

IMPACTO DE LA LECTURA EN INGLÉS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Inglés Transversal II, Departamento de Pedagogía Universitaria,
Universidad Nacional de La Matanza

RESUMEN

A partir de la observación de un grupo de alumnos de Inglés II durante la lectura de textos en inglés, se constató que algunos de ellos presentaban pérdida de seguridad en la aplicación de conocimientos previos que los llevó a recurrir sistemáticamente al acompañamiento y estímulo de los docentes para avanzar en su comprensión. Esta situación nos llevó a considerar la hipótesis de un desequilibrio en el dominio afectivo como causante de la inseguridad observada.

En consecuencia, decidimos explorar de qué manera la lectura en inglés impactaba en estos alumnos considerando que las prácticas pedagógicas instaladas, en general, se ocupan de la transmisión del conocimiento sin detenerse en los procesos cognitivos que las subyacen como tampoco en la influencia del dominio afectivo sobre éstos. Además, por otro lado, vimos que la tendencia actual en los estudios sobre la diversidad se centra mayormente en las diferencias culturales de los alumnos, sin considerar las del nivel afectivo y cognoscitivo. En síntesis, el objetivo del trabajo, a partir de la hipótesis planteada, es describir de qué manera la lectura en inglés impactó en estos alumnos desde el marco del dominio afectivo.

Palabras clave: lectura comprensiva-dominio afectivo-dominio cognoscitivo-autoestima

ABSTRACT

From the observation of a group of students during their reading activity while attending English II, we noticed that some of them showed a lack of self-confidence when applying their previous knowledge for the comprehension of content. This fact made them resort to their teachers to solve their problems. This observation led us to consider the hypothesis that the reading activity provoked certain imbalance in their affective domain that caused their lack of self-confidence. Therefore, we decided to explore the ways in which reading in English may impact on the students' affective domain taking into account that, in general, the prevailing pedagogic practices are primarily concerned with the transmission of knowledge without considering either their underlying cognitive processes or the influence of the affective domain on the same processes.

On the other hand, the current studies on diversity are focused on the students' cultural differences, regardless of the affective or cognitive ones. In short, the aim of the article, on the stated hypothesis, is to describe the way in which reading in English affected these students' affective domain.

Key words: comprehensive reading – affective domain – cognitive domain –self-esteem

INTRODUCCIÓN

Durante nuestro desempeño como docentes de Inglés II, notamos que al realizar actividades de lectura comprensiva algunos grupos de alumnos presentaban situaciones que no podíamos comprender plenamente. Alumnos que en su actuación oral mostraban un dominio de cierto nivel del idioma, al verse enfrentados con textos

auténticos en inglés para resolver actividades de comprensión, aparentemente perdían la seguridad que evidenciaban en su actuación oral.

En un primer momento, atribuimos este aparente problema a la diferencia entre la oralidad y la escritura. Es decir, para la actuación oral las capacidades que se ponían en juego desde el punto de vista lingüístico y léxico eran diferentes. Descartamos la explicación lingüística y planteamos la posibilidad que la exposición a textos auténticos provocaba el desequilibrio cognitivo y emocional observado en ese grupo de alumnos.

Decidimos entonces realizar un estudio de caso con quince alumnos de una misma comisión a cargo de dos de las docentes integrantes del equipo de esta investigación para corroborar si la intuición con respecto al impacto de la lectura de estos textos, podría ser uno de los factores desencadenantes del desequilibrio observado.

La técnica aplicada fue la observación del desempeño de quince cursantes seleccionados al azar que presentaban las características descriptas. La recolección de datos se realizó por medio de una grilla para registrar los cambios en las conductas de desempeño de los sujetos seleccionados para este estudio.

MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo nuestro estudio partimos del concepto de *dominio afectivo* propuesto por el pedagogo norteamericano Benjamín Bloom¹ quien en 1948 elaboró una taxonomía donde distingue tres categorías o dominios de actividades educativas y seis niveles jerárquicos de comportamiento intelectual. De esta manera, Bloom y los psicólogos de su entorno, sostienen que existe más de un tipo de aprendizaje, concretamente tres, a los que llaman *dominios*: dominio cognitivo, dominio afectivo y dominio psicomotor. Estos conceptos fueron retomados luego por otros psicólogos educacionales, entre ellos Krathwohl². El equipo de investigación se basó en ambos para elaborar la siguiente categorización y subsiguiente análisis de las actitudes de sus alumnos.

Dominio cognitivo: Comprende el área intelectual que abarca las subáreas del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación; donde cabe destacar que algunas de éstas presentan subdivisiones.

Dominio Psicomotor: Dentro de este dominio se clasifican fundamentalmente las destrezas. Ejemplo de objetivo en este dominio: escribir en forma legible.

Dominio afectivo: El criterio que sirve de base para la discriminación de las categorías de los objetivos en el campo afectivo es el grado de interiorización que una actitud, valor o apreciación revela en la conducta de un mismo individuo. Los objetivos del campo afectivo se manifiestan a través de la recepción, la respuesta, la valorización, la organización y la caracterización con un valor o un complejo de valores.

En el dominio afectivo se distinguen cinco niveles, partiendo de los procesos del orden inferior al superior, ellos son:

- **Recepción:** el nivel más bajo; el estudiante presta atención en forma pasiva. Sin este nivel no puede haber aprendizaje.

- **Respuesta:** el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje, no sólo atiende a estímulos sino que también reacciona de *algún* modo.

- **Valoración:** el estudiante asigna un valor a un objeto, fenómeno o a una información.

- **Organización:** el estudiante puede agrupar diferentes valores, informaciones e ideas y acomodarlas dentro de su propio esquema; comparando, relacionando y elaborando lo que ha aprendido.

- **Caracterización:** el estudiante cuenta con un valor particular o creencia que ahora ejerce influencia en su comportamiento de modo que se torna una característica.

Fue así que el equipo de trabajo debió centrarse, fundamentalmente, en desmitificar esta creencia con dos estrategias distintas pero relacionadas entre sí: la instrucción en las estrategias de lectura y el acompañamiento de los alumnos para fortalecer su autoestima.

TRABAJO DE CAMPO

Ya descriptos los conceptos, sobre los que basamos el estudio, pasamos a la contextualización de la investigación. Las clases – de cuatro horas semanales- estaban a cargo de dos de las docentes investigadoras encargadas de dos bloques de dos horas cada uno. El material didáctico contenía lecturas con extractos literarios auténticos. La clase de lecto-comprensión se desarrollaba siguiendo la siguiente secuencia: primero, se realizaba una lectura del texto; luego se constataba su comprensión global, a continuación se verificaba el vocabulario y finalmente se desarrollaba el tema central incluido en el texto; como cierre. En una clase posterior, se realizaban los ejercicios escritos correspondientes a la lectura.

La dificultad de los alumnos se manifestaba desde el primer paso de la secuencia. Cuando se enfrentaban con el texto, al ver su extensión, emitían prejuicios respecto de la dificultad que esperaban y suponían que iban a encontrar. Presuponían que, debido a su extensión, el texto presentaría innumerable vocabulario y estructuras “difíciles de comprender”, así como que ambos (vocabulario y estructuras desconocidas) les impedirían entenderlo. Esta sensación prejuiciosa de impotencia antes de leer provocaba un efecto negativo que impedía tanto el reconocimiento de los elementos conocidos como el intento de poner en juego estrategias para inferir los nuevos.

Sin embargo, cuando la docente leía con ellos cada oración y les preguntaba qué era lo que no entendían, constataban que comprendían más de lo que ellos mismos habían supuesto. A medida que avanzaban en la lectura y tomaban conciencia de que su propio conocimiento les permitía comprender lo escrito, comenzaban a distenderse y a sentirse más seguros de su propia capacidad para comprender la lectura más focalizada del texto y resolver los problemas planteados. Es decir, comenzaban a autogestionar su aprendizaje.

De la misma manera ocurría con la interpretación de las consignas en idioma inglés. Al leerlas de manera individual por primera vez, aducían no comprender lo que se les solicitaba. Nuevamente las docentes se veían en la necesidad de leer con ellos cada consigna e ir preguntando en cada una, qué era lo que entendían que tenían que hacer.

Al finalizar la clase, las docentes permanecían en el aula por un tiempo extra respondiendo preguntas individuales de los alumnos que se acercaban para corroborar si “eso” que habían comprendido era realmente así: se mostraban inseguros

de sus propias capacidades de comprensión. Esta actitud por parte de los alumnos se repetía en forma sistemática y lo que más llamaba la atención era su pedido de ejercitación extra.

Analizada toda la situación, se concluyó que era necesario para este grupo en particular, un rol más directivo de las docentes en relación con la lectura. Es decir, se incluiría en la primera parte de la clase, un momento para la recuperación de los conocimientos lingüísticos y experiencias previas de los alumnos, por medio de actividades cortas que los involucraran afectivamente.

Esta activación de conocimientos tenía como objetivo la construcción de un escenario conocido para que el grupo ganara confianza antes de enfrentar el texto nuevo. Se construían redes lexicales para provocar la aparición en la lengua materna de terminología desconocida que aparecía en el texto nuevo. En ese momento se usaban estrategias diferentes para que el grupo conociera el significado de estos nuevos términos en inglés.

Una vez que se consideraba este refuerzo de la autoestima y la generación de una actitud positiva hacia lo que debían abordar, se solicitaba una lectura rápida del texto para ubicar algunos o todos los elementos presentados al comienzo de la clase. Luego, se repetía la secuencia descrita en la primera parte de este trabajo.

En algunas oportunidades se aplicaron estrategias diferentes para la primera etapa de la nueva secuencia. Las docentes leían el texto completo en voz alta y los alumnos seguían la lectura en silencio con la consigna de subrayar los elementos que podían reconocer. Este cambio en la estrategia de aproximación al texto provocó una mayor atención por parte de los alumnos al tener que detectar elementos conocidos. En una segunda instancia, se les solicitó que leyeran el texto en silencio y subrayaran los elementos desconocidos. Luego, las docentes lo leían en voz alta nuevamente, para pasar finalmente a una lectura pormenorizada por párrafo, en principio, y luego por oración para cerrar el proceso de lectura. En cada etapa, se solicitaba a los alumnos que expresaran qué operaciones habían realizado para lograr la comprensión.

La instrucción a cargo de las docentes en el proceso de lectura resultó en una mayor seguridad por parte del grupo al cual se le solicitó que registrara el procedimiento utilizado para luego aplicarlo por sí mismos al enfrentar la lectura de un texto sin guía docente.

El período de instrucción en la utilización de estrategias de lectura comprensiva llevó un tiempo considerable que provocó la re-planificación de los contenidos a desarrollar con este grupo. Sin embargo los resultados observados fueron altamente positivos; gran parte de los alumnos comenzaron a cambiar su conducta de permanente consulta y respaldo de las docentes, para desempeñarse con una mayor autonomía que se manifestó en forma evidente en la evaluación final escrita y oral.

El replanteo de la metodología de abordaje de la lectura fue acompañado por el diseño de actividades para la práctica extra solicitada por los alumnos. Paradójicamente, si la metodología de enseñanza de la lectura se profundizó en los supuestos de las teorías constructivistas, la práctica desarrollada, en cambio, se basó en teorías conductistas. Las actividades tenían como objetivo lograr que su resolución exitosa les brindara mayores oportunidades para ganar seguridad y confianza en sí mismos.

Se mencionó que los resultados de esta experiencia se observaron en la evaluación final de los alumnos. Para aprobar la asignatura, los alumnos deben rendir un

examen escrito y oral; además de investigar - individualmente y fuera del aula, es decir, sin la asistencia de las docentes – sobre un tema a su elección dentro de los que se proponen para el nivel. Ese trabajo presenta aspectos que generalmente no son desarrollados en la clase de inglés, básicamente vocabulario y estructuras lingüísticas desconocidas.

Sin embargo, los alumnos sortearon las dificultades que les presentaron los textos que habían elegido y alcanzaron resultados satisfactorios. La posibilidad de resolver la lectura de un texto por sí mismos impactó favorablemente en su autoestima ya que les brindó la evidencia de su propia capacidad para desempeñarse en forma autónoma.

El equipo de investigación considera que el desempeño final logrado por esos alumnos fue el resultado de un cambio de estrategias a cargo de las docentes y la incorporación armoniosa de teorías aparentemente no coincidentes lo que provocó este resultado positivo. El equipo coincide plenamente con lo expresado por O.D. Amaya (2005): "*Este tránsito de la heteronomía a la autonomía demanda tiempo: sólo la repetición de las secuencias permitirá, finalmente, la autonomía completa*".³

Por otro lado se destaca que el proceso de instrucción en el uso apropiado y autónomo de las estrategias de lectura es una necesidad ineludible, a pesar del tiempo que deba dedicársele. Además, se concluyó que estos alumnos no presentaban problemas de aprendizaje ni de comprensión, sino que la inseguridad que manifestaban inicialmente y que se disipaba luego de la aplicación de las estrategias implementadas y el permanente acompañamiento docente, se debía a un desequilibrio en su dominio afectivo.

Para finalizar, quisiéramos realizar una observación sobre las tareas docentes en general. Las prácticas pedagógicas habituales se ocupan de la transmisión de contenidos en forma homogénea, sin tener en cuenta que las diferencias cognoscitivas de sus alumnos demandan diferencias metodológicas. En general, la educación que reciben los estudiantes tiende a concentrarse en las categorías más bajas de lo cognoscitivo, especialmente la memoria, sin tener en cuenta las otras actividades intelectuales que se pueden realizar para "aprehender" un determinado contenido (comprender, analizar, aplicar, sintetizar).

Los cambios implementados en la metodología de enseñanza en nuestro caso, adhieren a las teorías constructivistas que consideran al aprendizaje como un proceso en el cual el individuo construye nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, "*...el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias*."⁴ (Ormrod, 2003: 227). Esta teoría plantea el rol docente como *facilitador*, animando a los estudiantes a construir el conocimiento. En la experiencia adquirida, el equipo investigador concluye que el término "facilitador" debería necesariamente incluir la función directiva del docente, en una primera etapa, en forma sostenida.

El equipo era consciente también de que al adoptar ejercitación basada en el conductismo, aceptaba conceptos tales como *estímulo, respuesta, refuerzo y aprendizaje* y, por otra parte, y en su sentido más tradicional, hacía un aparente caso omiso del aspecto cognitivo. No obstante, el equipo consideró que este grupo de alumnos necesitaba *ese* tipo de ejercitación para concretar su aprendizaje y reforzar su autoestima en relación con sus capacidades.

Como consecuencia de la articulación de las teorías pedagógicas, el rol de docentes cambia funcionalmente: de facilitadores del aprendizaje (constructivismo) pasaron a ser conductores del mismo (conductivismo) dentro del aula.

El objetivo era que asumidas sus capacidades con un refuerzo de su autoestima, los alumnos pudieran realizar una tarea que resultara un verdadero desafío (elección, preparación y exposición de un tema desconocido) de manera satisfactoria. Podemos compartir con satisfacción que en gran medida el objetivo se concretó.

REFERENCIAS

- ¹. – Bloom, B. (1984) *Taxonomy of educational objectives*, Pearson Education, Boston.
- ². - Andersin L. W., David R. Krathwohl, D. R., et al (2001) - *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison Wesley Longman Inc., New York .
- ³.- Amaya, O.D. (2005) Segundo Coloquio Argentino de la IADA. , UNLP.
- ⁴. - Ormrod, J. E. (2003) *Developing Learners Educational Psychology*, Fourth Edition, N.Y. (p.227).

BIBLIOGRAFÍA

Amaya, O.D. (2005) Construcción del rol social del estudiante universitario: interacción en la construcción de la subjetividad como pasaje de la heteronomía a la autonomía cognitiva. Segundo Coloquio Argentino de la IADA, UNLP Andersin L. W., David R. Krathwohl, D. R. et al (2001) - *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison Wesley Longman Inc., New York.

Bloom, B. (1984) *Taxonomy of educational objectives*, Published by Allyn and Bacon, Copyright by Pearson Education , Boston.

Gvirtz y Palamidessi. (2005) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Editorial Aique, Buenos Aires.

Kirby, J. R., Moore, P. J. & Schonfield, (1988) *Verbal and visual learning styles*, Contemporary Educational Psychology, New York.

Ormrod, J. E. (2003) *Developing Learners. Educational Psychology*, Fourth Edition, N.Y.

<http://www.clinicapsi.com/conductismo.html>

ANEXO I

INSTRUMENTO

El instrumento de observación de cada sujeto, se basó en las categorías de Bloom.

GRILLA DE OBSERVACIÓN Y RESULTADOS

DOMINIO AFECTIVO

RECEPCIÓN	RESPUESTA	VALORACIÓN	ORGANIZACIÓN	CARACTERIZACIÓN

Del análisis realizado se obtuvieron los siguientes resultados:

- **Recepción:** Los alumnos escuchaban atentamente las explicaciones, conscientes de la importancia de las mismas y prestaban atención a cómo realizar las actividades.

- **Respuesta:** Los alumnos mostraban interés en la asignatura, participaban en los intercambios orales, se ofrecían como voluntarios para toda actividad que lo requiriese, completaban todas las tareas asignadas y demostraban su compañerismo ayudándose entre ellos.

- **Valoración:** Los alumnos mostraban preocupación por el desenvolvimiento de sus compañeros, presentaban actitudes solidarias para con sus pares, se mostraban abiertos a la resolución de problemas.

- **Organización:** Los alumnos asistían puntualmente a clase, comprendían sus fuerzas y limitaciones, aceptaban responsabilidad por la conducta propia, estaban convencidos de la necesidad de seguir insistiendo con la asignatura como forma de seguir avanzando en la carrera.

- **Caracterización:** Los alumnos tenían la creencia “no podemos trabajar (solos) porque no sabemos nada de inglés”. Esta creencia ejercía influencia negativa en su desenvolvimiento áulico, impidiendo que iniciasen las tareas específicas de manera autónoma.