

La lectura intensiva y extensiva como vía para la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera

Intensive and extensive reading as a means to teach the English grammar as a foreign language

Nelly Patricia Mena Vargas¹ (nelly.mena@utc.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-9218-1333>)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la influencia de la lectura intensiva y extensiva en el aprendizaje del componente gramatical. Primeramente, se define el concepto de lectura y su clasificación didáctica. Posteriormente, se conceptualizan las definiciones de la competencia gramatical y los enfoques didácticos empleados para su enseñanza. Consecutivamente, se estudia la escritura como expresión de dominio de la gramática, Concluye con la determinación del grado de factibilidad y validez interna de la lectura intensiva y extensiva como vía para la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera.

Palabras Claves: Lectura, enseñanza de idiomas, didáctica, gramática

Abstract

The purpose of this research is to analyze the influence of intensive and extensive reading on the learning of the grammatical component. First, the concept of reading and its didactic classification are defined. Subsequently, the definitions of grammatical competence and the didactic approaches used for its teaching are conceptualized. It concludes with the determination of the degree of feasibility and internal validity of intensive and extensive reading as a way of teaching the grammar of English as a foreign language.

Key words: Reading, language teaching, didactics, grammar

Introducción

La lectura es la base del resto de las asignaturas y no solo en la actividad escolar, sino en la sociedad, por lo que es justo destacar el lugar que ocupa dentro de los planes de estudio, además es necesario contribuir con el acrecentamiento y desarrollo de las habilidades y hábitos de la misma.

El ser humano a través de su paso por el tiempo ha dejado huellas y sembrado conocimientos, la lectura es el escalón primordial por el cual el hombre puede ascender hasta este legado. Además, la lectura facilita la formación de valores artísticos y comunicativos; es la vía fundamental para que el lector pueda apropiarse de todo lo útil y provechoso que el conocimiento humano ha vertido en los textos impresos. De ahí que se considere una necesidad social.

¹ Docente de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Según Cabrera (2019), el proceso de lectura siempre interesó, desde todos los puntos de vistas, a los investigadores, psicólogos, pedagogos, poligrafistas, oftalmólogos, higienistas, entre otros. La atención hacia este complicado proceso no pierde fuerza, sino que crece actualmente, ya que el hombre por medio del vocablo impreso obtiene un considerable volumen de información visual.

La lectura es un instrumento de capital importancia en todas las esferas de la vida social. Para apreciar su funcionalidad basta saber que el 75% de lo que se aprende llega por vía de la letra impresa (Fay, 1956).

En este mismo sentido, Cabrera (2019) destaca el papel de este proceso al expresar que hoy día, a pesar de la aparición de nuevas vías y medios de asimilación de conocimientos, la lectura continúa siendo uno de los modos fundamentales para recibir la información visual. Por tanto, la lectura puede constituir la vía ideal para la enseñanza de la gramática.

Lectura: definición y clasificación didáctica

Un estudiante contemporáneo requiere leer bastante, rápido y de manera profunda, como forma de acceder al creciente ritmo de la información que se genera en la actualidad, para ello debe tener una capacidad reflexiva o inquisitiva, interés en captar el significado y determinar la secuencia lógica en los materiales leídos. La realización de la lectura de forma sistemática, en virtud del desarrollo necesario del hábito de esta actividad, posibilita el incremento del vocabulario en el lector, de ahí que, el estudiante que más lee es el que posee un vocabulario más rico, y, a su vez, tiene más facilidad para captar completamente los planteamientos hechos por el escritor y logra un análisis de textos más profundo.

Leer es un proceso que solo es posible cuando existe interés hacia el texto, por lo que resulta indispensable el desarrollo de una actividad verdadera, interesada y objetiva hacia la lectura, en ningún momento esta debe ser sentida como una obligación. Según Blay (2019) La verdadera lectura es realmente pensar. La mente del lector se mantiene activa durante la lectura, observando, preguntando, reflexionando, sacando conclusiones. Goodman (2019) afirma que toda lectura es interpretación, y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender es a través de la lectura.

Para Rogova (2019), la lectura es un proceso complejo de la actividad del lenguaje. Como está estrechamente relacionada con la comprensión de lo que se lee, la lectura es una labor complicada, requiere por parte del lector la habilidad de llevar a cabo varias operaciones mentales: análisis, síntesis, inducción, deducción y comprensión. Por su parte, Acosta (2020) coincide en que la lectura desarrolla en los estudiantes los siguientes procesos psicológicos: análisis, síntesis, comparación, generalización, memoria e imaginación. Además, considera la lectura como arma poderosa para desarrollar en los estudiantes cualidades como el patriotismo, internacionalismo, responsabilidad, honestidad, lealtad y amor.

Ramírez (2019) indica que es un complejo proceso de pensamiento que debe llegar, por medio de una secuencia- desarrollo gradual y permanente de destrezas y habilidades- a la comprensión. Melo (2019) declara que leer no es solamente decodificar. También, es aprender a valerse de los signos para descubrir mundos, forjar imágenes, conocer personajes, penetrar, en fin, en el mundo nuevo del arte literario.

De igual manera, Grass (2019) opina que leer es una compleja actividad mental, un proceso psicolingüístico a través del cual el lector reconstruye un mensaje que ha sido decodificado por un escritor en forma gráfica. No es solamente reconocer palabras y captar las ideas presentadas, sino también reflexionar con su significado.

Para Dubois (2019), la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión en la construcción del significado del texto por parte del lector. Para Carbonell (2019), leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos. Para Faedo (2019), la lectura es un proceso de percepción, de transformación activa de la información y de la decodificación gráfica del sistema de la lengua.

Según González (2020), la lectura no es un sistema que hay que decodificar, sino un proceso destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre el pensamiento y el lenguaje. Según Almaguer (2002: 18), leer es el proceso dinámico-participativo de decodificación donde un sujeto psicológico entiende, comprende y/o interpreta un texto escrito, y la lectura como resultado de la acción puede definirse como la actividad verbal en la que un sujeto psicológico decodifica un texto escrito a través del proceso dinámico participativo y que tiene como fin el entendimiento, la comprensión o la interpretación de dicho texto.

Por su parte, Santiesteban (2022) define la lectura como un proceso interno en el que la información transita del plano interpsicológico al intrapsicológico; donde el emisor influye en el receptor consciente o subconscientemente, lo que posibilita que este último reestructure o forme nuevos esquemas que le permiten ampliar sus límites de la experiencia y, por consiguiente, analizar su conducta, valorar sus actitudes positivas o negativas y, en general, formar convicciones a través de un proceso dinámico-participativo donde el sujeto entiende, comprende y/o interpreta un texto docente.

Todos los autores anteriores coinciden, de una u otra forma, en considerar que la lectura es un proceso de decodificación de la significación textual e implica una posición activa por parte del lector. No obstante, se asume la definición de Santiesteban (2022), por considerarse más integradora y completa para lograr desarrollar el objetivo propuesto en este trabajo.

Existen diversas definiciones y clasificaciones sobre lectura, a continuación, se abordan diferentes criterios aportados por distintos autores.

Clasificación de los diferentes tipos de lectura atendiendo a distintos aspectos

- Tipos fundamentales de lectura: de familiarización, de estudio y de orientación.
- Por el tiempo de lectura y modo de trabajar el texto: intensiva y extensiva.

- Por los procedimientos de trabajo con el texto: analítica y sintética.
- En dependencia de las operaciones lingüísticas relacionadas con la elaboración intelectual con lo leído: sin traducción y con traducción.
- Por el grado de ayuda de que pueden valerse los estudiantes: con diccionario, sin diccionario; con un trabajo previo para obviar las dificultades, sin trabajo previo con las dificultades; preparado y no preparado.
- Por la forma de organizar la actividad: en clase, extraclase y docente, por encargo del profesor; real por iniciativa del estudiante: frontal, individual; individual en voz alta, a coro en voz alta.

Lectura de Búsqueda: la realiza el lector para buscar cualquier información específica. Por ejemplo, la lectura en una guía telefónica.

Lectura Crítica (Revisión o de trabajo): la realiza el lector para determinar las características, ideas, intenciones y otros elementos que pueden ir desde una simple revisión para determinar si lee un texto con mayor rigor hasta las lecturas de análisis crítico que realiza un crítico literario.

Lectura de Exploración: la realiza el lector con el objetivo de obtener la idea general; se desarrolla cuando se está presionado con el tiempo. Se lleva a cabo leyendo el primer y último párrafos en textos cortos; en extensos se debe leer además la primera y última oración de los párrafos del medio.

Lectura Cognitiva o de Estudio: la realiza el lector con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la realidad objetiva y no solo se lee con la finalidad del conocimiento, por establecer relaciones de trabajo, sino que también se lee por el placer de leer.

Lectura Lúdica o de Esparcimiento: lectura de cuentos, poemas, novelas cómicas, etc. que constituye un gran liberador de tensiones.

Lectura Intensiva: la realiza el lector para comprender el contenido del texto y, además, descubre la intención del autor al escribirlo. El lector analiza la forma en la cual está estructurado el texto, por el uso de la lengua y de las argumentaciones del texto.

La lectura intensiva ha sido una práctica habitual, y lo sigue siendo, en las aulas de idioma extranjero. Es una de las más perpetuadas en los libros de textos publicados para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Comúnmente, el texto se orienta hacia el estudio de aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, cohesivos o pragmáticos), hacia la comprensión total del contenido textual, o bien, según Bamford y Day (1997), hacia la persecución de una cuidadosa práctica íntimamente relacionada con la enseñanza de los componentes de la lectura.

El *Texas Center for the Advancement of Literacy & Learning* cita siete principios fundamentales a tener en cuenta en la lectura intensiva para la comprensión detallada de la información del texto.

1) Visión de conjunto: se puede lograr por medio de varias estrategias lectoras como son el *skimming* (apuntar hacia la idea global del texto), el aprovechamiento de la información derivada

del título, la lectura de las primeras líneas del texto, y la observación de ilustraciones, subtítulos, notas a pie de página. Esta visión contribuye a una mejor organización posterior de la información textual.

2) Propósito: el sujeto lector predetermina el objetivo que quiere conseguir con la lectura enfocando, de este modo, sus estructuras mentales hacia la consecución de tal fin. Se debe plantear las siguientes interrogantes.

¿Qué información necesitamos?

¿Qué nivel de detalle se necesita con respecto a la información?

¿Dónde se pone el énfasis: en las ideas, secuencias, ¿hechos concretos?

¿Durante cuánto tiempo tenemos que retener la información?

Lectura intensiva

Explotación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta el acceso a la comprensión y a los procesos de producción.

Diversidad textual y adaptación por niveles competenciales de los estudiantes.

Se recomienda que la extensión del texto sea breve para poder trabajarlo en profundidad.

Se trabajan diversos componentes textuales (literal e inferencial), niveles y subcompetencias gramaticales (léxico, ortografía, la frase...) desde los planteamientos de la lingüística de texto.

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 (Ruiz, 2011).

Lectura extensiva en lengua extranjera: es el motor para desarrollar la animación y el gusto por la lectura y como fuente para mejorar la literatura del estudiantado. Se define como el enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera, en el cual los estudiantes leen una gran cantidad de textos, en la lengua meta, que están dentro de su competencia lingüística (Grabe y Stoller, 2002).

Se trata de un enfoque que estimula a los estudiantes a leer muchos libros en la lengua meta, sin la presión de ser evaluados al terminar de leer. Los estudiantes deben escoger lo que van a leer, de acuerdo con sus propios intereses y preferencias; o sea, que los textos no son impuestos por el docente según criterios curriculares. En pocas palabras, Davies (s/f., citado en Renandya, 2007 p. 13436) considera que "... los aspectos claves de la lectura extensiva son la cantidad y la variedad, más que la calidad" de los textos.

Según Day y Bamford (2002), autores del enfoque, consideran que la lectura extensiva se define en función de 10 principios fundamentales.

1. Lecturabilidad del material de lectura: debe ser fácil de leer y estar dentro de las habilidades lingüísticas del aprendizaje.
2. Disponibilidad de una gran variedad del material de lectura: variedad de géneros, tópicos y fuentes.
3. Libertad para que los aprendices seleccionen qué leer.
4. La no imposición de límites o metas: cada aprendiz leerá tanto como le sea posible.
5. Orientación hacia el significado: los aprendices leen por placer, obtener información y/o por comprensión general.
6. La no imposición de actividades o evaluaciones.
7. Énfasis en la velocidad de lectura: se promueve que el estudiante lea rápidamente, preferiblemente una sola vez, por comprensión general, y no que relea de manera detallada y profunda muchas veces un mismo texto.
8. Individualidad: cada estudiante lee su propio material de manera individual y en silencio.
9. Independencia del estudiante: los profesores orientan y guían a los estudiantes más que “dictar” una clase magistral de lectura.
10. Modelado docente: el profesor debe ser un lector y leer durante las clases con sus estudiantes.

Beneficios de la lectura extensiva en el aprendizaje de la lengua extranjera (Estrada & Parrado 2020)

- Aumenta la competencia lingüística general del estudiante (gramática, léxico y estructura textual).
- Se trabaja el fomento lector, desde el placer y la estética de la lectura.
- Aumenta la exposición del estudiante a la lengua objeto de estudio.
- Puede mejorar la escritura y la lectura en lengua extranjera.
- Les motiva a leer y crear hábitos de lectura.
- Consolida lo anteriormente aprendido.
- Contribuye a fomentar la confianza en sí mismos.
- Anima a los estudiantes a la explotación de elementos repetitivos y/o superfluos del texto.
- Facilita el desarrollo de habilidades de predicción.

Tipos de lectura, según Grass (2019)

Lectura silenciosa: contribuye notablemente al desarrollo de las capacidades intelectuales del individuo, constituye el medio idóneo en la adquisición de un porcentaje elevado de conocimientos.

Se podría asegurar que de las formas de realización de la lectura, la silenciosa es la más utilizada tanto dentro de la vida escolar, como fuera de ella. El vertiginoso renuevo del saber humano impide que las escuelas y aún las universidades puedan garantizar –de forma permanente– el último conocimiento de cada ciencia; corresponde al esfuerzo personal, a la constante investigación, y en este proceso, la lectura silenciosa es un factor esencial.

Para realizar una lectura silenciosa eficiente es preciso explicar la técnica para encontrar la idea principal de un párrafo y para descubrir la de todo el texto, puesto que la comprensión es la habilidad fundamental de la lectura y ella se logra solamente cuando el lector puede captar el mensaje de cada una de las partes del texto y del texto en general.

Según Grass existen tres niveles de comprensión de la lectura.

1. Nivel literal: el lector examina las palabras del escritor y determina lo que esta expresa de forma directa, obvia (¿Qué dice el autor?)
2. Nivel interpretativo: el lector establece las relaciones entre las ideas expuestas por el autor para derivar aquellas que están implícitas, las ideas que no aparecen expuestas sino calladas, que se encuentran como entre líneas en la lectura.
3. Nivel aplicado: el lector relaciona las ideas expuestas por el autor con sus propias experiencias personales y establece generalizaciones con respecto a la realidad social.

Según Roméu (1995, p. 53) cuando la captación de significados es por vía escrita, el emisor es un escritor que construye el mensaje y el receptor es un lector; por tanto, la lectura es una importante operación de la actividad verbal que interviene en el proceso de comprensión de significados o decodificación verbal. Roméu (1995) además, hace énfasis en los ciclos en que dicho proceso se estructura y en sus operaciones básicas:

a) - ciclo senso-perceptual.

- percepción auditiva y visual.
- reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.

b) – ciclo sintáctico.

- reconocimiento de las relaciones de las palabras en la oración y en las oraciones entre sí.

c) – ciclo semántico: en él se produce la comprensión de los significados que constituyen la operación fundamental del proceso.

Tabla 1. Clasificación didáctica de la lectura.

Actividad	Perspectiva	Forma	Objetivo metodológico	Operación lectora	Objetivo final
Lectura	Habilidad	En silencio	Entender Comprender Interpretar	Búsqueda Estudio Revisión Exploración Esparcimiento	Competencia lectora

Lectura	Medio	Oral	Expresar Conocer Comunicar	Extensiva expresiva Intensiva Analítica creadora	Competencia discursiva
---------	-------	------	----------------------------------	--	---------------------------

Fuente: Santiesteban (2022, p. 29)

Por tanto, teniendo en cuenta la referida clasificación, se infiere entonces que a través de la lectura intensiva y extensiva es posible potenciar la enseñanza de la gramática.

Conceptualización y definiciones de la competencia gramatical.

El término competencia fue documentado por primera vez a finales del siglo XVI. Tiene su origen en el latín *competere*, que en español significa ser adecuado, pertenecer, incumbir. Está asociado al vocablo griego *agón*, que da origen a *agonísta*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar.

En el campo de la lingüística, fue Chomsky (1957a, p. 16) quien incorporó los términos *competence* y *performance*. La *competence* la definió como las “(...) capacidades y disposiciones para la interpretación y producción”. Este autor concibió la idea de un sujeto capaz de producir mediante un número determinado de reglas, un número infinito de oraciones que nunca antes fueron pronunciadas ni escuchadas por él.

Chomsky consideró que los hombres poseen una facultad innata del lenguaje, que les posibilita interpretar y producir oraciones en su lengua materna. Esta concepción presupone una competencia “ideal” que integra un conjunto de reglas y estructuras gramaticalmente “correctas”; de esta forma, niega la influencia del medio social en el desarrollo del lenguaje.

El término *performance* lo definió como “(...) el uso eficiente del lenguaje en situaciones concretas” (Ídem). Es notorio destacar que al traducir este concepto al español se le ha denominado *actuación*, no obstante, el término *actuación* en español no tiene la misma connotación que *performance* en inglés. Su equivalente más cercano es *desempeño*, que constituye la expresión externa de la competencia. Una de las limitaciones del referido autor es que en sus estudios priorizó la competencia en detrimento del *desempeño*.

A finales de la década de 1960, las concepciones pragmáticas se opusieron a los criterios propuestos por Chomsky, y a partir de sus limitaciones, Hymes (1972, p. 32) ofreció el concepto *communicative competence*, y lo definió como “(...) aquella maestría que posee el hablante de una lengua materna, al emplear e interpretar apropiadamente el sistema lingüístico en el proceso de interacción y en el contexto de relaciones sociales”. Este autor integró los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, y consideró, además, los procesos verbales y el aspecto pragmático.

Posteriormente, Canale y Swain (1980, p. 52) redefinieron la competencia comunicativa y determinaron cuatro competencias que la integran: la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, y la lingüística o gramatical. La grammatical or linguistic competence fue precisada como “(...) el conocimiento del código de la lengua (incluidas todas las variedades) que se relaciona con el principio de corrección expresiva”.

En esta definición se reduce la competencia al conocimiento y se emplea indistintamente una misma denominación para los conceptos competencia lingüística y competencia gramatical. Es notorio destacar que posterior a esta conceptualización, en la didáctica del español diferentes autores asumen esta misma posición, así por ejemplo:

“La competencia gramatical y lingüística es la capacidad no solo de denominar la realidad, sino también de predicar sobre ella a partir del conocimiento previo que se posee de las diferentes estructuras lingüísticas que integran el sistema, hasta lograr la creación de un todo coherente de intención comunicativa” (Hernández y Matos, 2004, p. 51). Esta definición simplifica la competencia a los conocimientos y a las capacidades.

“La competencia lingüística y gramatical es el conocimiento acerca de las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas que rigen la producción de enunciados lingüísticos” (Rojas, 2005, p. 154). En esta definición, de igual forma, se simplifica la competencia gramatical al conocimiento.

“La competencia gramatical y lingüística es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (Penas, 2010, p. 3). En esta definición se circunscribe la competencia a conocimientos y capacidades.

“La competencia lingüística o gramatical es la posibilidad de usar las reglas fonéticas, morfológicas y sintácticas que rigen la organización y producción de los enunciados lingüísticos” (Montaño y Abello, 2010, p. 69). Esta definición, de igual manera, reduce la competencia gramatical, al concebirla solo como posibilidad de uso.

“La competencia gramatical y lingüística es el conocimiento de las estructuras lingüísticas consolidadas en la construcción e interpretación de enunciados” (Espinoza, 2013, p. 42). En esta definición se reitera nuevamente el criterio de que la competencia se limita al conocimiento.

“La competencia gramatical o lingüística constituye el grado de capacidad que se posee para interpretar y formular frases correctas” (Cardiero, 2014, p. 2). Este autor define la competencia como capacidad.

En la didáctica del inglés y centrada en los aspectos didácticos, se definió la competencia gramatical didáctica como “(...) un desempeño profesional satisfactorio por parte del docente al ofrecer y exigir, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, modelos adecuados al uso formal de su sistema lingüístico” (Cabrera y otros, 2010, p. 66). Esta definición está específicamente dirigida a los profesores de la especialidad inglés. En ella se asume una posición reduccionista del sistema lingüístico al simplificarlo a los niveles morfológico y sintáctico.

Todas estas definiciones están centradas en los aspectos lingüísticos, sin reconocer los elementos didácticos necesarios para integrar esta categoría al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática. Se ha concebido, además, de forma atomizada, sin reconocer la integración existente entre los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las posibilidades de uso.

Con respecto a la ambigüedad entre competencia gramatical y/o lingüística, es válido mencionar que Roméu (2007) concordó con los criterios planteados por Casado (1993), quien explicó que el objeto de la gramática del texto no ha sido precisado y por ello bajo la denominación de lingüística del texto se reúne la existencia de tres corrientes: la lingüística del texto propiamente dicha, la gramática del texto y una mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática del inglés como lengua extranjera se han empleado diferentes enfoques, entre los que se pueden mencionar el productivo, el prescriptivo, el descriptivo, el estructuralista, el comunicativo, el funcional, el discursivo funcional o descriptivo comunicativo funcional y el cognitivo comunicativo y sociocultural.

Sin embargo, no se ha constatado un estudio en el que se profundice en la enseñanza de la gramática a partir de las lecturas intensiva y extensiva.

Sobre la escritura, expresión de dominio de la gramática

La escritura es una de las habilidades generalizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Esta habilidad es útil porque permite evaluar el sistema de la lengua y los elementos del conocimiento. Además, tiene una significación especial en el proceso de comunicación que en ocasiones se desarrolla solo a través de ella.

Según Finocchiaro (1989) para lograr un adecuado desarrollo de la escritura en un idioma extranjero hay que considerar los procesos psicológicos que permiten la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Ella establece una serie de acciones sustentado en los procesos psicológicos. La presencia activa del pensamiento es una característica de esta escuela desarrolladora para el aprendizaje de un idioma, donde los estudiantes primero escuchan, después hablan, entonces leen y luego escriben, evidenciando el dominio de las reglas gramaticales.

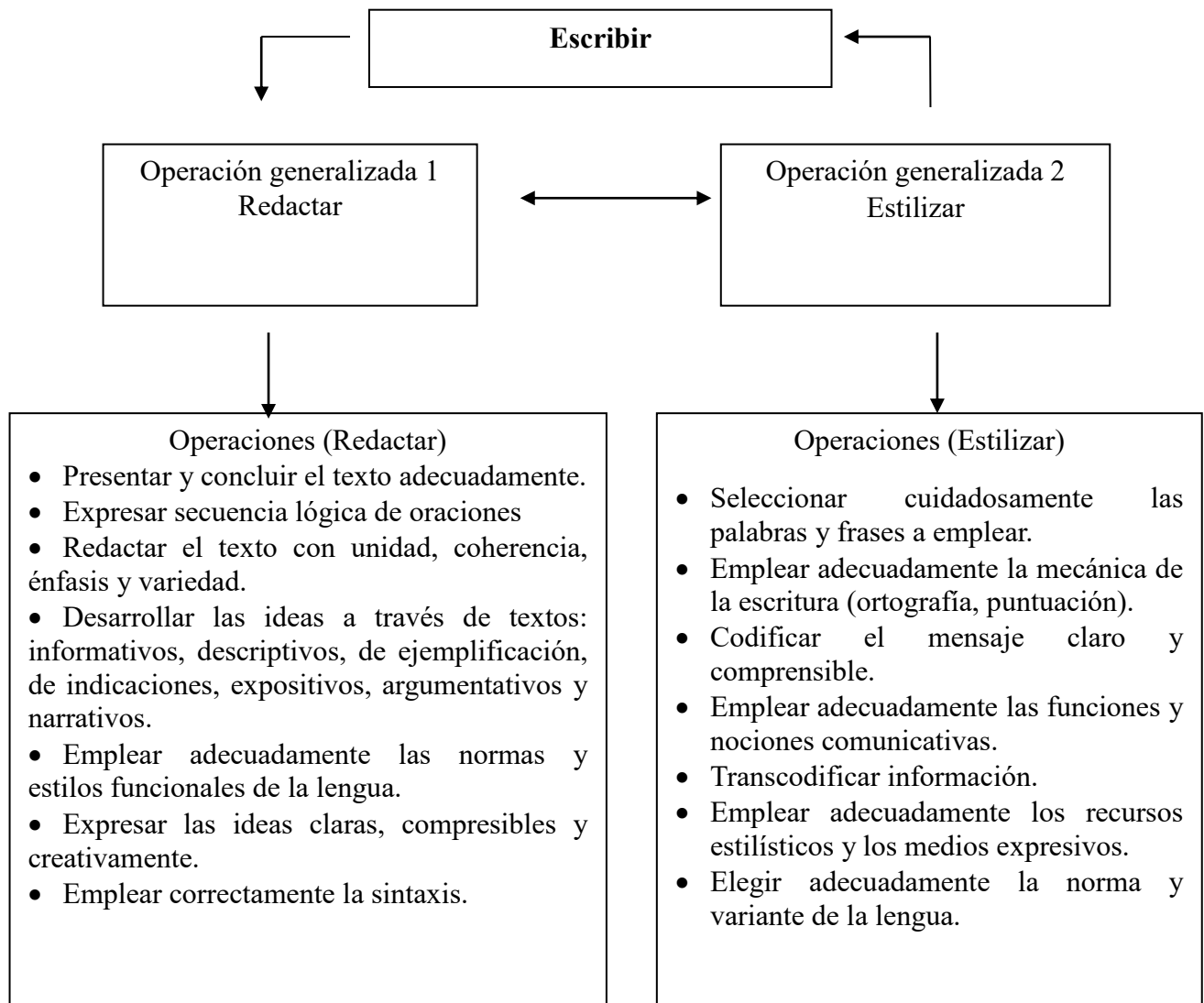
El orden psicológico en que suceden estos procesos, siempre mediados por el pensamiento, no determina la primacía relacionada con la importancia de las cuatro habilidades generalizadas de un idioma. Estas tienen lugar dentro de la comunicación con la misma relevancia, teniendo en cuenta el momento y la situación en la que la persona se encuentra. En consideración a que todas son necesarias para lograr la comunicación, se plantea que cada una de ellas tiene el mismo grado de significatividad en este proceso.

La actividad cognitiva del discente no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, es por ello que una de las direcciones donde se expresa el componente gramatical es en y a través de las habilidades de escritura. En este sentido, Santiesteban (2022, p. 65) planteó “(...) habilidad es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de socialización, el sujeto cognoscente

expresa un conocimiento en la praxis; dicho conocimiento se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que le permiten alcanzar un objetivo”.

En consecuencia con la definición del concepto habilidad, la habilidad escribir en inglés como lengua extranjera está constituida por los conocimientos sistematizados; así como las habilidades que le permiten al sujeto/comunicador entender y ser entendido de forma escrita en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor, la estructura de la habilidad escribir es la que se muestra a continuación.

Figura 1. Estructura interna de la habilidad escribir en inglés como lengua extranjera



Fuente: Santiesteban (2022, p. 72)

Si se analiza la estructura interna de la habilidad escribir en inglés como lengua extranjera, se comprenderá que la lectura tanto extensiva como intensiva facilitan el desarrollo de la habilidad de referencia y, con ello, su componente gramatical.

Resultados alcanzados

El efecto en todos los indicadores, y sobre todo, en los estudiantes, es algo difícil de lograr en el transcurso de los cursos académicos; sin embargo, los efectos aquí logrados sobrepasan, en la generalidad de los casos, esta meta.

La prueba de salida realizada a los grupos que conformaron la muestra, el análisis del registro de datos del experimento, y las demás comprobaciones aplicadas sustentan la afirmación anterior. Estas pruebas se caracterizaron por redactar tres textos: uno tecnocientífico, uno comunicativo y uno literario, en no menos de 500 palabras cada uno.

Los resultados alcanzados por los estudiantes del grupo experimental y de control en la prueba de entrada, demuestran que se encontraban igualados; lo que queda corroborado estadísticamente de la siguiente forma.

	Inicial experimental e inicial control
Z	000 ^a

La prueba de pares igualados de Wilcoxon demuestra la alta significación de la lectura intensiva y extensiva como vía para el aprendizaje de la gramática inglesa. Para ello, se tomó el nivel de representativo de la prueba de un 0,05 de fallo. Los datos se procesaron en un paquete estadístico SPSS.

La referida prueba se realizó sobre la base de dos hipótesis:

Hi: existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental.

Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental.

La aplicación del método estadístico antes referido aportó los siguientes resultados.

	Final experimental
Z	-5,070 ^a

Como se puede apreciar, el resultado que muestra esta prueba estadística es altamente significativo. Este grado de significación está dado por la influencia del proceso de enseñanza y por la lectura intensiva y extensiva como vía para el aprendizaje de la gramática inglesa. El

resultado alcanzado demuestra la factibilidad de la propuesta y, con ello, se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de investigación.

Por otro lado, en el grupo de control, la aplicación del referido método estadístico ofreció los siguientes resultados que responden a las siguientes hipótesis.

Hi: existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo de control.

Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo de control.

	Final control
Z	- 4, 110 ^a

La constatación final en este grupo es también significativa y se debe a la influencia del proceso de enseñanza aprendizaje. Por cuanto, se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de investigación.

Al ser significativos los resultados alcanzados en ambos grupos, es necesario contrastarlos para poder determinar cuál es más elocuente y, además, para determinar cuánto avanzaron los estudiantes producto a la aplicación de la lectura intensiva y extensiva como vía para el aprendizaje de la gramática inglesa. De ahí que se enuncien dos hipótesis para esta contrastación.

Hi: existen diferencias significativas entre la constatación final del grupo experimental y del grupo de control.

Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación final del grupo experimental y del grupo de control.

Los resultados de la aplicación del método estadístico de pares igualados de Wicoxom ofrece los siguientes resultados.

	Final experimental y control
Z	-3, 509 ^a

Como se ha podido apreciar la constatación final en ambos grupos es altamente significativa a favor del grupo experimental; lo cual es un indicador de apoyo a la lectura intensiva y extensiva como vía para el aprendizaje de la gramática inglesa. Lo anterior conduce a la conclusión que la variable independiente es propicia para desarrollar el aprendizaje de la gramática.

Conclusiones

La actividad experimental corroboró la científicidad de los parámetros para evaluar eficientemente la habilidad escribir.

La lectura intensiva y extensiva como vía para el aprendizaje de la gramática inglesa es propicia para desarrollar la el aprendizaje de la gramática inglesa.

Referencias

- Acosta, R. (2020). *Metodología comunicativa para el Inglés en 5to grado*. Resumen de la tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Almaguer, B. (2020). *Didáctica de la lectura*. ENS. Pourtrance.
- Cabrera, J. (2019). Higiene de la lectura. *Educación*, julio – agosto.
- Carbonell, M. A. (2019). ¿Qué es leer? Y otras precesiones para maestros inexpertos. *Revista lectora y vida*, 10(3).
- Dubois, M. E. (2019). Interrogantes sobre la comprensión lectora. *RIDECAB*, 6(14).
- Fay, C. (1956). *Reading in High School*. Washington Department of Classroom Teachers,
- Finocchiaro, M. & Brumfit, CH. (1989). *The Functional Notional Approach from Theory to Practice*. Revolucionaria.
- González, S. (2020). *Comprensión lectora*. Zonaeducativa.
- Goodman, K. (2019). Reading: A Psychological Guessing Game. *Journal of Reading Specialist*, 34(0).
- Grass, E. y Fonseca, N. (2019). *Técnicas Básicas de Lectura*. Pueblo y Educación.
- Melo, M. J. (2019). *Formación del lector crítico en la enseñanza primaria: desde primero hasta cuarto grado*. Tesis de Maestría. Labao, UEMA.
- Ramírez, I. & Praga, M. C. (2019). La lectura literal, un obstáculo en el proceso de enseñanza_ aprendizaje. *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 1(0).
- Santiesteban, E. (2022). *Teach Reading*. Editorial Tecnocientífica Americana.