

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA SIGNIFICATIVA DE TEXTOS EN INGLÉS EN EL NOVENO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

ZONAIDA RAMÍREZ*

zonaidaramirez@hotmail.com

Unidad Educativa Monseñor

Antonio Ignacio Andrade

Palmira, Edo. Táchira.

Venezuela.

CARMEN TERESA CHACÓN**

ctchacon@cantv.net

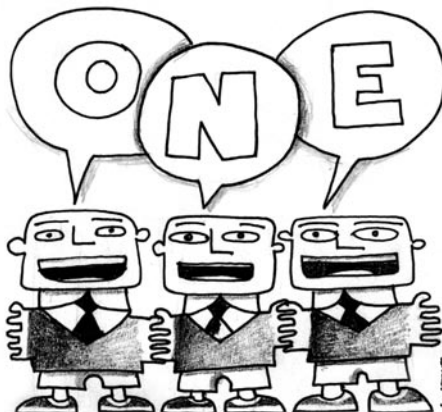
Universidad de Los Andes.

Núcleo Universitario

Pedro Rincón Gutiérrez .

San Cristóbal, Edo. Táchira.

Venezuela.



Fecha de recepción: 15 de enero de 2007

Fecha de aceptación: 2 de febrero de 2007

Resumen

El presente artículo expone una experiencia pedagógica colaborativa orientada hacia la necesidad de generar actitudes favorables hacia la lectura significativa de textos en inglés en un grupo de estudiantes de noveno grado de Educación Básica, a partir de las habilidades lectoras de éstos en lengua materna. Para ello se promovió la lectura y comprensión del inglés a través del aprendizaje cooperativo y se diseñaron actividades que motivaran a los alumnos participantes a interactuar con textos de acuerdo con sus necesidades y preferencias. Se empleó la investigación-acción como metodología que induce al cambio docente fundamentado en procesos reflexivos apoyados en la observación sistemática, diseño y evaluación de las estrategias necesarias para estimular el desarrollo de lectores competentes en inglés; se involucró a los estudiantes en actividades auténticas de lenguaje oral, lectura y escritura que dieron como resultado una actitud favorable hacia el idioma y hacia el trabajo cooperativo.

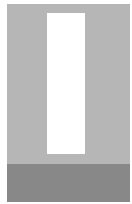
Palabras clave: lectura significativa, inglés, aprendizaje cooperativo, investigación-acción, constructivismo.

Abstract

PROMOTING MEANINGFUL AMOUNT OF ENGLISH TEXTS READING IN 9TH GRADE OF BASIC EDUCATION (HIGH SCHOOL)

The following article presents a collaborative pedagogical experience directed to the need of generating favorable attitudes toward promoting meaningful amount of English texts reading in a 9th grade group of high school students from their mother tongue reading abilities. To achieve this, English reading and comprehension was promoted by cooperative learning, and some text-interaction motivational activities were designed for the students according to their needs and preferences. Action-research was used as methodology, which induces teaching change based on reflective processes supported by systematic observation, competent English readers' development stimulation strategies design and evaluation. The students participated in authentic reading, writing and oral language activities which resulted in a favorable attitude towards the English language and cooperative work.

Key words: *significant reading, English language, cooperative learning, action-research, constructivism.*



a lectura y la escritura son procesos fundamentales para el logro de individuos críticos, autónomos y reflexivos. Desde lo educativo, estos procesos constituyen las bases del aprendizaje; es decir, la comprensión lectora es requisito fundamental para procesar, elaborar y asimilar el conocimiento. Sin embargo, una gran mayoría de los estudiantes egresados de los planteles e instituciones educativas del país presentan debilidades y limitaciones en comprensión lectora, comunicación oral y escrita en su lengua materna (SINEA, 1998). Estas carencias lingüísticas se evidencian también en las habilidades lectoras del inglés como lengua extranjera, las cuales en el caso de este idioma se deben, entre otras razones, a prácticas pedagógicas cotidianas enmarcadas en un enfoque teórico centrado en aspectos gramaticales con base en ejercicios repetitivos y rutinarios que, en vez de acercar al estudiante a los procesos de comprensión lectora, limitan sus potencialidades (Chacón, 2003). En este sentido, el presente estudio pretendió generar una actitud favorable hacia la lectura espontánea y recreativa en inglés con la intención de formar lectores autónomos en esta lengua, capaces de interactuar con diferentes tipos de textos acordes a sus necesidades, intereses y preferencias.

La investigación se desarrolló en un escenario escolar donde el esquema de filas tradicionales fue sustituido por equipos heterogéneos de trabajo involucrando a los estudiantes en actividades significativas y metas comunes de aprendizaje, tal y como lo plantea el Aprendizaje Cooperativo (AC) propuesto por Johnson y Johnson (1999) y Kagan (1994) entre otros. Mediante el AC se promueve el trabajo en grupo, centrado en los alumnos donde el maestro asume un rol de mediador del aprendizaje (Vygotsky, 1978).

El propósito de este estudio fue promover, a partir de las habilidades lectoras en la lengua materna de un grupo de alumnos de noveno grado de un instituto educativo en la frontera del estado Táchira, la lectura significativa de textos literarios, informativos y epistolares en inglés. Los objetivos planteados fueron:

1. Promover la comprensión del inglés mediante el uso de textos escogidos de acuerdo con el interés y preferencias de los estudiantes.
2. Promover actitudes favorables en los alumnos de noveno grado hacia la lectura en inglés.
3. Desarrollar actitudes de tolerancia, respeto y aceptación a través del trabajo grupal fundamentado en los principios del AC.

1. Consideraciones teóricas

Existe entre los investigadores de la psicolingüística una constante preocupación por elevar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en su lengua materna y, por ende, en la lengua extranjera. Se recurre a la lengua materna por cuanto Goodman, Goodman y Hood (1989) señalan que el proceso de lectura es uno solo para todas las lenguas. En este sentido, muchos de los estudios en el área (Arellano-Osuna, 1997; Villalobos y Ruiz, 1998) muestran la interdependencia entre las habilidades de lectura y escritura tanto en lengua materna como en la lengua extranjera. Dicho de otro modo, las habilidades lectoras inciden en la escritura, es decir, los estudiantes que son buenos lectores reflejan esas habilidades en sus textos escritos debido a que la lectura favorece el aprendizaje de la escritura

Por otra parte, en el marco de las teorías socioconstructivistas (Piaget, Vygotsky, 1978) y del aprendizaje significativo (Ausubel, 1990) es fundamental para la comprensión de la lengua meta, considerar las experiencias previas que aporta el alumno a su propio aprendizaje, así como la enseñanza con base en textos significativos.

El presente estudio plantea la necesidad de desarrollar una práctica transformadora de la enseñanza y aprendizaje del inglés con el propósito de promover la lectura, a partir del uso de herramientas conceptuales y resolución de problemas de tipo lingüístico, cognitivo y afectivo en un trabajo cooperativo de interacción constante con los demás compañeros como base fundamental de la comprensión de textos escritos en la lengua inglesa. Se parte de la lectura, pero no se excluyen las demás habilidades que componen la competencia lingüística del idioma tales como hablar, entender y escribir, porque el lenguaje se adquiere de manera integral tal y como lo plantean Goodman, Goodman y Hood (1989).

A pesar de que el inglés forma parte del currículo nacional, existen muy pocas investigaciones en el área de promoción de lectura de esta lengua en estudiantes de Educación Básica. De allí, la pertinencia del estudio cuya intencionalidad responde a la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica.

2. Leer es comprender, no descifrar los sonidos de un texto

La lectura implica que el lector o lectora comprenda el significado del texto, manejando de manera interactiva la información (Solé, 1994). En la lectura, en cualquiera de sus modalidades—hojear, consultar, analizar, estudiar, disfrutar, explorar, buscar, e investigar, entre otras—se organizan las palabras y las frases del texto para facilitar la extracción de información útil, relevante y significativa para el lector o lectora. Se aprecia entonces que el proceso de lectura es una búsqueda continua de significado debido a que el individuo, tal y como lo sostiene Ausubel (1990), debe relacionar los nuevos conocimientos con los saberes previos que posee en busca de un aprendizaje significativo y no memorístico. Al hablar de lectura significativa, no puede obviarse la relación existente entre lectura y escritura como procesos interactivos que constituyen una actividad social y cultural que contribuye a la creación de vínculos entre la cultura y el conocimiento.

Es importante destacar la necesidad de reorientar la enseñanza del inglés, la cual generalmente limita la lectura significativa y escritura creadora de textos, y hace énfasis en el aprendizaje prescriptivo de normas gramaticales mediante ejercicios descontextualizados y carentes de significado para el alumno (Chacón, 2003). Por lo tanto, la transformación de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua debe fundamentarse en los paradigmas del aprendizaje significativo (Ausubel, 1990) y cooperativo sustentados por las teorías socioconstructivistas donde los estudiantes puedan crear y negociar significados e interactuar y comunicarse en la lengua extranjera.

3. El aprendizaje cooperativo: un enfoque transversal en la clase de inglés

El aprendizaje cooperativo (AC) es entendido como la habilidad para ajustar las actitudes propias al trabajo y comunicación con los demás, mediante un proceso de interacción entre iguales que promueve la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Kagan, 1994). En los momentos actuales de reforma educativa, este enfoque representa una opción válida para responder a los planteamientos del currículo nacional sobre la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas aptos para la convivencia social y democrática.

Jhonson y otros, y Slavin (citados en Kagan, 1994), argumentan que el AC desarrolla relaciones sociales positivas entre los estudiantes en todos los niveles de la educación. En las aulas cooperativas los estudiantes se comunican con sus compañeros para negociar significados y construir conocimientos (cognición) en la lengua meta, se organizan y participan individual y colectivamente (ha-

cer), y desarrollan actitudes hacia el saber ser y estar con los demás (ser y convivir). En equipos cooperativos, los estudiantes tienden a ser más activos y expresivos y asumen la responsabilidad directa de su aprendizaje; se promueve la ayuda mutua entre iguales fortaleciendo las relaciones interpersonales y el aprendizaje. En este sentido, se asumen roles diferenciados de forma que los estudiantes con diferentes habilidades tienen un estatus relativamente idéntico dentro de sus grupos (High, 1993).

El aprendizaje cooperativo agrupa a los estudiantes en equipos pequeños y heterogéneos (Kagan, 1994), es decir, cada equipo es conformado por alumnos de alto, medio, y bajo rendimiento académico, diferente sexo y diversidad étnica y lingüística. La heterogeneidad en los niveles de logro maximiza el tutelado positivo de los compañeros y sirve como ayuda en el manejo de la organización del aula y estructuración de los contenidos. Conviene destacar que la heterogeneidad de los grupos favorece la construcción de zonas de desarrollo próximo (ZDP) que, según Vygotsky (1978), es la distancia entre el nivel actual de desarrollo del individuo y el nivel de desarrollo próximo o potencial que éste puede llegar a alcanzar con la ayuda y colaboración de otros como factor fundamental para aprender.

4. Metodología

El estudio se inscribió dentro de la metodología cualitativa (Buendía, Colas y Hernández (1999) en la modalidad de investigación-acción como proceso sistemático que incorpora mejoras en la práctica educativa en función del aprendizaje de los estudiantes. Se seleccionó la investigación-acción porque es a partir de la autorreflexión basada en la descripción, información, confrontación, y reconstrucción de su práctica docente (Smyth, 1989) que el maestro puede transformar su contexto (Carr y Kemis, 1988; Elliot, 1993) desde el aula misma y con su participación como investigador de su propia praxis. En este caso, las autoras, la primera, como docente del aula y la segunda, como asesora y colaboradora externa, participaron en el proceso de cambio e innovación de la enseñanza del inglés como una necesidad detectada desde la práctica cotidiana de ambas.

La investigación se centró en promover la lectura significativa de textos en inglés tomando en consideración las habilidades lectoras de los estudiantes en su lengua materna. Para ello, se implementaron las estrategias del Aprendizaje Cooperativo (AC) procediéndose a conformar los equipos con base en un diagnóstico efectuado con anterioridad para respetar el principio de heterogeneidad. Por tanto, se distribuyeron los alumnos al azar en equipos de cuatro integrantes utilizando de manera estratificada la nota obtenida de mayor a menor. Estos equipos base



se mantuvieron a lo largo del año escolar. Sin embargo, transcurrido el primer lapso se hicieron cambios y reajustes debido al conflicto generado por la inasistencia de algunos estudiantes a las actividades asignadas en clase. Por tanto, quienes faltaban constantemente fueron reubicados para conformar equipos de cinco integrantes. La investigación se llevó a cabo siguiendo las fases de la Investigación-Acción y para ello durante todo el proceso la profesora-investigadora llevó su diario el cual compartía con la asesora externa. Asimismo, se aplicaron cuestionarios a los alumnos al comienzo, a mediados y al final del año.

Sujetos de la investigación

Los sujetos de esta investigación fueron 34 estudiantes de noveno grado, con edades comprendidas entre 14 y 16 años, miembros de una comunidad de escasos recursos económicos, ubicada en la zona fronteriza del estado Táchira. El estudio se llevó a cabo durante las tres horas semanales destinadas a la clase de inglés durante el año escolar 2004-2005.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario estructurado dirigido a los alumnos. El cuestionario se utilizó como instrumento de recolección de datos en dos momentos. En un primer momento, con el propósito de diagnosticar las necesidades e intereses de los estudiantes en relación con la lectura, y en particular con la lectura de textos en inglés. El cuestionario aplicado consta de 8 preguntas cerradas con respuestas de “Sí” y “No”. El propósito del cuestionario fue determinar los intereses del grupo en relación con la lectura tanto en español como en inglés.

Cuestionario de evaluación. Durante el proceso, también se aplicó un cuestionario a mediados y al final del año escolar con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes en relación con las estrategias implementadas y su efectividad en la mejora de sus competencias en inglés. Las opiniones y sugerencias recogidas en este instrumento sirvieron a las investigadoras para evaluar, reorientar y hacer los cambios necesarios durante la fase de implementación de la propuesta para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en inglés.

Diario de la profesora/investigadora. El diario del profesor/investigador fue utilizado como herramienta fundamental que ayudó a promover y desarrollar una actitud crítica y reflexiva del maestro sobre su actuación en el aula. Según los expertos, entre ellos Zabalza (1991), este instrumento permite al docente describir los hechos, acontecimientos o incidentes de su clase de manera sistemática para luego realizar un análisis crítico reflexivo que conduzca a la construcción y reconstrucción de su pensamiento y actuación en el aula.

En este estudio, la primera autora, llamada en lo sucesivo *docente-investigadora*, llevó un diario que compartió con la segunda autora, en lo sucesivo, *asesora externa*, y de manera colaborativa y dialógica ambas investigadoras se reunieron semanalmente para analizar los eventos e incidentes mientras transcurría el proceso de innovación. El diario ayudó a ambas investigadoras a reconstruir y confrontar la práctica docente de manera retrospectiva y prospectiva. Ambas docentes colaborativamente compartieron las dudas e inquietudes en la medida que éstas se generaban. La asesora externa utilizó entrevistas guiadas con la finalidad de ayudar a la docente-investigadora a confrontar sus creencias y teoría práctica a la luz de su propia experiencia con el AC en el contexto de su aula, siendo las entrevistas y el diario herramientas de apoyo para promover cambios a partir de procesos reflexivos en y sobre la práctica (Schön, 1992) de la docente. De acuerdo con Schön, la reflexión en la acción induce al docente a examinar su problema o situación como único, en vez de extrapolar teorías y aplicar técnicas estándares para resolver la situación particular de su contexto. En esta investigación-acción colaborativa, la asesora externa respetó y consideró las experiencias y teorías implícitas de la docente de aula quien como observadora participante e investigadora de su propia realidad, desempeñó un papel protagónico como agente transformador en búsqueda de soluciones y como promotora de cambios en su praxis pedagógica. Vale la pena destacar que la asesora externa se hizo eco de la propuesta de Elliot (1993) en relación con los cambios educativos desde la investigación-acción como metodología emancipadora y de rechazo a los discursos hegemónicos de los expertos especialistas con tendencia a imponer sus teorías generadas de contextos distintos al aula cotidiana sobre los prácticos.

5. Resultados

1. Fase de diagnóstico

Los resultados de la fase de diagnóstico, mostraron una actitud favorable de los estudiantes hacia la lectura en general, con preferencia por los cuentos, las leyendas y las fábulas. En la tabla 1 se observa que el 100% manifestó su acuerdo con el aprendizaje del inglés como un beneficio y su interés por la lectura en este idioma (97%). No obstante, cuando se les preguntó si los profesores de inglés propiciaban actividades interesantes y divertidas en clase, mayoritariamente (76%) los alumnos respondieron que no. Este resultado pareciera indicar el predominio de una práctica pedagógica bajo los esquemas tradicionales de enseñanza (Chacón, 2003) que no promueven en el alumno un aprendizaje significativo y autónomo y que, además, coarta la capacidad creadora y la autonomía de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

De estos resultados también se desprende el gusto de los alumnos por la lectura (79.4%) en particular de cuentos y fábulas (85%). A partir de este diagnóstico se procedió a diseñar acciones para promover el aprendizaje de la lectura de textos en inglés usando los materiales sugeridos de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Para ello se implementó una propuesta pedagógica enmarcada en los principios del AC, el cual se fundamenta en la interacción social entre los alumnos. La docente investigadora y su asesora externa organizaron, ajustaron y evaluaron las estrategias de enseñanza hacia el logro de un aprendizaje significativo por parte del grupo. La propuesta será presentada discutida en el apartado siguiente.

Tabla 1. Lectura de textos en inglés

PREGUNTAS	Si		No	
	Nº	%	Nº	%
1.- ¿Te gusta leer?	27	79.4	7	20.5
2.-¿Te gusta leer cuentos, leyendas, fábulas?	29	85.2	5	14.7
3.-¿Te agrada la lectura de libros informativos?	21	61.7	4	11.7
4.-¿Observas las imágenes de los libros antes de leerlos?	28	82.3	5	14.7
5.-¿Propicia el docente de inglés actividades divertidas, atractivas e interesantes durante las clases?	8	23.5	26	76.4
6.-¿Te gustaría leer en inglés los textos de tu preferencia?	28	82.3	6	17.6
7.-¿Piensas que es beneficioso para ti manejar el idioma inglés?	34	100	---	---
8.- ¿Te gustaría participar en actividades para ayudarte a desarrollar la lectura y escritura de textos en inglés?	33	97.0	1	2.9

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos de 9no grado

2. Propuesta pedagógica de promoción de lectura de textos en inglés

La propuesta pedagógica se desarrolló durante el año escolar 2004-2005, a través de la aplicación de estrategias orientadas por el AC (Kagan, 1994; Slavin, 1990) y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1990). Para facilitar el proceso de comprensión de la lectura en inglés, se utilizaron las habilidades lectoras desarrolladas en lengua materna y los materiales indicados por los alumnos en la fase de diagnóstico. A continuación se presenta el plan de acción desarrollado:

OBJETIVOS

Construir un vocabulario básico de palabras y frases en inglés.

Ubicar elementos del idioma inglés en el entorno cotidiano

Promover la lectura de cuentos en inglés

Propiciar el análisis de textos en inglés

Incentivar la escritura de textos en inglés como medio de comunicación a través de misivas: tarjetas, cartas notas.

ACCIONES PEDAGÓGICAS

Conocer nuevo vocabulario, utilizando materiales impresos en inglés (revistas, cuentos, tarjetas, etc.) ya conocidos en lengua materna.

Recopilar términos del contexto de acuerdo con los intereses de los estudiantes

Colorear, ordenar y reescribir cuentos en inglés (cuentos, fábulas)

Descubrir el contenido de textos literarios a través de la predicción (cuentos conocidos en lengua materna).

Comunicarse en otro idioma usando textos sencillos como notas personales, mensajes de texto celular, tarjetas.

Fuente: proceso de investigación

En la aplicación e implementación de esta propuesta se utilizaron revistas, cuentos, diferentes tipos de tarjetas y otros materiales con la finalidad de exponer a los estudiantes a textos auténticos de su interés escritos en inglés. Inicialmente se procedió a recopilar el material para luego seleccionar los textos que se iban a usar en el aula. Entre las preferencias de los estudiantes destacaron las revistas juveniles, el horóscopo, textos informativos, tarjetas de invitación, navideñas, de cumpleaños y postales.

Uso de textos auténticos en la clase de Inglés

Durante el transcurso de la propuesta, la profesora invitó a los alumnos a escoger los textos que más les gustaban y a leerlos. En el caso del horóscopo, se propició la lectura de cada uno de los signos zodiacales, actividad que incentivó a los alumnos a leer en inglés en una atmósfera de diversión y entretenimiento. Se elaboraron tarjetas con el horóscopo impreso las cuales eran seleccionadas al azar de la caja que las contenía; los grupos se motivaron y escuchaban con atención para comparar las características descritas en cada signo zodiacal con las de cada uno.

En los diferentes grupos, los alumnos de manera individual y colectiva leyeron los horóscopos y en su interés por entender los textos buscaban las palabras desconocidas, que en su mayoría eran adjetivos calificativos, en el diccionario de inglés-español. De esta manera, compartieron y aprendieron vocabulario y estructuras de manera contextualizada y significativa, además de aprender a aprender en grupo.



También se trabajaron algunos textos informativos, entre ellos: *Where does the sandwich come from? (¿De dónde viene el sándwich?)* Se invitó a los estudiantes a observar las ilustraciones y a leer el título y, seguidamente, predecir de qué trataba la lectura. Algunas predicciones fueron: *“un señor que come un pan”, “Profe, es como un pan relleno de queso”, “Debe ser un tema de comida”, “Mejor leamos qué dice la lectura”, “Un señor que le gusta comer sándwich”*.

Luego de introducir los tópicos y hacer predicciones en la lengua materna, se invitaba a los alumnos a corroborar sus ideas previas con el texto de lectura. En el ejemplo anterior, a medida que se leía, los alumnos intervenían: *“¡ay! profe lo que yo dije, se trata del sándwich”, “Pues claro, usted dijo que se trataba del sándwich, pero no de la historia”, “verdad, ¿de dónde viene?”, “¿quién lo inventó”*. Luego se procedía a desarrollar las actividades de comprensión planificadas.

6. Dificultades en la implementación de la propuesta

Durante todo el proceso se asumió una actitud cónsona con los principios del aprendizaje cooperativo (Jhonson y Jhonson, 1999; Kagan, 1994) en cuanto a la conformación de equipos heterogéneos promotores de habilidades sociales y cognitivas en función de los contenidos propuestos. Se organizaron los equipos (Anexo A) de cuatro integrantes cada uno y se les instruyó sobre las normas a seguir y los objetivos perseguidos con esta estructuración del aula. Constantemente, después de dar las instrucciones en cada lección, la profesora circuló entre los grupos para observar y evaluar el desempeño individual y colectivo mientras aclaraba las dudas que surgían en cada equipo.

Es importante destacar que no todos los equipos respondieron de igual manera a la innovación planteada mediante el AC; algunos presentaron conflictos: sus miembros mostraban dificultades para seguir normas de cooperación y solidaridad, lo cual obligó a la docente a intervenir constantemente y explicar que, justamente se integraban los equipos para pedir y ofrecer ayuda a los compañeros y desarrollar un trabajo más efectivo, además de aprender a mejorar las relaciones interpersonales en un ambiente de armonía, respeto y tolerancia, y que esa era la pauta de trabajo a seguir en el transcurso del año escolar. La mayoría de los grupos, a pesar de la resistencia inicial, aceptaron lo expuesto y prometieron cooperar y brindar apoyo para facilitar el trabajo en equipo. Se concertó en grupo que se informara de manera escrita y confidencial a la docente las desavenencias y dificultades que pudiesen surgir fuera del alcance de la observa-

ción de la docente, de manera que ésta pudiese diseñar las estrategias de intervención requeridas para superarlas, y así lo hicieron. También vale la pena mencionar momentos de frustración y desaliento, duda e incertidumbre que surgieron a lo largo del proceso en la medida en que los cambios introducidos no llenaban las expectativas de la docente-investigadora quien por primera vez utilizaba este enfoque estructurado en su práctica. Dificultades generadas por los conflictos que se originaban debido a la inasistencia constante e irresponsabilidad de algunos compañeros, la tendencia al caos particularmente al inicio, cuando los alumnos estaban en la transición de cambio del aula tradicional distribuida en filas por el aula cooperativa compuesta por grupos de 4 ó 5 alumnos cara a cara. Sin embargo, el hecho de trabajar en colaboración con la asesora externa o mentora ayudó a superar las dificultades, resistencia y tensiones propias generados en los cambios o intervenciones educativas. Ambas docentes evaluaban en conjunto de manera dialógica las mejoras y dificultades que emergían antes de tomar decisiones e implementar acciones para el logro de los objetivos propuestos.

Los estudiantes participan y evalúan la propuesta

Durante el transcurso del proceso, se llevó y aplicó un cuestionario abierto (Kagan, 1994), con tres interrogantes y un comentario personal, que los alumnos debían responder. Las tres preguntas abiertas fueron: 1. Tres cosas que han ayudado a aprender en esta clase; 2. Una cosa que la profesora puede hacer para ayudarme a aprender; 3. Una cosa que yo puedo hacer para aprender mejor. Se explicó a los estudiantes que dicho instrumento ayudaría a optimizar el trabajo emprendido y, por tanto, era necesario que ellos evaluaran como partícipes directos del proyecto, la forma como se había laborado. Esta explicación motivó a los alumnos, quienes preguntaron al unísono: *“Podemos responder en equipo”*. La docente les aclaró que ese trabajo era individual con el objetivo de recoger sus opiniones y poder realizar los cambios y ajustes necesarios para mejorar la propuesta. A continuación se presentan los resultados obtenidos en el instrumento aplicado.

Tabla 2. Tres cosas que me han ayudado a aprender
(Three things which have helped me learn)

	ACTIVIDADES DIFERENTES		EXPLICACIONES DE LA DOCENTE		EXPLICACIÓN Y AYUDA DE LOS COMPAÑEROS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Alumnos						
Pregunta						
1. Three things which have helped me learn: <i>Tres cosas que me han ayudado a aprender</i>	14	41.17	6	17.64	14	41.17

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos de 9no grado

La implementación de actividades significativas y de interés para los alumnos (41%) como los cuentos, horóscopos y tarjetas junto con el trabajo en equipos cooperativos (41%) fueron las situaciones que más ayudaron a aprender mientras que sólo 6 de los 34 estudiantes (18%) manifestaron que las explicaciones de la docente los ayudaba aprender; este resultado parece indicar que mediante la conformación de equipos fundamentados en el AC, los alumnos construyen su aprendizaje de manera autónoma y colaborativa mediante la creación de zonas de desarrollo próximo (ZPD), usando el inglés como herramienta de comunicación para negociar y construir significados.

Tabla 3. Una cosa que la profesora puede hacer para ayudarme a aprender (One thing the teacher can do to help me more)

Alumnos	MÁS ACTIVIDADES EN EL SALÓN		EXPLICAR AÚN MÁS		ASIGNAR MÁS TAREAS PARA LA CASA	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pregunta						
2. One thing the teacher could do to help me learn more. (Una cosa que el profesor podría hacer para ayudarme más.	20	58.82	5	14.70	9	26.47

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos de 9no grado

Los resultados de la Tabla 3 reiteran el deseo de los estudiantes por la inclusión de más actividades en el salón (59%) que les ayuden a aprender dándole de esta manera respaldo al uso de múltiples estímulos que promuevan la motivación por la lectura y aprendizaje del inglés. Cinco de ellos (5%) manifestaron que la docente debía explicar más y nueve (27%) pensaban que la profesora debía asignar más tareas para la casa.

Tabla 4. Una cosa que yo puedo hacer para aprender mejor (One thing I could do to learn more).

Alumnos	MÁS CONSTANCIA Y DEDICACIÓN		MAS ATENCIÓN A LAS CLASES Y A LOS COMPAÑEROS		SER PUNTUAL Y RESPONSABLE	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pregunta						
3. One thing I could do to help me learn more. (Una cosa que yo podría hacer para aprender más)	12	35.29	16	47.05	6	17.64

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos de 9no grado

Tabla 5. Comentarios generales de los alumnos

Alumnos	CLASES BONITAS Y DIVERTIDAS		ABURRIDAS Y EXPLICACIONES RÁPIDAS		ALGUNOS COMPAÑEROS DE EQUIPO SON IRRESPONSABLES	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pregunta						
4. Comments (Comentarios)	22	64.70	8	23.52	4	11.76

Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos de 9no grado

En cuanto a responsabilidad individual y autonomía, la Tabla 4 indica que el 47% estaba consciente sobre su responsabilidad de prestar mas atención a la clase y a sus compañeros para mejorar el rendimiento, mientras que el 35% afirmó que la constancia y dedicación de su parte fue un factor para mejorar o aprender y, un 17% expresó que ser puntual y responsable influyó en su rendimiento.

En cuanto a la pregunta abierta (Tabla 5), las respuestas se agruparon en tres categorías recurrentes: clases bonitas y divertidas, clases aburridas, irresponsabilidad en los equipos. Los resultados obtenidos reflejan que una gran mayoría (65%) mostró satisfacción por la clase de inglés mientras que un 24% manifestó que las clases eran aburridas y un 12% se quejó de la irresponsabilidad de los compañeros de equipo. A pesar de las dificultades en los equipos por la asistencia a clase, puede concluirse que, en general, la propuesta del AC produjo cambios positivos en la clase de inglés de acuerdo a las opiniones expresadas.

Evaluación final de los alumnos

Para conocer los resultados del trabajo desarrollado durante el año escolar, se utilizó un cuestionario de evaluación final donde se solicitó a los alumnos expresar sus opiniones de manera anónima. A continuación se resaltan algunas de las respuestas en las que la mayoría de los alumnos coincidieron:

“A mí me gustó trabajar en equipos, porque aprendí a no pelear tanto y además mejoré en mis clases de inglés”.

“Yo por mi parte creía que era tapado para el inglés, pero me di cuenta que tengo que buscar más textos en inglés y estudiar con mis amigos porque solo no entiendo mucho”.

“La forma de trabajar fue buena, porque a mí me gustaba el inglés y lo entendía mas o menos, pero ahora me parece más chévere y me gustó mucho leer cuentos en inglés”.



“Lo que más me ayudó fue leer cuentos en inglés porque uno como que trataba de adivinar lo que decían las palabras que no entendía y así fue más fácil aprender”.

“Las lecturas que más disfruté fueron las del horóscopo y los cuentos”.

El alcance obtenido se refleja en las palabras de los estudiantes quienes como actores del proceso lograron desarrollar capacidades cognitivas del saber y hacer así como de convivir en la clase de inglés.

7. Discusión

La enseñanza del inglés en la Escuela Básica debe ser innovada en un espacio pedagógico marcado por la reflexión, autonomía, negociación y participación de todos sus integrantes en el proceso de reconstrucción y reelaboración de conocimientos, que propicie el aprendizaje significativo y que incorpore el contexto o entorno de modo que el estudiante pueda superar la diferencia entre lo que aprende en la escuela y lo que la vida le demanda.

La promoción de la lectura significativa de textos auténticos y de interés para los estudiantes y la incorporación de las habilidades lectoras en la lengua materna fue un proyecto que partió de la necesidad de sustituir la lectura individual y silenciosa de textos en inglés seguida de preguntas de comprensión y ejercicios controlados de completación, con escasas actividades grupales, por una lectura grupal que favoreciera la interacción y uso de la lengua como instrumento de comunicación. La necesidad de transformar el aula tradicional marcada por la pasividad del estudiante motivó a las autoras a innovar y mejorar la enseñanza del inglés, de manera que los aprendices desarrollaran las competencias lingüísticas necesarias para entender, hablar, leer y escribir en inglés, lo cual generalmente se realiza de manera aislada y con actividades rutinarias (Chacón, 2003). En este sentido, bajo la modalidad de la Investigación-Acción y usando los principios del AC como estrategia de enseñanza se generó una actitud favorable hacia el idioma al tiempo que se incorporaba el trabajo cooperativo, la autonomía e interacción de los estudiantes.

Por otra parte, seleccionar, diseñar, aplicar y ajustar estrategias y actividades de lectura de textos en inglés de preferencia del alumnado fue una experiencia enriquecedora debido a que los estudiantes sintieron la necesidad de leer, descubrieron las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorecieron su aprendizaje significativo, la utilizaron como recurso necesario y la afrontaron con confianza e interés favoreciendo de esta forma la creación de lectores activos, es decir, que saben por qué leen, aportan sus conocimientos previos y experiencias y buscan respuesta a sus expectativas e interrogantes.

8. Conclusión

Esta experiencia permitió abrir un espacio innovador y estimuló el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los participantes. Es relevante destacar la importancia que cumple el apoyo entre los compañeros de equipo y el respeto que despiertan las opiniones emitidas por el otro, en un proceso de negociación de significado que contribuye al uso de la lengua inglesa en situaciones significativas de aprendizaje. Por otra parte, cabe señalar que la estructura de los textos que se ofrezcan a los estudiantes debe estar adaptada a los niveles de desarrollo biosocial y nivel de los alumnos. La comprensión es un aspecto inherente a cualquier acto de lectura. Es posible comprender un texto porque se tienen conocimientos previos de la temática, porque se activa el recuerdo, porque comparamos con la información que poseemos y, sobre todo, porque el texto posee una estructura conocida.

De esta investigación-acción se puede concluir que, a pesar de la resistencia inicial a permanecer en los equipos asignados, durante el año escolar los estudiantes desarrollaron habilidades para adaptarse al trabajo cooperativo y a la comunicación con sus pares. De esa forma el AC contribuyó a desarrollar actitudes para la vida democrática en un clima de solidaridad, ayuda mutua, colaboración, respeto y tolerancia por las diferencias.

Finalmente, la implementación del AC constituyó una experiencia innovadora de desarrollo profesional por parte de la docente-investigadora quien contextualizó el AC en su aula con la finalidad de evaluar el rendimiento de los estudiantes de 9no grado en la clase de inglés y, desde una perspectiva reconstruccionista apoyada en procesos reflexivos y en colaboración con la asesora externa, reinterpretó sus teorías, supuestos y creencias sobre su práctica pedagógica. ©

* Profesora de Inglés en Educación Básica. Especialidad en Promoción de la Lectura y Escritura. Actualmente se desempeña como profesora de séptimo, octavo y noveno grado en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Andrade (MAICA) en Palmira Edo. Táchira.

** Profesora Asociada al Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes en el Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”. Su línea de investigación incluye metodología de la enseñanza de lenguas, aspectos socioculturales y políticos del discurso y las creencias de autoeficacia docente.

Parte de los resultados presentados en este artículo forman parte de la tesis de grado de la primera autora para optar a la Especialización de Lectura y Escritura culminada en la Universidad de Los Andes en el 2005.

Este artículo forma parte de la investigación que la segunda autora desarrolla, financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humánico y Tecnológico de la Universidad de los Andes (CDCHT) bajo el código NUTA-H-196-04-04-B

La lectura como proceso interactivo: leo, comento, y comparto en inglés



Bibliografía

- Ausubel, D. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Arellano-Osuna, A. (1997). When reading and writing are a pleasure-Teachers and students at work. *Entre Lenguas*, 2, 18-29.
- Buendía, L. Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc. Graw-Hill.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chacón, C. (2003) Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica: Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica* 12(2), 104-113.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Goodman, K., Y., Goodman y M., Hood (1989). *The Whole Language Evaluation Book*. Canadá: Irwing Publishing.
- High, J. (1993). Second language learning: Through cooperative learning. San Clemente, CA: Kagan.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kagan, S. (1994). Cooperative learning. San Clemente, CA: Kagan
- Ministerio de Educación (1998). Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA). Informe para el Docente. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.
- Programa de Estudio y Manual del Docente de Séptimo, Octavo y Noveno Grado Tercera Etapa. Educación Básica asignatura Inglés. Caracas 1987. Ministerio de Educación.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España: Paidós.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 24(2), 2-9
- Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: GRAO.
- Villalobos, J. y Ruiz, L. (1998). The power and impact of reading on English as a foreign language (EFL) writing development. *Entre lenguas* Vol. 3, 35-43.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.



Teodoro Petkoff al abordar el subdesarrollo tocó la nacionalización de la T.V: **Cualquier acción dirigida contra las raíces del subdesarrollo, contra el capitalismo independiente, no podría tener lugar sino como parte de un proceso revolucionario: nacionalización de las compañías petroleras y mineras, nacionalización del comercio exterior, nacionalización de la banca, nacionalización de las grandes empresas monopolistas, nacionalización de la televisión.**

Véase el libro de Teodoro Petkoff titulado *¿Socialismo para Venezuela?*"