la investigación docentes. Este enfoque no solo busca mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes, sino que también busca fomentar los marcos pedagógicos innovadores dentro de prácticas que transforman metodologías de enseñanza replicables en entornos de aprendizaje comparables. Así, esto ofrece y sostiene la brecha de práctica basada en evidencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se reportan los resultados de la estrategia implementada. El reporte seguirá una secuencia que se corresponde con las distintas etapas de ejecución de la propuesta. En primer lugar, se presentan los resultados del pretest. A continuación, se resumen los resultados de la evaluación inicial del vocabulario en inglés de los estudiantes.

Tabla 6: Resultados del pre-test en el área de vocabulario en inglés.

Campos	Puntaje Máximo	Promedio estudiantes	%	Estudiantes sin aciertos
Implementos escolares	12	6,1	51,2	12
Números	3	2,9	96,4	1
Familia	5	4,3	85,7	4
Partes de la casa	3	1,1	35,7	18
Colores	5	4,8	96,4	1
Ropa	13	10,0	76,9	12
Comidas/Alimentos	17	15,3	90,1	8
Lugares de la ciudad	11	10,3	93,2	4
Animales	8	7,1	89,3	3

Se calculó el promedio de los estudiantes por cada campo semántico y luego se estimó qué porcentaje representaba dicho promedio en relación con el puntaje máximo posible, para así determinar las áreas de mejor y peor desempeño. En algunos campos semánticos hubo estudiantes que no tuvieron ningún acierto en las preguntas que evaluaban el vocabulario de ese campo. Se puede evidenciar que el rendimiento promedio varía entre el 35,7% (Partes de la casa) y el 96,4% (Números). Hay unas áreas de desempeño alto (mayor al 85%) donde se encuentran los siguientes campos: Números (96,4%), Colores (96,4%), Lugares de la ciudad (93,2%), Animales (89,3%), Familia (85,7%). Se evidencia también, áreas con desempeño bajo (menor al 60%) donde se encuentran los Implementos escolares (51,2%) y las partes de la casa (35,7%). En partes de la casa, 18 de los 30 estudiantes no tuvieron

aciertos, o ninguna respuesta correcta. Estos resultados fueron tomados en cuenta para la selección de los textos durante la actividad de lectura extensiva.

Continuado con el reporte de los resultados, se muestran los resultados de las preguntas y secciones que medían específicamente habilidades de lectura en inglés.

Tabla 7: Resultados del pre-test en el área de comprensión de lectura en español.

Habilidad evaluada	Puntaje máximo posible	Puntaje promedio de los estudiantes	%	Estudiantes sin aciertos
Inferencia	1	0.89	89%	3
Identificar información literal o explícita	4	1,6	40%	11
Identificar la estructura del texto	1	0.4	40%	16

Los datos reflejan un bajo desempeño en las habilidades evaluadas, observándose un buen desempeño en la habilidad de hacer inferencias, con un porcentaje de aciertos del 89%. Sin embargo, en la identificación de información literal y en la identificación de la estructura del texto, se observa un desempeño del 40% es decir, un desempeño bajo o insatisfactorio. Por la estructura de la prueba y el tipo de preguntas hay que tener claro que lo que esto refleja es un alto número de desaciertos o preguntas no respondidas. Este resultado es consistente con lo reportado en estudios previos que muestran bajos desempeño en lectura en la lengua materna en estudiantes de primaria (Ardila et al., 2023; Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022), no obstante, llama la atención que mientras otros estudios muestran un mejor desempeño en tareas del nivel literal y un desempeño más bajo en tareas del nivel inferencial (Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022), los resultados en este estudio reflejan una tendencia opuesta. Esto sugiere que los estudiantes han desarrollado de manera efectiva su capacidad de comprensión lectora, especialmente en la identificación de información

explícita e inferencial. Los errores registrados pueden indicar que los y las estudiantes tienen dificultades para reconocer la organización y los elementos estructurales de los textos. Este aspecto podría reforzarse mediante estrategias que fomenten el análisis de distintos tipos de textos.

Para terminar con el análisis se reportan los resultados para el componente específico de comprensión de lectura en inglés (ver Tabla 8.).

Tabla 8: Resultados del pre-test en el área de comprensión de lectura en inglés.

Habilidad evaluada	Puntaje máximo posible	Puntaje promedio de los estudiantes	%	Estudiantes sin aciertos
Recuperar información literal-explicita del texto	5	4.03	80,6%	6

Estos mostraron un alto desempeño con un puntaje promedio que alcanza el 80% del máximo posible y solo 6 estudiantes que no tuvieron aciertos. Nuevamente, hay que tener en cuenta que se trataba de una pregunta de recuperación de información explícita del texto y que el texto trataba sobre el tema de los animales del zoológico, un tema con el que los estudiantes pueden haber estado muy familiarizados.

Para cerrar el análisis de los resultados del pre-test, se presenta el desempeño global según el puntaje total de la prueba. Para esto se convirtió el puntaje sobre la escala de 5 puntos que es el que se utiliza para la evaluación en el sistema educativo colombiano.

Tabla 9: Descriptivas del desempeño de los estudiantes en el pre-test.

Media	4,4
Moda	4,43
Máximo	5
Mínimo	0,9
Desviación estándar	0,89
Estudiantes aprobados	27
Estudiantes no aprobados	3

El desempeño general de los estudiantes en la prueba muestra un desempeño satisfactorio en general. El promedio de desempeño del grupo fue de 4,4 en la escala del 1 al 5 y solo 3 estudiantes podría decirse que no aprobaron la prueba si este fuese un examen de logro, ya que su puntaje estuvo por debajo de 3. El análisis por habilidades y componente también mostró alta familiaridad con el vocabulario en inglés, falencias en la lectura en español y un buen desempeño en la identificación de información explícita en un texto en inglés.

En segundo lugar, se presentarán los resultados de la implementación de la estrategia didáctica propuesta en los objetivos de esta investigación. Durante la implementación de las actividades se iban registrando las observaciones de las actitudes y comportamientos de los estudiantes a lo largo de las sesiones. Además, algunos eran llamados por mi para tener breves entrevistas informales sobre lo que estaban leyendo y su percepción de las actividades.

En mi apreciación como docente, y como investigadora participante, la actitud de los estudiantes pareció tener una curva de aceptación que inició con una recepción muy favorable en las primeras sesiones, para luego tener un momento de reticencia hacia la segunda o tercera semana y pasar a un tercer momento de normalidad. Esto es, al tratarse de un actividad nueva y diferente, las primeras sesiones resultaron emocionantes y atractivas para la mayoría de los estudiantes. Luego de algunas semanas, algunos estudiantes ya recibían la actividad con expresiones como “¿otra vez esta actividad?” o “¿más lecturas?”.

Como ejemplo de mi percepción en las primeras sesiones, se transcribe a continuación un extracto del diario de campo:

Los estudiantes experimentaron espacios diferentes de aprendizaje, ya que pudieron interactuar con cuentos, fabulas y textos breves adaptados a sus necesidades, los estudiantes se mostraron motivados ya que además de una actividad académica se convirtió en un momento de descubrimiento y diversión. La ambientación, los juegos y las dinámicas relacionadas con los textos hicieron que las clases cobraran vida y se pudo reflejar en sus rostros y en su participación de forma activa (Diario de campo, 24-10-24).

En las primeras sesiones, también se pudo observar el “silencio de biblioteca” en el aula con los estudiantes verdaderamente concentrados cada uno en su texto. En el aula multiedad y en primaria, los momentos de total silencio en clase son escasos. Esto no quiere decir que no haya habido interacción. En la fase de selección de los textos los estudiantes se preguntaban entre sí por los textos ya leídos, compartían recomendaciones y hacían sugerencias.

Mientras seleccionaban los textos, una de las niñas le dijo a su compañero con respecto a uno de los textos en inglés “!Ay, no! ¡Ese es muy largo y yo casi no entendí nada!” por lo que la compañera que ya lo había cogido o volvió a poner en la carpeta discretamente. (Diario de campo, 06-11-24).

También durante los momentos de lectura, con frecuencia los estudiantes se preguntaban entre ellos por el significado de palabras o incluso frases completas. Esto generaba además dinámicas de cooperación y colaboración entre ellos. Aunque este primer momento de lectura era individual, la cohesión grupal siempre se daba y estaba presente entre ellos.

Alrededor de la tercera semana, ya comenzaba a notarse “ruido” en las sesiones. Algunos me hacían preguntas sobre el significado de las palabras, cuando se les habían indicado que siguieran leyendo aún al encontrar palabras desconocidas, o expresaban quejas como “no entiendo nada, profe”, para las lecturas en inglés o “esto está muy largo”, para las lecturas en español. En algunos casos, fue necesario hacer intervenciones de orden disciplinario para mantener la atención y concentración en la actividad. No obstante, la actitud generalizada era favorable y persistían los estudiantes que seguían cumpliendo con la actividad con entusiasmo.

Al reunirse en grupos para conversar sobre lo leído, se observaba una actitud favorable. Aunque en algunos grupos tendían a distraerse y conversar de otros temas, la mayoría se concentraba en la actividad asignada. En la medida que avanzaban y comenzaban a darse coincidencias en los textos leídos, y darse la posibilidad de compartir impresiones o información sobre lecturas en común, las dinámicas grupales se iban haciendo más activas y se observaba a los estudiantes más involucrados. En el siguiente extracto del diario de campo sintetizo algunas impresiones sobre las actividades grupales que se iban desarrollando en las sesiones de lectura extensiva.

Un aspecto especialmente valioso fue la conformación de grupos donde los estudiantes sin importar las edades se organizaron creando equipos de trabajo mixtos con estudiantes de edades regulares y estudiantes en extraedad. Además, se observó avances significativos en la parte académica como por ejemplo en su fluidez lectora, comprensión de textos, la pronunciación y la convivencia del aula (Diario de campo, 15-11-24).

Este es un aspecto muy importante a destacar. Muchos modelos de lectura extensiva favorecen el trabajo individual. La presente propuesta va más en línea con lo sugerido por Green (2005) para quien la lectura extensiva puede integrarse en un currículo comunicativa y acorde con el enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas. La integración de tareas comunicativas y colaborativas no riñe con el principio de las actividades centradas en significado que proponen Day y Bamford para la lectura extensiva.

Actividades como el bingo de vocabulario y la creación de su propio álbum de personajes tuvieron efectos especialmente positivos e incluso se notó una participación muy activa y comprometida de los estudiantes extraedad, quienes a menudo se quejaban de que los juegos y actividades de clase eran muy infantiles para ellos. Esta estrategia promovió el trabajo colaborativo, la solidaridad y el respeto por las diferencias. Los estudiantes mayores aportaron con su experiencia y madurez, mientras que los más pequeños enriquecieron el trabajo con su creatividad. Este ejercicio de trabajar en equipos permitió que cada estudiante reconociera sus propias fortalezas y las de sus compañeros.

El tercer momento que yo denomino el de normalización, ya implicó una asimilación de la actividad de lectura extensiva como parte de las rutinas habituales en la clase de inglés. La reticencia de algunos días fue disminuyendo e incluso hubo días en los que, aunque no había clase de inglés, algunos estudiantes preguntaban si ese día se iban a hacer las lecturas. En el diario de campo se registraron varias de las observaciones o comentarios que hacían los estudiantes de manera espontánea durante las sesiones de lectura extensiva estas incluían: “Antes no entendía mucho inglés, pero ahora si me gusta porque lo hacemos jugando” (23-11-25), “Me gusta leer en grupo porque hay palabras que no conozco y mi otro amigo me ayuda” (20-10-2024), “Aprender por medio de cuentos y juegos es más fácil, porque solo

hacer ejercicios aburre” (06-11-24) y “Los niños grandes ya no molestan, porque están haciendo sus tareas” (15-11-24).

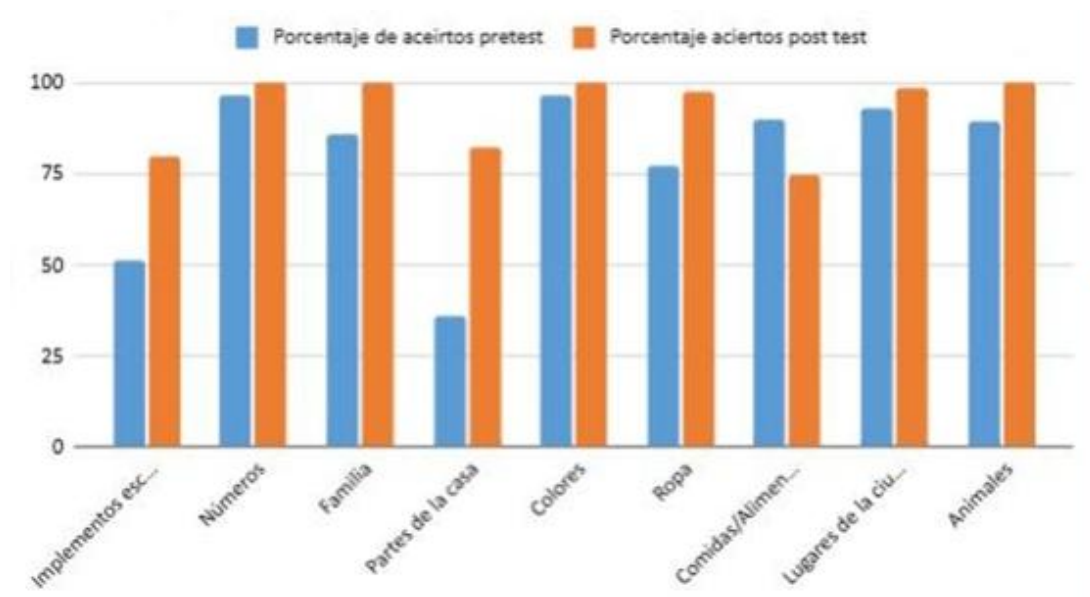
El número de lecturas disponibles representó un reto. Si bien había suficientes lecturas y copias de las lecturas para que cada estudiante leyera un texto distinto en cada sesión, el “voz a voz” entre los estudiantes hacía que algunos textos no fuesen seleccionados y quedasen sin ser leídos. Hay que recordar que, como docente, yo no podía dejar de dar las clases de las otras áreas o dedicarme solo a inglés, así que el proceso de actualizar y agregar nuevas lecturas, si bien hubiese sido lo ideal, resultó poco factible. Por otro lado, una ventaja en términos prácticos es que, como docente no especialista en inglés, la implementación de la lectura extensiva facilitó en otros sentidos mi labor. En mi diario de campo registré

La recolección de lecturas en inglés y español es un trabajo dispendioso, al igual que la planeación de las actividades, pero una vez listo todo el material represento un alivio significativo para la ejecución diaria, ya no era necesario preparar múltiples ejercicios para cada tema; a partir de un texto se lograba integrar vocabulario, comprensión lectora, escritura y actividades orales en una misma clase, esto me permitió optimizar el tiempo y dedicarme más al acompañamiento de aquellos estudiantes que requerían mayor apoyo, pude reutilizar material y aprovecharlo sin tener que empezar de cero en cada clase (Diario de campo, 23-11-25).

Entonces se hace una inversión grande en tiempo inicial, pero posteriormente ya cada sesión queda en cierta manera planeada y se puede aprovechar más el tiempo, En una futura implementación consideraría la necesidad de que el listado de textos disponibles al inicio sea mayor.

Luego de las cuatro semanas de implementación, se aplicó el post-test, el cual mantenía los mismos contenidos y estructura, pero algunos textos y preguntas diferentes. A continuación, se muestran los resultados de manera comparativa entre el pre-test y el post-test. Comenzaré por el componente de vocabulario en inglés. La comparación del desempeño en el vocabulario en inglés entre el pre-test y post test se presenta en la figura 2. En ésta, se observa que hubo una mejora en el porcentaje de aciertos en todos los campos semánticos. En general, el desempeño en el pre-test había sido bastante positivo, pero tras cuatro semanas de lecturas extensivas se observa un aumento en el número de palabras conocidas por los estudiantes. En especial, se observa el aumento en los campos semánticos en los que el desempeño en pre-test fue más bajo, es decir, los implementos escolares y las partes de la casa. Este resultado es consistente con estudios previos que sostienen el efecto positivo de la lectura extensiva en el crecimiento del conocimiento léxico en la lengua meta (Nieves y Mayora, 2012; Iwata, 2022; Rodrigo, 2019).

Figura 2: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test para el componente de vocabulario en inglés.



Continuando con el análisis y la comparación del desempeño de los estudiantes, se presentan los resultados para el componente de lectura en español.

Tabla 10: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test en el componente de lectura en español.

Habilidad evaluada	Puntaje máximo posible	Puntaje promedio de los estudiantes en el pre test	Puntaje promedio de los estudiantes en el post-test
Inferencia	1	0,89	0,96
Identificar información literal o explícita	4	1,6	3,9
Identificar la estructura del texto	1	0,4	0,9

En la tabla 10 se puede apreciar que hubo una mejora importante en los puntajes en todas las habilidades evaluadas para la lectura en español. Esto implica una reducción importante en el número de desaciertos por preguntas y una mejor capacidad de comprensión

por parte de los estudiantes. Esto permite señalar que la actividad de leer libremente y con más regularidad beneficia las habilidades de los estudiantes. Si bien la lectura extensiva por lo general se propone para la lengua extranjera, este estudio también sugiere que podría ser beneficiosa para la lengua materna. Una de las razones por las que se enfatiza la lectura en lengua extranjera es porque se asume que los aprendices leen con más frecuencia y regularidad en la lengua materna y que esta estrategia es necesaria para la lengua extranjera. No obstante, los estudios sobre la lectura en hispanohablantes muestran una pérdida del hábito de lectura (Pérez-Parejo et al., 2019), por lo que es viable sugerir que se haga lectura extensiva también con textos en español. Así las cosas, actividades como la “hora de lectura” (Jiménez, 2022) podría ser una buena alternativa para fortalecer la lectura en la lengua materna.

Seguidamente, se presentan los resultados para la comprensión de lectura en inglés (Ver tabla 11). Vale la pena recordar que ya en el pre-test los resultados habían sido favorables.

Tabla 11: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test en el componente de lectura en inglés.

Habilidad evaluada	Puntaje máximo posible	Puntaje promedio de los estudiantes en el pre test	Puntaje promedio de los estudiantes en el post test
Recuperar información literal-explicita del texto	5	4,03	4,8

Nuevamente se observa un incremento en el promedio de desempeño de los estudiantes, es decir, tuvieron más aciertos en el post-test. Aunque se está evaluando una sola habilidad de lectura, es destacable que hubo un aumento en las respuestas correctas de

los estudiantes y que la actividad de leer de manera continua y frecuente en inglés, o al menos con mayor frecuencia de lo que lo hacían antes, se refleja en su comprensión. Vemos que este resultado es consistente con estudios previos que han reportado mejora en habilidades de lectura en la lengua meta tras la implementación de la lectura extensiva (McLean y Rouault, 2017; Yilmaz et al., 2020).

Para terminar con el análisis de los resultados comparativos entre pre-test y post test, podemos ver el desempeño global de los estudiantes en ambas pruebas (ver tabla 12). Los estudiantes obtuvieron mejores puntajes, con un promedio más alto, la nota máxima como el puntaje que se repitió con más frecuencia y ningún estudiante con puntajes por debajo de 3. La desviación estándar permite afirmar que el nivel y el desempeño de los estudiantes, al momento del post test, fue más homogéneo y con menos variabilidad, es decir, podría sugerirse que la actividad de lectura extensiva permitió nivelar a los estudiantes y tener un desempeño más similar entre ellos.

Tabla 12: Comparación del desempeño de los estudiantes entre pre-test y post-test en el desempeño global.

	Pre-test	Post-test
Media	4,4	4,8
Moda	4,43	5
Máximo	5	5
Mínimo	0,9	3,8
Desviación estándar	0,89	0,27
Estudiantes aprobados	27	29
Estudiantes no aprobados	3	0

Además de determinar los efectos de la lectura extensiva en términos de habilidades, también exploré su efecto en términos actitudinales y de percepción. A continuación,

presentaré los resultados de la encuesta a los estudiantes administrada luego de haber completado la implementación de la lectura extensiva.

La Tabla 13 muestra que la percepción de los estudiantes con relación a la actividad de lectura extensiva en inglés y español fue favorable dado que, en la mayoría de los enunciados de orientación positiva, los estudiantes estuvieron muy de acuerdo o de acuerdo. Esta tendencia favorable es especialmente alta con relación a los temas y las actividades (en ambos casos más del 90% se manifestó a favor). También se destaca el hecho de que el 97% de los estudiantes tuvo la percepción de que la selección de textos y el tipo de actividades fue adecuada para su edad, un elemento muy importante dado que se trataba de un aula multiedades.

Además, un 83% señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que mientras más leían, más fácil era el proceso de comprensión lectora, uno de los principios fundamentales de la lectura extensiva. Igualmente, los estudiantes estuvieron en desacuerdo con la idea de que la actividad no aportó mucho a su aprendizaje, es decir, que casi el 40% consideró que sí aprendió.

Tabla 13: Respuestas de los estudiantes a la encuesta de percepciones y actitudes sobre la lectura extensiva.

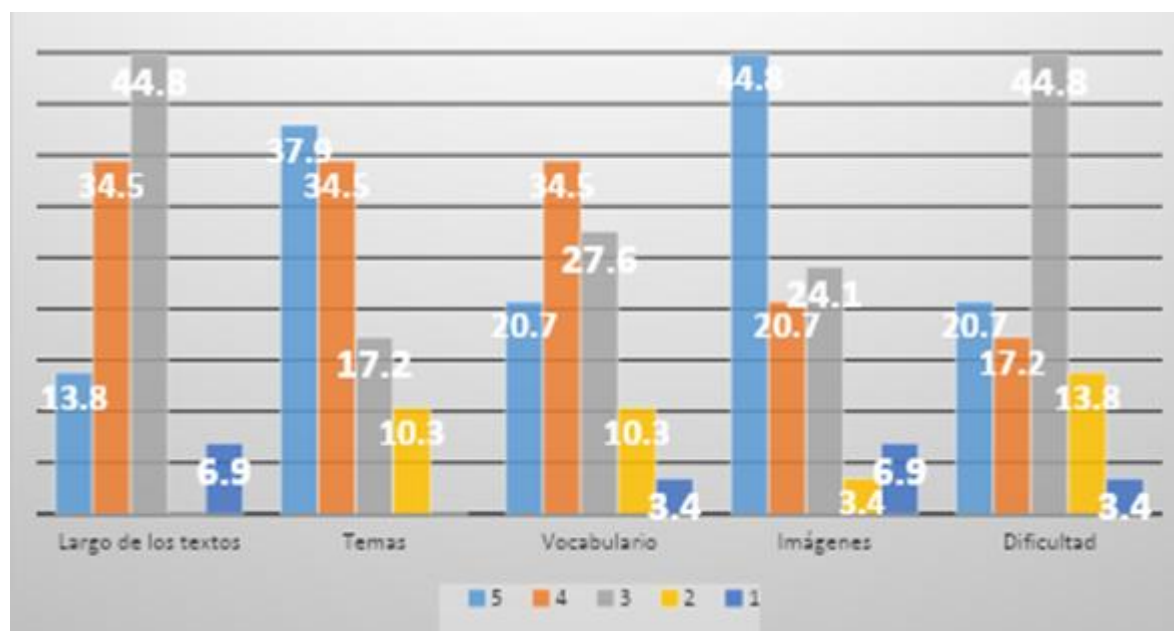
	Muy de acuerdo y de Acuerdo	%	No se	%	Muy en desacuerdo y en desacuerdo	%
1. Disfruté hacer la actividad de lectura extensiva	22	76	6	21	1	3
2. Siempre pude elegir las lecturas que deseaba	11	38	8	28	10	34
3. Hubo mucha variedad de textos	24	83	3	10	2	7
4. Los temas me parecieron interesantes	26	90	0	0	3	10
5. Las actividades me permitieron aprender nuevas palabras	27	93	0	0	2	7
6. Era muy aburrido siempre tener que leer	3	10	6	21	19	66
7. Siento que ahora puedo comprender más al leer en inglés	17	59	6	21	6	21
8. Los textos y actividades eran adecuados para mi edad.	28	97	1	3	0	0
9. Leer en inglés y español me ayudó a entender más los textos	27	93	1	3	1	3
10. Considero que no aprendí mucho con estas actividades	8	28	8	28	11	38
11. Con el tiempo, cada vez era más fácil comprender los textos en inglés.	24	83	1	3	4	14

Por otra parte, sólo en el ítem 6 los niveles de desacuerdo o muy en desacuerdo superaron el 50%. Sin embargo, se trata de una pregunta de orientación negativa, es decir, que el desacuerdo indica una percepción favorable. Al parecer, en el único elemento en que los estudiantes mostraron poca favorabilidad fue en la posibilidad de elección de las lecturas, es un factor que merece consideración y que en futuras implementaciones o proyectos se

debe tener muy en cuenta. En el actual estudio, los estudiantes pudieron elegir entre 35 lecturas en inglés y 32 lecturas en español, para poder mantener el principio de variedad y libertad de elección, los estudiantes deberían poder tener más opciones. Con esta encuesta también se les pidió a los estudiantes evaluar los textos utilizados.

En la figura 3 a continuación, presenté la evaluación de los estudiantes de los textos en inglés. Esta valoración positiva en términos de percepción es consistente con lo reportado en estudios como Park (2020) y Estrada y Parrado (2020).

Figura 3: Evaluación estudiantil de los textos de lectura extensiva en inglés.



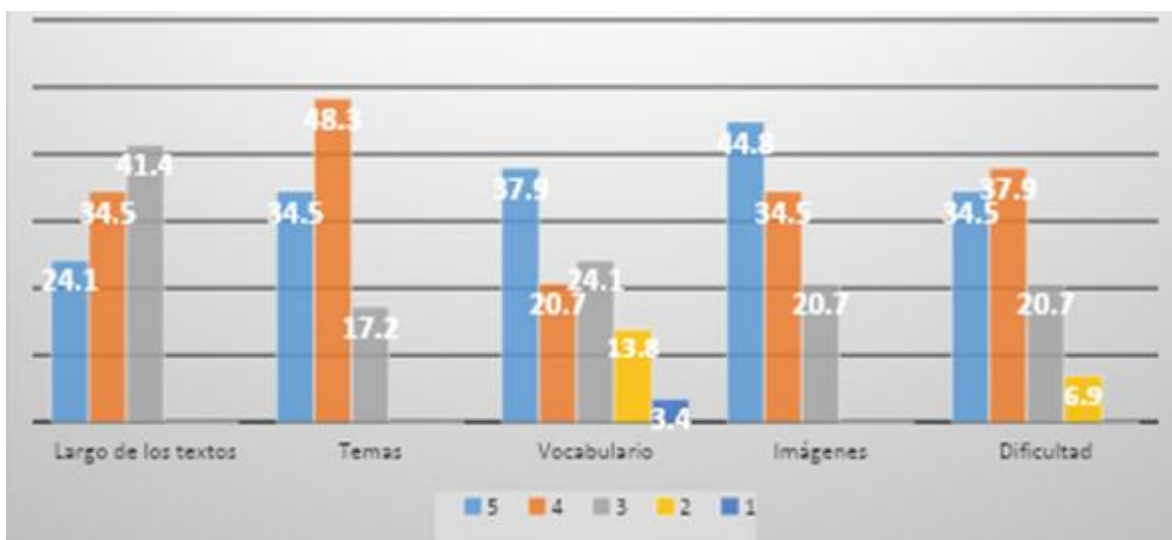
El análisis de la evaluación de los textos en inglés dentro del marco de las lecturas extensivas revela que la mayoría de los estudiantes percibió los textos como accesibles y motivadores, aunque un porcentaje significativo enfrentó dificultades con el vocabulario y la complejidad de los textos. En cuanto a la extensión, el 44,8% la consideró adecuada, lo que sugiere que el material utilizado se ajusta a su capacidad lectora. Respecto a los temas, el 37,9% los valoró con la puntuación más alta, lo que evidencia su relevancia y atractivo en

el proceso de aprendizaje. Sin embargo, cerca de un 14% de los encuestados encontró dificultades en el vocabulario, lo que indica la necesidad de estrategias específicas para mejorar su comprensión, como el uso de claves contextuales y apoyo visual. En este sentido, las imágenes jugaron un papel clave en la comprensión de los textos, con un 44,8% de los estudiantes otorgando la puntuación más alta.

En términos de dificultad, el 24.1% de los estudiantes percibió los textos como difíciles o muy difíciles, lo que sugiere que, aunque la mayoría pudo abordar la lectura de manera efectiva, algunos requerían mayor apoyo. Para optimizar la experiencia de lectura extensiva en inglés, se recomienda seleccionar textos con temáticas relevantes para mantener la motivación, implementar estrategias de enseñanza del vocabulario, integrar apoyos visuales que faciliten la comprensión y adaptar la dificultad de los textos para garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes.

A los estudiantes también se les pidió evaluar los textos en español. Sus respuestas se presentan en la figura 4.

Figura 4: Evaluación estudiantil de los textos de lectura extensiva en español.



El análisis de la evaluación de textos en español revela que la percepción general de los estudiantes fue positiva en cuanto a la extensión, los temas abordados, el vocabulario empleado, las imágenes utilizadas y el nivel de dificultad de los textos. En cuanto al largo de los textos, el 41.4% de los estudiantes lo consideró adecuado, mientras que el 34.5% lo valoró positivamente y un 24.1% lo calificó como excelente, sin registrar puntuaciones negativas. Esto es significativo, ya que la extensión de los textos influye directamente en la atención y la retención de la información, aspecto clave en la comprensión lectora. En relación con los temas tratados, el 48.3% de los estudiantes otorgó una calificación de 4, el 34.5% de 5 y solo el 17.2% una puntuación media de 3, sin registros de valoraciones bajas, lo que indica que los textos eran de interés para la mayoría. Como señala Rodrigo (2019), la selección de textos debe considerar la relevancia cultural y los intereses del lector para fomentar una lectura significativa. En términos de vocabulario, el 37.9% de los encuestados lo calificó con la máxima puntuación, el 20.7% con un 4, el 34.5% con un 3 y un 6.9% con un 2, lo que sugiere que, aunque la mayoría encontró el vocabulario accesible, algunos estudiantes experimentaron dificultades.

Respecto a la inclusión de imágenes, el 44.8% otorgó la calificación más alta, el 34.5% puntuó con un 4 y el 20.7% con un 3, sin evaluaciones negativas, lo que indica que las imágenes fueron un recurso útil para mejorar la comprensión lectora. Finalmente, el nivel de dificultad de los textos fue valorado con un 4 por el 37.9% de los encuestados, con un 5 por el 34.5%, con un 3 por el 20.7% y con un 2 por el 6.9%, lo que sugiere que, en general, los textos fueron pertinentes a sus necesidades.

Con el fin de dar voz a los estudiantes y recolectar de ellos mismo sugerencias para mejorar la actividad en el futuro, les pedí en la encuesta sugerir temas a incluir. De las 29

respuestas recolectadas, se pueden identificar patrones claros sobre los intereses temáticos de los estudiantes. La mayoría de las respuestas se agrupan en categorías que reflejan curiosidad por el aprendizaje práctico y temas relacionados con su entorno inmediato, mientras otras sugieren intereses más específicos. A continuación, se detalla un análisis de los resultados:

Animales: Con ocho menciones explícitas, este es el tema más solicitado. Refleja un interés generalizado por la fauna, lo que podría deberse a la conexión emocional que los estudiantes tienen con los animales o a su atractivo visual y didáctico. También podría deberse, simplemente, al hecho de que es un tema bastante recurrente en la enseñanza del inglés en la primaria (Marmolejo y Mayora, 2020).

Países y ciudades: Mencionado dos veces, este tema sugiere un interés por explorar nuevas culturas y geografías. En muchos casos los nombres de países y lugares son similares en ambas lenguas con algunas diferencias ortográficas (Brazil – Brasil) o fonológicas (Paris, Madrid - *en inglés*). Por otra parte, esta es una temática que permitiría integrar el área de inglés con las ciencias sociales y en específico con la geografía.

Naturaleza: Este tema está relacionado con los animales, pero se expande hacia elementos como el medio ambiente, lo que sugiere una oportunidad para abordar temas de sostenibilidad, uno de los ejes del currículo sugerido y las mallas de aprendizaje del inglés para primaria (Marmolejo y Mayora, 2020).

Útiles escolares: Algunos estudiantes desean aprender vocabulario relacionado con su vida cotidiana, como "cuaderno" y "útiles". Esto indica un enfoque práctico hacia el aprendizaje del inglés, vinculado con sus actividades diarias.

Salud/ medicina: Estas menciones reflejan una curiosidad hacia temas de utilidad personal y social. Dentro de las mallas de aprendizaje de inglés para primaria, el cuidado de la salud también es uno de los ejes temáticos. La inclusión de este tema, complacería la recomendación de los estudiantes, por un lado, y también permitiría dar cumplimiento a directrices curriculares del Ministerio de Educación para el área de inglés, permitiendo, además, trabajar la lectura extensiva y actividades más tradicionales de lectura intensiva.

Fútbol y deportistas: Estos intereses sugieren que los estudiantes valoran actividades divertidas y asociadas al entretenimiento. El fútbol, como tema popular, puede ser útil para enseñar verbos relacionados con acciones y aumentar el interés de los estudiantes. El conocimiento ya disponible en la lengua materna podría ser un elemento facilitador de la comprensión. Noticias cortas sobre el desempeño de los jugadores colombianos en equipos internacionales podría ser una excelente opción de textos para la lectura extensiva.

Actores, música: Si bien a menudo se critica el uso de temas superficiales en la enseñanza del inglés, estos son pedidos por los estudiantes. Nuevamente, la familiaridad con el contenido en la lengua materna podría facilitar la comprensión e incrementar la motivación.

La última pregunta de la encuesta, les pedía a los estudiantes su opinión en general sobre la actividad y la experiencia. Las 29 respuestas reflejan la diversidad de opiniones sobre la actividad de lectura extensiva, desde comentarios positivos hasta expresiones de desinterés o falta de claridad. A continuación, se presenta un análisis de las respuestas.

1. Opiniones positivas: La mayoría de las respuestas son favorables hacia la actividad, destacando aspectos como:

- Desarrollo de habilidades lingüísticas: Comentarios como "me parece buena porque refuerzan más" y "me ayudó con mis habilidades de lectura, escritura y pronunciación" sugieren que los estudiantes perciben la lectura extensiva como una herramienta valiosa para mejorar su aprendizaje del inglés.
- Descubrimiento de vocabulario: La afirmación "me permite descubrir nuevas palabras" resalta el beneficio de ampliar el léxico de los estudiantes a través de la exposición continua a textos.
- Percepción de interés y diversión: Comentarios como "muy buena", "divertidas" y "me gustaron" reflejan una actitud positiva hacia la actividad, lo que es crucial para la motivación y la participación en el aprendizaje.

2. Opiniones neutras o críticas:

- Indiferencia o desinterés: Respuestas como "nunca leo" o "no sé" reflejan un nivel de desconexión de algunos estudiantes con la actividad. Esto puede indicar la necesidad de hacer la lectura más atractiva o relevante.
- Comentarios sobre dificultad o aburrimiento: Respuestas como "a veces pueden llegar a ser aburridas" y "es larga" sugieren que algunos estudiantes podrían sentirse desmotivados si los textos no se ajustan a sus intereses o nivel de comprensión.

En síntesis, los resultados de la encuesta sugieren que la lectura extensiva es valorada por la mayoría de los estudiantes, quienes reconocen su potencial impacto positivo en habilidades como la comprensión y el vocabulario. No obstante, la implementación debe ser cuidadosa, asegurando que los textos sean atractivos y relevantes para todos los niveles. Abordar las críticas sobre el aburrimiento o la falta de interés es clave para maximizar los beneficios de esta estrategia de aprendizaje. Las respuestas reflejan tanto satisfacción como

áreas de mejora específicas. Implementar cambios que combinan dinamismo, accesibilidad y elementos visuales puede enriquecer la experiencia de lectura extensiva, asegurando que los estudiantes se mantengan motivados y comprometidos con su aprendizaje. Otra recomendación valiosa sería incluir encuestas o procesos de evaluación de los estudiantes no solo al comienzo y al final sino a lo largo de la implementación en intervalos de dos a tres semanas.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se planteó la implementación de una estrategia pedagógica basada en lectura extensiva para fortalecer las habilidades de lectura en español e inglés en un aula multiedadades de quinto grado de una institución educativa oficial de Cali. Adoptando un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción, se pudo evidenciar que tras cuatro semanas de lectura extensiva los estudiantes mostraron mejoras en su conocimiento léxico en inglés, habilidades de lectura en español y habilidades de lectura en inglés. Además, los estudiantes manifestaron una valoración positiva a nivel actitudinal frente a la actividad, aunque también identificaron recomendaciones y aspectos susceptibles de mejora.

Con lo anterior en mente, se puede concluir lo siguiente:

El uso de lectura extensiva mostró un efecto positivo sobre las competencias lectoras de los alumnos, tanto en su lengua materna como en la extranjera. El ejercicio cotidiano frecuente de leer por significado y disfrute pareció incentivar la capacidad de los estudiantes para captar información implícita de los textos, lo que refleja un fortalecimiento de sus habilidades interpretativas.

La estrategia permitió motivar a los estudiantes mediante la posibilidad de elegir entre textos variados y adecuados a sus intereses y niveles de comprensión. Esto propició una mayor disposición hacia la lectura. En otras palabras, la posibilidad que se le otorgó a los estudiantes para seleccionar textos fue un factor clave en la consolidación de actitudes positivas hacia la lectura. Los niños manifestaron sentirse más cómodos y confiados al interactuar con esos textos en ambas lenguas. Sin desestimar algunas opiniones no tan

favorables, la lectura extensiva potenció su motivación y autonomía para participar en su proceso de aprendizaje.

La estrategia de lecturas extensivas demostró ser una herramienta efectiva para promover la inclusión en un aula caracterizada por la diversidad de edades y niveles de desarrollo. La posibilidad de adaptar los textos y actividades a las necesidades individuales permitió integrar a estudiantes de diversas edades y en condición de extraedad, generando un ambiente de aprendizaje participativo y significativo. Este aspecto muestra la importancia de ofrecer múltiples formas de participación para garantizar la inclusión educativa.

A pesar de los resultados en su mayoría alentadores, un grupo reducido de alumnos halló obstáculos en campos concretos y su insatisfacción con la longitud de los textos o lo repetitivos que pueden resultar las actividades. Este dato sugiere que se debe reforzar esas áreas mediante acercamientos pedagógicos más dinámicos, por ejemplo, recursos visuales, juegos interactivos y más trabajo grupal. También, se percibió que la gama de textos seleccionados era algo limitada, lo que implica la necesidad de diversificar el repertorio de lecturas en los próximos ciclos.

Esta investigación demuestra que la lectura extensiva es una posibilidad pedagógica y flexible para fortalecer las competencias lectoras en contextos educativos diversos en diferentes aspectos. Esto no solo promueve el aprendizaje académico, sino también la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta estrategia también contribuyó en mi bienestar emocional como maestra, ya que, al ver el interés de los estudiantes y su progreso, sentí que realmente los esfuerzos estaban dando frutos y las clases dejaron de ser una preocupación a ser una oportunidad de trabajar más segura y favoreciendo el aprendizaje de mis estudiantes.

Al mismo tiempo, la investigación sugiere las siguientes recomendaciones

En virtud de esos hallazgos, se recomienda integrar esta estrategia al currículo de todos los grados de básica primaria, de modo que el gusto por la lectura crezca paso a paso tanto en la lengua materna como en inglés. Dado que el rol del docente es el de ser un modelo de lectura y un lector, esto reduce la ansiedad de los maestros de primaria que no son fluidos en el inglés oral y que no poseen competencias para implementar métodos de corte comunicativo que enfatizan la oralidad.

Otra recomendación importante es la de ampliar la variedad de textos en español e inglés que se ofrecen a los estudiantes, incluyendo diversidad de géneros (narrativos, expositivos, descriptivos y textos). Finalmente, es necesario ofrecer a los docentes talleres prácticos en los que se entrenen con recursos digitales y audiovisuales, de manera que puedan guiar lecturas autónomas y hacerlas realmente significativas. Se sugiere establecer pruebas formativas que ayuden a rastrear el avance de cada niño, de forma que las estrategias pedagógicas se puedan ajustar en tiempo real.

REFERENCIAS

- Ardila Marín, E., Argüello Licon, H. D., & Durán Hernández, P. A. (2023). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas en cuarto grado de básica primaria* [Tesis de pregrado] Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/53948>
- Alonso, J. C., Díaz, D., Martínez, D., Mayora, C., Moreno, L., Ochoa, M., y Roldán, B. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Universidad Icesi.
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual review of linguistics*, 5, 395-415. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Bamford, J. & Day, R.R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman
- Brown, H.D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Burbano-Enríquez, N., Burbano-Franco, k., & Galeano-Bolaños, S. (2023). Prácticas de enseñanza en los procesos de lectura y escritura. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 132-143. <https://doi.org/10.15658/re-v.electron.educ.pedagog23.05071212>
- Cassany, D. Luna, M. y Sández, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro, M. (2016). *Educación extraedad: Los estudiantes del otro lado*. Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/12969>
- Cervantes-Castro, R.D., Pérez-Salas, J.A., Pérez-Salas, M.D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/86>
- Clavijo, A. (2016). English teaching in the elementary school: Some critical issues. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1) 7-10. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/10408/11441>

- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Correa, C., & Serna, K. L. (2022). Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido. *Psicoespacios*, 16(28), 1–16. <https://doi.org/10.25057/21452776.1460>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <http://www.jstor.com/stable/1169960>
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- De Mejía, A. (2015). Colombia: Challenges and constrains. In P. Mehisto & F. Genesee, (Eds.) *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*, (pp. 225-242). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Routledge.
- Estrada, J. L., & Parrado, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Inclusiones*, 7(2), 14-37. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/257>
- Gutiérrez, D., y Mayora, C. (20210). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: Evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (62), 33–62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a3>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

- Green, C. (2005). Integrating extensive reading in the task-based curriculum. *ELT Journal*, 59(4), 306-311. <https://doi.org/10.1093/elt/cci059>
- Hernández Herrero, A. (2007). La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-34, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770303>
- Hincapié, J. C., Escobar Restrepo, F. & Sánchez Borrero, A. M. (2021). Fortalecimiento de la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico valorativo. En: Portilla Portilla, M. & Zamudio Tobar, G. (Eds.). *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp.65-84). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Ivars Roselló, E. (2022). *Las aulas multiedad en la educación infantil: Una oportunidad para avanzar hacia la auténtica diversidad educativa*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Católica de Valencia.
- Iwata, A. (2022). The effectiveness of extensive reading (ER) on the development of EFL learners' sight vocabulary size and reading fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 22(2), 74-91.
- Jacobs, G. & Farrell, T.S.C. (2012). *Teachers' sourcebook for extensive reading*. Information Age Publishing.
- Jenkinson, M. (1976), Modos de enseñar, en Staiger, R. C. (Ed.). *La enseñanza de la lectura* (pp. 41-62). Huemul S.A. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137699>
- Jiménez E. (2022). Evaluación del impacto de la estrategia "Hora de lectura" en una institución educativa. *Lenguaje*, 50(2S), 435-457. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11888>.
- Kawulich, B.B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum Qualitative Research*, 6(2), 1-32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Heinemann.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2478/3459>

- Marmolejo, M. L., & Mayora, C. A. (2020). El currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 108-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i2.914>
- Mayora, C., Nieves, I. & Ojeda, V. (2014). An in-house prototype for the implementation of computer-based extensive reading in a limited-resource school. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 14 (2), 78 - 95. <http://www.readingmatrix.com/files/11-g736917w.pdf>
- McLean, DS. & Rouault, G. (2017). The effectiveness and efficiency of extensive reading at developing reading rates. *System*, 70(1), 92-106. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.003>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Aceleración del aprendizaje. Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica primaria, en un año lectivo*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340092:Aceleracion-del-Aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Extraedad*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Miranda, N. (2021). Appropriation of Colombian ELT policy in a targeted school: The creation of an “elite” yet still needy school in the public education system. In Baily, K.M. & Christian, D. (Eds.) *Research on Teaching and Learning English in Under-Resourced Contexts* (pp. 72-84). Routledge and TIRF. <https://doi.org/10.4324/9781003057284>
- Montes, G. (2000). Metodología y técnicas de diseño y realización de encuestas en el área rural. *Temas Sociales*, (21), 39-50. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es .
- Nieves, I., & Mayora, C. A. (2012). La lectura extensiva en inglés: Una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. *Letras*, 54(86), 76-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984235>
- Oviedo Sierra, Y.L & Lara Vargas, G.L. (2023). Estrategias para el desarrollo de la bilingüidad en colegios oficiales en Bogotá. En Tejada Sánchez, I., Peña Dix, B., & Peña Cárdenas, M.A. (Eds). *Maestros de lengua como agentes de cambio: reflexión e investigación en las aulas de clase* (pp. 1-32). Ediciones Uniandes - Institución Universitaria ITM.
- Park, Y. (2020). A comparison of the impact of extensive and intensive reading approaches on the reading attitudes of secondary EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 337-358. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.6>

- Pérez-Parejo, R, Gutiérrez-Cabezas, Á, Soto-Vázquez, J, Jaraíz-Cabanillas, F., & Gutiérrez-Gallego, J.A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pino-Silva, J. (2009). Extensive reading through the Internet: Is it worth the while? *International Journal of English Studies*, 9(2), 81-96. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/90761>
- Pulido, D. (2009). Vocabulary processing and acquisition through reading: Evidence for the rich getting richer. En Han, Z. & Anderson, N.J. (Eds.). *Second language Reading research and instruction. Crossing the boundaries* (pp. 65-82). Michigan University Press.
- Ramírez Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484–503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Rodrigo, V. (2023). Serie Leamos. Biblioteca virtual para la práctica de la lectura extensiva y por placer con lectores iniciales. En Álvarez García, E. & Villayandre Llamazares, M. (Eds.). *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 375-386). Georgia State University Press.
- Rodríguez-Hernández, B. A., Bautista Ortiz, M. F., & Servín Calvillo, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Ruíz de Guerrero, N. Y., & Arias Rodríguez, G.L. (2009). Reading beyond the classroom: The effects of Extensive Reading at USTA, Tunja. *HOW*, 16(1), 71–91. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/77>
- Solé. I. (1992). *Estrategias de lectura*. Gráo.
- Shelton-Strong, S. (2012). Literature circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214-223. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr049>
- Silva, M & Araujo, B. (2016). Lectura extensiva como estrategia para fomentar el hábito lector en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 21(11), 188-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6855963>

- Suescún Giraldo, C. M., & Arango-Tobón, O. E. (2022). La relación entre la lectura extensiva y la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento, la motivación hacia el aprendizaje y las habilidades lecto-escritoras en lengua extranjera. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(2), 63-75. <https://doi.org/10.29393/RLA60-11RBCO20011>
- Yilmaz, M., Atay, D. & Er, M. (2020). The effects of extensive reading on Turkish learners' L2 reading/writing performance and Foreign Language Self-Concept. *The Journal of Asia TEFL*, 17(1), 53-69. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.1.4.53>
- Varona, A. (2012). Analyzing the Extensive Reading approach: Benefits and challenges in the Mexican context. *HOW*, 19(1), 169–184. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/44>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

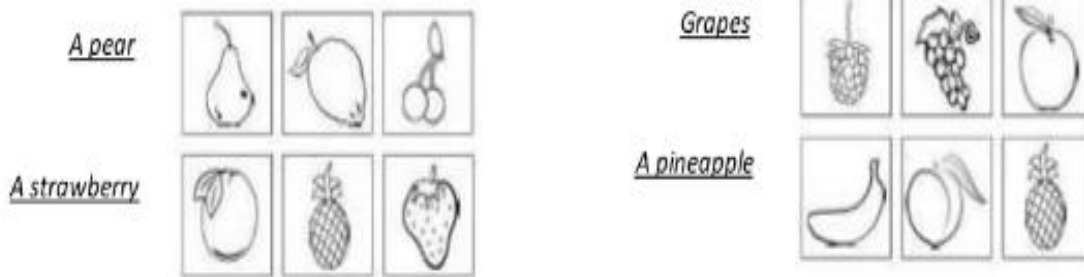
ANEXOS

Name: _____

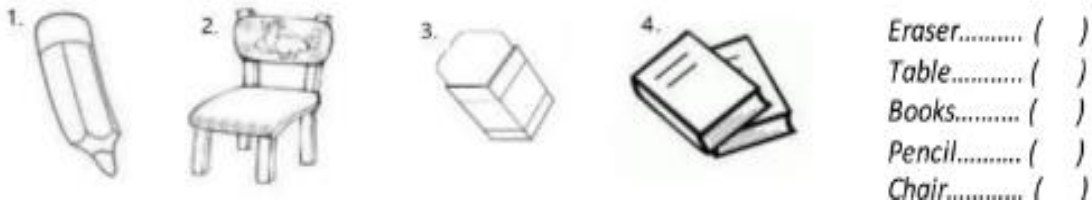
Pre test grado 5to

English lesson

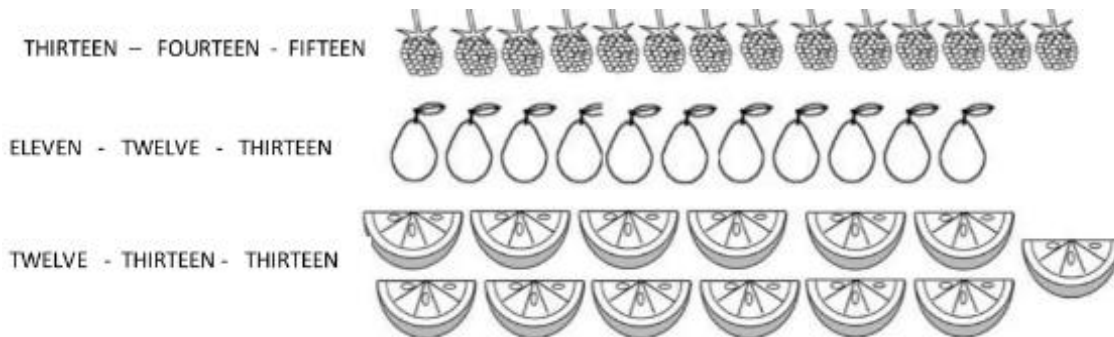
1. Read and color the correct fruit.



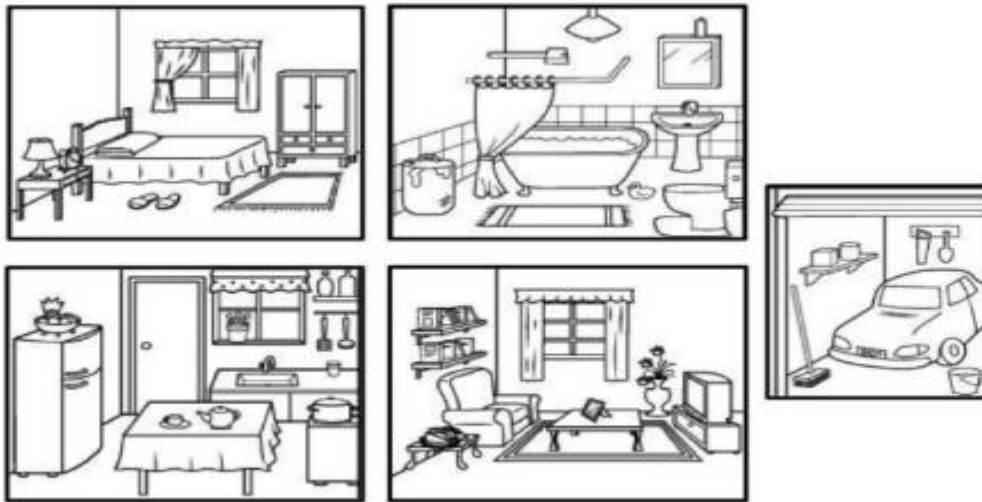
2. Look at the picture and write the correct number for each school supply. There are more words than pictures.



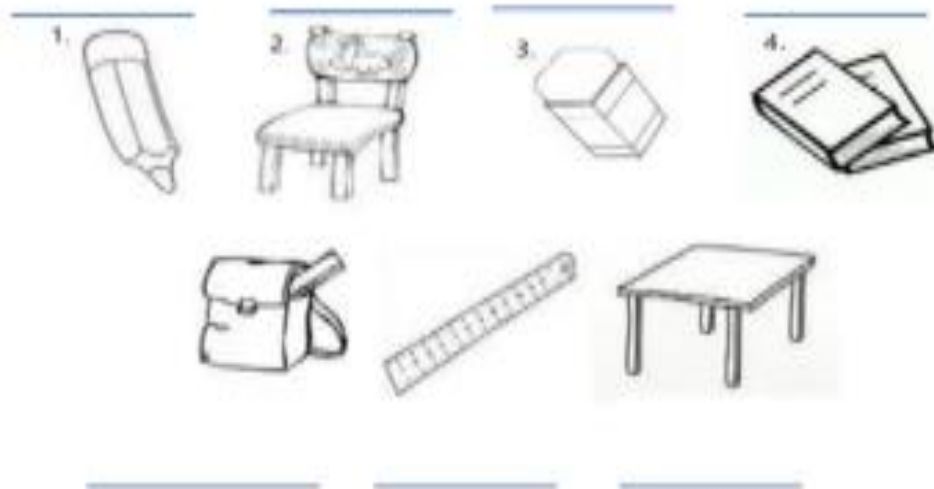
3. Count the fruits and circle the correct number.



5. Color only “BEDROOM, KITCHEN and LIVING ROOM.



6. Look at the picture and write the correct name of each school supply.



7. Read and color correctly.



I see an orange carrot



I see a yellow lemon



I see a red strawberry



I see a Green apple.



I see purple grapes.

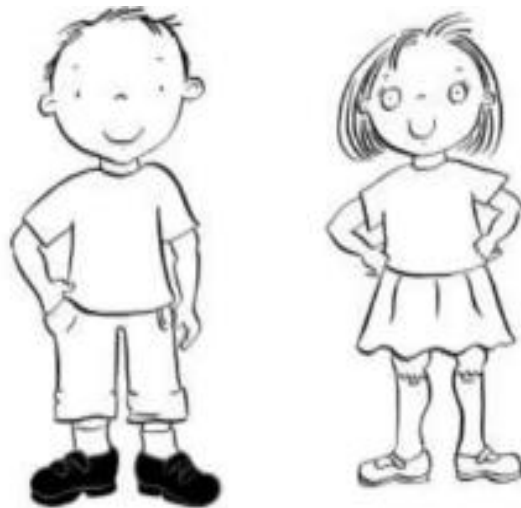
8. Write the correct number for each piece of clothes.



1. Short
2. Tie
3. Blouse
4. Skirt
5. Hat
6. Sandals
7. Socks
8. Pants
9. Dress
10. Shoes

9. Read and color. The first one is already colored.

1. He is wearing **black shoes**, a **yellow t-shirt** and **blue pants**.
2. She is wearing **pink shoes**, a **purple skirt** and a **red blouse**



10. Read the sentences and color the foods in the pictures.



1. There is a pink carton of milk.
2. There are some Green bananas.
3. There is a yellow cheese.
4. There is a Brown bread.

11. Write the names of the following places. Use the words from the box.

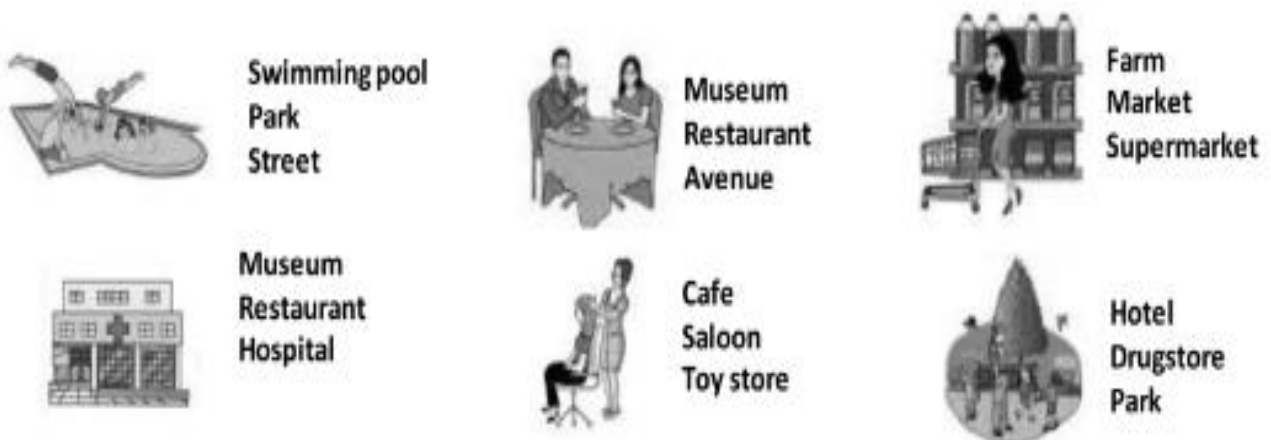


Park - river - police station - hospital - church - bakery

12. In the puzzle below, look for the names of the drawn animals and write them in the correct line.



13. Circle the correct option



14. Match the names in English for food with their names in Spanish. Write the correct letter in the parenthesis.

- | | |
|-------------|--------------------|
| a) Butter | () Sánduche. |
| b) Bread | () pan |
| c) Cookies | () huevos |
| d) Meat | () queso |
| e) Eggs | () leche |
| f) Cheese | () frijoles |
| g) Sandwich | () mantequilla |
| h) Milk | () galletas |
| i) Beans | |

15. Lee el siguiente cuento y responde las preguntas:

Cuenta la historia que en una pequeña construcción un día nació Emilio, un ladrillo que siempre tuvo sueños y metas grandes.



-cuando yo sea grande, -decía Emilio a sus amigos, seré parte de un rascacielos, de un castillo o de un gran monumento, talvez de un puente, de un gran teatro o de un palacio.

Pero un día Emilio despertó en un camión. -¿dónde estoy? ¿A dónde voy?-, preguntó a otros ladrillos que se encontraban cerca.

Los ladrillos le respondieron: -¡Vamos a una construcción! Muy pronto llegaremos.

Minutos después, Emilio salió del gran camión y fue pasando de mano en mano hasta llegar a un joven albañil que estaba levantando una pared. -¡Hola amigo! -dijo Emilio. ¿Esta construcción, es acaso de un palacio?

-El albañil sonrió y le contestó -¡Me temo que no!

-Entonces es un gran castillo, o un teatro.

-No, no, no -dijo el albañil, tú estás en la construcción de la escuelita del pueblo.

En ese instante Emilio se puso muy triste y dijo al albañil -¡Yo había soñado ser parte de un edificio, de un palacio o de un inmenso puente!

El albañil colocó a Emilio sobre los ladrillos y con mucho cariño le dijo: -Si quieres llegar a ser grande debes comenzar por la escuela; es ahí donde podrás aprender a crecer y conocer lo hermoso de la vida, solo allí aprenderás a ser alguien muy, pero muy grande.

Cuando terminó la construcción de la escuela Emilio exclamó emocionado: - ¡Que suerte que soy parte de una escuelita! Aquí tendré la oportunidad de escuchar las sabias enseñanzas de los maestros, y sobretodo el canto, las voces y risas de los niños y niñas.



- **Seleccione la opción correcta marcando con una X.**

El título del cuento es:

- a. Emilio y el palacio
- b. Los sueños de Emilio.
- c. Los sueños del albañil
- d. Soñando con Emilio.

16. El personaje principal soñaba con:

- a. Ser parte de una gran escuela.
- b. Ser parte de una pequeña escuela.
- c. Pertenecer a un palacio.
- d. Ser el mejor constructor.

17. La estructura del cuento es:

- a. Inicio, desarrollo y final.
- b. Inicio y desarrollo
- c. Desarrollo y final
- d. Inicio y final.

18. Los personajes del cuento son:

- a. Emilio
- b. Los ladrillos
- c. La escuela y Emilio.
- d. Emilio, sus amigos y el albañil.

19. El personaje protagonista es:

- a. El albañil.
- b. Los niños de la escuela.
- c. El ladrillo.
- d. El duende.

20. El escenario del cuento es:

- a. Edificio.
- b. Puente.
- c. Palacio.
- d. El camión y la escuela.

21. Identify the animals that appear in the reading and write them down

BUYING A PET

Are you interested in buying a pet? What kind of pet should you buy? If you want a pet that you can play with, buy a dog. Dogs make wonderful pets. They are affectionate and playful animals and they can even protect your house.

If you want a quieter animal that will cuddle with you on the sofa while you watch TV, buy a cat. Cats are clean animals and you don't need to take them out for a walk like you do for a dog.

If you're allergic to animal hair or you live in a smaller place, try a small caged animal such as a hamster. Hamsters are easy to care for and they won't wake the neighbors. Mice and guinea pigs are other small caged animals that are very popular.

Birds also make great pets. A bird cage can fit even in the smallest of apartments. They can wake you up in the morning with their beautiful song.

Want a pet that requires very little care, is small, and is very quiet? Try buying a fish. Watching fish swim around in an aquarium is very relaxing.

Pets can bring a lot of happiness into your life but remember that having a pet is a big responsibility. Make sure that the pet fits into your lifestyle. If you love and care for them, they will give you their affection in return.

The animals

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



Encuesta sobre la clase de inglés.

Recuerda lo trabajado en tus clases y responde.

* Indicates required question

Grado 5-3



1. Lee detenidamente los enunciados y expresiones a continuación y marca la columna que mejor muestre tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno. Tu respuesta debe reflejar cómo te sientes y no como crees que deberías responder. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Mark only one oval per row.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	No se	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Disfruté hacer la actividad de lectura extensiva	☐	☐	☐	☐	☐
Siempre pude elegir las lecturas que deseaba	☐	☐	☐	☐	☐
Hubo much variedad de textos	☐	☐	☐	☐	☐
Los temas me parecieron interesantes	☐	☐	☐	☐	☐
Las actividades me permitieron aprender nuevas palabras	☐	☐	☐	☐	☐
Era muy aburrido siempre tener que leer					

Era muy
Siento que
aburrido
ahora
siempre
puedo
tener que
comprender
leer
más al leer

☐☐☐☐☐

en inglés
Siento que

ahora
Los textos y
puedo
actividades
comprender
eran
más al leer
adecuados
en inglés
para mí

☐☐☐☐☐

edad.
Los textos y

actividades
Leer en
eran
inglés y
adecuados
español me
para mí
ayudo a
edad.
entender

☐☐☐☐☐

más los
Leer en
textos
inglés y

español me
Considero
ayudó a
que no
entender
aprendí
más los
mucho con
textos
estas

☐☐☐☐☐

actividades
Considero

que no
Con el
aprendí
tiempo,
mucho con
cada vez
estás
era más
actividades
fácil

☐☐☐☐☐

comprender
Con el
los textos
tiempo,
en inglés.
cada vez

era más
fácil

☐☐☐☐☐

comprender
los textos
en inglés.

2. Evalúa los textos en **inglés** de muy bueno (5) a muy malo (1) en cada uno de estos aspectos

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
El largo de los textos	☐	☐	☐	☐	☐
Temas	☐	☐	☐	☐	☐
Vocabulario	☐	☐	☐	☐	☐
Las imágenes	☐	☐	☐	☐	☐
La dificultad (muy fácil 5, muy difícil 1)	☐	☐	☐	☐	☐

3. Evalúa los textos en **español** de muy bueno (5) a muy malo (1) en cada uno de estos aspectos

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
El largo de los textos	☐	☐	☐	☐	☐
Temas	☐	☐	☐	☐	☐
Vocabulario	☐	☐	☐	☐	☐
Las imágenes	☐	☐	☐	☐	☐
La dificultad (muy fácil 5, muy difícil 1)	☐	☐	☐	☐	☐

4. ¿Qué otros temas te gustaría incluir en el futuro para leer en inglés?

5. ¿Cuál es tu opinión general sobre la actividad de lectura extensiva? Por favor, explica tu respuesta.

6. ¿Qué recomendaciones harías para mejorar esta actividad?

Datos personales

Te vamos a hacer algunas preguntas sobre tus datos. esta información solo será conocida por mi y será tratada con total confidencialidad.

7. Tu nombre y apellido *

8. Edad

9. Sexo

Mark only one oval.

☐ Hombre

☐ Mujer

☐ Other: _____

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms



INSTITUCIÓN EDUCATIVA BARTOLOMÉ LOBO GUERRERO



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los estudiantes de grado 5-3 jornada tarde de la sede Enrique Olaya Herrera han sido invitados a participar en un proyecto de investigación.

LUGAR: Salón de clase

OBJETIVO: Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a través de lecturas extensivas.

FECHA: Segundo periodo **HORARIO:** En su respectiva jornada escolar

PROYECTO/DOCENTE O PERSONA QUE ACOMPAÑA: Lic. Cindy Tatiana Erira Saavedra

FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA MATERNA Y LA LENGUA EXTRANJERA EN UN AULA MULTIEDADES POR MEDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA EXTENSIVA

Observaciones: La participación de los estudiantes consistirá en la realización de actividades pedagógicas durante la clase de inglés, tales como lecturas de cuentos, actividades lúdicas, ejercicios de comprensión, entre otras estrategias que se encuentran dentro del horario escolar.

Como parte del proceso investigativo, se recopilarán evidencias mediante fotografías, grabaciones de videos y de voz, así como recolecciones de producciones escritas u orales realizadas por los estudiantes.

Toda la información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando el respeto a la privacidad e identidad de los participantes. El material audiovisual podrá ser presentado como evidencia del proceso en informes, ponencias, publicaciones académicas o sustentaciones, sin exponer información personal del estudiante.

Por lo anterior, les solicito su autorización para que su hijo (a) participe en esta investigación y para el uso de material relacionado con su participación.

Diligenciar el siguiente formato, recortar y entregar a la docente.

CONSENTIMIENTO

Manifiesto que he sido informado sobre los objetivos de la actividad y acepto que el/la estudiante _____, con documento de identidad No. _____ quien cursa actualmente grado ____ participe en la actividad programada, que se desarrollará en: _____

En constancia de lo anterior, se firma en Santiago de Cali a los ____ días del mes de _____ de 202__

Nombre y firma del padre/madre de familia o acudiente

C.C No. _____ Teléfono de contacto _____

TINTÍN, EL NIÑO AVISPA 427 palabras



Tintín volvía otra vez a casa sin merienda. Como casi siempre, uno de los chicos mayores se la había quitado, amenazándole con pegarle una buena zurra. De camino, Tintín paró en el parque y se sentó en un banco tratando de controlar su enfado y su rabia. Como era un chico sensible e inteligente, al poco rato lo había olvidado y estaba disfrutando de las plantas y las flores. Entonces, revoloteando por los rosales, vio una avispa y se asustó.

Al quitarse de allí, un pensamiento pasó por su cabeza. ¿Cómo podía ser que alguien muchísimo más pequeño pudiera hacerle frente y asustarle? ¡Pero si eso era justo lo que él mismo necesitaba para poder enfrentarse a los niños mayores! Estuvo un ratito mirando los insectos, y cuando llegó a casa, ya tenía claro el truco de la avispa: el miedo. Nunca podría luchar con una persona, pero todos tenían tanto miedo a su picadura, que la dejaban en paz. Así que Tintín pasó la noche pensando cuál sería su "picadura", buscando las cosas que asustaban a aquellos grandullones.

Al día siguiente, Tintín parecía otro. Ya no caminaba cabizbajo ni apartaba los ojos. Estaba confiado, dispuesto a enfrentarse a quien fuera, pensando en su nuevo trabajo de asustador, y llevaba su mochila cargada de "picaduras".

Así, el niño que le quitó el bocadillo se comió un sándwich de chorizo picantísimo, tan picante que acabó llorando y tosiendo, y nunca más volvió a querer comer nada de Tintín. Otro niño mayor quiso pegarle, pero Tintín no salió corriendo: simplemente le dijo de memoria los teléfonos de sus padres,

de su profesor, y de la madre del propio niño; "si me pegas, todos se van a enterar y te llevarás un buen castigo", le dijo, y viéndole tan decidido y valiente, el chico mayor le dejó en paz. Y a otro abusón que quiso quitarle uno de sus juguetes, en lugar de entregarle el juguete con miedo, le dio una tarjetita escrita por un policía amigo suyo, donde se leía "si robas a este niño, te perseguiré hasta meterle en la cárcel".



La táctica dio resultado. Igual que Tintín tenía miedo de sus palizas, aquellos grandullones también tenían miedo de muchas cosas. Una sola vez se llevó un par de golpes y tuvo que ser valiente y cumplir su amenaza: el abusón recibió tal escarmiento que desde aquel día prefirió proteger a Tintín, que así llegó a ser como la valiente avispa que asustaba a quienes se metían con ella sin siquiera tener que picarles.

Pedro Pablo Secretán

My Family

Read the story.

Peter is ten years old and lives with his family in a small house near the beach.



There are five people in Peter's family. His mum's name is Pam. She is tall with long, blonde hair and big, green eyes. His dad's name is Chris. He is also tall with short, brown hair and small, blue eyes. Both of Peter's parents are kind and helpful.

Peter has one brother, Tom. Tom is older than Peter, he is twelve years old. Tom has short, curly hair and small, brown eyes. Tom is kind to Peter. He shows him how to ride a bicycle and also helps him with his homework.

Peter's sister is only a baby. Her name is Tammy. Peter loves his sister. After school, Peter likes to read stories to Tammy. Tammy likes animal stories because Peter makes funny voices and faces for each animal.