

Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente*

Lobo, Sandra y Morales, Oscar
Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela
oscarula@ula.ve

Resumen: El propósito de este artículo es caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Educación, Mención Lenguas Modernas. La investigación se basó en el paradigma cualitativo y asumió el diseño de estudio de casos. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos: observación no participante, entrevista semi-estructurada, notas de campo y análisis de documentos escritos. Se encontró que los estudiantes tenían un discurso constructivista sobre la lectura y su enseñanza; no obstante, yuxtaponían opiniones conductistas en cuanto a la enseñanza: rol del docente e interacción docente-alumno. Además, el discurso y la práctica se contradecían; la concepción conductista estaba subyacente a esta contradicción.

Palabras clave: representación social, concepción, estudiantes de formación docente, enseñanza, lectura, lenguas extranjeras.

Abstract: This article aims at characterizing the conceptions about the teaching of reading in a foreign language in a group of students of Education, majoring in Modern Languages. This research was based on the qualitative approach and assumed the design of case studies. The data collection techniques were: non-participant observation, semi-structured interviews, field notes, and analysis of written documents. It was found that students had a constructive discourse on the teaching of reading; however, behaviorist views about teaching were contrasted: teacher's role and teacher-student

* Este artículo muestra parte de los resultados de un proyecto de investigación Código: O-110-04-04-F financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

interaction. In addition, discourse and practice contradicted, behaviourist conception lied behind this contradiction.

Key words: Social representation, Conception, Teaching students, Teaching, Reading, Foreign languages.

Résumé: Cet article vise à caractériser les conceptions sur l'enseignement de la lecture dans une langue étrangère dans un groupe d'étudiants de l'éducation, avec une majeure en langues modernes. Cette recherche a été basée sur l'approche qualitative et a assumé la conception d'études de cas. Les techniques de collecte de données ont été: la non-observation des participants, des interviews semi-structurées, des notes de terrain, et l'analyse de documents écrits. Il a été constaté que les élèves ont eu un discours sur l'enseignement de la lecture, mais comportementaliste vues à propos de l'enseignement ont été mises en contraste: le rôle de l'enseignant et enseignant-étudiants. En outre, le discours et la pratique contredit, conception comportementaliste derrière cette contradiction.

Mots-clés: Représentation sociale, conception, étudiants d l'éducation, enseignement, lecture, langues étrangères.

1. Introducción

El propósito fundamental de esta investigación fue caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera de un grupo de estudiantes de Educación Mención Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidad y Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela. Las concepciones son estructuras sociales, cognitivas, culturales y epistémicas que construye el individuo a partir de sus experiencias de vida, las cuales condicionan la toma de decisiones en las distintas situaciones que se le presenten. En este proceso, tanto la formación sociocultural y familiar como la académico profesional juegan un papel importante, debido a que éstas ofrecen la principal materia prima necesaria para que el individuo, influenciado por las características de su entorno, lleve a cabo tales construcciones (Morales, 2000).

Al estudiar las concepciones de los estudiantes de educación, futuros docentes, se pueden predecir algunas características de su futura práctica docente, y prevenir prácticas contrarias al proceso constructivo que sigue el aprendiz. Además, en consonancia con García (2000), como las representaciones se originan a través de situaciones vividas en la escuela, de su interpretación, de su recuerdo, son muy potentes y se resisten al cambio a no ser que se las haga emerger, se analicen y se confronten a tiempo (Morales, 2000).

2. Concepciones y representación social

Moscovici (citado en Meyer, 2003) acuñó la noción de representación social para definir sistema de creencias, una masa de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, imágenes y explicaciones que son producto de la vida cotidiana y se encuentran sustentadas y sustentan la comunicación. Esto coincide con la definición de concepción de Morales (1999).

Para Rossetto (2002), toda concepción se corresponde con una estructura subyacente, que constituye su marco de significación; es un modelo explicativo, y como tal es organizado, sencillo, lógico y evoluciona a medida que se actualiza con las nuevas situaciones experimentadas por el sujeto. Así, frente a un problema determinado, el sujeto pone en marcha un proceso que incorpora ideas, habilidades, modos de razonar, sistemas de decodificación, sistemas simbólicos de respuestas.

Bostard (2002) considera que la acción de todo sujeto está determinada por sus representaciones (concepciones). Una representación social es una forma de pensamiento, un modelo interno, que tiene por función conceptuar lo real a partir del conocimiento previo. Las representaciones designan una forma específica de conocimiento, en el que el contenido significa una forma particular de pensamiento social.

Tanto las representaciones sociales como las concepciones se plantean como miniteorías explícitas, almacenadas en la memoria, que organizan y estructuran internamente los contenidos de la realidad, identificando los objetos. Dichas representaciones permiten a los sujetos interpretar, clasificar las situaciones, los fenómenos y los individuos, permitiendo actuar en consecuencia, y plantear teorías que permitan establecer hechos sobre ellos (Bostard, 2002).

La investigación sobre concepciones y representaciones sociales de docentes y de estudiantes de educación es una línea de investigación reciente, que puede ser de mucha utilidad tanto para la didáctica de las especialidades como para la educación en general (García, 2000). Permite, entre otras cosas, indagar sobre cuáles son las representaciones que tienen los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos relacionados con éste para fortalecerlo, mejorarlo, cambiarlo y aprender de su proceso de construcción.

La historia de vida del docente ilustra de manera perfecta este proceso. Su práctica docente en el aula está determinada por todas sus experiencias de vida, incluso las de su infancia. Hay estudios que muestran que la formación sobre la lengua escrita, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, se construyó principalmente en la infancia, producto de su entorno con los libros (Petit, 1999, 2001).

Estudios como los realizados por Borko, Bauch, Larsson (citados en Huberman, 1994), Johnson (1992), Losada (1993), Morales (1999, 2000) y Rubio (1990), han demostrado que las concepciones teóricas de docentes y estudiantes determinan lo que hacen en el aula de clases: qué enseñan, cómo lo hacen, qué recursos y estrategias utilizan, cómo evalúan.

Con base en lo anterior, esta investigación estudia las concepciones de grupo de estudiantes de Educación Mención Lenguas Modernas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida, sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera.

3. Propósito de la investigación

El propósito fundamental de esta investigación fue caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera de un grupo de estudiantes de Educación Mención Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida.

3.1. Preguntas de investigación

De este propósito se derivaron las siguientes interrogantes, las cuales sirvieron como orientación para la recolección de los datos:

1. ¿Cuál es la concepción de lectura que tienen los estudiantes?
2. ¿Cuál es la concepción de enseñanza de los estudiantes?
3. ¿Cuál es la concepción de los estudiantes respecto a la lectura en una lengua extranjera?
4. ¿Qué estrategias conocen los estudiantes de Educación Mención Lenguas Modernas para abordar la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera?
5. ¿Cuál es la importancia de la interacción docente-alumno, alumno-alumno, en la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera?

4. Metodología

4.1. Descripción de la Investigación

El diseño de esta investigación es un estudio de casos enmarcado en el paradigma cualitativo. Según Merriam (1996), este tipo de investigación se basa en la descripción e interpretación de las acciones sociales propias de una situación que se pretende explicar, estudiar y, en consecuencia, conocer.

4.2. Participantes del estudio

Participaron tres estudiantes de Educación, Mención Lenguas Modernas, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, para cuya identificación se usaron pseudónimos.

Carlos: 25 años de edad, estudiante del 8.º semestre. Para el momento del estudio, cursaba las últimas 4 asignaturas. Realizaba las prácticas en una unidad educativa privada de la ciudad de Mérida. Tenía 2 años de experiencia docente como profesor (no graduado) de adultos (Educación para adultos).

Junior: 26 años de edad, estudiante del 7.º Semestre. Para el momento del estudio, cursaba 5 materias. Realizaba las prácticas en una unidad educativa privada de la ciudad de Mérida. Tenía 1 año de experiencia docente como profesor (no graduado) de Educación para adultos.

Miguel: 29 años de edad, estudia el 7.º Semestre. Para el momento del estudio, cursaba 4 asignaturas. Realizaba las prácticas en una unidad educativa privada de la ciudad de Mérida. Carlos tenía aproximadamente 4 años de experiencia como docente no graduado en el Nivel de Educación Básica.

4.3. Criterios de selección de los casos

- Ser estudiante de Educación Mención Lenguas Modernas, especialidad inglés, de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, Mérida.
- Cursar la asignatura Práctica Profesional III (las últimas prácticas docentes)
- Estar dispuestos a participar en la investigación (a permitir que las actividades de clases de prácticas profesionales fueran observadas y analizadas, incluyendo los documentos escritos que se producen en torno a éstas, y a ser entrevistado).

4.4. Recolección de datos

El trabajo de campo se realizó entre los meses de octubre y diciembre del 2004, lo que corresponde al primer lapso académico en el sistema educativo formal venezolano. Las herramientas cualitativas de recolección de datos utilizadas fueron las siguientes:

Observación no participante: Se realizaron dos observaciones semanales a cada participante en bloques de tiempo de 90 y 45 minutos, durante los 3 meses; se realizó desde el fondo del salón, con el fin de evitar interferir, en la medida de lo posible, con el desenvolvimiento de los participantes durante el desarrollo de las clases.

Entrevista semi-estructurada: Se realizaron 4 entrevistas a cada participante en lugares como: bibliotecas, aulas de clase, dentro y fuera de la institución donde realizaban las prácticas. Esto permitió establecer un ambiente de confianza, a fin de evitar que cada entrevistado se cohibiera de expresar sus respuestas.

Documentos escritos: Se utilizaron planes, programas, cuadernos de apuntes, reflexiones escritas y materiales didácticos. Su utilización hizo posible una presencia diferida a las actividades que no fueron observadas.

Notas de campo: Se utilizó un cuaderno de campo, el cual es una herramienta fundamental del investigador cualitativo; en éste se hicieron anotaciones sobre lo observado, gestos, acciones y otros aspectos de interés durante las entrevistas.

4.5. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se utilizó la “triangulación”. De acuerdo con Urdaneta (1996), la triangulación es un valioso recurso que ayuda al investigador con la inspección de diferentes tipos de información, métodos y una gran variedad de instrumentos de investigación. Permite, además, garantizar la validez y confiabilidad

de los resultados, ya que se seleccionan sólo los datos coincidentes y recurrentes en la observación participante, las entrevistas y en los documentos escritos, para agruparlos, clasificarlos, categorizarlos, y, finalmente, conceptuar y teorizar a partir de ellos.

5. Resultados

Los resultados serán presentados por casos separados, con base en las categorías que surgieron durante el análisis de los datos.

5.1. Primero caso: Carlos

5.1.1. La lectura: proceso de construcción de significados

Carlos indicó que la lectura era “un proceso mediante el cual se construye significado a través de un texto”. En su práctica se observó que exploraba el conocimiento previo de los estudiantes mediante la formulación de preguntas sobre el tema del texto. Por ejemplo: ¿Han escuchado hablar de las supersticiones?, ¿Qué son supersticiones? Después de la lectura trataba de que los estudiantes integraran el conocimiento previo con la nueva información aportada por el texto. Esto lo hacía mediante discusiones sobre el tema de la lectura. Allí, los estudiantes confirmaban las predicciones realizadas antes de la lectura y aportaban lo que habían comprendido sobre el texto

La concepción de Carlos coincide con el concepto de lectura de Goodman (1986): leer es construir sentido a partir texto. Estos resultados se oponen a los hallazgos del estudio de Morales (1999), quién encontró que los docentes consideraban la lectura como “un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas aisladamente”.

5.1.2. La lectura: proceso afín al de la lengua materna

Carlos sostuvo en la entrevista que “el proceso de lectura en una lengua extranjera es igual al proceso de lectura en la lengua materna,

sólo existen variaciones en cuanto a gramática”. En la práctica se observó que algunas veces hacía referencia a la lectura en español: al igual que en español, nos hacemos preguntas sobre el posible contenido del texto cuando leemos el título... A partir de esto, se puede inferir que considera la lectura como proceso afín al de la lengua materna, lo cual coincide con Goodman (1986) quien señala que hay un único proceso de lectura que es suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías.

5.1.3. La enseñanza como proceso para facilitar conocimientos

Carlos concibe la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera como “el proceso mediante el cual se facilitan conocimientos que son de importancia para el alumno”. En la práctica se observó que Carlos en gran medida respondía a las preguntas formuladas por los estudiantes cuando no entendían el vocabulario o alguna explicación gramatical dada después de las discusiones sobre el texto leído. A esto subyace la concepción tradicional (conductista) sobre la enseñanza, puesto que el docente considera que tiene el conocimiento, que el aprendizaje de los estudiantes está supeditado a que él transmita los conocimientos necesarios. Los estudiantes son sólo receptores, entes pasivos (Lerner y Muñoz, 1986).

5.1.4. La lectura supone predicción, inferencia y confirmación

En la entrevista, Carlos señaló que para abordar el proceso de lectura se utilizan actividades de Prelectura, que implican estrategias como lluvia de ideas y predicción. Para esto, “se parte del título tratando de adivinar o prever la información contenida en el texto. Aquí los estudiantes pueden dar diferentes concepciones sobre lo que pueden encontrar dentro del texto”.

En las actividades de clases, se observó que durante la lectura, los alumnos, con el apoyo del docente, corroboraban sus

predicciones, y verificaban estructuras gramaticales y vocabulario. Para esto, le preguntan al docente qué significado tienen algunas palabras. Frente a estas solicitudes, se observó que el docente trataba de que ellos lo adivinaran por el contexto, pero pocas veces lograban hacerlo. Además, los estudiantes algunas veces parecían confirmar sus predicciones diciendo a algún compañero. “!Ah! yo sí dije eso”.

Después de la lectura, propiciaba la discusión para determinar la comprensión de los estudiantes sobre el texto y también comparaba las expectativas de los estudiantes en la pre-lectura con la información obtenida de la lectura. En una de sus reflexiones escritas, Carlos indicó: “I had never worked with reading strategies. It was my first time. For this reason, I prepared myself on that topic, and I think I have to learn more about it.” (Nunca había trabajado con estrategias de lectura, fue mi primera vez. Por esta razón, me preparé en ese tema, y creo que debo prepararme más en eso [Traducción propia]).

En la práctica se reflejó el uso de la predicción, inferencia y lluvia de ideas como estrategias de Pre-lectura y el uso de la confirmación como estrategia de Post-lectura. Se observó que Carlos favorecía el uso de la predicción cuando formulaba preguntas sobre el título del texto, para indagar los conocimientos previos de los estudiantes. Además, en la post-lectura motivaba las discusiones entre los estudiantes para confirmar la información de la pre-lectura, intercambiar ideas respecto de la comprensión del texto e inferir aspectos que no se encontraban explícitos en éste. Asimismo, pedía a los estudiantes que hicieran ensayos sobre lo que habían entendido de la lectura, y algunas veces utilizaba las actividades sugeridas al final de algunos textos (las cuales eran de comprensión) para desarrollarlas durante las clases. Por ejemplo: escribir un ensayo sobre lo que comprendieron del texto: “Think you’re drinking enough water?”.

Tanto en su discurso como en su práctica pedagógica subyacen ideas constructivistas, puesto que en el aula motivaba las discusiones

de los estudiantes sobre los temas leídos, y fomentaba la construcción de significados.

5.1.5. Rol del docente: orientador o facilitador

Carlos considera, según lo expresó en la entrevista, que el docente desempeña un rol de facilitador en la enseñanza. Específicamente, en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, el docente brinda a los estudiantes las estrategias principales que pueden seguir para realizar la lectura. De esta manera, ellos pueden guiar sus lecturas a través de discusiones, para determinar su comprensión”. En su discurso escrito corrobora la importancia del rol del docente como orientador o facilitador del proceso.

En la práctica, se percibió que Carlos motivaba a los estudiantes para crear discusiones respecto de las lecturas realizadas. Además, respondía preguntas sobre vocabulario, aclaraba dudas sobre las actividades que los estudiantes debían hacer. Carlos no daba una explicación explícita de los pasos que los estudiantes podrían seguir para realizar sus lecturas, esto lo hacía de manera indirecta utilizando las estrategias de lectura mencionadas.

En relación con el rol del docente, la concepción de Carlos es similar a las descritas por Banch (citado en Huberman, 1994), quien en su estudio sobre creencias docentes encontró que los docentes de creencias relativas (constructivistas) realizaban actividades que permitían a los alumnos conducir su aprendizaje y lograr objetivos de competencia social y desarrollo individual. También coincide con Larsson (citado en Huberman, 1994), quien en su estudio sobre las concepciones teóricas educativas de 29 docentes encontró que los docentes de concepciones constructivistas daban gran relevancia a que el alumno interpretara, construyera y estructurara su propio trabajo.

5.1.6. Rol participativo de los estudiantes

Carlos concibe que el alumno juega un rol participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Expresó en la entrevista que: “los estudiantes pueden ser los tutores de su propio aprendizaje y pueden evaluar su comprensión lectora a través de la discusión de los temas”.

Sin embargo, en la práctica se observó la poca participación de éstos en las discusiones sobre las lecturas. En los trabajos grupales los estudiantes se mostraban interesados por los textos, e incluso hablaban de sus experiencias previas en relación con el contenido de éstos, pero en las discusiones ante todos los miembros de la clase parecían tímidos y se cohibían de participar. El docente trataba de motivarlos diciendo: Cualquier opinión o idea es importante en la discusión.

Esta concepción constructiva respecto del rol del alumno difiere de los resultados de Morales (1999). Este autor encontró que los participantes conciben al alumno como un ente pasivo que aprende por repetición, memorización y a quien no se le acepta que exprese alguna opinión respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1.7. Relación de horizontalidad entre docente-alumno

Carlos concibe la interacción docente-alumno como el proceso en el que “el docente va a ser el guía, el orientador... quien indica el camino y ayuda a los estudiantes a desarrollar la competencia lectora en una lengua extranjera”. Esta percepción contradice su práctica, puesto que se pudo constatar en la mayoría de las clases observadas la interacción se daba sólo a través de preguntas y respuestas.

5.1.8. Predominio de la cooperación entre alumno-alumno

Para Carlos, la interacción alumno –alumno es muy importante porque, según sostuvo en una entrevista “facilita el aprendizaje de

los estudiantes a través de la ayuda, solidaridad y corrección mutua”. Ésta puede darse mediante actividades grupales y discusión de los temas trabajados durante las clases para intercambiar ideas sobre su comprensión lectora. En la práctica, la interacción alumno-alumno ocurría a través de actividades grupales e, incluso, Carlos siempre trataba de suscitar discusiones respecto a los temas leídos; sin embargo, eran pocos los estudiantes que participaban en las discusiones.

5.1.9. Uso de textos auténticos e interesantes en la enseñanza de la lectura

Carlos indicó que el “principal recurso de enseñanza son los textos, además podrían utilizarse revistas, periódicos e incluso la Internet”. En la práctica, se observó el uso de textos auténticos (no controlados o modificados por el profesor para lograr su propósito), interesantes y adecuados a su nivel, algunos acompañados con imágenes relativas a su contenido. Entre éstos se encontraban: Asteroids, A seance, Think you are drinking enough water? Además, al final de algunos textos se sugerían actividades, especialmente de comprensión lectora y trabajos grupales. Para Carlos, el uso de textos auténticos, indistintamente de su naturaleza, era importante. Esto se vio reflejado en su discurso y en su práctica.

5.2. Segundo caso: Junior

5.2.1. La lectura como proceso de construcción de significados

Junior concibe, según lo expuesto en su discurso oral, que la lectura es “el proceso que consiste en descifrar un código escrito, símbolos que tienen un significado para el lector”. En la práctica se observó que trataba de conocer la comprensión de los estudiantes a través de algunas actividades grupales e individuales que se sugerían al final del texto. Al abordar uno de sus textos “Best and worst holidays (Las mejores y las peores vacaciones)” motivó a los estudiantes a

pensar sobre sus futuras experiencias en vacaciones, para esto, utilizó la predicción. Durante y después de la lectura los estudiantes se mostraron interesados y motivados para realizar las actividades sugeridas por el profesor. Además, se observó que los estudiantes comprendieron la información que proveía el texto, puesto que durante y después de la lectura discutían lo que entendían sobre la información, y aunque no de una manera consciente, utilizaron sus conocimientos y experiencias previas para construir el significado de éste.

5.2.2. La lectura: proceso afín al de la lengua materna

Junior indicó en la entrevista que “leer en una lengua extranjera significa tener la capacidad de descifrar un sistema totalmente ajeno al de la lengua materna, y a su vez llevarlo a su propia lengua para así obtener un conocimiento”. De acuerdo con esto, se hace hincapié en la traducción. Sin embargo, esta concepción no subyace a su práctica, puesto que Junior trataba de conocer si los estudiantes habían comprendido, no a través de la traducción, sino a través de las actividades y preguntas de comprensión sugeridas al final del texto. Progresivamente, Junior parece coincidir con lo señalado por Goodman (1986), leer es construir sentido de lo impreso.

5.2.3. La enseñanza como proceso para facilitar conocimientos

Junior en su discurso escrito sostiene que la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera es el “proceso de dar a otras personas un conocimiento aprendido previamente por el profesor”. En la entrevista señaló: este proceso no se da a través de la imposición autoritaria de conocimientos por parte del profesor sino más bien “de dar...” como una forma de intercambio, es decir, lo que el docente sabe se lo facilita a los alumnos.

El discurso oral y el escrito de Junior parecen coincidir con la postura conductista sobre la enseñanza, la cual sostiene que el

docente es el poseedor del conocimiento que transmitirá a sus estudiantes. En la práctica, en cambio, su postura se inclina hacia la postura constructivista a través de la realización de actividades que promovían situaciones de aprendizaje para los estudiantes como el trabajo cooperativo entre ellos.

5.2.4. La lectura supone predicción, inferencia y confirmación

Junior sostuvo en la entrevista que dos de las “estrategias más comunes para abordar el proceso de lectura son la predicción y la confirmación, con el solo hecho de leer el título, se comienza a hacer predicciones o ideas sobre la información que se encontrará en el texto”. Luego, al comenzar a leer, se compara o confirma si la predicción que se hizo esta bien o no. Agregó que también existen otras estrategias que utiliza el lector como son: notas personales a los costados de las lecturas o notas sobre las ideas principales, incluso el subrayado.

Así mismo, en una reflexión escrita indicó que después de la lectura “los alumnos pueden escribir una composición sobre lo que han entendido de la lectura”. En la práctica se observó que Junior hizo énfasis en las actividades sugeridas en uno de sus textos y pidió a los estudiantes que escribieran una composición sobre los temas leídos. Para la actividad de pre-lectura utilizaba la predicción y para determinar la comprensión de los estudiantes pedía que realizaran las actividades de comprensión sugeridas al final del texto y luego, una composición para exponer un paquete turístico.

A partir de su discurso y de su práctica se pudo constatar que Junior utiliza la predicción y confirmación, estrategias señaladas por Goodman (1986) para abordar el proceso de lectura.

5.2.5. Rol facilitador del docente

En una de sus reflexiones escritas, Junior sostuvo que “el docente es un punto clave en el proceso de enseñanza de la lectura

debido a que es el guía de los estudiantes”. En la entrevista, por su parte, indicó que el docente debe hacer de la clase algo dinámico, utilizando juegos de diferente índole. Trata de crear un sentido de competencia sano entre sus estudiantes para motivarlos a trabajar y ayudarse mutuamente “cónchale vamos a tratar de mejorar en esto..., yo entendí aquí, ¿por qué no entendiste tú?”

En la práctica se observó que Junior ayudaba a los estudiantes a aclarar dudas acerca sus ideas sobre las lecturas. Además, promovía la auto corrección y corrección mutua entre los estudiantes, esto ocurría en las presentaciones de los temas o en los trabajos grupales.

Al igual que Carlos, Junior parece coincidir con los hallazgos de Borko (citado en Huberman, 1994) quien logró determinar que los docentes con creencias relativas daban mayor responsabilidad a sus estudiantes, a través de la realización de actividades que permitiesen a los estudiantes conducir su aprendizaje. Por otra parte, la concepción de Junior se asemeja a lo expuesto por Smith (1990) quien sostiene que el maestro es una de las figuras más importantes en la vida de un aprendiz de lectura, quien puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso. Por lo tanto, el maestro ha de ayudarlo facilitándole la lectura, no dificultándosela.

5.2.6. Rol activo y participativo de los estudiantes

Junior indicó que el estudiante tiene un rol activo en el proceso, que se refleja al manifestar sus opiniones, formular preguntas y realizar discusiones respecto de las lecturas abordadas durante la clase. En la práctica se observó que los alumnos actuaban activamente en la realización de las actividades grupales, se mostraban interesados y además compartían sus experiencias (relacionadas con la lectura realizada en clase) con los demás miembros del grupo.

5.2.7. Relación de horizontalidad entre docente-alumno

Junior afirmó que “el docente debe estar pendiente de lo que sucede y ayudar a sus estudiantes para aclarar dudas. Además, debe ser empático con ellos pero sin desviarse de su rol de profesor”. Además, se observó que Junior mostraba interés por conocer las diferencias individuales de los estudiantes; se mostraba paciente, especialmente con aquellos a quienes se les dificultaba el proceso de lectura. Para esto, Junior aclaraba dudas y se acercaba a los estudiantes constantemente para guiar su trabajo. Además, estaba pendiente de los otros estudiantes y como había algunos que comprendían más fácilmente el tema, Junior se valía (en el sentido de buscar la cooperación) de ellos para ayudar a sus compañeros.

5.2.8. Constante retroalimentación entre alumnos

Junior indicó que entre alumno-alumno “debe existir una constante retroalimentación que se da a través del trabajo en grupos, discusiones para intercambiar ideas sobre las lecturas, e incluso se puede dar la corrección mutua entre los estudiantes”. En la práctica se observó la interacción entre los alumnos a través del trabajo en grupos e, incluso, se dio la corrección mutua entre algunos de ellos, por ejemplo: había alumnos que le preguntaban a su(s) compañero(s): ¿Está correcto?, El otro respondía: no, hazlo de esta forma porque así no está bien. Esto favoreció su aprendizaje. Aunque el profesor se mostraba amigable, algunos alumnos le preguntaban sobre sus dudas a algún compañero, y sólo cuando éste no sabía, ellos acudían al docente. A partir de esto se podría afirmar que Junior concibe la interacción alumno-alumno, como cooperativa, propia de la concepción constructivista.

5.2.9. Uso de textos auténticos e interesantes

Junior sostiene en su discurso oral que “lo más importante sería ofrecer una gran variedad de textos, bien sea, textos literarios,

médicos, de noticias, científicos y otros. Esto con el fin de que los estudiantes sean capaces de echar mano a cualquier tipo de texto en una lengua extranjera.” En la práctica, los textos utilizados fueron auténticos, de interés para los alumnos y acordes a su nivel. Entre los que se observaron cabe mencionar: Best and Worst Holidays, The Polar bear. Los textos proporcionaban imágenes referentes a su contenido, esto ayudaba a los estudiantes a construir más fácilmente su significado, también se encontraban actividades grupales e individuales sugeridas al final de algunos textos.

5.3. Tercer caso: Miguel

5.3.1. La lectura: proceso de construcción de significado

Según lo expresado en la entrevista, Miguel concibe la lectura como “el proceso mediante el cual se construye significado a través de un texto, y éste se da en la transacción entre el alumno (lector) y el texto; cuando el primero logra comprender y explicar con sus propias palabras la información que aporta el texto”. Esto subyace a su práctica puesto que hacía énfasis en la comprensión de los estudiantes, e incluso, le parecía importante cualquier idea que aportarían en las discusiones. Para Miguel la idea o ideas de cada estudiante ayudaban a construir el significado del texto.

Miguel parece coincidir con lo expuesto por Goodman (1986) quien define la lectura como un proceso mediante el cual el lector, tomando como base sus conocimientos previos, construye significado de lo impreso. En este proceso ocurre una “transacción” entre el lector y el texto en un contexto determinado (Rosenblatt, 1978).

5.3.2. La lectura: proceso afín al de la lengua materna

Miguel sostiene en su discurso oral que “el proceso de lectura es igual en todas las lenguas, aunque existen variaciones en cuanto

a gramática y vocabulario, pero el proceso es el mismo puesto que se utilizan las mismas estrategias en las actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura”. Se puede decir que el discurso de Miguel coincide con lo planteado por Bonett (1996), las concepciones de lectura propuestas por Rosenblatt y Goodman, han sido aplicadas en la lectura en una segunda lengua. Esto porque el lector puede hacer uso de las mismas estrategias de lectura en su lengua nativa y adaptarlas en la lectura de una segunda lengua.

5.3.3. La enseñanza como proceso para facilitar conocimientos

Miguel indicó que la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera es “el proceso mediante el cual se proporcionan conocimientos, y en el que lo más importante es el uso de temas que sean de interés para los estudiantes”. En una de sus reflexiones escritas, señaló que “el objetivo de la enseñanza de la lectura es lograr que los alumnos comprendan textos escritos en una lengua extranjera”. Lo expuesto por Miguel, “lo más importante es el uso de temas que sean de interés para los estudiantes”, coincide con lo señalado por Figueroa (2003), quien sostiene que en el proceso de enseñanza se crean situaciones de aprendizaje acordes a los intereses, necesidades y preferencias de los aprendices.

Este discurso coincide con su práctica, dado que utilizó temas de interés para los estudiantes. Al inicio de las Prácticas Profesionales III, les pidió que escribiesen en una hoja los temas de interés que les gustaría trabajar durante las clases. De allí surgió la selección de los temas utilizados en sus prácticas.

5.3.4. La lectura supone predicción y confirmación

Miguel señaló tanto en su discurso oral como en el escrito que para abordar el proceso de lectura se desarrollan actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura, donde se utilizan ciertas estrategias.

Por ejemplo: en la pre-lectura se puede emplear la predicción y lluvia de ideas o “brainstorming”. A través del brainstorming, “los alumnos sin mucho orden gramatical exponen algunas ideas. Luego las ideas se categorizan, esto puede hacerse en la pizarra para luego armar un mapa semántico; es interesante hacer esto para abordar el conocimiento previo de los estudiantes”.

Agregó en la entrevista que durante la lectura los alumnos confirman o descartan las predicciones hechas en la actividad de pre-lectura, e incluso, aclaran dudas sobre vocabulario. Luego se llega a la post-lectura, según su testimonio escrito, “etapa donde los alumnos desarrollan un pequeño ensayo o composición sobre lo que entendieron de la lectura”.

En la práctica, se observó el uso de la predicción, la cual se fomentaba a través de las preguntas que él formulaba respecto al título del texto y la lluvia de ideas como estrategias de pre-lectura. La confirmación se utilizó como estrategia de post-lectura. Ésta le permitía a los estudiantes conocer si sus predicciones eran ciertas o falsas. Además, en la post-lectura Miguel pedía a los estudiantes que realizaran una pequeña composición sobre lo que habían comprendido de la lectura y algunas veces se realizaban discusiones sobre las lecturas.

5.3.5. Rol orientador o facilitador del docente

El discurso oral de Miguel coincide con su práctica, ya que en la mayoría de sus clases facilitó situaciones de aprendizaje, a través de la orientación que brindaba a los estudiantes para la realización de sus actividades. En la entrevista señaló que “con la llegada de la Teoría del constructivismo se abre un espacio para que el alumno construya su propio conocimiento. Por tal razón, el docente juega un rol de orientador o facilitador en cualquier área.” En la práctica, Miguel promovía trabajos grupales, discusiones de los miembros de la clase respecto de las lecturas realizadas. Además, Miguel trataba

de ayudar a sus estudiantes cuando no entendían algo claramente y se los explicaba nuevamente.

Al comienzo de sus prácticas Miguel pidió a los estudiantes que escribiesen en una hoja los temas que les gustaría trabajar. Al parecer, esto dio resultado debido a que, como se pudo constatar en la observación, la mayoría de estudiantes se mostraban interesados en la lectura trabajada durante la clase. Sin embargo, algunos alumnos se mostraban apáticos al proceso en su totalidad y se dedicaban a hablar con sus compañeros sobre temas ajenos al de la lectura y la clase. Incluso, se levantaban de sus pupitres y parecía no importarles lo que el profesor les decía, por ejemplo: siéntense por favor, silencio, pay attention, please, ¡eh!, vamos a hacer silencio.

5.3.6. Rol activo y participativo de los estudiantes

Miguel señaló oralmente y por escrito que “el alumno juega un rol activo y participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que puede expresar sus opiniones para seleccionar temas de interés, negociar algunas actividades como trabajos grupales o individuales y realizar discusiones sobre los temas leídos en las clases”.

En la práctica se pudo constatar que los estudiantes al trabajar en grupos se mostraban interesados por las lecturas, pero para dar sus opiniones ante todos los miembros de la clase algunos parecían intimidarse. Miguel solía decir: “cualquier idea que aporten es importante”; pero eso parecía no generar cambios en los estudiantes que permanecían indiferentes ante las discusiones. Esto sucedió en algunas clases, a pesar de que al inicio de éstas, se había realizado la selección de los temas de interés.

5.3.7. Constante retroalimentación entre docente-alumno

Miguel concibe la interacción docente-alumno como “una constante retroalimentación, que se da a través de la motivación y

aprendizaje mutuo”. En una reflexión escrita, señaló: “el docente debe tomar en consideración las opiniones de los estudiantes para el desarrollo de las clases. Además, se debe mantener el respeto mutuo entre el docente y los estudiantes. Esta interacción no se da solo a través de preguntas-respuestas, sino a través del diálogo, aclarar dudas y discusiones sobre temas de interés”.

En la práctica Miguel se mostraba muy paciente para atender a todos los estudiantes, actuaba de manera amigable para aclarar dudas, hacer sugerencias, y abierto a las diferentes opiniones de los estudiantes. Esto indica que la concepción de Miguel respecto de la interacción docente-alumno es horizontal y constructiva, puesto que permite que los estudiantes construyan su propio aprendizaje.

5.3.8. Predominio de la cooperación entre alumno-alumno

Miguel sostiene en su discurso oral que “es de gran relevancia que los estudiantes discutan temas, intercambien ideas, trabajen en grupos y puedan ayudarse e incluso corregirse el uno al otro”. Cabe citar una de sus reflexiones escritas “...another aspect was the creativity and the progress of the students. I could notice that in the first written activities some students didn’t write anything in English, later these students could be integrated to the groups and they started to write some ideas in English, for me it is very important because I could observe the progress of the students...” ...otro aspecto fue la creatividad y progreso de los estudiantes. En las primeras actividades escritas algunos estudiantes no escribían nada en inglés, luego, estos estudiantes pudieron ser integrados a los grupos y comenzaron a escribir algunas ideas en inglés. Para mí esto es muy importante porque pude observar el progreso de los estudiantes...(Traducción propia).

En este fragmento se refleja la experiencia de Miguel en relación con la importancia de que los alumnos interactúen activamente con sus compañeros, puesto que lo que unos entienden, otros pudiesen no

entenderlo, o viceversa, y esto implica su ayuda y por consiguiente, el aprendizaje mutuo. Esto se evidenció en su práctica puesto que en la mayoría de las clases se realizaban actividades grupales, que implicaban la interacción alumno-alumno.

5.3.9. Uso de textos auténticos e interesantes

En una entrevista, Miguel señaló que “el material principal para enseñar la lectura son textos auténticos y relevantes para los alumnos, así tendrán significado para ellos”. Esta apreciación coincide con su reflexión escrita y su práctica, dado que Miguel utilizó textos auténticos, y de interés para los estudiantes. Entre estos cabe mencionar: Athens Guide (para ver detalle en anexo 4), Celia Cruz. Para esto, parecía haberse guiado por los temas que los estudiantes sugirieron al comienzo de sus clases. Algunos textos además estaban acompañados de imágenes referentes al contenido de la lectura, lo cual facilitó la comprensión de los estudiantes.

Es importante señalar lo que Miguel escribió: “I can see that when the reading material is selected according to the students’ interests, the teaching-learning process is more effective than when the materials are imposed by the teacher” [Puedo ver que cuando el material de lectura es seleccionado de acuerdo a los intereses de los estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje es más efectivo que cuando los materiales son impuestos por el profesor] (Traducción propia)].

6. Conclusión

Los estudiantes manejan información sobre la lectura, la enseñanza de la lectura y sobre algunas estrategias para enseñar este proceso. Sin embargo, se les dificulta llevarlas a la práctica. Esto podría indicar que hay algunos conceptos que aún no han sido internalizados, cuya construcción todavía no se ha completado. Sin embargo, es una muestra del proceso constructivo.

En cuanto a la enseñanza, predomina la concepción conductista, en tanto que conciben ésta como el proceso mediante el cual se facilitan o dan conocimientos. En relación con el rol del docente como orientador o facilitador, no se evidenciaron aspectos totalmente constructivistas o conductistas, puesto que los informantes no demuestran si es el transmisor de conocimientos (concepción conductista) o facilitador de aprendizaje, situaciones de aprendizaje, información u oportunidades (concepción constructivista).

Por otra parte, los informantes poseen concepciones constructivistas respecto al uso de textos auténticos que provean temas acordes con los intereses de los estudiantes, puesto que, de eso depende el que ellos logren un aprendizaje significativo.

Esto se debe, entre otros factores, a la poca experiencia en la enseñanza de la lectura de los participantes de esta investigación. Esto se corroboró con un testimonio de Carlos, quien señaló en una de sus reflexiones escritas: "I had never worked with reading strategies... It was my first time... for this reason I prepared myself on that topic... and I think I have to learn more about it" [Nunca había trabajado con estrategias de lectura... fue mi primera vez... por esta razón... yo mismo me prepare en ese tema... y pienso que debo aprender más sobre eso]. Probablemente, en su práctica docente, como profesional, podrá mejorar su actuación a través de mayor documentación teórica, de la experiencia en el aula, de la reflexión, el análisis y la confrontación, para lo cual necesitará incorporarse a programas de actualización docente.

A través de una mayor documentación teórica sobre el proceso de enseñanza, debidamente analizada, reflexionada y discutida, con la futura práctica en el aula y su respectivo análisis, reflexión, discusión y confrontación (con la teoría, con las experiencias previas exitosas y con las experiencias de los pares y el docente mismo), entre otras cosas, los estudiantes podrán mejorar su actuación pedagógica en las prácticas docentes y, por ende, el proceso de enseñanza de la

lectura en una lengua extranjera que lleven a cabo en su desempeño profesional.

Finalmente, es importante señalar algunas preguntas a las que se puede dar respuesta en futuras investigaciones: ¿Cuál es la responsabilidad de la universidad en el proceso formativo de las concepciones de los estudiantes y de los docentes en ejercicio? ¿Es necesario el diseño y ejecución de programas de actualización docente para los recién graduados de la universidad? ¿En qué medida se pueden mejorar las prácticas pedagógicas para que sean la síntesis de la formación de los estudiantes?

Referencias

- BONETT, M. (1996). El modelo transaccional de la lectura aplicado a cursos de inglés como Lengua extranjera. **Legenda** 1. 01: pp. 42-45.
- BOSTARD, G. (2002). **Las representaciones sociales acerca de la disciplina en los maestros novatos de Zapata**. Tesis de Maestría sin publicación. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- FIGUEROA, P. (2003). **El docente y la enseñanza de la lengua escrita: experiencias de un entorno significativo para la formación de lectores y escritores autónomos**. Trabajo de Postgrado no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.
- GARCÍA, M. (2000). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, 9: pp. 9-33.
- GOODMAN, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez. (Eds.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. pp. 13-28. México: Siglo veintiuno editores.
- GOODMAN, K. (1986). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En H. Singer y R. B. Rudell (Eds.), **Theoretical models and process of reading**. pp. 1093-1130. Newark: DE: International Reading Association.

- HUBERMAN, S. (1994). **Cómo aprenden los que enseñan**. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- JOHNSON, K. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for nonnative speakers of English. **Journal of Reading Behavior**, 24: pp. 83-108.
- LERNER, D. y Muñoz M. (1986). **La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas**. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- LOSADA, M. (1993). La enseñanza-aprendizaje de la lectura en primer grado entre docentes de las ciudades de Mérida y Coro. **Legenda** 1(1): pp. 10-11.
- MERRIAM, S. (1996). **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- MEYER, M. (2003). Entre la teorías, el método y la política. La ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R.Wodak y M. Meyer (2001), **Métodos de análisis crítico del discurso**. Madrid: Gedisa.
- MORALES, O. (1999). **Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje de dos docentes de primera etapa de Educación Básica**. Ponencia presentada en el IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá, Colombia.
- MORALES, O. (2000). **Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica**. Trabajo de Postgrado no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.
- PETIT, M. (1999). **Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2001). **Lectura: espacios íntimos y espacios públicos**. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROSENBLATT, L. (1978). **The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- ROSSETTO, M. (2002). **La concepción de ciencias de la maestra de la escuela primaria**. Tesis de Maestría (sin publicación). Argentina, Universidad de Buenos Aires.
- RUBIO, S. (1990). Tendencias hacia los temas de lectura. **Legenda** 1(01). p. 9.

Lobo, Sandray Morales, Oscar. *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N°13(2008):53-79.

SMITH, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Aprendizaje Visor.

URDANETA, L. (1996). **U.S College students learning Spanish as a second language in a language and culture immersion program abroad: an ethnographic approach**. Trabajo de Doctorado.