

Selección y utilización de cuentos en una clase de inglés como lengua extranjera

Selecting and using stories for an english as a foreign language class (EFL)

Mizael Gerardo Becerra Toro

mizaelbt@gmail.com

Universidad de Los Andes

Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Judith Teresa Febres Fajardo

jufefa@hotmail.com

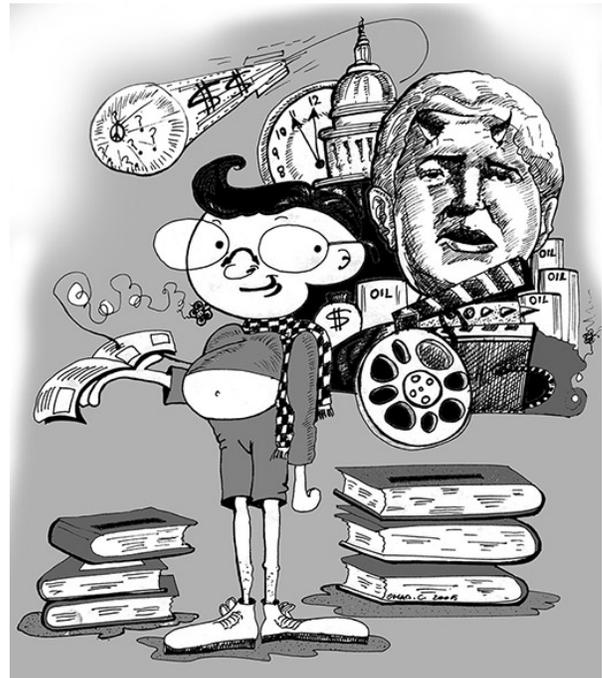
Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Idiomas Modernos

Departamento de Inglés

Mérida, estado Mérida. Venezuela



Artículo recibido: 17/04/2017
Aceptado para publicación: 27/04/2017

Resumen

Este artículo sintetiza un estudio de caso cuyo objetivo fue conocer las teorías, criterios y estrategias pedagógicas para el uso de cuentos como recurso de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en inglés. Los participantes pertenecen a un curso de Lectura y Escritura I del inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. Se hizo una triangulación con los datos obtenidos a través de la observación, las notas de campo, las entrevistas y el análisis del material. Se concluye que el docente se basa en la teoría sociocultural, utiliza estrategias cognitivas y selecciona el cuento con base en la longitud, complejidad lingüística, uso auténtico de la lengua y la atracción cognitiva y afectiva.

Palabras Clave: cuentos, estrategias enseñanza aprendizaje, inglés.

Abstract

This article summarizes a case study aimed at exploring the theories, criteria and pedagogical strategies that support the use of stories as a teaching and learning resource for the development of reading and writing skills in English language. The participants are students enrolled in the course “English Reading and Writing I” at the School of Modern Languages – Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. To analyze the results, the data obtained were triangulated combining multiple methods such as observation, field notes, interviews and analysis of the material. It is concluded that the teacher is based on the sociocultural theories, uses cognitive strategies and selects the story according to length, linguistic complexity, authentic use of language and the cognitive and affective attraction.

Keywords: stories, theories, criteria, strategies, English

Introducción

La enseñanza de cualquier área de estudio, sin importar el nivel ni la audiencia, necesita ser planificada con criterios pedagógicos sólidos, pues como cualquier otra ciencia necesita de conocimiento, precisión y análisis para obtener buenos resultados, aún más si estos repercutirán en el desarrollo de un ser humano (Kaufman, 1990). Dentro de la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras, la selección de materiales posee gran relevancia pues aquello que el docente utilice para llevar a cabo sus clases es considerado como un nexo entre él, el estudiante y la realidad (Madrid, 2001). Tomlinson (2002) menciona que los materiales deben ser cuidadosamente seleccionados en atención a la concepción de la enseñanza y aprendizaje y a la teoría de la lengua. Por su parte, Krashen (1981) indica que éstos involucran al estudiante afectivamente en el aprendizaje o rechazo de las lenguas, pues crean o eliminan la confianza en sí mismos.

En consecuencia, este estudio tiene como reto conocer los criterios para la selección de un cuento, así como su aplicación en un curso de lectura y escritura del inglés como lengua extranjera por parte de un docente de una universidad del occidente venezolano. Este estudio se divide en cinco partes; la primera corresponde al problema, justificación y preguntas de la investigación, la segunda al basamento teórico, la tercera a la metodología, la cuarta a la discusión y análisis de los resultados y la quinta a las conclusiones y recomendaciones.

1. Planteamiento del problema y justificación

En una sociedad donde las habilidades comunicativas son de gran importancia para las actividades socio-culturales e intelectuales de los individuos, el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental, pues contribuye con el desarrollo de las personas, guiándolas hacia el entendimiento de otros modos de vida, de otras formas de pensamiento (Von Humboldt, 1988). En este sentido, el dominio del idioma inglés en el marco de un mundo globalizado resulta imprescindible, ya que éste ha sido el medio utilizado para dar a conocer todos los campos y saberes del hombre actual.

El comunicarse con fluidez en dicho idioma requiere desarrollar cuatro destrezas lingüísticas, a saber: la comprensión y producción oral, la lectura y la escritura (Brown, 2000). Para intentar desarrollar cada una de ellas, los docentes se valen de recursos y medios didácticos, entendidos los primeros como todo material elaborado con el propósito de enseñar, mientras el segundo es cualquier material que en un contexto educativo determinado pueda ser utilizado con una finalidad didáctica (Marques, 2000).

Dentro de una vasta cantidad de recursos y medios didácticos de los que se pueden valer los docentes, los cuentos son frecuentemente utilizados en las clases de lenguas extranjeras (Singer y Donlan, 1982). Literariamente, se les define como una breve prosa narrativa de ficción que es más corta que una novela y que por lo general se ocupa de sólo unos pocos personajes (Hansen, 2007). Es posible que los docentes recurran frecuentemente a la utilización de este tipo de materiales por su versatilidad y porque pueden ser orales y/o escritos y que a partir de ellos se pueden llevar a cabo innumerables actividades.

Los cuentos, como cualquier otro recurso se que utiliza en la enseñanza y aprendizaje, debe responder a una serie de criterios de selección, entre ellos cabe destacar los emanados de Pozzobon y Pérez (2010) en atención a Tomlinson (2003) el conocer los gustos e intereses de los estudiantes, la finalidad académica de la asignatura, la dinámica de clase y el nivel de competencia lingüística.

Una vez seleccionado el recurso, otros aspectos no menos importantes son las actividades a desarrollar con el mismo, éstas deben captar la atención del estudiante, motivarle y servirle de apoyo para ir avanzando en su proceso de aprendizaje (Graves, 2000). De manera que Villalobos (2001) propone realizar actividades antes,

durante y después de la lectura, escritura y escucha; el autor menciona que las primeras actividades deben activar los conocimientos y preparar al estudiante para el siguiente paso; las segundas deben proporcionar ayuda al estudiante para facilitarle la comprensión y/o ejecución y; la última se debe enfocar en que el estudiante ponga en uso sus habilidades cognitivas superiores, haciendo suyo el texto, analizándolo y criticándolo.

Ahora bien, pese a lo expuesto anteriormente, se ha evidenciado un cierto rechazo por parte de los estudiantes al uso de cuentos como recurso para el aprendizaje de una lengua extranjera, en tanto que no son de su interés y por ende resultan poco significativos (Charles, 2014). En suma, Serrano y Villalobos (2002) mencionan que gran cantidad de docentes al hacer uso de textos, no utilizan estrategias antes-durante-después de la lectura, escritura y escucha, tan solo se enfocan en los aspectos de forma y gramática así como en recontar lo que éstos dicen, más no en desarrollar el pensamiento crítico. La no utilización de dichas estrategias podría ocasionar en los estudiantes pasividad, desinterés, desmotivación, obstrucción de ideas, frustración y, en el peor de los casos, la deserción.

Con base en lo anterior, este estudio se abocó a determinar en una clase de lectura y escritura I del Inglés las teorías, criterios y estrategias pedagógicas que subyacen en el uso de cuentos como recurso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las habilidades objeto de la asignatura, con el propósito de ofrecer alternativas para mejorar la praxis del docente, de ser el caso.

En tal sentido, este estudio se planteó dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las teorías y criterios pedagógicos de los que se vale el docente al seleccionar cuentos para el desarrollo de la lectura y la escritura en inglés como lengua extranjera?
- ¿Cómo utiliza el docente los cuentos para el desarrollo de la lectura y la escritura en inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuáles criterios de los ofrecidos por Tomlinson (2003) están presentes en el cuento seleccionado por el docente para el desarrollo de la lectura y la escritura en inglés como lengua extranjera?

2. Premisas teóricas

En tanto que este estudio pretendió determinar los criterios de selección y estrategias usados a partir de los cuentos en una clase de lectura y escritura del inglés como lengua extranjera, la fundamentación teórica abordó tres campos: en primer lugar, las diferentes concepciones de la lectura y la escritura, ya que de la concepción del docente parten las estrategias. En segundo lugar, fue ineludible recurrir a expertos en la selección y diseño de materiales, entre ellos Tomlinson (2003), quien sugiere una serie de criterios para la selección de textos, dichos criterios fueron adoptados en este estudio para contrastarlos con los tomados en cuenta por el docente observado y, además, sirvieron de guía para evaluar el cuento. Por último, fue indispensable el hecho de tener una concepción clara respecto a estrategias.

2.1. Lectura y Escritura

Tanto en lengua materna, como en segunda lengua y lengua extranjera, la lectura y escritura han sido objeto de algunas investigaciones y aún es una utopía pretender conocer a ciencia cierta cómo éstas se desarrollan en plenitud; su desarrollo en el aula dependerá en principio de la concepción de la enseñanza y aprendizaje que tenga el docente, así como de la lengua.

De acuerdo con Goodman (1986), la lectura es un proceso psicolingüístico a través del cual el lector, con base en sus esquemas mentales previos, construye un mensaje codificado por el escritor. Para llevar a cabo esa construcción de significados el lector desarrolla de manera individual algunas estrategias (muestreo, predicción, inferencia, confirmación de hipótesis y autocorrección), que le permiten construir el significado del texto.

Posteriormente, la redefine calificándola como un proceso sociopsicolingüístico, en el cual los individuos construyen el significado de manera particular, tomando como base sus experiencias, intereses, motivación

y conocimientos previos en un contexto social determinado (Goodman,1989). No obstante, Rosenblat (1988) había incluido el elemento social dentro de la definición de lectura, mencionaba que el texto por sí mismo está incompleto y que por ende necesita de los conocimientos, experiencias previas e intereses del lector para construir el significado del mismo en un contexto determinado.

Ahora bien, respecto al acto de plasmar las ideas en papel, Flower y Hayes (1981) mencionan que es un proceso complejo en el que el escritor atraviesa una serie de etapas, entre ellas la planificación (fase en la que se generan las ideas), la transferencia (momento en el que el pensamiento se expresa a través de la lengua) y la revisión (donde se evalúa el escrito). Pese a ello, la escritura no siempre es vista como tal, la forma de abordarla dependerá de la concepción de la enseñanza y aprendizaje que se tenga, aquellos acogidos al modelo conductista la verán como lineal, mientras que los constructivistas como recursiva y de allí partirán las estrategias de enseñanza y evaluación de la misma.

En relación con lo anterior, Scott (1996) y Nunan (1991) mencionan que bajo la concepción lineal los escritores siguen una serie de pasos fijos, descontextualizados, no intercambiables cuyo objetivo es la práctica de ejercicios escritos, mientras que bajo la concepción recursiva el escritor planifica, revisa, relee lo que ha escrito, cambia o agrega nuevas ideas, revisa nuevamente hasta que finalmente edita. Nunan (1991) también ha abordado la escritura desde dos perspectivas, indica que la escritura considerada como producto busca un texto pulcro, coherente y libre de errores mientras que la escritura como proceso, no se preocupa por conseguir un texto perfecto, pero si porque el escritor esté más cerca de la perfección al producir, reflexionar, discutir y trabajar en varios borradores.

Dicho esto, para efectos de este estudio, se entenderán la lectura y la escritura como procesos complejos, el primero como una transacción entre el texto, el lector y el ambiente y el segundo como un proceso recursivo y heurístico, en el cual el escritor atraviesa una serie de etapas no lineales para construir un texto.

2.2. Criterios de selección de materiales

Dentro del campo de la selección diseño y evaluación de recursos existen varios autores célebres por su recorrido académico y de investigación entre los que se puede mencionar a Graves, McGrath y Tomlinson.

Graves (2000) considera que todo docente de lenguas extranjeras al seleccionar un material debe tomar en consideración: primero, la L2/LE que se enseña; segundo, la L1 del estudiante; tercero, el ambiente y el contexto en el que el alumno se desenvuelve; cuarto, las necesidades de los estudiantes; quinto, el nivel del aprendizaje y; sexto, las tareas que deben llevar a cabo. McGrath (2002) por su parte, aporta ocho criterios, entre ellos: la relevancia, el interés por el tema, la aptitud cultural, las necesidades del estudiante, las consideraciones logísticas, entre ellas la longitud del texto, las demandas cognitivas y lingüísticas, la calidad y la explotabilidad.

Por su parte, Tomilson (2002) ofrece una serie de criterios más completos y extensos que incluye los ya mencionados, motivo por el cual es fundamental para este estudio, el autor señala que el docente debe ser cuidadoso al momento de seleccionar un material para lograr captar la atención cognitiva y afectiva del estudiante, se pueda relacionar a su día a día, represente un reto lingüístico y cognitivo alcanzable, se adapte a la madurez y edad de los estudiantes, ayude al desarrollo personal de los educandos, sea auténtico e involucre tareas comunicativas a través de la interacción. Adicionalmente, el autor considera que se debe adaptar a todos los estilos de aprendizaje, en el caso de niveles iniciales se centre en la forma y en la comprensión más que en la producción, en estudiantes de mayor nivel en la producción y no en la exactitud del resultado. También, es conveniente que el material que sea novedoso, variado, atractivo, posea imágenes alusivas a la cultura del estudiante y desarrolle la creatividad e imaginación.

2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Un docente puede echar mano de un excelente recurso de enseñanza y aprendizaje que cumpla con todos los criterios antes mencionados, sin embargo, su eficacia depende de las estrategias que éste emplee con ellos. Para

efectos de este estudio se tomó como referencia la definición de estrategias de Oxford (1990) “(...) acciones específicas tomadas por el alumno [y docente] para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más auto-dirigido, más eficaz y más transferibles a una nueva situación (p.8)”. Solé (1994), define las estrategias como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr objetivos (p.20)”. Por su parte, Goodman (1986), dice que “una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información (p. 62)”.

En concordancia con Goodman y Rosenblat, Smith (1990) resalta la importancia del conocimiento previo para darle significado al texto, menciona también que es fundamental en el proceso de lectura que quien lee haga predicciones y se formule preguntas en relación al contenido, y que al responderlas se considera que ha comprendido.

Ahora bien, en este estudio, para hacer el contraste entre las estrategias empleadas por el docente observado con el fin de desarrollar la lectura y la escritura, se siguió lo expuesto por Villalobos (2001) respecto a las cuatro etapas de la lectura. La primera etapa es conocida como pre-lectura, en ésta según Heller (1999, citada en Moncada 2012) “un lector no podrá construir conocimiento a partir del texto sin traer a la mente un cúmulo de experiencias relacionadas con lo impreso y lo no impreso” (p. 125), por ende, se debe activar el conocimiento previo a través de predicciones y/o discusiones del tema, entre otros. En la segunda etapa, llamada lectura, el autor indica que la comprensión depende de lo que pensemos mientras construimos significado a partir de lo impreso, en dicha fase se pueden incluir estrategias de identificación, supresión, generalización, selección, elaboración, subrayado y notas. La tercera etapa, la de re-lectura, es aquella en la que se hace una comprobación de lo leído y; finalmente, en la última etapa, la de pos-lectura, se comprueba la cantidad de información que se ha adquirido, acá se puede utilizar el resumen, los mapas, el análisis, la formulación de hipótesis, entre otras.

Ahora bien, respecto a la escritura, Scott (1996) menciona que se pueden considerar como buenos escritores, aquellas personas que usan buenas estrategias de composición tales como: planificación, producción de distintos borradores y revisión. Sin embargo, esto no es suficiente, un buen escritor está consciente que la escritura es un proceso recursivo no lineal, siempre se debe ir atrás para verificar, reorganizar y mejorar el texto.

Murray (1980) propone la puesta en práctica de las siguientes estrategias: revertir (*Reversing*), redacción, revisión. Por su parte Flower y Hayes (1981) sugieren: planificación, transferencia o traducción y revisión. Los mismos autores en 1991 mencionan la generación de ideas, la revisión y la recursividad. Para efectos de esta pesquisa se tomó como base a Perls (1994) y Hewins (1986) quienes sugieren cinco pasos para involucrar a los estudiantes en el proceso de escritura en un idioma extranjero: la pre-escritura, el primer borrador, la retroalimentación, el segundo borrador y la corrección.

3. Marco metodológico

Este estudio se halla enmarcado dentro del paradigma cualitativo, definido éste por McMillan (2004) como aquel tipo de investigación que se centra en la comprensión y el significado de relatos verbales y observaciones en lugar de números. En tal sentido, la presente investigación se adecua a dicho paradigma, pues éste permitió describir los criterios, teorías y estrategias de enseñanza de un docente de inglés respecto a la selección y utilización de cuentos.

El tipo de investigación que se incorporó dentro del estudio es el descriptivo, pues tal como Tamayo (2004) lo indica “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas (p.35)”. Partiendo de lo anteriormente expuesto, la investigación descriptiva permitirá dar respuesta a las interrogantes que guiaron este estudio.

Entendido lo anterior, se llevó a cabo un estudio de caso, definido por Creswell (1994) como un análisis en profundidad de uno o más eventos, configuraciones, programas, grupos sociales, comunidades, particulares u

otros sistemas cuidadosamente caracterizados en tiempo y lugar. En consecuencia, este es el diseño que mejor se adapta para dar respuesta a las preguntas de investigación y para alcanzar el objetivo planteado.

3.1. Participantes del estudio

Para efectos de este estudio se observó un curso de Lectura y Escritura I de Lengua Inglesa de la Licenciatura en Idiomas Modernos de una universidad del occidente del país desde Octubre 2015 hasta Febrero del 2016. Se tuvo como participantes al docente a cargo y a una estudiante inscrita en dicha asignatura. A la profesora se le asignó el seudónimo de “Rosa” y a la estudiante “Clara”.

3.2. Procedimientos para la Recolección de los datos

La recolección de los datos para este estudio se hizo durante un período de doce (12) semanas, el aula fue observada dos veces por semana, noventa minutos cada clase. Bajo estas características se recogieron datos a través de distintas herramientas etnográficas, las cuales fueron:

3.2.1. Observación no participante

Durante el desarrollo de este estudio la observación de campo tuvo una vital importancia pues a través de ella se pudo evidenciar como la docente utiliza el recurso en el aula y si éste fue o no del agrado de los estudiantes. Agar (1996) se refiere a la observación como el medio para “hacer de lo extraño algo cotidiano y de lo cotidiano algo extraño” (p.45).

3.2.2. Notas de campo

A lo largo de las observaciones hechas al aula se tomaron notas de campo describiendo lo ocurrido durante las clases. Las notas de campo, de acuerdo a Nogal (2005), permiten acercarse a la realidad objeto de estudio y reflexionar sobre todas aquellas situaciones que se presenten, para su posterior utilización.

Durante las doce semanas de observación, en cada sesión, se llevó un registro de la actuación de la docente y de los estudiantes, se prestó atención al modelo filosófico de enseñanza y aprendizaje, a saber, transmisión y transacción. Para ello se detallaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el feedback proporcionado, la puesta en práctica de las diferentes etapas de la lectura y escritura a partir de un cuento, los criterios de selección del mismo y la respuesta cognitivo-afectiva de los estudiantes hacia éste. Los instrumentos utilizados para realizar dicho registro fueron el diario del investigador y un registro de doble entrada. Una vez finalizada cada sesión, se concretaron reuniones con la docente y los estudiantes para discutir lo observado; se tomaron en consideración aquellos datos más relevantes a los fines de este estudio.

3.2.3. Entrevista semi-estructurada

Se hicieron dos entrevistas semiestructuradas, una a la docente al inicio de la investigación, y otra a la estudiante al final, éstas se implementaron haciendo uso de un grabador y de una guía de entrevista. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de quince (15) minutos y fueron grabadas para ser transcritas posteriormente. Este tipo de técnica, según Rodríguez, Gil y García (1996), son más flexibles que las estructuradas pues existe margen para la reformulación y profundización en algunas áreas, combinando algunas preguntas de alternativas abiertas, así como con preguntas de alternativas cerradas de respuesta. Es decir, los investigadores moldean la conversación dependiendo de los intereses del estudio y de las respuestas.

3.3. Análisis del material

Para abordar el análisis del material se utilizó los criterios de selección de materiales propuestos por Tomlinson (2002).

3.4. Procesamiento y análisis de la información

La información recolectada fue organizada y categorizada para su posterior triangulación, definida esta por Chriseri-Strater y Sunstein (2006) como el proceso de verificación utilizando múltiples fuentes de información; la triangulación ofrece la textura, profundidad y credibilidad. De esta forma, se puede dar respuesta a las preguntas de investigación y se formulan conclusiones y recomendaciones adecuadas en torno al problema existente.

3.5. Discusión y análisis de los resultados

Para abordar la data obtenida a través de los diferentes instrumentos de recolección de información, este estudio sistematizó la misma en tres categorías, desglosadas a partir de las preguntas de investigación. Albert (2007) y Hernández, Fernández y Baptista (2003) afirman que las categorías emergentes ayudan a hacer el proceso de análisis más preciso por almacenarse información. Dichas categorías se presentan a continuación

3.5.1. Un docente: un material, una historia, sus criterios.

El conocer la concepción de la enseñanza y aprendizaje por parte del docente es fundamental, pues de allí parten los recursos y estrategias que implementa en el aula. Rosa al respecto mencionó:

el proceso de aprendizaje pienso que tiene que ser sumamente activo, donde el estudiante realmente participe y no solamente se atenga a lo que recibe en las clases, que es lo que suele suceder, sino que ellos se preparen y se ejerciten (...) pocos estudiantes hacen ni siquiera las tareas que se supone que sea parte de su aprendizaje, además que ellos son adultos que deberían tratar de conseguir información por su parte, (...) el profesor debería ayudar a los estudiantes para que desarrollen sus propias iniciativas, construyan su conocimiento y no simplemente acepten el conocimiento que otro le brinde o le muestre

Como se puede apreciar, lo anterior hace eco de una visión de la enseñanza y aprendizaje enmarcada dentro del modelo de transacción, la docente considera que el estudiante debe tener un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe buscar información por su cuenta, tal y como lo expresa Brunner (1986) en su teoría del Aprendizaje por Descubrimiento. En suma, la docente hace mención a que los estudiantes deben desarrollar la creatividad, similar esto a lo dicho por Ausubel (2002) sobre la ampliación de esquemas mentales. También, la profesora considera que se debe ayudar al estudiante en el proceso de formación, propio esto de la teoría sociocultural de Vygotsky (1981).

Por tanto, se indagó sobre cuáles eran los recursos y materiales que utilizaba en sus clases, la docente respondió que no hacía uso de recursos tecnológicos, pero los recomendaba para reforzar lo aprendido en clase, mencionó que tan solo utilizaba materiales convencionales, entre ellos lecturas y cuentos.

Yo no utilizo ningún recurso tecnológico en mis clases (...) les pido (a los estudiantes) que lean en sus casas en la computadora (...) que revisen las partes gramaticales que hagan ejercicios ellos por su cuenta con la computadora... pero en clase solo el borrador, marcador, pizarrón, y algunas veces fotocopias de cuentos.

Dicha información fue cotejada con las observaciones hechas, donde se evidenció que el único material didáctico utilizado para facilitar la enseñanza y aprendizaje fue un cuento titulado "*The Open Window*" escrito por Saky (1914). La docente mencionó que sus criterios de selección responden a la longitud del texto y complejidad lingüística básicamente (McGrath, 2002), evidenciándolo en el siguiente extracto:

(...) Primero que sean suficientemente cortos para leerlos completos en la clase y poder utilizar la estrategia de antes de leer, cuando se lee, y la de después, ese es el criterio que tomo más en cuenta y luego que no sean de mucha dificultad para que se les facilite el conocimiento, pero muchas veces esas lecturas tienen tanto estructuras desconocidas para ellos o por lo menos que no las hemos estudiado y vocabulario lo cual también es útil para que ellos vayan viendo como enfrentan esas cosas que se le presentan sin habérselas enseñado.

A pesar de lo dicho por la docente en la entrevista, la historia no se correspondió con el primer criterio, en tanto que no pudo ser leída completamente el día en que fue presentada a la clase. El segundo criterio, con base en observaciones de clase, representó un reto para los estudiantes, éstos tuvieron que utilizar del diccionario en físico y digital, se observó que recurrieron a preguntar y formular hipótesis entre ellos y hacer preguntas directas a la docente sobre el significado de algunas palabras y estructuras desconocidas, lo cual tal como lo indicó Rosa es ventajoso, pues se corresponde con la hipótesis del *input + 1* de Krashen (1981). Clara también en su entrevista hizo referencia a esta situación:

La historia no fue para nada fácil, a mí me costó y sé que a los demás también, bueno excepto por (nombre de compañera) quien tiene un mejor, mayor, conoce más inglés, pero a mí me gusta que las cosas sean así, lo fácil no hace que estudies. Para mí, esta historia ha ayudado a ampliar nuestro vocabulario, al momento de hablar sobre la historia nos permite desarrollar lo que es el hablar en inglés, el estructurar ideas y eso es bueno.

Las observaciones también evidenciaron que la docente actuó como un compañero más capaz ayudando a los estudiantes a lograr el objetivo; en otras palabras, sirvió de puente entre la Zona Real y la Zona de Desarrollo Potencial o de *Comfort* a la que hace alusión Vygotsky (1979) como la Zona de Desarrollo Próximo.

Otro de los criterios mencionados por la docente fue la utilización de materiales auténticos “frecuentemente utilizo algo tomado de una revista de divulgación o de información general que no sea específicamente para enseñar” el cuento “*The Open Window*” responde a este criterio en tanto que es un recurso literario auténtico, no creado con la finalidad de enseñar (Nunan, 1991). Rosa también mencionó, dentro de los criterios, la necesidad de informarse de los gustos e intereses de los estudiantes y tomarlos en cuenta a la hora de escoger un material, demostrado esto en el siguiente extracto de la entrevista:

Generalmente, al principio me informo de cuáles son los gustos de los estudiantes y por lo general, hay algunos casos en que la gente tiene por lo general un gusto en específico... cuando manifiestan intereses particulares trato de buscarles al menos una lectura que sea de interés de los diferentes grupos de intereses, o de personas con gustos similares o intereses similares.

Ahora bien, en las observaciones hechas, se evidenció en diferentes intervenciones de los estudiantes, inclinación hacia la música pop, danza, turismo, e historia no estando presente ninguno de estos en la historia seleccionada. No obstante, al entrevistar a Clara, ésta mencionó sentir atracción por la lectura en tanto que contenía su género favorito misterio:

Me gusto, bueno yo ya había comentado en clase que me gustan las historias de misterios, bueno a pesar que esta tiene un toque cómico, casi que hasta la mitad de la lectura es que la cosa se ve seria, con misterio y eso es lo que me gusta.

Como se muestra, hay una discrepancia entre la respuesta de las informantes y las observaciones hechas, en este sentido se determina que el cuento se corresponde solo con una realidad entre muchas, la de Clara, no correspondiéndose con un gusto colectivo en el aula.

3.5.2. ¡A exprimir el cuento!

Un cuento puede haber sido perfectamente seleccionado atendiendo a criterios pedagógicos, sin embargo, esto no garantiza su efectividad en un cien por ciento. Todo recurso o material didáctico necesita de estrategias de enseñanza adecuadas para lograr que sea significativo para el estudiante. Rosa, en la entrevista, mencionó que era necesario tomar en cuenta la longitud del texto a fin de que se pudiesen implementar estrategias antes, durante y después de la lectura (ver extracto correspondiente a la selección de criterios). Dicha afirmación de la docente concuerda con lo estipulado por Plata (2005), el camino a la construcción del significado a partir del texto demanda preparar al estudiante para lo que leerá, guiarlo en la lectura, y hacerlo reflexionar al respecto.

Rosa, en la entrevista, ilustró el tipo de actividades que ella pone en práctica antes, durante y después de la lectura. Dentro de las que mencionó para la pre lectura, la lluvia de ideas, las inferencias y las redes de vocabulario; durante la lectura, el *skimming*, la contextualización de la información, la inferencia y las analogías;

para después de la lectura, dijo solicitar a sus estudiantes el reaccionar ante la lectura de forma escrita. A continuación, se presenta parte de la transcripción de la entrevista relacionada a dicho supuesto:

(...) antes de que ellos lo vean (el cuento) generalmente les pongo solo el título en el pizarrón y les digo, bueno, vamos a leer un artículo, un cuento que se llama tal, vamos a ver qué piensan ustedes: sobre de qué se trata (...) les voy a decir por ejemplo que eso salió publicado en una revista que se llama, por ejemplo, “*The New Scientists*” como para darle pistas de qué se trata, entonces hacemos una especie de lluvia de ideas. Si alguien dice yo creo que va a ser sobre tal cosa yo les digo anote y después confirmamos a ver si si o si no (...) Después que ellos han aventurado, si por ejemplo el texto se llama el último cohete, les pregunto de donde salen los cohetes y un poco de información que después les es útil a lo largo del texto. Durante la lectura, trato de estimularlos a que no se paren por cada palabra que desconocen sino que traten de leer el texto integralmente, por lo menos un párrafo completo, antes de ver si tenemos que saber qué son las palabras exactamente... trato después de leer el primer párrafo, de provocarles aventurar sobre qué será lo que va a ocurrir después (...) al final de la lectura entonces recorremos de nuevo el texto viendo a ver cuáles de esas palabras desconocidas fue realmente necesario buscar, después muchas veces les digo que escriban o bien su impresión sobre el texto o bien lo que comprendieron en el momento, bien breve, bien cortico.

Durante las semanas de observación, específicamente la semana cuatro, la docente presentó el cuento “*The Open Window*”, para ello escribió el título en la pizarra para crear expectativas en los estudiantes, les pidió pensar y expresar de qué podría tratar el cuento, una estudiante dijo “*it is about what people see outside the window*” a lo que la docente respondió “*and what do they see? Express your opinion! What do you imagine?*” una vez dada la respuesta de la estudiante, otro apuntó “*that sounds like a criminal case*”, la docente le pidió al estudiante elaborar un poco más al respecto.

Una vez hecho lo anterior, Rosa pidió a sus estudiantes leer el cuento completo, luego fue párrafo por párrafo chequeando comprensión y aclarando vocabulario. Más tarde, pidió a los estudiantes buscar en casa todo el vocabulario que no comprendieran e información sobre el autor. En otra de las sesiones, se discutió el vocabulario desconocido y formuló preguntas a los estudiantes cuyas respuestas no estaban en el texto explícitamente, entre ellas, en qué lugar sucedió el cuento, qué ocurrió antes de iniciar el relato, en qué época, entre otras.

Lo anterior da cuenta de que lo alegado por la docente en la entrevista se corresponde con su praxis. Ahora bien, respecto a las actividades de escritura, lo hecho previamente, preescritura, responde al primero de los cinco pasos para involucrar a los estudiantes en este proceso, de acuerdo a Perls (1994) y Hewins (1986); el segundo, llamado “primer borrador”, se llevó a cabo en el momento en que la docente les exigió escribir su opinión respecto al cuento argumentando siempre sus respuestas, indicar el personaje que le gustó u odió más y dar las razones, también crear un final diferente. Este tipo de asignación va de la mano con lo expresado por Rosa en la entrevista: “leído el texto, trato de que lo que ellos me escriban sea su percepción, lo que comprendieron, que no se ajuste, que no sea una copia pues de lo que leyeron”.

Respecto a la tercera fase dada por los autores, la retroalimentación, la docente manifestó llevarla a cabo.

Sí, reviso los textos personalmente con cada uno, el estudiante, el texto y yo porque de lo contrario, ellos no se preocupan por ver en qué se equivocaron, les miro la forma y el fondo.

Dentro de las observaciones se evidenció que efectivamente Rosa da a los estudiantes un *feedback* a través de sesiones cara a cara. Como se observa en el siguiente extracto de una de ellas:

Rosa > (leyendo el texto de Clara) *When you read it, you don't expect it to end that way.* - la docente pregunta- *What were you expecting?*

Clara > ayy ... *I don't know.*

Rosa > *Ohh come on, tell us. We want to know how your mind works.*

Clara > *I don't know, like a sad story or a romantic story, but not like a joke.*

Rosa > *Mmm.. but that's something that you don't say, that the writer shows his humor...*

En el extracto se ve que la docente dio un *feedback* correctivo indirecto a la estudiante a través de una pregunta, con el fin de que Clara argumentara. Al finalizar la sesión, Rosa requirió escribir una nueva versión, incluyendo las correcciones hechas, así como aquellos aspectos solicitados como tarea (personaje favorito, final diferente) que la estudiante no incluyó en el texto, correspondiéndose esto con la siguiente fase denominada “segundo borrador”, al cual le dio una retroalimentación de la misma forma para que la estudiante preparara la versión final a evaluar.

3.5.3. Tomlinson ¡el juez!

Una vez discutidos los criterios de selección del cuento y las estrategias empleadas por la docente, es necesario contrastar dicha información con los criterios de Tomlinson (2002). Para llevar a cabo lo anterior se pretendió dar respuesta a una serie de preguntas que el autor citado creó para la evaluación y selección de materiales tomando como base el análisis del cuento “*The open window*”:

- **¿El cuento “*The Open Window*” atrapa la atención cognitiva y afectivamente del docente?** A partir de las observaciones en clase, la docente en una oportunidad, conversando con sus estudiantes en referencia al autor del cuento mencionó que este tipo de relatos eran de su preferencia, en especial la seleccionada, en tanto que, era una historia dentro de otra. Incluso Rosa mencionó otros tantos escritas por el autor. En tal sentido la respuesta es afirmativa.
- **¿Existe la posibilidad de que el cuento “*The Open Window*” atraiga la atención de la mayoría de mis estudiantes cognitiva y afectivamente?** La historia aludida posee dos géneros narrativos: al inicio suspenso y al final comedia, los cuales atraen, por lo general, la atención de los estudiantes, en tanto que quieren descubrir el desenlace de la historia.
- **¿Es posible que la mayoría de los estudiantes relacionen el cuento “*The Open Window*” con sus vidas y su conocimiento del mundo?** La historia presenta un contexto generacional y social bastante diferente al de los estudiantes, lo cual dificulta que lo relacionen con su conocimiento del mundo. Sin embargo, algunos se sienten identificados en tanto que, según contaron en clase, han levantado falsos testimonios para jugar una broma a alguien, tal y como lo hizo uno de los personajes de la historia.
- **¿El nivel lingüístico y el cognitivo del cuento “*The Open Window*” representa un reto alcanzable para los estudiantes?** Para todos los alumnos el cuento representó un reto, pues en él había gran cantidad de vocabulario y estructuras desconocidas, también la presencia de un cuento dentro de otro y un final no esperado fue un reto de comprensión. A pesar de que la docente sirvió como guía en el proceso de comprensión, se evidenció, en discusiones, que un tercio de la clase no comprendió la historia a plenitud.
- **¿El nivel emocional del cuento “*The Open Window*” es apropiado para la edad y la madurez de los estudiantes?** Efectivamente los miembros de la clase son todos adultos y el material analizado no debería representar un riesgo, aun cuando, presenta un personaje que miente y la existencia de supuestos fantasmas.
- **¿Es posible que el cuento “*The Open Window*” contribuya con el desarrollo personal de los estudiantes?** La historia en sí no posee una enseñanza significativa para los estudiantes.
- **¿El cuento “*The Open Window*” contribuye a exponer a los estudiantes a una gama amplia de tipos de texto (narración, descripción, persuasión, información, justificación, entre otros)?** El texto trabajado posee una tipología textual variada.
- **¿El cuento “*The Open Window*” expone a los estudiantes a un auténtico uso de la lengua?** Sin lugar a dudas el cuento, en tanto que material no hecho para la enseñanza y que recuenta un relato, provee al estudiante con un uso real de la lengua.
- **¿El cuento “*The Open Window*” es relevante para los estudiantes?** El no tratar un tema de la actualidad, ni un tema de interés personal de los estudiantes ocasiona que éste no sea relevante para los estudiantes.
- **¿El cuento “*The Open Window*” se basa en las necesidades de los estudiantes?** Este criterio no está presente en el cuento citado.

- ¿Guarda relación el cuento “*The open window*” con el contenido de la asignatura? De acuerdo a la docente, el cuento si está relacionado con el contenido “Pues está en el programa porque reforzamos las cosas que estamos viendo en el momento, en ese caso creo que si está bastante relacionada”.

Conclusiones e implicaciones pedagógicas

El objetivo de este estudio fue explorar en una clase de Lectura y Escritura I del Inglés las teorías, criterios y estrategias pedagógicas que subyacen al uso de los cuentos como recurso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las habilidades objeto de la asignatura. Para ello se plantearon cuatro preguntas de investigación, a las cuales se les da respuesta en este apartado.

La docente del curso se acoge al modelo filosófico de enseñanza y aprendizaje de transacción del que se desprenden los criterios de selección y las estrategias que utiliza a través de los cuentos. El cruce de referencia de esta pesquisa mostró que Rosa se basa en la teoría sociocultural dentro de sus clases, en tanto que funge como compañero más capaz en la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes.

Respecto a los criterios de selección de cuentos por parte del docente surgen como principales la longitud del texto y la complejidad lingüística. No obstante, respecto al primero Rosa mencionó que seleccionaba aquellas con las que se pudiese trabajar estrategias antes, durante y después de la lectura en una clase, pero el tiempo no fue suficiente. Ahora bien, respecto a la complejidad lingüística, el cuento seleccionado, representó un reto para los estudiantes, siendo esto favorable para su aprendizaje tal como lo menciona Tomlinson (2002). La docente también incluye dentro de sus criterios la autenticidad y los gustos de los estudiantes, no siendo evidenciado directamente el último criterio en relación al cuento utilizado.

Ahora bien, al analizar el cuento con los criterios de Tomlinson, diferentes a los ya mencionados se concluyó que *The Open Window* atrapa la atención cognitiva y afectiva del docente al igual que la de Clara, pero no del resto de los estudiantes. Por otra parte, la historia presenta una diferencia generacional y contextual bastante distante de las vidas de los estudiantes y su conocimiento del mundo, no obstante, hay algunos elementos en el cuento, como el levantamiento de falsos testimonios con lo que algunos se sentirían identificados. Respecto al nivel emocional, la historia es apropiada para la edad y la madurez de los estudiantes. En cuanto al desarrollo personal de los estudiantes, *The Open Window* no contribuye con ello en tanto que ésta no posee una enseñanza significativa para estos. En suma, el cuento acá trabajado muestra un uso auténtico de la lengua; en relación a la relevancia, *The Open Window* no tiene esta característica pues no es un tema de la actualidad, no está dentro del interés personal de los estudiantes, ni se basa en sus necesidades.

Además de los criterios de selección, la forma en que se utilicen los cuentos evidenciará su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Rosa los usa para el desarrollo de la lectura, escritura y dentro de ellas el vocabulario, gramática y la argumentación. El tipo de actividades y estrategias que la docente aplicó con el cuento corresponde a lo citado por autores como Mota (2002), Villalobos (2001, 2002, 2007), Goodman (1998), Solé y Caastells (2004), quienes dicen que en el desarrollo de dichas habilidades se deben utilizar estrategias antes, durante y después de la lectura y escritura.

Rosa implementó para la prelectura la lluvia de ideas, las inferencias, las redes de vocabulario; para la lectura el *skimming*, el *scanning*, la contextualización de la información, la inferencia, las analogías y; para la post-lectura las preguntas cuyas respuestas no estaban en el texto explícitamente y la reacción escrita. La docente también aprovechó el cuento *The Open Window* para desarrollar la escritura, aplicó estrategias de prescritura, valiéndose de la discusión previamente llevada a cabo sobre el texto. Tomando en consideración a Tomlinson (2002) pidió a los estudiantes realizar el primer borrador argumentando la empatía por algunos de los personajes, y la creación de un final diferente. El autor menciona que una forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar la escritura es darles un indicio o pidiéndoles reescribir desde una perspectiva diferente o en una cultura o ubicación diferente. Rosa también utilizó sesiones cara a cara para dar *feedback* correctivo indirecto a sus estudiantes sobre el texto y pidió la creación de un segundo y tercer borrador aplicando las correcciones hechas en dichas sesiones, correspondiéndose esto con lo dicho por Perls (1994) y Hewins (1986).

Implicaciones pedagógicas

Partiendo de los hallazgos de este estudio se exponen las siguientes implicaciones de tipo pedagógico:

Se invita a tomar en consideración los criterios de Tomlinson para seleccionar un cuento y/o cualquier otro material, este debe responder a los gustos intereses y necesidades del estudiante, también significar un reto para ellos. Igualmente debe ser motivador, relevante y aportar al estudiante un conocimiento significativo más profundo que el simple aprendizaje o reforzamiento de la lengua.

Se recomienda no solo a los docentes de inglés como lengua extranjera sino de cualquier otro idioma y/o área en L1, L2 o LE implementar dentro de sus clases los cuentos para el desarrollo de la lectura y escritura, además de la comprensión y producción oral.

Se propone utilizar estrategias antes, durante y después de la lectura de los cuentos y las posteriores actividades de escritura.

Se anima a desarrollar el pensamiento crítico y el discurso argumentativo en los estudiantes de cualquier carrera, área, y/o nivel, a través del uso de los cuentos.

Se recomienda que los docentes den instrucciones claras y precisas a los estudiantes respecto a la actividad escrita que se realizará, dándoles un indicio o sugiriéndoles reescribir el cuento desde una perspectiva distinta.

Se plantea la implementación, el uso de sesiones cara a cara, como una oportunidad para propiciar una comunicación bidireccional, aclarar dudas y construir significados.

Se aconseja dar un *feedback* positivo en la escritura, es decir, indicar al estudiante que ha llevado a cabo una tarea correctamente. También se recomienda dar un *feedback* correctivo indirecto: señalar al estudiante el error a través de códigos, subrayado, entre otros, sin dar la forma lingüística adecuada directamente. ©

Mizael Gerardo Becerra Toro. Licenciado en Educación mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes. Tésista de la Maestría en Enseñanza Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, Universidad de Los Andes. Se ha desempeñado como profesor de inglés en academias y en Educación Básica, Media y Diversificada. Fue profesor categoría Instructor contratado en la Universidad de Los Andes, dictó las asignaturas Inglés instrumental para las Escuelas de Farmacia, Bioanálisis, Letras, Historia y Medios Audiovisuales. También estuvo a cargo de las Prácticas Profesional Docente I, II y III de Educ. Mención Lenguas Modernas y de Didáctica de las Lenguas Modernas. En la Escuela de Idiomas Modernos dictó Inglés I, II y III y Lectura y Escritura II del inglés.

Judith Teresa Febres Fajardo. Licenciada en Letras mención Lengua y Literatura Inglesa, Universidad de Los Andes. Maestría en Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes. Actualmente Profesora categoría Asistente del Departamento de Inglés, de la Escuela de Idiomas Modernos, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Ha dictado las asignaturas Inglés I, II, III, IV, Lectura y Escritura I y II del inglés, Didáctica de las Lenguas Modernas, Historia de la lengua inglesa, entre otros cursos de pre y postgrado. Ha desempeñado diversos cargos dentro de la Escuela de Idiomas Modernos: jefa de la cátedra inglés, jefa del departamento de inglés, entre otros.

Referencias bibliográficas

- BROWN, H. Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Ed) New York: Longman
- CRESWELL, John W. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- FLOWER, Linda. & Hayes, John. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- GABRIELATOS, Costas. (2004). The Coursebook as a Flexible Tool: Materials evaluation and adaptation. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, 1(2004), 28-31.
- GOODMAN, Kenneth. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13-28.
- GOODMAN, Kenneth. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. *Theoretical models and processes of reading*, 4, 1093-1130.
- GRAVES, Kathleen & Xu, Shisheng. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. New York: Heinle & Heinle.
- HANSEN, Arlen. (2007). Short Story. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, EU: Encyclopaedia Britannica Inc., <http://britannica.com>
- HELLER, Mary. (1999). *Reading-writing connections: From theory to practice*. Routledge.
- HERNÁNDEZ, Roberto; Fernández, Carlos & Batista, Pilar. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- HEWINS, Catherine. (1986). Writing in a foreign language: Motivation and the process approach. *Foreign Language Annals*, 19(3), 219-223.
- KAUFMAN, Roger A. (1990). Planificación de sistemas educativos: ideas básicas concretas.
- KRASHEN, Stephen. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 19-39.
- MARQUÈS Graells, Pere. (2000). *Los medios didácticos*. Barcelona, España: Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MCGRATH, Ian. (2002). *Materials Evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- MCMILLAN, James. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the consumer* (4th ed). Boston: Pearson Education, Inc.
- MURRAY, Donald Morison. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. Eight approaches to teaching composition, 3-20.
- NUNAN, David. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice hall.
- PERL, Sondra. (1994). *Landmark essays on writing process* (Vol. 7). Psychology Press.
- PLATA, José Miguel. (2005). Algunas consideraciones teóricas para abordar la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. *Entre Lenguas*, 1(10), 29-38.
- POZZOBON, Claudia Cristina & Pérez, Teadira del Valle. (2009). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. *Acción Pedagógica*, 19(1).
- ROSENBLATT, Louise Michelle. (1988). Writing and reading: The transactional theory. *Reader*, 20, 7.
- SCOTT, Virginia Mitchell. (1996). *Rethinking Foreign Language Writing*. Heinle & Heinle Publishers, 20 Park Plaza, Boston, MA 02116.
- SERRANO, Stella & Villalobos, José. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Editorial Venezolana CA, Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

- SINGER, Harry & Donlan, Dan. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 166-186.
- SMITH, Frank. (1990). Para darle sentido a la lectura (J. Collier, Trad.) Madrid: Aprendizaje Visor.
- SOLÉ, Isabel & Castells, Nuria. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y vida*, 25(4), 6-17.
- TAMAYO, Mario. (2004). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa.
- TOMLINSON, Brian. (2003). Materials Evaluation. En B. Tomlinson (ed.) *Developing materials for language learning*. (15-36). London: Continuum.
- TOMLINSON, Brian. (2003). The textbook, the teacher and the learner: A Middle East Perspective. In Tomlinson, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching* (pp. 281-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- VIGOTSKY, Liev Semionovich. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- VILLALOBOS, José. (2001). Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: Una propuesta integradora. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- VON HUMBOLDT, Wilhelm. (1988). On Language: the diversity of human language structure and its influence on the mental development of mankind. Cambridge: Cambridge University Press, 1836.