

Concepciones sobre enseñanza de la lectura de estudiantes de Educación mención Lenguas Modernas¹

Lobo, Sandra* / Morales, Oscar Alberto
Universidad de Los Andes - Facultad de Odontología / samiwolf_1@hotmail.com / oscarula@ula.ve

Finalizado: Mérida, 2006-06-14 / Revisado: 2007-05-17 / Aceptado: 2007-06-15

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación cuyo propósito era caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera de un grupo de estudiantes de Educación Mención Lenguas Modernas, cursantes de la asignatura Prácticas Profesionales en la Universidad de Los Andes (ULA) durante el año académico 2004-2005. 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. Se concluye que los informantes requieren mayor documentación teórica, orientación práctica, asesoramiento y acompañamiento en su proceso de formación respecto al proceso de enseñanza de la lectura en una lengua extranjera, para llevar a cabo una práctica coherente con cómo aprenden los individuos.

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

Abstract

CONCEPTIONS ABOUT TEACHING READING OF STUDENTS OF EDUCATION MAJORING IN MODERN LANGUAGES

This paper shows the results of a research whose purpose was to characterize the conceptions of the teaching of reading in a foreign language of a group of students of Education, majoring in Modern Languages, enrolled in the Professional Practice at the ULA, during the school year 2004-2005. The research was conducted based on the qualitative paradigm and assumed the design as a case study. For the collection of data, techniques such as non-participant observation, semi-structure interviews, field notes and analysis of written documents were used. We found that the students had a constructivist discourse about the reading and the education in general. Nevertheless, the students juxtaposed behaviourist opinions about the education: role of the teacher and the interaction teacher-pupil. Besides, the discourse and the practice contradicted each other; the behaviourist conception underlies this contradiction. We concluded that the informants need more theoretical documentation, practical orientation, advice and accompaniment in their formation process with respect to the process of education about reading in a foreign language to develop a coherent practice about how people learn.

Key words: conception, teaching students, teaching, reading, foreign languages.

Résumé

CONCEPTIONS DES ÉTUDIANTS EN EDUCATION LANGUES MODERNES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Cet article montre les résultats d'une recherche dont le objectif a été de caractériser les conceptions sur l'enseignement de la lecture en langue étrangère d'un groupe d'étudiants en Éducation-Langues Modernes qui suivent le cours Pratiques Professionnelles à l'ULA-Mérida pendant l'année académique 2004-2005. La recherche a été basée sur le paradigme qualitatif et elle a assumé le dessin d'étude de cas. Pour la collecte des données on a eu recours à l'observation sans intervention, l'interview semi-construite, la prise de notes et l'analyse de documents écrits. On a trouvé que les étudiants avaient un discours constructiviste sur la lecture et son enseignement. Nonobstant, les étudiants juxtaposaient des opinions conductistes sur l'enseignement ainsi que sur le rôle de l'enseignant et l'interaction enseignant – élève ; en plus, le discours et la pratique des étudiants était contradictoire. La conception conductiste était sous-jacente à cette contradiction. On conclut que les informateurs ont besoin de plus de documentation théorique, d'une orientation pratique, ainsi que du conseil et l'accompagnement dans leur formation en ce qui concerne le processus d'enseignement de la lecture en langue étrangère pour mener à bien une pratique logique sur le processus d'apprentissage des individus.

Mots-clés: conception, étudiants, enseignement, lecture, langues étrangères.

* Este artículo muestra parte de los resultados de un proyecto de investigación Código: O-110-04-04-F, titulado **Concepciones sobre la Enseñanza de la lectura en una lengua extranjera de estudiantes del VII semestre de Educación mención Lenguas Modernas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida**, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación fue describir y analizar 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, Mérida, Venezuela. Las concepciones son estructuras socio-cognitivas, culturales y epistémicas que construye el individuo a partir de sus experiencias de vida, tanto individual como social y 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 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 estudiantes de educación, futuros docentes, se pueden predecir algunas características que tendrá su 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).

Concepciones y representación social

Moscovici (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. Estudios más recientes coinciden con esta concepción: Morales (1999, 2000), Rossetto (2002), Bostard (2002), y González y Morales (2006).

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, determinar cuáles son las representaciones que tienen los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje para fortalecerlo, mejorarlo, cambiarlo y aprender de su proceso de construcción.

Estudios como los realizados por Rubio (1990), Johnson (1992), Losada (1993) Borko, Bauch, Larsson (en Huberman, 1994) Morales (1999, 2000) y González y Morales (2006) 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.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de casos enmarcado en el paradigma cualitativo. Participaron tres estudiantes de Educación, Mención Lenguas Modernas, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Para proteger la identidad de los participantes se usaron los siguientes pseudónimos: Carlos, Junior y Miguel.

Perfil de los participantes: la edad oscilaba entre 25 y 29 años, estudiantes de los últimos semestres de la carrera, cursantes de la asignatura Prácticas Docentes III y con alguna experiencia como docentes en Educación Básica y de Adultos en instituciones públicas y privadas.

Recolección de datos

El trabajo de campo se realizó durante el año escolar 2004-2005. Se utilizaron las siguientes herramientas cualitativas de recolección de datos: observación participante de las actividades de clases (las cuales se vaciaron en hojas de registros diseñadas para tal fin), entrevistas semi-estructurada con los estudiantes (Aunque se desarrollaban a partir de una lista de preguntas, durante las entrevistas surgieron otras), análisis de documentos escritos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje (se incluyeron textos producidos por los estudiantes y los programas y planes de clases de la escuela o de la universidad) y notas extensivas de campo de los investigadores (éstas no son un simple registro de las observaciones; implican, en cambio, análisis preliminares de los datos: interpretaciones, identificación de problemas metodológicos y posibles

soluciones, identificación de aspectos en los que debe profundizarse.) (Urdaneta, 1996).

Análisis de los datos

Para el análisis y procesamiento de los datos, se utilizó el procedimiento de “triangulación”. De acuerdo Merriam (1996) y 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. La triangulación consiste en seleccionar sólo los datos coincidentes, recurrentes, los patrones obtenidos mediante distintas estrategias: la observación participante, la entrevista, los documentos escritos y las notas extensivas de campo. Una vez identificados los patrones y seleccionados los datos recurrentes, éstos se agrupan, clasifican y categorizan, para conceptuar y teorizar a partir de ellos. La utilización de los datos coincidentes garantiza la validez y confiabilidad de los resultados.

Categorías de análisis

A partir de las lecturas de los datos y su respectiva triangulación, surgieron las siguientes categorías:

La lectura: proceso de construcción de significados

La lectura: proceso afín al de la lengua materna
La enseñanza como proceso para facilitar conocimientos

La lectura supone predicción, inferencia y confirmación

Rol del docente: orientador o facilitador

Rol participativo de los estudiantes

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

RESULTADOS²

Con base en las categorías mencionadas en el apartado anterior, los resultados serán presentados por casos separados: 1) Carlos, 2) Junior y 3) Miguel, siguiendo las categorías antes mencionadas.

En el desarrollo de las categorías, se empleo “comillas” para señalar que se trataba de un fragmento tomado literalmente de una entrevista o una reflexión escrita; cursivas para indicar que

se trataba del registro de una observación de las actividades de clases; y “cursivas entrecomilladas” como indicativo de que se trataba de una cita textual de algo dicho durante las clases y registrado como parte de la observación.

Para facilitar la lectura de los resultados, se emplearon, además, los siguientes códigos: observación (O), entrevista (E), análisis de documentos escritos (ADE) Carlos (C), Junior (J) y Miguel (M). Por ejemplo: (O-M-1) significa la observación a la clase de Miguel N.º 1; (E-J-5) representa la 5.º entrevista con Junior.

PRIMER CASO: CARLOS

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”... (E-C-6) 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 (O-C-2).

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

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”... (E-C-3). 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 (...)” (O-C-7). A partir de este comentario, se puede inferir que considera la lectura como proceso afín al de la lengua materna, lo cual coincide con Goodman (1986b) 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.

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 (...)” (E-C-1). 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 (O-C-3). 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, antes pasivos (Lerner y Muñoz, 1986).

La lectura supone predicción, inferencia y confirmación

En una entrevista, Carlos señaló que “(...) para abordar el proceso de lectura se utilizan actividades de Prelectura, que implican estrategias como lluvia de ideas y predicción” (E-C-5). Para esto, Carlos consideraba que ...“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” (E-C-4).

En algunas 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” (O-C-3). Para esto, le preguntaban al docente el significado de 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. (O-C-10)

Además, los estudiantes algunas veces parecían confirmar sus predicciones cuando compartían con algún compañero sus reflexiones: “¡Ah! yo sí dije eso”. (O-C-8)

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]). (ADE-C-2)

En la práctica Carlos usaba la predicción, inferencia y lluvia de ideas como estrategias de Pre-lectura y la confirmación como estrategia de Post-lectura. Se observó, además, que 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: “escriban un ensayo sobre lo que comprendieron del texto: “Think you’re drinking enough water?”. (O-C-6)

Tanto en su discurso como en su práctica pedagógica subyacen algunas ideas constructivistas, puesto que en el aula motivaba las discusiones de los estudiantes sobre los temas leídos, y fomentaba la construcción de significados. Estas ideas, sin embargo, estaban en construcción; necesitaban tiempo para su cristalización definitiva.

Rol del docente: orientador o facilitador

Carlos considera, según lo expresó en la entrevista, que ...“el docente juega 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” (E-C-9). En su propio discurso escrito, Carlos 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 (O-C-3)

En relación con el rol del docente, la concepción de Carlos es similar a las descritas por Banch (en Huberman, 1994), quien al estudiar las 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 (en Huberman, 1994), quien en su estudio sobre las concepciones teóricas educativas de veintinueve docentes encontró que los docentes de concepciones constructivistas daban gran relevancia a que el alumno interpretara, construyera y estructurara su propio trabajo.

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.” (E-C-1).

Sin embargo, en la práctica se observó que los estudiantes tuvieron poca participación 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 contenido de éstos; pero en las discusiones plenarias 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”. (O-C-4)

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.

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

Carlos indicó que el ...“principal recurso de enseñanza los textos, además podría utilizarse revistas, periódicos e incluso la Internet”... (E-C-1). En la práctica, se observó que usaba textos auténticos (textos que no eran controlados, adaptados ni modificados por el profesor para lograr determinados propósitos), interesantes y adecuados a su nivel. Algunos textos incluían imágenes ilustrativa de su contenido. Entre éstos se encontraban: Asteroids, A seance, Think you are drinking enough water? Además, al final de algunos de estos textos sugería actividades individuales y grupales, especialmente preguntas de comprensión lectora (O-C-3). Para Carlos, el uso de textos auténticos, indistintamente de su naturaleza, era importante. Esto se evidenció tanto en su discurso como en su práctica.

SEGUNDO CASO: JUNIOR

La lectura como proceso de construcción de significados

Según lo expuesto en una entrevista Junior considera que la lectura es ...“el proceso que consiste en descifrar un código escrito, símbolos que tienen un significado para el lector” (E-J-5). 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. Cuando utilizaron el texto “Best and worst holidays (Las mejores y las peores

vacaciones)”, Junior motivó a los estudiantes a pensar sobre sus futuras experiencias en vacaciones, a través de preguntas que promueven la predicción (O-J-1).

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 conciente, utilizaron sus conocimientos y experiencias previas para construir el significado de éste (O-J-3).

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” (E-J-2). De acuerdo con esto, se debe hacer 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 (1986a y 1986b): leer es construir sentido a partir del texto impreso.

La enseñanza como proceso para facilitar conocimientos

En una reflexión sobre la enseñanza, Junior escribió 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” (ADE-J-5). 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” (E-J-1).

A partir de los datos que aportan las entrevistas y las reflexiones escritas, 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.

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 se puede o no confirmar la predicción” (E-J-2). Posteriormente, 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” (E-J-2).

Asimismo, en una reflexión escrita indicó que después de la lectura “Los alumnos pueden escribir una composición sobre lo que han entendido de la lectura” (ADE-J-3). 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 realizasen las actividades de comprensión sugeridas al final del texto y luego, una composición para exponer un paquete turístico (O-J-2).

A partir de su discurso y de su práctica se pudo constatar que Junior utiliza la predicción y confirmación, las cuales son estrategias, según Goodman (1986a), inherentes al proceso de lectura.

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” (ADE-J-3). 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?” (E-J-6).

Durante las actividades de clase, se observó que Junior ayudaba a los estudiantes a aclarar dudas sobre 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 (O-J-3).

Al igual que Carlos, Junior parece coincidir con los hallazgos de Borko (en Huberman, 1994) quien encontró 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 considera 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.

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” (E-J-2). Durante las actividades de clases, 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 (O-J-5).

Uso de textos auténticos e interesantes

En una entrevista Junior sostuvo 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” (E-J-1). En la mayoría de casos, los textos utilizados fueron auténticos, de interés para los alumnos y acordes con su nivel. Entre los textos que se utilizaron 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 (O-J-2).

TERCER CASO: MIGUEL

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” (E-M-4).

Esta concepción también subyace a su práctica, puesto que cuando leían algún texto, procuraba que los estudiantes comprendieran, e incluso, le parecía importante cualquier idea que aportarían en las discusiones. Para Miguel la idea o ideas de cada estudiante ayudaba a construir el significado del texto (O-M-2).

Miguel parece coincidir con lo expuesto por Goodman (1986a y 1986b) 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).

La lectura: proceso afín al de la lengua materna

Coincidiendo con Goodman (1986a, 1986b), Miguel sostiene 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” (E-M-2). Se puede decir que el discurso de Miguel coincide con lo planteado por Bonett (1996) en relación con la lectura en una lengua extranjera y con la teoría transaccional de Rosenblatt (1978), pues considera que el lector puede hacer uso de las mismas estrategias de lectura en su lengua nativa y adaptarlas en la lectura de una segunda lengua.

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” (E-M-8). 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” (ADE-M-1). Esta idea estaba presente recurrentemente en el discurso de Miguel. En una entrevista Miguel indicó que ...“lo más importante es el uso de temas que sean de interés para los estudiantes” (E-M-3). Esto coincide con lo señalado por Figueroa (2003), quien sostiene que en el proceso de enseñanza se crean situaciones de aprendizaje acordes con los intereses, necesidades y preferencias de los aprendices.

El discurso y la práctica de Miguel en relación con la enseñanza coinciden. En ambos casos se percibe que le da importancia a los intereses y necesidades de los estudiantes, dado que utilizó temas de interés para los estudiantes (O-M-1). 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 (O-M-4).

La lectura supone predicción y confirmación

Miguel señaló tanto en las entrevistas como en sus reflexiones escritas que durante el proceso de lectura se desarrollan actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura, en las que 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” (E-M-2).

En otra entrevista, indicó que ...“durante la lectura los alumnos confirman o descartan las predicciones hechas en la actividad de pre-lectura, e

incluso, aclaran dudas sobre vocabulario” (E-M-2). Luego en la post-lectura, los alumnos desarrollan un pequeño ensayo o composición sobre lo que entendieron de la lectura (del texto)” (ADE-M-4).

En la práctica, se observó el uso de la predicción, la cual se fomentaba a través de las preguntas que él formuladas 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 les 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 (O-M-3).

Rol orientador o facilitador del docente

El discurso oral de Miguel coincide con su práctica. 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” (E-M-7). A menudo, 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 lo explicaba nuevamente (O-M-3).

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 a los tratados en el texto y en la clase. Incluso, se levantaban de sus pupitres y parecía no importarles lo que el profesor les decía, por ejemplo: “síéntense por favor; silencio; pay attention, please; eh, vamos a hacer silencio” (O-M-5).

Rol activo y participativo de los estudiantes

Según lo que Miguel señaló oralmente y por escrito, “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” (E-M-1).

En la práctica se pudo constatar que cuando los estudiantes trabajaban en grupos se mostraban interesados por leer; no obstante, parecían intimidados cuando tenían que dar sus opiniones ante todos los miembros de la clase. Miguel solía decir: ...“cualquier idea que aporten es importante” (O-M-3); pero estas indicaciones parecían no generar cambios en los estudiantes quienes 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 para los estudiantes (O-M-4).

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” (E-M-3). Esta apreciación coincide con su reflexión escrita y su práctica diaria, pues Miguel utilizó textos auténticos, y de interés para los estudiantes. Entre estos cabe mencionar: Athens Guide y Celia Cruz. Al analizar los contenidos y la estructura de estos textos, se infiere que probablemente Miguel se guió por la lista de temas que los estudiantes sugirieron al comienzo de sus clases. Algunos textos además estaban acompañados de imágenes referentes al contenido, lo cual facilitó la comprensión de los estudiantes (O-M-6).

Permanentemente, Miguel le daba gran importancia a los intereses y necesidades de los estudiantes. En una de sus reflexiones escritas señaló: “I can see that when the reading material is selected according to the students’ interests, the teaching – learning process is more effective that 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)] (ADE-M-4).

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados se puede concluir que los estudiantes manejan información sobre la lectura, el aprendizaje de la lectura y sobre algunas estrategias para enseñar este proceso. Sin embargo, se les dificulta llevarlas a la práctica. Esto podría indicar que algunos conceptos asociados al aprendizaje y la enseñanza de la lectura aún no han sido internalizados, se están formando: es una muestra del proceso constructivo.

En cuanto a la enseñanza, predomina la concepción conductista, en tanto que conciben que enseñar es el proceso mediante el cual se facilitan o dan conocimientos. En relación al rol del docente como orientador o facilitador, no se evidenció 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, tomando como referencia los tipos de textos utilizados, los informantes poseen concepciones constructivistas pues prevalecen los textos auténticos que tratan temas acordes con los intereses de los estudiantes. Según los informantes, de eso depende que los estudiantes logren desarrollar sus competencias de lectura.

Es probable que uno de los factores generadores de estos resultados haya sido la poca experiencia en la enseñanza de la lectura de los participantes de esta investigación. Esto fue corroborado por Carlos quien señaló que: “I had never worked with reading strategies (...) It was my first time (...) for this reason I prepared myself on that Tepic (...) 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] (ADE-C-2). 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 sea la síntesis de la formación de los estudiantes?



Notas

1 Este artículo muestra parte de los resultados de un proyecto de investigación Código: O-110-04-04-F, titulado CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN UNA LENGUA EXTRANJERA DE ESTUDIANTES DEL VII SEMESTRE DE EDUCACIÓN MENCIÓN LENGUAS MODERNAS DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NÚCLEO MÉRIDA, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico y Humanístico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Una versión amplia de este informe de investigación fue presentado como Memoria de Grado titulada "Concepciones de estudiantes de formación docente en lenguas modernas acerca de la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera", la cual recibió mención publicación.

Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como

ponencia en el II Congreso Nacional de Educación en Lenguas Extranjeras, Trujillo, junio 2005, financiado por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la ULA.

2 Los ejemplos fueron tomados literalmente de las entrevistas y las reflexiones escritas de los informantes, por lo que respeta las características discursivas (ortografía, puntuación y léxico) del texto original.



Referencias

- Bonett, M. (1996). El modelo transaccional de la lectura aplicado a cursos de inglés como Lengua extranjera. *Legenda*, 1(01), 42-45.
- Bostard, G. (2002). *Las representaciones sociales acerca de la disciplina en los maestros novatos de Zapata*. Tesis de Maestría sin publicación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- 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, 9-33.
- González, C. y Morales, O. (2006). Concepciones de estudiantes y docentes de idiomas modernos sobre el diseño curricular de la opción organizaciones internacionales: estudio de caso. *Educere*, 10(32), 139-148.
- Goodman, K. (1986a). 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. (1986b). 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: Aique.
- Johnson, K. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for nonnative speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24, 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), 10-11.
- Merriam, S. (1996). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Meyer, M. (2003). Entre las teorías, el método y la política. La ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer, *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, Venezuela.
- 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*. Trabajo de Postgrado no publicado. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Rubio, S. (1990). Tendencias hacia los temas de lectura. *Legenda*, 1(01), 9.
- 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 sin publicación. Graduate College of the University of Iowa, Iowa, Estados Unidos.