

**Noémi Mátraházi**

*Instituto de Enseñanza Bilingüe Húngaro-Español Károlyi Mihály*  
Hungria

# De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

Recibido – 2 de junio de 2014 / Aceptado – 11 de septiembre de 2014

**Resumen:** Este trabajo viene a ofrecer una alternativa para la comprensión lectora integrando, entre otros métodos de aprendizaje, el método de aprendizaje cooperativo. Durante el proyecto descrito se desarrollan al mismo tiempo las destrezas lingüísticas y varias competencias generales como la competencia intercultural o la competencia de aprender a aprender. Además, favorece a alumnos de diferentes estilos de aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico. Los resultados manifiestan que los alumnos participantes en el proyecto poseen mejores resultados a la hora de evaluación que los estudiantes que aprendieron con el método de enseñanza frontal, aun dominante en la educación secundaria obligatoria en Hungría.

**Palabras clave:** comprensión lectora, método de aprendizaje cooperativo, competencia intercultural, enseñanza frontal, educación secundaria húngara

**Abstract:** This paper offers an alternative to reading comprehension by integrating, among other learning methods, cooperative learning. During the project described several linguistic skills and general competences such as intercultural competence or the learning to learn skills are developed at the same time. In addition, it helps students of different learning styles (auditory, visual and kinaesthetic) in the learning process. The results show that students participating in the project have better results at the time of evaluation than students who learned with the frontal instruction method, still dominant in the compulsory secondary education in Hungary.

**Key words:** reading comprehension, cooperative learning, intercultural competence, frontal instruction, Hungarian secondary education

## 1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo es demostrar que en la educación secundaria obligatoria actual planificar y construir las clases de lengua integrando varias herramientas y métodos educativos presenta mejores resultados que ceñirse a un solo método educativo. En la educación secundaria húngara sigue dominando el método de enseñanza frontal, debido a la tradición prusiana que adoptó Hungría en su tiempo, y que hasta ahora no ha conseguido relegar a segundo plano (Falus 2003: 363).<sup>1</sup>

A continuación presentaré un proyecto cuyo elemento central es el método de aprendizaje cooperativo, pero no prescinde de la integración de otros métodos como el método audiovisual o el método integral. Además del desarrollo de las destrezas lingüísticas como la comprensión lectora, auditiva y la expresión oral, se designa como meta principal el desarrollo de la competencia intercultural, social y la competencia de aprender a aprender. Los alumnos no sólo conocen, a través de la actividad, una cultura meramente diferente a la suya, sino que, gracias a los elementos constitutivos del aprendizaje cooperativo, aprenden a trabajar en equipo, a valorar a sus compañeros y a aportar sus conocimientos para construir un producto final.

Por una conclusión objetiva realizamos el trabajo en dos grupos con rendimiento académico similar. En uno de los grupos trabajamos siguiendo las bases de la enseñanza frontal y en el otro grupo seguimos los pasos del proyecto diseñado mayoritariamente en base al método de aprendizaje cooperativo. Los resultados se medían a través de un test de selección múltiple para asegurar la objetividad. A continuación presentaré en líneas generales las características del método de aprendizaje cooperativo.

## 2. Marco teórico: el método de aprendizaje cooperativo

El método de aprendizaje cooperativo se basa en la actividad de alumnos en grupos pequeños, de 4-6 personas (Falus 2003: 282).<sup>2</sup> Kagan, sin embargo, añade la forma del

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra, al igual que en todas las citas del mismo libro que reproducimos a continuación.

<sup>2</sup> El método de aprendizaje cooperativo se puede combinar o complementar con varios otros métodos educativos: *el método expositivo*, que sirve para la exposición detallada y lógica de un tema, generalmente sintetizando los elementos de la explicación, de la demostración y de la descripción que en algunas categorizaciones se consideran como métodos individuales; *el método de proyectos* o *método basado en problemas*, que considera el proceso de

trabajo en grupo, es decir, la cooperación entre dos personas (2004: 4:1), siempre que se cumplan los principios del método de aprendizaje cooperativo mencionados en la introducción: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación igualitaria y la interacción simultánea. Sin que se cumplan estos principios, no podemos hablar de método de aprendizaje cooperativo, sino de trabajo en grupo. Joan Rué (1991) en su libro titulado *El treball cooperatiu* hace una comparación exhaustiva y profunda de la diferencia entre el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo. En la interpretación de Ramón Ferreiro el aprendizaje cooperativo

propone una estructura de la clase de aprendizaje cooperativo que facilita la selección crítica, la aplicación creativa y la evaluación integral de las estrategias didácticas empleadas, así como la sistematización de la experiencia; y, todo ello, en el marco de la concepción de la construcción social del conocimiento. (2006: 8)

El método de aprendizaje cooperativo, además de ofrecer una alternativa para aplicar en las aulas y de ampliar el repertorio del docente, tiene sus fundamentos sociológicos y psicológicos que justifican su razón de ser en el proceso educativo.

## 2.1 La cooperación

Existen varias definiciones que pretenden resumir los rasgos más importantes del fenómeno de la cooperación. Citaré la definición que, a mi modo de ver, resume de la forma más clara y totalizadora el fenómeno en cuestión:

Cooperar es compartir una experiencia vital significativa que exige trabajar juntos para lograr beneficios mutuos. La cooperación implica resultados en conjunto

---

aprendizaje como una serie de proyectos realizada entre el profesorado y los alumnos y en el cual los proyectos son unidades que se construyen alrededor de un problema central; *el método basado en actividades*, durante el cual los alumnos realizan actividades manipulativas con herramientas u objetos individualmente, en parejas o en grupos pequeños; *el método del debate*, que se basa en el diálogo y cuyo objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa y el pensamiento crítico, ya que los alumnos expresan puntos de vistas diferentes; o *el método del contrato de aprendizaje*, que significa un acuerdo entre el profesor y el alumno para cumplir con la meta preestablecida (Falus 2003: 257-286).

De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para  
estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

mediante una interdependencia positiva que involucra a cada uno de los miembros de un equipo en lo que se hace; en el transcurso de la cooperación cada uno aporta su talento. (Ramón Ferreiro 2006: 49)

Destacaría de esta definición el hecho de *compartir una experiencia vital* con los demás, los *beneficios mutuos*, pues los miembros del grupo de todas formas salen ganando de la actividad que realizan junto con otros compañeros. Cabe señalar también que cada uno aporta *su* talento, que evidentemente es distinto en cada individuo. Por lo tanto, cada uno puede aportar lo mejor de su personalidad.

## 2.2 La cooperación como objeto de estudio: Jean Piaget y Lev Vigotsky

En el siglo XIX en Suiza, el psicólogo Piaget estudia la construcción de la lógica del individuo y llega a la conclusión de que la cooperación es uno de los elementos sustanciales para el desarrollo de la capacidad mental: “la cooperación se halla en el punto de partida de una serie de conductas importantes para la constitución y el desarrollo de la lógica” (2003: 178). Afirma que la agrupación, es decir, la coordinación de sus operaciones transitivas, reversibles, idénticas y asociativas es posible, en última instancia, gracias a la cooperación de varios individuos. Es decir, la coordinación no puede existir sin la cooperación, pero es asimismo verdad a la inversa: la cooperación no existe sin la coordinación de las operaciones que se desarrollan a lo largo de la infancia (179). Ferreiro lo menciona de la siguiente manera: “De Jean Piaget se rescata toda la fundación teórica acerca de la organización de situaciones de aprendizaje en que se da el enfrentamiento en solitario del sujeto que aprende; a esos momentos se les llama *interactividad*” (Ferreiro 2006: 35).

Contemporáneo de Piaget, el psicólogo ruso Vygotsky desarrolla su teoría desde un punto de vista y un acercamiento diferentes, pero con un resultado relevante y semejante al de Piaget. Vielma-Salas cita a Vygotsky: “los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes” (2000: 32). Lo que observa Vygotsky es que hay que dar suma importancia a la forma de los ámbitos sociales, ya que ningún individuo puede “escaparse” de sus efectos, por lo tanto es un campo que debemos desarrollar en nuestros discípulos. Por lo tanto “el aprendizaje

cooperativo toma de la teoría de Lev S. Vygotsky: la necesidad del otro, de las otras personas, para aprender significativamente” (Ferreiro 2006: 35).

### **2.3 La cooperación en el ámbito escolar**

Los psicólogos llaman la atención sobre una observación importante en el ámbito escolar: la cooperación como fenómeno siempre ha existido entre los estudiantes (N. Kollár-Szabó 2004: 340). A pesar de las reglas estrictas y la prohibición, los estudiantes siempre se han ayudado: durante los exámenes, durante las clases, en las pausas. Podemos afirmar que la implementación del método de aprendizaje cooperativo no es nada más que la respuesta a unas necesidades innatas de los humanos. Otros expertos desde el punto de vista pedagógico llegan a la misma conclusión:

Las ideas pedagógicas esenciales del aprendizaje cooperativo no son nuevas, pues han estado presentes a lo largo de la historia de la educación, lo que sí es nuevo es la reconceptualización teórica que se hace a partir de los puntos de vista de la ciencia contemporánea y las investigaciones experimentales de investigación-acción, su eficacia y eficiencia en comparación con otras formas de organizar el proceso educativo. (Ferreiro 2006: 34)

### **2.4 El profesor en el curso del aprendizaje cooperativo en la clase**

Cabe señalar que, en el curso del desarrollo de una actividad basada en la cooperación, cambia el rol tradicional del profesor: de ser “conductista”, es decir, de dedicarse exclusivamente a la enseñanza frontal, tiene que actuar como organizador (dividir el grupo grande, es decir, la clase, en grupos pequeños) y como asistente o mediador en el proceso de aprendizaje-enseñanza que se genera dentro de cada grupo pequeño (Rué, 1991: 58).

Cohen y Téllez (1994) realizaron una investigación entre 227 profesores de inglés como segunda lengua en el ámbito escolar para descubrir la relación entre las variables que afectan la voluntad del profesor a la hora de optar por la implementación del aprendizaje cooperativo en sus clases de lengua:

De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

Probablemente el hallazgo más importante de esta investigación era que, como habíamos previsto, los profesores de inglés como segunda lengua y los profesores bilingües, que percibían el rol del profesor con un alto grado de empatía y voluntad de entender a los alumnos, tendían a emplear más frecuentemente el aprendizaje cooperativo en sus clases que los que no lo percibían de esta forma. (1994: 11, la traducción es nuestra)

Como podemos ver, no solo los alumnos tienen que ser dispuestos a trabajar en esta forma, sino también el profesor.

## 2.5 Algunas técnicas para organizar la clase a partir de los principios del método de aprendizaje cooperativo

Los expertos nos ofrecen variaciones para organizar y montar una clase siguiendo las premisas del método de aprendizaje cooperativo. Algunas actividades se pueden realizar en unos minutos, pero existen proyectos que requieren varias sesiones lectivas para que, al final, los alumnos puedan presentar su proyecto. A continuación presentaré algunos esquemas que pueden servir de base para adaptarlos y crear nuestras actividades.

El *Mosaico I*, que desarrolló Aronson en los años 70, consiste en la fragmentación de un tema grande entre los miembros del grupo de cuatro personas. A cada alumno se le asigna un fragmento del tema, los alumnos con el mismo fragmento se juntan y discuten el tema. Una vez hayan acabado, vuelven al grupo original y explican a los otros miembros del grupo su fragmento. De esta forma todos conocerán todo el texto, a través de la explicación de sus compañeros. La evaluación en este caso se basa en el rendimiento de todo el grupo (N. Kollár 2004: 341).

El *Mosaico II* es una variación del anterior. Aquí todos tienen el mismo tema o texto, pero cada miembro del grupo trabaja en un determinado aspecto. Como antes, se juntan los miembros que trabajan en el mismo aspecto. Lo discuten y al volver a su grupo original, lo explican a los demás. La evaluación en este caso es individual, se suma la nota de cada miembro del grupo y al final los miembros recibirán la nota del promedio (341-342).

La técnica denominada *Co-op Co-op* es una mezcla de varias técnicas desarrollada por Kagan a través de una investigación de más de 10 años. Tiene 10 pasos, aquí hacemos un resumen de los pasos más importantes: primero el profesor designa, junto con los

alumnos, el tema que deberán tratar y los grupos que trabajarán juntos. Cada grupo elige un aspecto del tema. Después los grupos pequeños fragmentan el tema entre sí en subtemas, buscan y recogen información sobre ello y se la enseñan a los miembros de su propio grupo. Después el grupo presenta su tema a toda la clase y, así, se completa el tema principal. Por último el profesor completa las presentaciones con informaciones si es necesario. De esta forma todos enseñan a todos en varias combinaciones (Kagan 2004: 19:1-19:17). Aquí mencionamos el método denominado *mesa redonda*, desarrollado por Kagan, en el que grupos de alumnos de un número limitado trabajan simultáneamente. La actividad se basa en la interacción simultánea y constante entre los miembros del grupo. El tema anteriormente designado se construye entre todos los alumnos, de forma que cada alumno añada su propia idea al tema. Siempre que los alumnos hayan terminado de añadir sus ideas, intercambian los papeles (y los temas) entre sí hasta que se completa el tema. Se recomienda este método para repasar algún tema complejo o tratar temas anteriormente estudiados o de los que los estudiantes tienen conocimiento previo (10:12).

## 2.6 Estudios empíricos del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de una lengua extranjera en varios países del mundo y en Hungría

Un estudio realizado entre alumnos ingleses aprendiendo holandés como lengua extranjera muestra resultados prometedores en cuanto al empleo del aprendizaje cooperativo en el aula. En las clases estudiadas, los alumnos aprendían la lengua con el método *Mosaico (Jigsaw)* desarrollado por Johnson. Los investigadores demuestran que los alumnos, a pesar de ser principiantes, producen una cantidad considerable de holandés trabajando con el aprendizaje cooperativo. Asimismo, se observó que los alumnos cometieron menos errores gramaticales y usaron una gama de vocabulario más amplia:

Este trabajo hemos visto qué factores del aprendizaje cooperativo mejoran el rendimiento académico en general y el aprendizaje de una lengua extranjera en particular. Los alumnos aprendiendo con el método de aprendizaje cooperativo participaron de forma activa y produjeron una cantidad considerable de holandés aunque se tratara de principiantes. Además, los estudiantes produjeron menos errores gramaticales, las formas de autocorrección eran más diversas y repitieron varias palabras y expresiones más frecuentemente que los alumnos que no estudiaban

De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

de esta forma. De esta forma profundizaron más los conocimientos adquiridos. (Deen 1991: 177, la traducción es nuestra)

Una investigación de Beirut, Lebanon realizado por los investigadores Ghaith y Bouzeineddine entre 111 alumnos de inglés como lengua extranjera investiga en qué grado influye el método *Mosaico II (Jigsaw II)* en los estudiantes de tener una actitud más positiva hacia la lectura de textos en la lengua meta y, pues, hacia la asignatura misma. Aunque no encontraron una relación directa entre las actitudes y el aprendizaje cooperativo, demuestran que con este método los alumnos con un rendimiento académico más bajo mejoran no solo en el rendimiento, sino también obtienen una actitud más positiva hacia la asignatura. Esto se debe al apoyo de parte de los profesores y, al mismo tiempo, de sus compañeros (Ghaith 2003: 116-117).

Un estudio realizado en 2007 Minnesota, EE.UU. investiga la efectividad de un modelo mixto en las aulas del español como lengua extranjera. El modelo mixto se compone de dos elementos: el enfoque por tareas y el enfoque cooperativo. El enfoque por tareas es un método que consiste en crear unidades didácticas basándose en seis elementos: el tema, la tarea final, los objetivos, los contenidos lingüísticos y didácticos que se trabajarán a lo largo de la unidad didáctica, la secuencia de tareas conducentes a la tarea final y la evaluación. (Livingstone 2009: 101). En cuanto al enfoque cooperativo, emplearon las técnicas de *Mosaico*, la *Investigación en Grupo* y la técnica de *Aprendiendo Juntos* (102). Observan un resultado muy prometedor.

En síntesis, de acuerdo con los resultados obtenidos a partir del pre-test, que midió los conocimientos antes del experimento, y del post-test, que los midió después, se puede señalar que:

- En lo concerniente a la comprensión auditiva, se observó que 12 de los 18 estudiantes tuvieron un incremento en su puntaje. Esto significa que hubo un 67% de mejoramiento en esta habilidad lingüística.
- En relación con la comprensión lectora, se vio que 13 de los 18 alumnos aumentaron su puntaje. Esto quiere decir que hubo un 72% de mejora en esta destreza lingüística.



- En cuanto a la producción oral, se constató un incremento en el puntaje de 12 de los 18 estudiantes. Esto pone de relieve que hubo un 67% de mejoría en esta habilidad lingüística.
- En lo referente a la producción escrita, se observó un aumento en el puntaje de 16 de los 18 alumnos. Esto revela que hubo un 89% de mejoramiento en esta destreza lingüística.

Con respecto a los puntajes porcentuales finales logrados en las dos pruebas, se evidenció que 16 de los 18 estudiantes tuvieron un incremento en su puntaje. Esto indica que hubo un 89% de mejoría al final del módulo de enseñanza para el español como LE. (Livingstone, 2009: 111-112)

## 2.7 Estudios empíricos en Hungría

En cuanto a las investigaciones realizadas en Hungría, József Benda, uno de los pioneros de la implementación de este método en las aulas húngaras, llega a la conclusión de que los alumnos que aprendieron con los métodos de aprendizaje cooperativo presentaron un resultado mejor en la interpretación de textos escritos, desarrollaron una actitud positiva hacia la entidad educadora, hacia los profesores, adultos y sus compañeros y mejoraron en un grado significativo la imagen de ellos mismos (2002).

Kelemenné (2012), en una investigación reciente del año 2012 realizada en un instituto técnico, llega a la afirmación que las actitudes hacia las asignaturas mejoraron de una forma significativa en el caso de los grupos que trabajaron con métodos de aprendizaje cooperativo. En el estudio, 207 alumnos participaron con desventajas sociales: un grupo de control que no estudiaba con el método cooperativo y un grupo que aprendía con actividades basadas en los principios del aprendizaje cooperativo. Los resultados demuestran que no solo mejoraron las actitudes hacia la asignatura, sino también hacia el aprendizaje y, al final de la investigación, los alumnos adquirieron un grado tan alto en su desarrollo social personal que llegaron a reconocer los valores de sus compañeros.

Sin embargo, el profesor húngaro tiene que enfrentarse a un obstáculo cuando quiere implementar el método de aprendizaje cooperativo en las clases de ELE. En las aulas se encuentra casi exclusivamente con grupos homogéneos en cuanto al idioma, es decir, que todos son hablantes húngaros. Esto disminuye la eficacia de la actividad basada en este método porque los alumnos tienden a hablar en su lengua materna, en húngaro, durante el

De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para  
estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

trabajo en grupo. Si se trata de un grupo numeroso y se forman muchos grupos pequeños, es imposible estar pendiente de todos los grupos para controlar si usan la lengua meta o la lengua materna.

Consultando a compañeros con muchos años de experiencia docente y según mi experiencia propia podemos evitar que los alumnos hablen en su lengua materna si, por una parte, los alumnos saben y emplean con seguridad las interjecciones, los giros convencionales básicos, pueden reaccionar y preguntar lo que necesitan y, por otra parte, simplemente prohibimos el uso del húngaro desde el principio. Creo que tenemos que ser consecuentes en el uso del español en la clase y desde el momento que lo veamos adecuado, prohibir el uso del húngaro en clase o reservar su uso para momentos especiales (por ejemplo, practicar traducciones o explicar gramática), pero tienen que ser momentos muy claramente separables dentro de las clases. De esta forma no tendremos ningún problema en las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo tampoco.

## **2.8 El aprendizaje cooperativo para cumplir con los requisitos del Currículum Marco Húngaro de Educación vigente**

El nuevo Currículum Marco Húngaro, vigente desde 2012, describe muy minuciosamente las competencias que cada asignatura debe desarrollar. En Hungría, el español como lengua extranjera en la mayoría de los casos se enseña en los institutos con un alumnado de un nivel más elevado en cuanto al rendimiento académico. Por eso, destacaría algunos momentos del currículum que describe qué competencias se deben trabajar en la clase de segunda lengua.

Al mismo tiempo de desarrollar la competencia de lengua extranjera, se sugiere desarrollar la competencia social y de ciudadano, la competencia de iniciativa personal y la competencia de aprender de forma eficaz y autónoma. Menciona explícitamente el uso del método de aprendizaje cooperativo para aumentar la motivación de los alumnos: “En el proceso de la organización de la educación las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo y en los proyectos tienen mucha importancia porque estos mejoran la motivación del alumno” (fragmento del Currículum Marco, la traducción es nuestra).

El método de aprendizaje cooperativo desarrolla la competencia de lengua extranjera en una doble dirección: el alumno, además de solucionar los ejercicios o

actividades en la lengua meta, se comunica, da instrucciones y se hace entender con sus compañeros en la lengua extranjera. De esta forma, usa la lengua de forma consciente e inconsciente y se refuerzan unas funciones de lengua muy importantes: las funciones conativa y fática. Los alumnos tienen que resolver una actividad juntos, sin la ayuda de todos no lo lograrían, por eso tienen que escucharse, ser tolerantes, prestar atención a los demás y ayudarse. De forma inevitable, se desarrolla la competencia social y de ciudadano y también la de la iniciativa personal. Los estudiantes con un nivel más alto ayudan a los que tienen un nivel más bajo. Los mejores aprenden el material explicándola mientras que a los demás les puede resultar de gran ayuda que les explique el material un compañero. Extraer la información y convertirla en un material comprensible para todos es la clave de un aprendizaje profundo y duradero.

Además de las competencias que podemos desarrollar con la ayuda del método, nos presenta una herramienta eficaz en cuanto a mejorar el ambiente en la clase y para educar de forma más individualizada, para que cada alumno pueda brindar las habilidades que tenía hasta entonces tal vez ocultas. Una vez hayamos aclarado el objetivo principal de la clase, formamos los grupos según los criterios que más nos ayudan a lograr la meta. Si, por ejemplo, nuestra meta es mejorar el ambiente, con la ayuda de la sociometría detectamos las interrelaciones en el grupo y formamos grupos heterogéneos, preferiblemente con combinaciones que permitan a los más marginados a relacionarse con los más populares, separando los grupos pequeños cerrados para que conozcan más a sus compañeros, etc. Asimismo, si tenemos el objetivo de educar a los niños superdotados o brillantes y al mismo tiempo ayudar a los menos dotados a recuperar las faltas que tienen, podemos formar grupos homogéneos, según sus rendimientos y elegimos actividades que correspondan al nivel de los alumnos. De esta forma, cada grupo tratará el mismo tema de la asignatura, pero en su propio nivel.

### **3. El proyecto “De la lectura a la acción”**

El proyecto descrito a continuación fue realizado entre estudiantes húngaros de enseñanza bilingüe húngaro-español. Viene a ofrecer una propuesta para desarrollar varias competencias y destrezas de forma compleja, a través de una serie de actividades basadas en diferentes métodos educativos correspondientes a numerosas estrategias.

## De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

Los estudiantes participantes en el experimento se dividen en dos grupos; cada grupo está compuesto por 12 alumnos que cursan el año del preparatorio en el instituto, es decir, que tienen 18 clases de español como lengua extranjera a la semana para alcanzar un nivel de B1 y ser capaces de cursar ciertas asignaturas en español. Son aplicados y se muestran muy motivados a la hora de conocer la lengua y cultura hispanas.

Uno de los grupos trabajará con el texto siguiendo las bases de la enseñanza frontal (en adelante lo denominaré “grupo de control”), mientras que el otro grupo (“grupo experimental”) trabajará con el texto con métodos de trabajo más variados.

La hipótesis que planteé demostrar fue que el grupo experimental presentaría mejores resultados a la hora de evaluar el nivel de comprensión del texto que el grupo de control que, en cuanto al rendimiento académico, suele obtener mejores resultados.

### 3.1 Metodología

La actividad parte de un texto graduado sobre los habitantes de la isla de Taquile, los taquileños.<sup>3</sup> Esta cultura es muy distinta a la nuestra, ya que rechaza cualquier invento del mundo civilizado y sigue la forma de vida de sus antepasados, los incas. Presenta un punto de vista muy ajeno al nuestro, por lo tanto, a mi modo de ver, resulta muy motivador y sugestivo para los jóvenes que difícilmente pueden imaginar la vida sin Internet o electricidad.

#### 3.1.1 El grupo de control

En el caso del grupo de control trabajamos con el texto siguiendo las bases de la enseñanza frontal, durante la cual la actividad de aprendizaje de los alumnos se realiza simultáneamente, generalmente al mismo ritmo (Falus 2003: 362). El profesor tiene un papel central, controla, dirige y marca los pasos del aprendizaje. En el caso de la enseñanza húngara sigue siendo uno de los métodos privilegiados en la enseñanza secundaria obligatoria (362). Para realizar la comprensión lectora recurrí a los principios del enfoque analítico (*top down*), comenzando con la información general –los elementos paratextuales, tales como las ilustraciones y el título, y la idea básica de cada párrafo– nos adentramos en el

---

<sup>3</sup> El texto se encuentra en el libro de texto *Rápido, rápido*, véase en la bibliografía

texto hasta llegar a las unidades lingüísticas menores. En cuanto a la comprensión lectora, opté por la lectura intensiva, ya que este tipo de lectura tiene como objetivo principal la adquisición de ciertas estructuras de la lengua y el aprendizaje de estrategias y técnicas relacionadas con la comprensión lectora.

### 3.1.2 El grupo experimental

Para trabajar el texto con el grupo experimental realizamos un proyecto en cinco pasos. En este caso, además de desarrollar varias destrezas lingüísticas y competencias, mi objetivo principal era desarrollar la consciencia intercultural de los alumnos. Para lograr esta meta opté por el enfoque cultural para construir el proyecto, ya que este enfoque promueve el interés por desarrollar la competencia intercultural. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas define dicha competencia de la siguiente manera:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Capítulo 5. *Las competencias del usuario o alumno*)

El texto, según mi punto de vista, sirve perfectamente para cumplir con estos fines, ya que expone una cultura del ámbito lingüístico de la lengua meta muy lejana y diferente a la cultura de los aprendientes húngaros.

Como primer paso, para que los alumnos se familiarizaran con el entorno y medio ambiente, se les proyectó un documental sobre la isla. Además de concienciar de la existencia de dicha comunidad, los taquileños, el estímulo visual y auditivo despierta el interés y favorece a los alumnos de estilo de aprendizaje auditivo y visual, según el modelo de programación neurolingüística.

De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

Este es el caso de los modelos de Programación neurolingüística de Bandler y Grinder, dentro del cual se distinguen los estilos visual, auditivo y kinestésico. En este modelo, el estilo de aprendizaje visual se manifiesta cada vez que recordamos imágenes abstractas y concretas. El estilo auditivo nos brinda la facultad de evocar en nuestra mente voces, sonidos o cualquier tipo de melodía. Finalmente, poseemos la capacidad de reconocer o recordar el sabor de nuestra comida favorita, o lo que se siente al escuchar la letra de una canción cuando se pone de manifiesto el estilo kinestésico. (Fontalvo 2011: 46)

El video proyectado viene a complementar el texto escrito, de esta forma, los alumnos pueden conectar las imágenes con las ideas descritas, logrando así una mayor eficacia a la hora de recordar el conocimiento adquirido. A esta unidad visual se le une el elemento auditivo, la posterior lectura en voz alta y el sonido del video y la puesta en escena. Esta combinación se almacena en la memoria. Según el enfoque neurolingüista, los conocimientos, en un primer instante, se almacenan junto con las circunstancias y se evocan a través de asociaciones. Cuando, a través de repeticiones se graba la información en la memoria y ya no se necesita la evocación de las circunstancias, podemos hablar de conocimiento (Gósy 2005: 60-61). Por lo tanto, en este caso el estímulo visual, auditivo y kinestésico ayudará a nuestros alumnos a recordar la información del texto.

El video fue proyectado dos veces. En la primera proyección los alumnos tenían que prestar atención al lugar, a los colores, al clima, a la ropa, la forma de hablar de la gente, qué tipo de animales veía, es decir, las primeras impresiones. Al acabar el video hablamos entre todos los miembros del grupo de las observaciones de cada uno. La segunda vez tenían que prestar atención a lo que decían los habitantes y los turistas que visitaban la isla y tomar apuntes de las ideas. Al finalizar el video se realizó la puesta en común y se aclararon las posibles dudas y preguntas.

Como segundo paso se realiza el primer acercamiento al texto escrito en forma de lectura global. Mientras que en caso del grupo de control se realizó la lectura intensiva, en este caso opté por la lectura extensiva, es decir, que la interpretación profunda del texto se realizó en casa. En clase, con la lectura en voz alta se desarrolló la competencia ortoépica, ya que los alumnos de este nivel deben ser capaces de pronunciar el texto de forma entendible para todos.

El tercer paso es la fase del proyecto en el que más énfasis se pone tanto en contenido como en la temporalización. Mientras que los otros pasos, en cuanto al tiempo, requieren unos 15 minutos, para esta actividad dedicamos el doble de tiempo, unos 20-25 minutos. Aplicamos el método de aprendizaje cooperativo, ya que consideramos que es el método que más eficazmente integra los conocimientos adquiridos de los alumnos. Entre las técnicas, ya que todos deben conocer todo el texto, opté por el *Mosaico I*, desarrollado por Aronson. Por lo tanto, siguiendo las bases expuestas, los alumnos trabajan en tres grupos de 4 personas. El texto se divide en tres partes y en un tiempo muy marcado (aproximadamente 10 minutos) tienen que preparar un mapa de ideas. Una vez terminados los mapas, tienen que presentar el trabajo al resto del grupo, que toma apuntes y al mismo tiempo hace preguntas a las personas que presentan. Durante esta actividad se cumplen las bases teóricas del método cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación igualitaria y la interacción simultánea. Todo el grupo trabaja y sin la ayuda de un miembro, debido al tiempo limitado, no podrían realizar la tarea. Cabe destacar el desarrollo de la competencia social de los alumnos: debido al carácter de realización del método de aprendizaje cooperativo, aprenden a trabajar juntos, a ayudarse, y crea un ambiente bueno en la clase. Este momento es importante para preparar la siguiente actividad, que también requiere la cooperación de todos y requiere, al mismo tiempo, un buen ambiente en el grupo.

Figura 1. Mapa de ideas preparado por los alumnos



De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

Como último paso del proyecto los alumnos transformaron el aula en una pequeña isla. Trajeron los objetos para representar todos los aspectos importantes de la isla, las *lanchas*, los animales, la vegetación y el agua los representaron con la ayuda de papel crepé y se pintaron las caras con motivos de los antiguos incas. Por supuesto, trajeron comida también, así que organizamos un *picnic* taquileño. Estudiamos unas palabras básicas en quechua (*inti, killa, hatun, runa, machu*, etc.) que nuestro *hechicero* convirtió en un tipo de mantra que todos repitieron. Mientras tanto, hablamos de cómo sería la vida sin internet, sin fotos, sin electricidad, sin gas. Como he mencionado anteriormente, este paso, además de imitar la realidad en el marco de la clase de ELE, favorece a los alumnos con preferencia al aprendizaje de estilo kinestésico y, en cuanto al almacenamiento de conocimientos en la memoria, las circunstancias les ayudarán a evocar los conocimientos necesarios.

Figura 2. El test de selección múltiple

Marca con una cruz la opción correcta. A veces hay más soluciones.

Títicaca es  un río  una montaña  un lago

La isla de Taquile está  en los Andes  en los Pirineos  en los Alpes

Los taquileños hablan  quechua  alemán  español

Los taquileños viven de la  pesca  agricultura  artesanía  transporte de turistas

En Taquile  hay hoteles  no hay hoteles

El clima en la isla es  muy agradable  muy duro

En la isla  hay policías  no hay policías

Si alguien mata una oveja,  tiene que dar vueltas a la plaza  es conducido al continente

La ropa que llevan la producen ellos  Sí  No

En la isla hay sacerdotes y médicos  Sí  No

En Taquile la gente muere muy joven.  Sí  No

8 puntos  
3 errores

### 3.2 La evaluación

La evaluación se realizó de forma indirecta, con un test de selección múltiple que tenían que contestar en unos minutos, sobre la forma de vida y costumbres de los



taquileños. Luego, se repartieron los papeles y los corrigieron el uno al otro. De esta forma obtuvieron un *feedback* inmediato y otra vez se repitieron los aspectos más importantes.

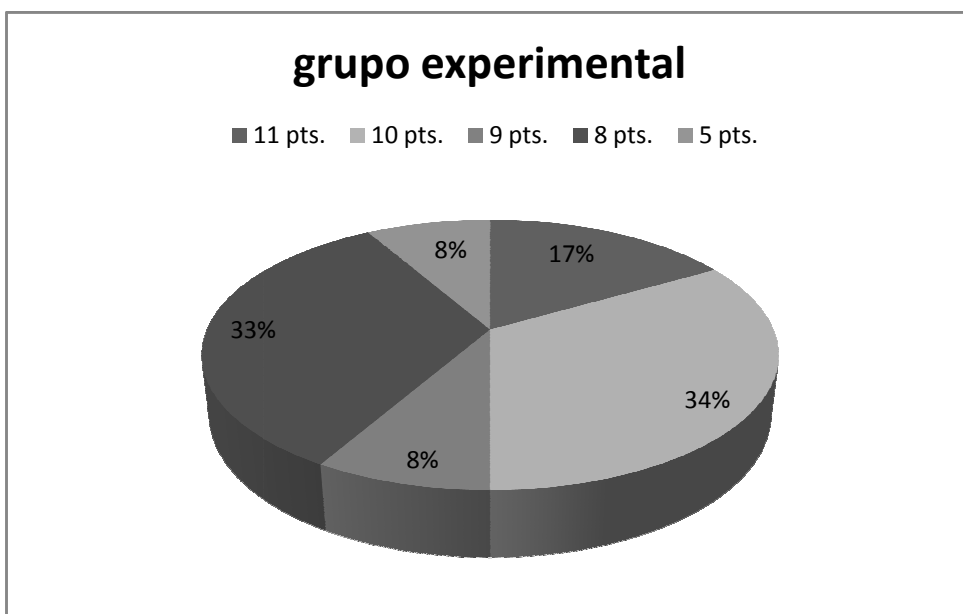
### 3.3 Resultados

Representaremos los resultados en forma de gráficos para una mejor comparación. Como podemos observar, en el grupo experimental un 17% de los alumnos alcanzó el máximo de 11 puntos en la actividad, mientras que en el grupo de control ningún alumno pudo alcanzar este resultado. Destaca el número de alumnos que cometieron un error, es decir, que obtuvieron 10 puntos. En el grupo experimental esto comprende el 34% del total de los alumnos, mientras que, en cuanto al grupo de control, solamente llega a un 20%. Esto significa que en el grupo experimental más de la mitad de los alumnos contestó bien a 11 ó 10 preguntas de 11, mientras que en el grupo de control los resultados de la mayoría de los alumnos oscilan entre 6 y 9 respuestas acertadas. Esto denota que nuestra hipótesis era correcta, los alumnos que trabajan con varios métodos educativos logran mejores resultados que los alumnos que trabajan con un solo método educativo.

Figura 3. Resultados del grupo experimental representados en gráfico circular



Figura 4. Resultados del grupo de control representados en gráfico circular



#### 4. Conclusiones

La intención de este trabajo era demostrar la necesidad de integrar varios métodos educativos. Los resultados y la comparación entre dos grupos señalan que nuestra hipótesis, que los alumnos presentarían mejores resultados siguiendo un proyecto de actividades variadas, era correcta. Deducimos que la forma más eficaz sería planificar y ejecutar todas las clases de esta forma. Sin embargo, en la educación secundaria actual este planteamiento requiere grandes esfuerzos por parte del docente, que se ve obligado a cumplir con muchas tareas extraescolares y tiene un número elevado de clases semanalmente. No obstante, debemos tener en cuenta que estas actividades se pueden repetir con alteraciones, ajustándolas con el material y, de esta forma, cuando el profesor disponga de una gama amplia de esquemas de proyectos de este tipo, no le resultará dificultoso construir el programa del año lectivo incluyendo este tipo de actividades. Confío que en el futuro este trabajo se pueda ampliar con experiencias de otros docentes de otros centros o países, para tener una visión más amplia de la materia.

## Bibliográfia

- BENDA, József, “A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II.”, en *Új Pedagógiai Szemle* 10, 2002: 21-33.
- COHEN, Myrna D. y TELLEZ, Kip, “Variables Affecting the Teacher Implementation of Cooperative Learning Methods in ESL and Bilingual Classrooms”, en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373562.pdf> [21/10/2014]
- DEEN, Jeanine Y., “Comparing Interaction in a Cooperative Learning and Teacher-Centered Foreign Language Classroom”, en *ITL Review of Applied Linguistics*, Volumen 93, Número 94, 1991: 153-181.
- FALUS, Iván, *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- FERREIRO, Ramón, *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2006.
- FONTALVO, Heidy et al., “Diseño de ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje y sistemas hipermedia adaptativos basados en modelos de estilos de aprendizaje”, en *Zona Próxima*, 2011, Número 8, 2011: 42-61
- GHAITH, Ghazi, “Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their Jigsaw II Cooperative Learning experience”, en *Reading Psychology*, Volumen 24, Número 2, 2003: 116-117.
- GÓSY, Mária, *Pszicholingvisztika*, Budapest, Osiris, 2005.
- JOHNSON, David. y W., JOHNSON, Roger. T., “Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis”, en <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> [21/10/2014]
- KAGAN, Spencer, *Kooperatív tanulás*, Budapest, Önkonet, 2004.
- KELEMENNÉ SZ., Zsuzsanna, “Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök”, en *Anyanyelv-pedagógia*, 2012/ 2, 2012.
- LIVINGSTONE, Kerwin Anthony y FERREIRA, Anita, “La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera”, en *Boletín De Filología*, Volumen 44, Número 2, 2009: 89-118.
- “Marco Común Europeo de Referencia para lenguas”, en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm) [21/10/2014]
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus, *Rápido, rápido*, Barcelona, Difusión, 2006.
- N. KOLLÁR, Katalin, *Pszichológia Pedagógusoknak*, Budapest, Osiris, 2004.
- PIAGET, Jean, *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica, 2003.
- RUÉ, Joan, *El treball cooperatiu*, Barcelona, Barcanova, 1991.

De la lectura a la acción: una alternativa para la comprensión lectora en la clase de ELE para  
estudiantes húngaros de la enseñanza secundaria obligatoria

VIELMA, E. y SALAS, M., “Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner”, en  
*EDUCERE*, Número 9, junio 2000: 32.

Enlace del documental: <http://www.youtube.com/watch?v=bgAP15qclss>