

Estudio exploratorio de las estrategias socioafectivas en la comprensión de un texto en inglés

Jessica Mariela Rodríguez Hernández

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

Resumen

Cuando se trabaja con lecturas de textos en inglés, la falta de interacción entre el profesor y los estudiantes, así como entre los mismos compañeros alumnos podría considerarse un problema debido a que se les limita la oportunidad de retroalimentarse y verificar su comprensión. Al hablar de comprensión de lectura en una lengua extranjera, las estrategias sociales resultan cruciales porque permiten que los alumnos compartan ideas y pensamientos que regularmente enriquecen el conocimiento de uno mismo y esto resulta en motivación, lo cual favorece el aspecto afectivo. Este artículo pretende mostrar las estrategias socioafectivas que influyen en el proceso de comprensión de lectura de un texto en inglés, así como su frecuencia de uso. Se presentan los resultados obtenidos de una investigación exploratoria que se llevó a cabo en la preparatoria bilingüe del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) de la UANL. Los estudiantes participantes, con un nivel de inglés intermedio, respondieron a un cuestionario que les solicitaba registrar la frecuencia con que empleaban ciertas estrategias sociales y afectivas cuando leían algún texto en inglés, en clase preferentemente. Se encontró que los participantes afirman utilizar estrategias sociales y afectivas a menudo, más no siempre que tienen dificultad en entender un texto. Resulta interesante observar que durante la aplicación del ejercicio de lectura, un bajo porcentaje de participantes mostró el uso de estrategias sociales. En cuanto lo afectivo, gracias a la sesión de grupo se encontró que el texto había sido de su interés solo para algunos de ellos. Sin embargo, lo consideraron como un tema importante para aprender.

Introducción

Este estudio aborda las estrategias socioafectivas involucradas dentro del proceso de comprensión lectora que son empleadas por estudiantes de una preparatoria bilingüe. El objetivo principal fue indagar sobre la frecuencia y aplicación de las estrategias socioafectivas al interactuar con un texto escrito en una lengua extranjera. En este caso, se les presentó un artículo impreso en inglés que no correspondía a ninguna de las lecturas contenidas en el programa de Inglés IV porque se buscaba que el texto no tuviera ningún tipo de ayuda, es decir, que fuera auténtico.

En esta investigación se integraron en un mismo apartado las estrategias sociales y afectivas, llamándolas socioafectivas. Una de las razones principales de unir las fue que se ha encontrado relación estrecha entre ellas. Se puede decir que cuando se trabaja con alguien más (estrategia social), se reduce la ansiedad (estrategia afectiva), entre otros beneficios. Las estrategias socioafectivas representan un grupo muy amplio que involucra interacción con otros individuos y control sobre las emociones con el fin de ayudar en el proceso de aprendizaje, en este caso, en el proceso de comprensión lectora. Estas estrategias dependen del nivel de empatía entre los alumnos y el profesor, y abarcan factores como sentimientos, actitudes y motivación.

Antecedentes teóricos

Mucho se ha dicho que el éxito del aprendizaje de un segundo idioma se debe a las diferencias individuales, como lo son la aptitud, la inteligencia o la personalidad entre otros. El desarrollo de métodos de enseñanza con enfoques humanistas pretenden establecer un enfoque holístico que conduzca al incremento de emociones y sentimientos en el estudiante. Según Rogers (1969) el aprendizaje necesita de un ambiente de apoyo para que pueda lograrse. Mencionemos como ejemplos los métodos de enseñanza de un idioma extranjero como el Estudio de la Lengua en Comunidad (Curran, 1972) o el Método Sugestopedia (Lozanov, 1979). Uno de los autores que más ha estudiado el aspecto humanista es Stevick (1980) quien afirma que el éxito en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma depende en gran medida de lo que el alumno sienta y de cómo se desenvuelva con los demás dentro del salón de clases. No

debemos omitir, en este contexto del aprendizaje de segundas lenguas, la tan importante contribución de Krashen (1982) quien en su hipótesis del filtro afectivo establece que existe una barrera interna la cual interfiere con la adquisición o aprendizaje del segundo idioma cuando se presenta ansiedad o aburrimiento. Estas teorías consideran el aspecto social y afectivo como factores elementales en el aprendizaje de un segundo idioma o una lengua extranjera.

Las estrategias socioafectivas dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua han sido estudiadas por diferentes autores, lo que revela la importancia de emplear dichas estrategias en la medida que sea posible para lograr el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, las estrategias socioafectivas pueden ser aplicadas a diferentes situaciones de aprendizaje, en el caso de esta investigación, las abordaremos desde el contexto de la comprensión lectora lograda a partir de un texto en inglés.

Comencemos por revisar los argumentos teóricos de O'Malley y Chamot (1990), así como de Oxford (1990), autores que han profundizado en las estrategias socioafectivas dentro del aprendizaje de una segunda lengua. En su taxonomía, O'Malley y Chamot (1990) incluyen las estrategias de la cooperación y la de preguntar para clarificar. La primera se refiere al trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. La segunda involucra la voluntad del participante por preguntar, ya sea a su profesor o bien a otro estudiante, sobre todo aquello que le causa dudas. De esta manera, puede pedir que le aclaren lo que no ha sido entendido.

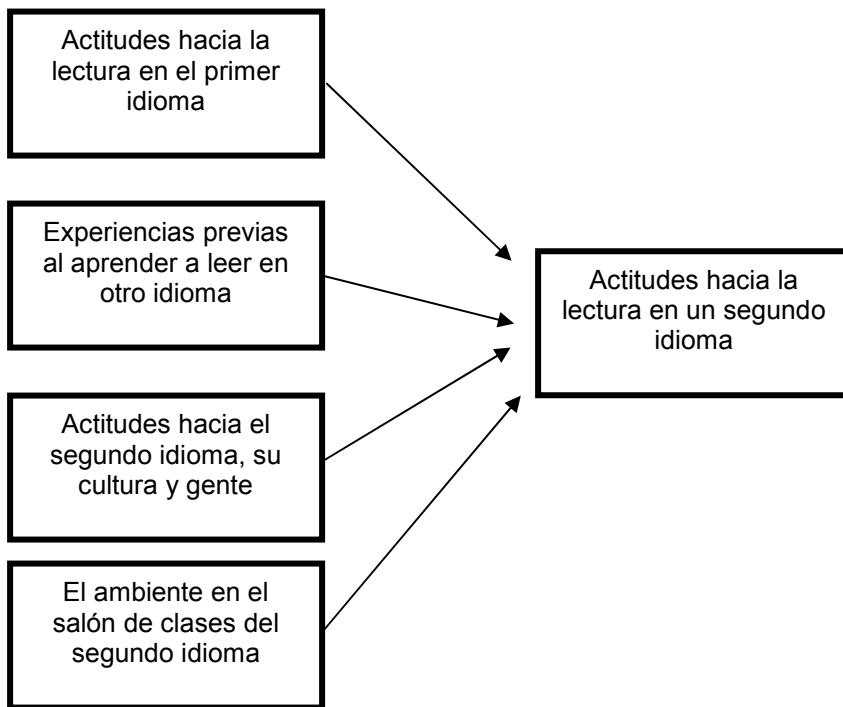
Oxford (1990) clasifica las estrategias en directas e indirectas. Las estrategias directas abarcan las de memoria, las cognitivas y las de compensación; mientras que de las indirectas se derivan las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Oxford separa las estrategias afectivas y las sociales. Las estrategias afectivas se refieren a las actitudes, emociones, valores, motivaciones y factores que influyen directamente en el aprendizaje. Por ejemplo, bajar la ansiedad, animarse a sí mismo y tomar la temperatura emocional. Por lo tanto, un buen aprendiz de una lengua es aquel que sabe controlar sus actitudes y emociones. Con respecto a las estrategias sociales, Oxford (1990) propone tres grupos: hacer preguntas, cooperar con otros y tener

empatía con los demás. Para los fines de este trabajo se ha tomado como referencia principal la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) y se ha trabajado sobre la hipótesis de que las estrategias de aprendizaje de un segundo idioma pueden ser transferibles al contexto de la comprensión lectora.

Las investigaciones de Chamot y Küper (1989), así como las de Goh y Kwah (1977) reportan un bajo uso de estrategias socioafectivas al aprender un idioma. De la misma manera, se encontró que han sido pocos los estudios documentados en cuanto al tema de la afectividad en el desempeño de un segundo idioma. Sin embargo, partiendo de este marco teórico en lo que refiere a socioafectividad, no podemos descartar dos elementos que juegan un papel importante en lectura de un segundo idioma: la actitud y la motivación.

Hablemos de la afectividad en el proceso de comprensión lectora. Day y Bamford (2005) destacan que una de las características principales de la actitud es que ésta puede cambiar, enfocándose tanto a algo positivo como a algo menos favorable. Estos dos autores tomaron el modelo diseñado por Mathewson y McKenna (1994, citados en Day y Bamford), basado en las actitudes al leer en el primer idioma, y lo analizaron desde la perspectiva de un segundo idioma. El modelo muestra cuatro orígenes de cómo nace la actitud que un alumno pudiera tener hacia la lectura en un segundo idioma (o idioma extranjero).

Figura 1: Modelo de adquisición y desarrollo de las actitudes en la lectura de un segundo idioma



De acuerdo con este modelo, en primera instancia, si al alumno le agrada leer en el primer idioma, es muy probable que sienta el mismo gusto por leer en un idioma extranjero o por comenzar a leer en un segundo idioma. Por el contrario, si la actitud del estudiante es negativa hacia la lectura en su primer idioma, posiblemente también sea negativa su actitud hacia lecturas en otro idioma diferente al materno. La actitud positiva a leer en el primer idioma pudiera tener su origen en la familia o en la escuela donde se realizan prácticas de lectura (Day y Bamford pp. 23, 24).

De igual manera, probablemente la actitud del alumno hacia textos en un segundo idioma será positiva si ha vivido experiencias exitosas al interactuar con textos escritos en otro idioma. Por otro lado, el alumno se decepcionará y su actitud será negativa si en algunas ocasiones nunca logró entender las lecturas en otro idioma diferente al materno (Day y Bamford pp. 24, 25).

La tercera fuente se refiere al entusiasmo que un alumno puede mostrar ante otra cultura, especialmente aquella que habla el idioma utilizado en el texto (Day y Bamford p.25). Por ejemplo, si el alumno tiene ascendentes ingleses, se interesará por leer y comprender textos en inglés británico para aprender más acerca de su cultura o en algún momento viajar a Inglaterra.

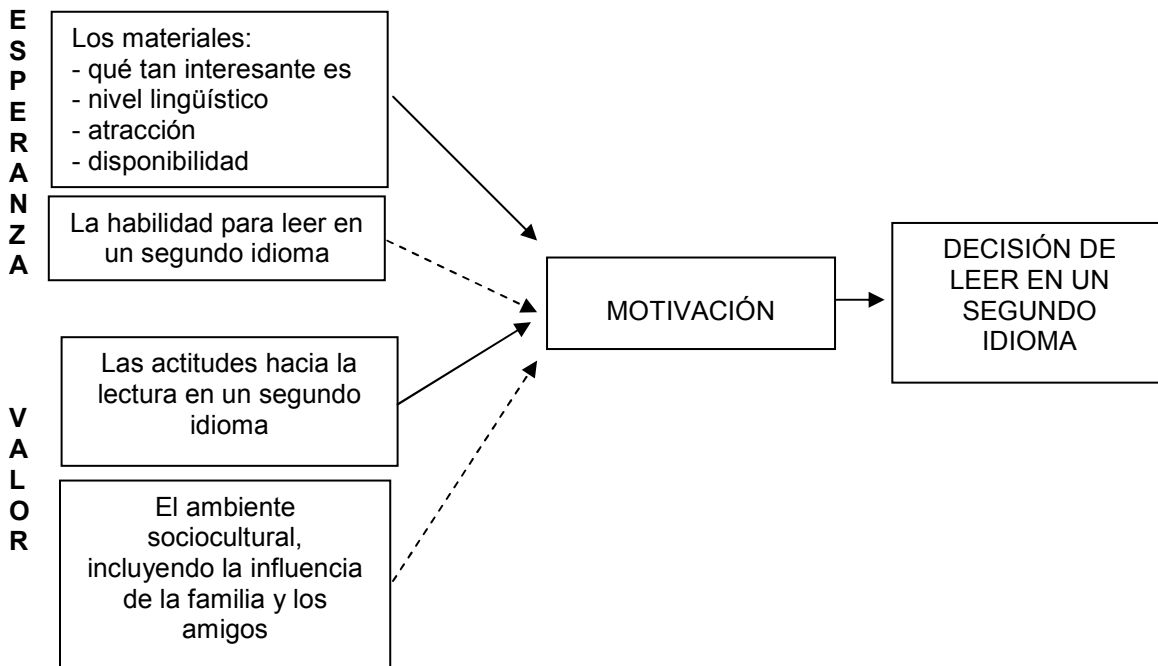
Finalmente, el ambiente en el salón de clases tiene gran peso en la actitud que el alumno siente hacia la lectura en un segundo idioma. Si el maestro, los compañeros, las actividades y los materiales, entre otros factores, permiten llegar a la comprensión de textos de una manera fácil y efectiva, se crearán actitudes positivas hacia la lectura en un segundo idioma (Day y Bamford p. 25).

El segundo factor dentro de la afectividad en el proceso de comprensión lectora en un idioma extranjero es la motivación. Según Gunning (2000), la motivación es imprescindible para lograr la comprensión de un texto (p.245). La selección o uso de la estrategia dependerá de la ayuda o efectividad que dicha estrategia haya proveído en experiencias pasadas para lograr entender cierto pasaje o lectura. Desde esta perspectiva, la motivación aumenta y el lector se siente competente para realizar actividades de lectura. Es importante buscar soluciones a posibles obstáculos que pudieran encontrarse al momento de leer ya que el superar estas dificultades también incrementa la motivación en el lector, en este caso, en el alumno (Day y Bamford p. 245).

En pocas palabras, la motivación es lo que impulsa a los individuos a hacer o no hacer algo. Haciendo referencia al tema de actitud, Day y Bamford (2005) tomaron el modelo de Feather (1982, citado en Day y Bamford) y lo analizaron dentro del contexto de la lectura en un segundo idioma. Dicho modelo muestra los factores que motivan al alumno a leer en un segundo idioma o idioma extranjero. El modelo muestra dos grupos, el de esperanzas y el de valores, esto significa que el lector se interesará en leer lo que espera entender y lo que valga la pena leer, es decir, debe encontrarle valor a la lectura porque siendo lo contrario, el lector evitará realizar acciones que tengan poco valor para él, lo que hace difícil que el alumno se motive a leer aún y cuando esté convencido de que puede hacerlo. A continuación se muestra el modelo de motivación que conlleva a

decidir abordar una lectura en un segundo idioma. Posteriormente se presenta una breve explicación del mismo.

Figura 2: Modelo de los factores hacia la decisión de leer en un segundo idioma (la línea continua indica una influencia mayor que la línea punteada)



Este modelo de esperanza y valor para alcanzar la motivación de la lectura en un segundo idioma muestra cuatro puntos. Es importante aclarar que este modelo aplica en mayor medida a la lectura extensiva (cuando el alumno elige lo que va a leer). Primeramente, el material debe llamar la atención del lector. Sin interés, es difícil motivar al alumno. Dentro de la habilidad para leer en un segundo idioma se puede comentar que regularmente el alumno elige el material apropiado de acuerdo a su nivel de competencia en el segundo idioma. El tercer punto en cuanto a actitud ya se describió anteriormente. Por último, el ambiente sociocultural también forma parte de la motivación ya que la familia, los amigos y la sociedad animan al lector a leer en un segundo idioma, siempre y cuando ellos también se encuentren en la misma situación o proceso de comprensión (Day y Bamford pp. 28-30).

Como se puede apreciar, la habilidad de lectura y el ambiente sociocultural muestran una flecha tenue o punteada hacia la motivación porque en el caso de que el alumno no cuente con ellas, de cualquier manera se puede llegar a la motivación, solamente con actitud positiva y buena elección de materiales, ya que las actitudes y los materiales son elementos básicos para incrementar la motivación de la lectura en un segundo idioma.

Una de las estrategias socioafectivas que también elevan la motivación es la reflexión, la cual también involucra procesos de orden metacognitivo. Cuando el alumno logra involucrarse en el texto y enfoca toda su atención en las líneas que está leyendo, entonces aprende y recuerda con más facilidad, lo que le permite estar activo durante el proceso de lectura. Se recomienda que el profesor provea al alumno con preguntas de reflexión y tiempo necesario para que elabore sus respuestas (Gunning, 2000, p. 245).

Por lo tanto, se reafirma que la motivación es un factor que influye fuertemente en la comprensión de lectura debido a que es un impulso dirigido a alcanzar la meta que se ha establecido. Por lo anterior, surge la pregunta, ¿Cuál es el objetivo de leer? De acuerdo a Anderson (1999), existen dos razones: para informarse y por placer. Cuando se interactúa con un texto de carácter informativo, se obtiene información nueva y se aprende, lo cual es el caso reportado en la aplicación de este estudio. Por otro lado, si solamente se busca entretenimiento, el lector se relaja y disfruta de los libros. Sin embargo, cualquiera que sea el objetivo de la lectura, el lector siempre espera comprender el mensaje del texto (p. 100).

Cuando el alumno cuenta con una gran variedad de técnicas y estrategias de lectura, la motivación es mayor, especialmente si los textos tratan de contenido académico, debido a que comprende con mayor facilidad en menos tiempo. Regularmente el vocabulario desconocido es uno de los factores que obstaculizan la comprensión pero cuando el alumno es habilidoso, es decir, trata de descubrir los significados por el contexto, no existe problema alguno en la comprensión (Anderson, 1999, p. 101).

Así como Day y Bamford (2005), Dulin (citado en Anderson, 1999) también propone un modelo para aumentar la motivación:

$$\text{Motivación} = \frac{\text{Recompensa esperada}}{\text{Esfuerzo esperado}}$$

La idea se centra en que la motivación aumenta al esperar recompensa y al disminuir el esfuerzo esperado. La mejor manera de lograrlo es cuando el profesor lleva a cabo las siguientes actividades:

Figura 3: Procedimientos para elevar la motivación tomados de la muestra seleccionada por Irwin, J.W.

Incremento de recompensa esperada	Reducción del esfuerzo esperado
Animar a los alumnos frecuentemente	Presentar información de antecedentes
Propiciar actividades interesantes	Centrarse en un objetivo
Diseñar exámenes justos	Ver con anticipación el tipo de actividad
Propiciar actividades de alto éxito	Ver con anticipación el vocabulario
Lograr que el alumno se involucre en el propósito de la lectura	Discutir las estrategias de lectura
Lograr que el alumno elabore preguntas	Utilizar materiales de alto éxito
Aplicar lecturas significativas	Dividir capítulos largos en secciones cortas

Tomado de Irwin, J.W. (1991). Teaching Reading Comprehension Processes, second edition, p. 145. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (citado en Anderson, 1999).

De la misma manera, Irwin and Baker (citado en Anderson, 1999) aconsejan motivar a los alumnos a leer a través de la guía mencionada a continuación:

- Motivar al alumno siempre que se le proporcione una lectura.
- No hacerle ver al alumno que la lectura es un deber o castigo.
- Elevar la recompensa y disminuir el esfuerzo siempre que sea posible.
- Permitir al alumno elegir qué leer y por qué.

- Fomentar en el alumno el interés por la lectura, concienciarlos de encontrarle significatividad, relevancia y siempre mencionarles el propósito y cómo la lectura puede ser útil en un futuro.
- Como profesor, demostrar interés por la lectura.
- Asegurarse de que los alumnos lograrán la comprensión (pp. 102, 103).

Por lo tanto, es un hecho que uno de los métodos para elevar el nivel de motivación es enseñar a los alumnos a usar estrategias para entender los textos. Las estrategias se dirigen a un objetivo y disminuyen el esfuerzo, lo que termina en el éxito de la comprensión de lectura.

La clave para que el alumno utilice estrategias que valgan la pena y sean satisfactorias es que se refleje un resultado exitoso, esto es, que el alumno note cómo su desempeño mejora al emplear estrategias. La teoría de la atribución propuesta por Weiner (1979) explica por qué los individuos se motivan. Si transferimos esta teoría al contexto de las lecturas, se podría decir que, el alumno logra la comprensión exitosa del texto debido a su intencional uso de estrategias. Esta teoría establece que el éxito logrado es resultado de la capacidad y esfuerzo por parte del lector, además del nivel de dificultad de la tarea y la suerte (Almasi, 2003, p.8).

Como aportación crítica de la primera parte de este marco teórico podemos afirmar con convicción que el aspecto afectivo no debe dejarse a un lado cuando se desea que los alumnos lleguen a la comprensión de textos, especialmente si hablamos de textos presentados en un idioma extranjero. Lo primordial es que sean los mismos alumnos quienes sostengan que las estrategias afectivas que ellos emplean son benéficas en su intento por comprender un texto en inglés, lo que seguramente los motivará a seguir las utilizando. A través de las estrategias afectivas podemos formar en los estudiantes una actitud positiva y elevar la motivación para que sientan ánimo por la lectura.

Ahora, abordemos el aspecto social del proceso de comprensión lectora. Se ha encontrado que los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con la lectura cuando se les da la oportunidad de interactuar con sus compañeros. De antemano nos gustaría mencionar que este estudio fue individual, es decir, el alumno no

trabajó en grupos pero se le informó que podían apoyarse en los demás si así lo necesitaban o lo deseaban.

Existen teorías sociales que establecen los beneficios de trabajar en colaboración para que el aprendizaje se logre efectivamente. Por tal razón, hemos considerado revisar los principios de la lectura compartida, una de las herramientas para fomentar la interacción entre los alumnos al momento de leer textos en inglés y que se logre llegar a la comprensión. Los autores que se han preocupado por profundizar en esta temática han sido pocos y la han presentado como una actividad tanto para enseñar a leer como para desarrollar la comprensión lectora en la primera lengua, en donde el niño o grupo de niños observa el texto que el docente lee en voz alta y con fluidez. Sin embargo, la lectura compartida también tiene sus beneficios en el proceso de la comprensión lectora de un idioma extranjero y en estudiantes mayores.

De acuerdo al objetivo original de la lectura compartida, se debe utilizar un libro grande. Contrariamente, Spears (2004) sugiere cualquier libro, algún póster, o transparencia de proyector. Los alumnos se sientan cerca del profesor y toman turnos para leer o releer. A pesar de que gran parte de los autores que desarrollan el tema de la lectura compartida la recomiendan para niños, Spears (2004) afirma que todas las edades se benefician de ella, solamente se necesita ajustar el texto y las preguntas al nivel del alumno.

La lectura compartida es un modelo de lectura del maestro para los alumnos. A través de la lectura compartida, el profesor demuestra las estrategias que transforman a un lector pasivo en activo e independiente gracias a la aplicación y práctica de las mismas. El término de “lector independiente” hace referencia a un individuo conocedor de sus propias estrategias. Existe una gran variedad de estrategias que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida aunque el objetivo principal es que el lector realice predicciones de lo que va leyendo y verifique las mismas para dar lugar a un proceso activo de control de la comprensión (Solé, 2005, pp. 102, 103). Compartiendo el punto de vista de Solé, Baeza P. (2006) establece que durante la lectura compartida

[L]os profesores demuestran el proceso y las estrategias de lectura que usan los lectores expertos, identifican y discuten con los alumnos las convenciones, estructuras y características del lenguaje de los textos escritos y los estudiantes aprenden a interrogar el texto, a buscar las diferentes claves que cada texto aporta y a interpretar las ilustraciones, diagramas y esquemas. Esta estrategia brinda la oportunidad de que todos los alumnos participen exitosamente en la lectura. (p.1)

Las tareas de lectura compartida se basan en las propuestas de Palincsar y Brown (1984, citados en Solé). Estos autores desarrollan un modelo conocido como enseñanza recíproca. Algunas de las estrategias que pueden fomentarse durante la lectura compartida son:

- Formular predicciones sobre lo que está por leerse.
- Hacerse preguntas sobre lo que ya se leyó.
- Aclarar dudas que aparecieron durante la lectura.
- Resumir las ideas.

La lectura compartida toma lugar cuando el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de leer y de involucrar a los demás en ella. En las tareas de lectura compartida, el lector va asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso. Entonces se llega a la conclusión que la lectura compartida da cabida a la discusión grupal con la finalidad de construir significado del texto de manera colectiva. Esta forma de trabajar puede aplicarse a grupos pequeños o en parejas una vez que los alumnos se han acostumbrado a la herramienta de lectura compartida (Solé, 2005, pp. 104, 105).

La siguiente interrogante es ¿en qué consiste la dinámica de la lectura compartida? Haciendo referencia a Palincsar y Brown (1984, citados en Solé p. 104), el proceso de la lectura compartida puede desarrollarse dentro de las siguientes etapas:

- Primero se lee en voz alta o en silencio una parte del texto.
- El profesor (o quien haya leído) hace una síntesis o resumen de lo leído.

- Después puede pedir explicaciones o aclaraciones de ciertos puntos de la lectura.
- Luego formula algunas preguntas que pueden ser respondidas con la lectura.
- Finalmente se realizan anticipaciones de lo que falta por leer y se reinicia el ciclo con otro alumno.

Por lo tanto, si Solé (2006) propone realizar grupos de alumnos cuando ya conocen la dinámica de la lectura compartida, ¿por qué no formarlos cuando ya se cuenta con un nivel de inglés elevado? De aquí surge la idea de proponer la lectura compartida como una herramienta para elevar la comprensión de textos en alumnos de preparatoria bilingüe. Así, resultaría aún más productivo el interpretar el texto juntos y a la vez se mejoraría su competencia comunicativa en inglés. Esta interacción en el idioma extranjero suena bastante atractiva e ideal. Sin embargo, el uso de la lengua materna en algún momento de la discusión, en el caso de alumnos con alta competencia lingüística del inglés, es permitido aunque no siempre recomendable.

Entonces, ¿por qué se permite hablar en el idioma materno durante el proceso de la lectura compartida si los alumnos indudablemente pueden comunicarse y expresarse en inglés? Recordemos que el objetivo principal es la comprensión lectora, y en el caso de la tesis que se desarrolla, lo que se indaga son los procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos (en el presente artículo sólo se estudia la socioafectividad) no el desarrollo o progreso de la competencia lingüística del inglés. El español, en este caso, es permitido porque da lugar al aprendizaje, por ejemplo, al definir vocabulario, dar ejemplos o expresar opiniones. Para contextualizar estas razones, es importante mencionar que los alumnos que participaron en el estudio pertenecen a una preparatoria bilingüe, esto significa que ellos tienen un nivel de inglés intermedio, pero aun así, están dentro de un proceso de aprendizaje.

Es decir, ¿los alumnos ya saben inglés y aún así se encuentran aprendiéndolo? Afirmativo. Según Krashen y Terrel (1988), existen etapas que muestran el progreso que cada alumno va logrando en la producción de la lengua meta (p. 20). Es indispensable

que el maestro conozca la etapa en la que se encuentran sus alumnos para poder involucrarlos en el nivel apropiado. Resultaría interesante cuestionar si el método y los materiales que el profesor usa en clase, así como su forma de trabajo y actitud son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición. Es importante mencionar que la cantidad de tiempo invertida en cada etapa es diferente en cada alumno. De la misma manera, cabe resaltar que la etapa cuatro de fluidez intermedia es la etapa en la que se ubican los alumnos seleccionados para el estudio que se realiza actualmente ya que la descripción de esta etapa concuerda con las habilidades que los alumnos poseen.

Figura 4: Etapas del aprendizaje de un segundo idioma

Primera etapa	<i>Pre-producción</i>
Segunda etapa	<i>Producción temprana</i>
Tercera etapa	<i>Lenguaje oral emergente</i>
Cuarta etapa	<i>Fluidez intermedia</i>
Quinta etapa	<i>Fluidez avanzada</i>

La cuarta etapa de fluidez intermedia establece que alumnos cuentan con un vocabulario activo de 6000 palabras. Comienzan a usar oraciones más complejas al hablar y escribir. Además, los alumnos que se encuentran a estas alturas de su proceso de aprendizaje, están dispuestos a compartir opiniones y expresar sus ideas. Aún así, hacen preguntas para aclarar dudas acerca de lo que están aprendiendo. Los alumnos en esta etapa del aprendizaje de una segunda lengua son capaces de trabajar con materias de contenido en inglés con el apoyo del maestro. Las estrategias utilizadas en esta etapa serán las que utilizan en su idioma nativo para aprender contenido en inglés. Ésta es la etapa precisa en la cual el maestro se centra en las estrategias de aprendizaje para adecuar las estrategias de enseñanza que llevarán al alumno al éxito de su desempeño (Haynes, 2005, Stage IV: Intermediate fluency, ¶ 1-2).

Según Gunning (2000), cuando el alumno interactúa con sus compañeros o con el maestro acerca de alguna lectura se construye el significado del texto. Este autor

considera la lectura como una actividad individual; sin embargo, está de acuerdo que al discutir diferentes perspectivas acerca de lo que se ha leído se modifican las ideas y se amplía el conocimiento adquirido del texto (p. 238). Ya se mencionó que no solamente se interactúa entre los alumnos, sino que también el alumno se dirige al maestro para aclarar dudas y así poder continuar con la comprensión del texto.

De acuerdo a Gallagher (2004) la comprensión puede ocurrir desde la primera vez que se lee, pero el llegar a una comprensión más profunda o reflexión se logra al interactuar con otros acerca de lo que se ha leído (p. 104). La colaboración juega un rol muy importante en elevar la comprensión de la lectura. Al conversar con los otros establecemos conexiones y conocemos diferentes puntos de vista. Para los alumnos que no son muy buenos lectores, la oportunidad de colaborar, o conversar de manera significativa con los compañeros al momento de leer se vuelve inclusive más crítica y disminuye la tensión.

Es por eso que Gallagher (2004) recomienda leer en colaboración cuando se trata de adolescentes, ya que no todos cuentan con conocimiento previo y esta técnica les elevaría la motivación. La desventaja que esta autora encuentra es que el trabajar en equipo da lugar a la distracción o tiempo para hacer algo más, ya que los alumnos pudieran esconderse en el equipo para hacer tareas de otras materias, platicar de la próxima fiesta o maquillarse, mientras que uno o dos miembros son los que realmente trabajan (p. 106). Para evitar estas situaciones es importante saber estructurar bien los grupos y así asegurar la participación por parte de todos. Algunos puntos que se debe tener en cuenta al realizar equipos aparecen a continuación (Gallagher, 2004, pp. 107-111).

- Crear grupos pequeños. El número de alumnos recomendable para un equipo de trabajo es tres. Los grupos grandes funcionan porque se generan ideas más enriquecedoras pero pudiera permitir que algunos miembros no tengan ningún tipo de colaboración.
- Crear grupos mixtos de ambos géneros y con diferente etnicidad, en caso de tener una clase multicultural.

- Asignar menos del tiempo que se planea terminar la actividad en equipo. De esta manera los equipos no perderán tiempo desde el inicio y se enfocarán en la tarea. Es permitido asignar más tiempo cuando ya casi se cumpla el plazo y los alumnos sigan trabajando arduamente.
- En ocasiones, al iniciar el período de clases, los alumnos no están acostumbrados a esta actividad de trabajo y no les es fácil expresar sus ideas. Por tal motivo, se recomienda asignar los siguientes roles en el equipo.

- Director de discusión
- Iluminador literario
- Ilustrador
- Conector
- Sintetizador
- Enriquecedor de vocabulario
- Trazador de viajes
- Investigador
- Interrogador
- Clarificador
- Predictor
- Facilitador
- Grabador
- Reportero

A pesar de que previamente se enlistaron las actividades que se realizan dentro de la técnica de lectura compartida, y que se mencionó que los alumnos se van turnando para dirigir la discusión, se propone asignar algunos de estos roles ya sea mientras se realiza la lectura compartida o en alguna actividad posterior.

La desventaja que pudiera enfrentar la asignación de roles sería que se limitara el pensamiento de los alumnos y que la discusión fuera artificial. Pero en el caso de la lectura compartida, todos participan y conforme los alumnos van progresando o madurando en el trabajo en equipo, los roles pueden irse reduciendo de tal manera que

solamente se asignen funciones realmente necesarias para lograr una discusión efectiva y lograr la comprensión total de la lectura.

Al hablar de interacción y aprendizaje no puede omitirse la Teoría del Desarrollo de Vygotsky (1988), a quien concierne el aspecto social en el aprendizaje. Él describe una zona en el cerebro conocida como zona de desarrollo actual, la cual permite que el ser humano realice ciertas acciones, cognitivas generalmente, por sí mismo sin asistencia de alguien más. Vygotsky mismo también identificó una zona de desarrollo próximo, en donde el aprendizaje del alumno se logra con asistencia de alguien más, a través de la colaboración (nivel inter psicológico). Esto requiere de un andamiaje que debe ir retirándose conforme el individuo interna las estrategias para completar la tarea y aprender. Una vez que el alumno puede realizar la tarea sin asistencia, entonces este aprendizaje forma parte de la nueva de la zona de desarrollo actual (nivel intra psicológico). Y por lo tanto, nuevamente se necesita de colaboración para una nueva zona de desarrollo próximo (citado en Gallagher, 2004, pp. 111, 112).

Por lo tanto, la lectura compartida se considera como una herramienta para crear o reforzar la responsabilidad del lector y así crear su propia interpretación del texto “compartiéndola” con sus compañeros y permitiendo que exista un intercambio de ideas y se amplíen los puntos de vista de lo que se lee. La lectura compartida debe trabajarse en clase. Por tal motivo, es crucial que el maestro conozca la mejor manera de formar los grupos, así los alumnos trabajarán de manera más independiente, beneficiando al profesor y a ellos mismos. En el primer caso, la autonomía se refiere a dejar que el maestro lleve a cabo su rol como facilitador y en el segundo caso a que los alumnos se apropien de las estrategias que los lleven a una comprensión profunda de un texto en inglés como consecuencia del modelado de estrategias de sus compañeros, quienes construyen sus interpretaciones bajo un ambiente de aprendizaje cálido y relajante, lleno de seguridad y confianza.

Después de haber presentado información teórica en cuanto al aspecto social en la comprensión lectora, creemos indudablemente que el apoyarse en los compañeros e interactuar entre ellos al tratar de interpretar alguna lectura en inglés es una forma de aprendizaje cooperativo en donde los alumnos imitan y utilizan estrategias de

comprensión con el fin de ayudarse y construir significado del texto. Esto, siempre y cuando la dinámica de trabajar en grupo sea monitoreada constantemente por el profesor y se asignen los roles apropiados a cada integrante del equipo. La comprensión, en muchas ocasiones, es el resultado de una actividad social.

En la siguiente sección se presenta la descripción de la investigación. El objetivo general es presentar la frecuencia de uso de las estrategias socioafectivas, las cuales implican interacción con los otros para comprender la lectura, o el control de la afectividad como apoyo en la realización de la lectura.

Alcance de la Investigación

Para llevar a cabo la investigación se trabajó con un grupo de Bachillerato Bilingüe Regular que cursaban la materia de Inglés Comunicativo en el cuarto semestre de Febrero-Junio 2008. A estos estudiantes se les solicitó que leyeran un artículo sobre uno de los aviones comerciales más equipados en el mundo. La aplicación del estudio completo tomó dos sesiones, las cuales resultaron en un total de 1 h 14 min. aproximadamente. El objetivo del estudio fue indagar cuáles son las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que los alumnos bilingües ponen en práctica al leer textos en inglés. Sin embargo, en este artículo solamente se presentarán los resultados obtenidos en relación a las estrategias socioafectivas.

El presente estudio intenta responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tan frecuentemente los estudiantes del CIDEB presumen emplear estrategias socioafectivas al leer un texto en inglés?

¿Cuál es la concepción que los alumnos del CIDEB tienen acerca del rol de las estrategias socioafectivas en la comprensión lectora de un texto en inglés?

Metodología

Este es un estudio exploratorio debido a que se desarrolló siguiendo un procedimiento cualitativo para analizar los datos y formar categorías. Se intenta identificar la frecuencia de las estrategias socioafectivas en el proceso de comprensión lectora de un texto en

inglés. De esta manera, se espera lograr un mejor entendimiento del tema que se investiga.

Contexto de la investigación

La investigación completa se realizó en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Este centro cuenta con una preparatoria bilingüe en donde se ofrecen tres diferentes programas educativos: el Bachillerato Bilingüe Regular, el Bachillerato Bilingüe Progresivo y el Bachillerato Internacional. Este estudio se llevó a cabo en el primer tipo de programa aquí mencionado.

Los Participantes

El estudio se limitó solamente a estudiantes del Bachillerato Bilingüe Regular. La muestra de estudiantes seleccionada estuvo constituida por 26 participantes de 16 y 17 años de edad. Todos autorizaron su participación en la recogida de datos para la presente investigación.

Los Instrumentos

El texto. El artículo utilizado para este estudio fue en inglés y se construyó tomando información textual de tres sitios web. Debido a que el avión A380 es el más moderno, la información más accesible se encuentra en la red, por lo que se recurrió a Internet para formar un solo texto que incluyera las características del avión. (Ver Anexo 1)

El título del artículo que se les proporcionó a los participantes es “Airbus A380 Superjumbo Twin-Deck, Twin-Aisle Airliner, Europe”. La extensión del artículo es de 470 palabras, y está estructurado en 7 párrafos que a su vez se componen de entre 2 y 6 oraciones. Los primeros dos párrafos describen al avión en forma muy general y hablan de sus primeros vuelos tanto de prueba como comerciales. Después se incluye el subtítulo “Upper and lower decks”. En esta parte del artículo se describe el avión de forma más específica.

Se trató de seleccionar un texto que reuniera las características necesarias para considerarlo auténtico: conveniencia, legibilidad y utilidad (Nuttall, 1996). Por otra parte, se buscó que el texto no tuviera ningún tipo de ayudas en los márgenes, como generalmente los libros de texto que presentan *tips*, pero al mismo tiempo se intentó que el texto elegido motivara a los alumnos y los convenciera de que se abordaba un tema actual de la vida real con respecto a la tecnología en aviones comerciales. Los alumnos del CIDEB, específicamente los del Bachillerato Bilingüe Regular, pertenecen a una clase social media alta o bien alta, lo que les da la oportunidad de realizar viajes de placer en periodos de vacaciones transportándose en aviones, por lo que se intuyó que existiría conocimiento previo del tema.

El cuestionario. Para este apartado de la investigación, los participantes contestaron un cuestionario que enlistaba algunas estrategias de índole socioafectivo, en donde solamente se tenía que marcar la frecuencia de uso al leer algún texto en inglés. La segunda parte de este cuestionario presentaba cuatro preguntas abiertas. (Ver anexo 2)

El cuestionario fue diseñado para esta investigación. Se utilizó como base para el formato el inventario elaborado por Oxford (1990). Al inicio se presentan las frecuencias nunca, rara vez, a menudo y siempre para después enlistar una serie de estrategias sociales (de la aseveración 1 a la 8) y sentimientos experimentados al leer en inglés (aseveración 9, 10 y 11).

La segunda parte del cuestionario consta de 4 preguntas abiertas. Las preguntas se basaron en aspectos estudiados por Day y Bamford (1998), Gunning (2000) y nuevamente Oxford (1990). De los primeros autores se tomó la motivación, del segundo la dinámica del trabajo en grupos y de la tercera la ansiedad.

El *focus group*. Posteriormente tomó lugar la discusión de grupo. A través de esta forma de exploración, se pretendía confirmar las estrategias utilizadas al leer textos en inglés y recoger información valiosa que no fuera posible obtener a través del cuestionario. En esta sesión, se utilizó un protocolo de 27 preguntas redactadas, de las cuales solamente 4 se referían al aspecto socioafectivo.

Procedimiento

La sesión en la que se aplicó del cuestionario y se llevó a cabo la lectura del artículo fue videograbada con el consentimiento de los participantes. El estudio se aplicó dentro del aula en el tiempo destinado a la clase de inglés. Todos los instrumentos se elaboraron en español a excepción del artículo del súper avión A380, así como las actividades usadas en las secciones *pre-reading* y *post-reading* (antes y después de leer).

Primeramente los alumnos contestaron el cuestionario para posteriormente encontrarse con algunos ejercicios de pre-lectura. Después, se enfocaron en la lectura del artículo en donde también se les solicitó relacionar algunas imágenes con los párrafos presentados. Finalmente, se les solicitó contestar los ejercicios de comprensión y de interpretación o reflexión. Durante toda esta sesión, los alumnos podían interactuar si así lo deseaban.

Para comenzar con la organización de datos se analizaron los datos de los cuestionarios contestados. Luego se observaron los videos que grabaron el momento cuando los participantes leían y también la sesión de grupo. Mientras hacían la lectura y contestaban las actividades se tomó nota de sus comportamientos tomando en cuenta los factores sociales y afectivos. Después se hizo la transcripción de la discusión.

Resultados y Discusión

La Tabla 1 muestra los resultados de las estrategias sociales que los participantes mencionaron utilizar **siempre** que leen un texto en inglés. Además incluye información del nivel de afectividad experimentado. Esto es, el porcentaje mostrado corresponde únicamente a la frecuencia de “siempre”. Estos datos pertenecen únicamente al cuestionario aplicado.

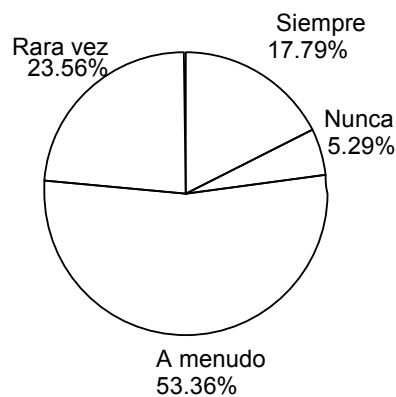
Tabla 1 Porcentaje de estrategias sociales y nivel de afectividad en alumnos de preparatoria bilingüe bajo la frecuencia “siempre”

ESTRATEGIA	Porcentaje de la frecuencia “siempre”
1. Se dirigen al maestro para expresarle sus dudas acerca de lo que no entendieron en la lectura.	3 de 26 = 11.54 %
2. Preguntan dudas a algún compañero.	6 de 26 = 23.08 %
3. Preguntan dudas a más de un compañero.	2 de 26 = 7.69 %
4. Preguntan dudas al compañero más inteligente.	7 de 26 = 26.92 %
5. Comparan sus respuestas posteriores a la lectura con sus compañeros.	3 de 26 = 11.54 %
6. Discuten el tema de la lectura con algún compañero.	4 de 26 = 15.38 %
7. Trabajan en equipo para comprender mejor la lectura.	3 de 26 = 11.54 %
8. Ayudan a sus compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura.	9 de 26 = 34.62 %
SENTIMIENTO EXPERIMENTADO	
9. Sienten ansiedad al no entender de qué trata la lectura.	5 de 26 = 19.23 %
10. Se sienten motivados y con actitud positiva para realizar la lectura.	4 de 26 = 15.38 %
11. Se sienten desanimados para leer la lectura.	0 de 26 = 0 %

Se encontró que el 17.79% de los participantes *siempre* utilizan las primeras 8 estrategias que se les mostró en el cuestionario. El porcentaje es considerado bajo, lo que refleja que no se apoyan en gran medida de sus compañeros.

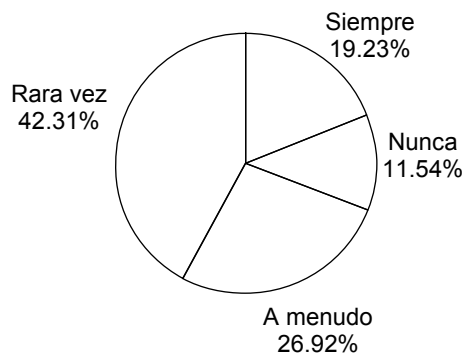
En la Tabla 1 se puede observar que la estrategia 8 alcanzó el mayor porcentaje de frecuencia “siempre” con 34.62%. Esto concuerda con las propuestas de Palincsar y Brown (1984, citados en Solé p. 104). Estos autores desarrollan un modelo conocido como enseñanza recíproca a través del cual se aclararan dudas que aparecieron durante la lectura junto con los compañeros. En la Figura 5 se observa que la frecuencia de “a menudo” obtuvo el mayor porcentaje, lo que permite concluir que regularmente se hace uso de estas estrategias, mas no siempre.

Figura 5: Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias sociales en alumnos de preparatoria bilingüe al leer un texto en inglés



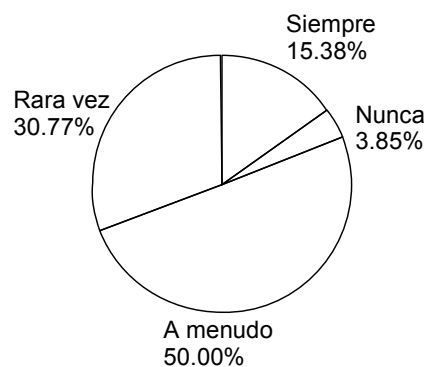
Es importante analizar lo que se cuestiona en los números 9, 10 y 11 porque pareciera que los datos obtenidos fueran desmotivadores. En cuanto la aseveración número 9 en la Tabla 1, se observa que 19.23% siempre siente ansiedad al no comprender lo que lee. Sin embargo, es necesario aclarar que en la frecuencia de “rara vez” el porcentaje fue de 42.31% lo que refleja que no muy frecuentemente experimentan el sentimiento de ansiedad al no comprender la lectura.

Figura 6 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de ansiedad en estudiantes de preparatoria bilingüe al leer un texto en inglés



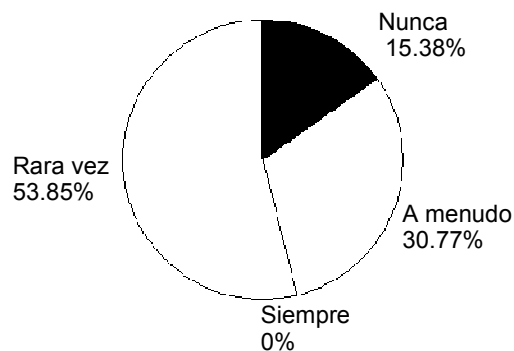
En la aseveración número 10 de la Tabla 1, el 15.38% mencionó siempre sentirse motivado y con actitud positiva al leer. Este porcentaje podría considerarse bajo, ya que se habla de 4 alumnos de 26. No obstante, al revisarse las otras frecuencias, resultó que 13 participantes “a menudo” se sienten motivados al leer, esto es, el 50% cuenta con una actitud positiva hacia la lectura en inglés.

Figura 7 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de motivación y actitud positiva en estudiantes de preparatoria bilingüe al leer un texto en inglés



En el número 11, según la Tabla 1, ningún participante marcó la frecuencia de “siempre”. Esto parece indicar que no es común que se sientan desanimados al momento de leer en inglés. Los números 9, 10 y 11 no son estrategias, sino que se orientan a indagar sobre el nivel de afectividad al momento de interactuar con textos en una lengua extranjera, inglés en este caso.

Figura 8 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de desanimo en estudiantes de preparatoria bilingüe al leer un texto en inglés



Con respecto a las cuatro preguntas abiertas en la segunda parte del cuestionario (ver Anexo 2) se encontró como respuesta a la pregunta #1 que 12 de 26 participantes dijeron que las estrategias marcadas en la primera parte del cuestionario resultaban productivas porque eran fundamentales, útiles y efectivas para entender el texto.

En la pregunta #2, 18 de 26 participantes acordaron que el trabajo en equipo sí era necesario porque principalmente se llegaba a una idea más elaborada y general y además se discutían las ideas y ayudan a comprender. En la pregunta #3, 19 de 26 participantes afirmaron sentirse motivados al aclarar dudas de la lectura realizada. Sus razones fueron que se comprendía la lectura, se aprendía algo nuevo, se sentía una satisfacción y se progresaba en el proceso de comprensión. Relacionando esta información con la teoría estudiada, se encuentra que una de las características de las estrategias sociales es la cooperación ya que demuestra la ausencia de competencia y promueve el espíritu de colaboración grupal. Otros beneficios de un aprendizaje cooperativo es el incremento de autoestima, confianza, diversión; mayor aprovechamiento; más respeto hacia el maestro, la escuela y la materia; el maestro y el alumno se sienten satisfechos; se eleva el nivel de motivación y se recibe más retroalimentación de los errores (Oxford, 1990, pp. 145, 146).

Por último, la pregunta #4 concentró información valiosa para este estudio ya que enlistó una serie de estrategias utilizadas por los participantes cuando la lectura no era interesante, era muy larga o definitivamente no la comprendían. Las respuestas con mayor número de mención fueron las de preguntarle a alguien más o comentar la lectura. Asimismo, destacó la estrategia de buscarle sentido y el lado divertido a la lectura. Estas dos respuestas reflejan estrategias sociales y afectivas.

Durante la grabación se pudo observar el comportamiento de los alumnos preparatorianos bilingües que se consideraron para la presente investigación. La investigadora (maestra) declaró que los comportamientos de los alumnos casi no variaron a las clases regulares, es decir, aun y cuando sabían que una cámara los videogrababa, la manera de trabajar y actuar fue muy parecida a la del diario. Los gestos o saludos a la cámara estuvieron presentes.

La sesión tomó lugar a primera hora, esto es, a las siete de la mañana por lo que los alumnos por lo regular no están muy activos tan temprano sino que sus energías aumentan conforme transcurre la mañana. Se observó que un alumno sentía sueño gran parte de la clase, cuatro alumnos bostezaron (uno de ellos tres veces) y seis alumnos se estiraron (uno de ellos dos veces). Todo esto durante el proceso de comprensión lectora. Además que dos alumnas contestaban con la cabeza recargada sobre su brazo izquierdo en el banco. Otro factor que pudiera considerarse negativo fue el hecho de que era un viernes. Pareciera notorio que su entusiasmo por trabajar no era precisamente elevado.

Los alumnos estaban sentados en filas verticales y se les colocó un número para poder identificarlos. Se entregaron los cuadernillos de trabajo y comenzaron a contestar. No había voces altas. Algunos hablaban en voz baja pero de manera breve. Se observó que el alumno #1 no contestaba sino que volteaba a todos lados excepto al cuestionario. Se concluye que este alumno (#1) no contestó el cuadernillo de manera concentrada por las respuestas que se encontraron en su trabajo. También pudo apreciarse el gesto de angustia del alumno #25 antes de comenzar con la aplicación del estudio. El alumno que estaba completamente distraído siguió así por algunos minutos más. La maestra caminó por las filas y nadie le cuestionó nada. Parecía ser que todo estaba claro hasta el momento.

Se observó que el alumno #24 hojeaba el cuadernillo de trabajo. Pudiera ser que este alumno necesitaba ver cuánto le faltaba para terminar o si realmente sentía algo de pereza. Durante el transcurso de la actividad, la alumna #20 preguntó a la maestra cómo se decía "facilidades". Posteriormente se comenzó con la actividad de pre-lectura para conectar lo que los alumnos ya conocían del tema con lo que estaban por leer. Esta actividad iniciaba con algunas preguntas personales y en la segunda parte se pretendía que los alumnos interactuaran entre ellos para explicar el significado de un grupo de palabras que aparecían en un recuadro. Se observó que únicamente dos alumnos (el par #15 y #21) interactuaron en este ejercicio. Esto refleja que el alumno de esta institución trabaja de forma individual, no socializa en el sentido de trabajo de clase, sino en el

sentido de compañerismo y amistad. Esto se observa cuando platican de temas ajenos a la lectura, se abrazan, se saludan, se sonríen, etc.

Mientras los alumnos leían, debían relacionar los párrafos con algunas imágenes que se incluían en la página posterior al texto. El alumno #25 preguntó acerca de una de las imágenes. La maestra le aclaró que esa imagen no contaba para el ejercicio. Se observó que los alumnos estaban concentrados leyendo. El grupo estaba en silencio. El alumno #25 tomó un diccionario Inglés-Inglés pero no lo utilizó. Prefirió que su compañera #21 le dijera, y le prestó el diccionario donde encontró el significado de la misma palabra que tenían duda “deck”.

Los alumnos siguieron contestando de manera individual. Tiempo después el alumno #25 le explicó algo de la lectura a su compañera #21. Al minuto 34 terminó la primera alumna (#17). Los alumnos continuaron trabajando. Se escuchaban voces de pláticas entre ellos. Pareciera que gustan de combinar la plática social con el trabajo de clase. La alumna (#15) se acercó a la maestra y le hizo una pregunta acerca de la lectura. Los alumnos terminaban y mientras tanto el resto seguía contestando.

Poco a poco fueron terminando los ejercicios, tres de los últimos alumnos en entregar pidieron ayuda a compañeros cercanos a ellos que ya habían terminado. La alumna #20 le preguntó a la alumna #21. La alumna #23 comparó respuestas con el alumno #24 y preguntó al alumno #18. También el alumno #25 le ayudó y explicó algunas cosas de la lectura a la alumna #23. Pudo observarse que la alumna #23 no gustaba de la lectura porque preguntó a la maestra si era necesario contestar todo lo del cuadernillo. El alumno #18 asistió a la alumna #19. Toda esta sesión se desarrolló tranquilamente. La maestra no tuvo gran participación salvo cuando comentó el objetivo de la actividad y contestó lo que pocos alumnos le preguntaron acerca del cuadernillo. Los últimos minutos de la filmación se observa cómo interactúan socialmente, riendo y bromeando. En cuanto al trabajo de lectura y comprensión de la misma se observó poca interacción, solamente 8 de 26 participantes (30.77%) recurrieron a sus compañeros o a su maestra para preguntar dudas. En cuanto al aspecto afectivo, la actitud hacia el trabajo fue positiva a pesar de que se encontraron alumnos que mostraron desinterés y pereza al leer y contestar las actividades.

Por lo tanto, sigue demostrándose que no existe suficiente interacción entre los compañeros, lo que daría lugar a pensar hipotéticamente que el sistema educativo al que han estado acostumbrados no promueve el trabajo colaborativo, es decir, el alumno está acostumbrado a trabajar individualmente.

Para finalizar con el análisis de datos, se procederá con los resultados de la sesión de grupo. Dentro de las preguntas elaboradas se les cuestionó “¿Hasta que punto consideran que es bueno trabajar en equipo y trabajar individualmente?” Las respuestas demuestran en los participantes la voluntad de trabajar en equipo para reducir el estrés y aburrimiento. Sin embargo, no se puede omitir el hecho que para algunos otros individuos el trabajo individual resulta más benéfico.

También se les preguntó sobre lo interesante que les había parecido el tema del artículo. Solamente 9 de 26 participantes levantaron la mano para indicar que sí se les había hecho interesante. Esto significa que no todos consideran la tecnología en los aviones como algo importante o relevante. También se les preguntó sobre la utilidad de la información a lo que comentaron que el artículo les había permitido conocer el avión, estar informado sobre los avances de la tecnología e incrementar su acervo cultural.

Para encontrar la opinión de los participantes sobre la utilidad de la información del artículo en su vida personal se les preguntó “¿Creen que lo que leyeron o aprendieron lo pueden utilizar en algún momento de su futuro?” Los participantes contestaron en forma grupal que sí. Luego un participante dijo que este tipo de artículos generalmente aparecían en los exámenes de admisión. Esto demuestra que aún y cuando el artículo no fue del agrado de todos los participantes, están conscientes del beneficio de conocer acerca de este nuevo modelo de avión.

Conclusiones y recomendaciones

El propósito de este artículo fue mostrar los resultados del estudio orientado a investigar principalmente la frecuencia de las estrategias socioafectivas aplicadas al proceso de comprensión lectora en los alumnos de preparatoria bilingüe al leer un texto en inglés. Basándonos en la información proporcionada por los autores revisados, la colaboración y

la actitud son piezas claves para el éxito en la comprensión de un texto. A través de las preguntas abiertas se demuestra que el trabajar en equipo se considera una herramienta necesaria para construir significado de un texto. Sin embargo, los resultados sobre la frecuencia de uso de las estrategias sociales reflejan que los participantes regularmente construyen sus interpretaciones de forma individual. El estudio encontró que el porcentaje obtenido bajo la frecuencia de “siempre” fue de 17.789%. Comparando este resultado con lo que reportó la observación se descubrió que durante el tiempo dedicado a leer el artículo y a trabajar sobre las actividades de comprensión solamente el 30.77% interactuó con alguien más, lo que comprueba que aun y cuando los participantes ven el trabajo en equipo como un beneficio, al momento de leer el texto en clase casi no interactuaron con los demás. Aunado a estos datos, vale la pena mencionar que la sesión de grupo recogió comentarios en contra y a favor del trabajo en equipo.

Sintetizando los datos que se obtuvieron en cuanto a la afectividad en el proceso lector, se concluye que los participantes rara vez sienten ansiedad (42.31%) y desanimo (53.85%) al leer un texto en inglés y a menudo se sienten motivados y con actitud positiva para comenzar con la lectura (50%). Estamos hablando entonces de que casi la mitad de los participantes disfrutaban la lectura en inglés, lo que nos hace pensar que se necesita trabajar más en el aspecto afectivo para elevar los porcentajes de motivación y actitud y disminuir la cifra de alumnos que sienten ansiedad y desanimo. En el video se observaron comportamientos de pereza; resulta necesario destacar que eran las siete de la mañana, horario no muy recomendado para comenzar una clase leyendo. En cuanto a la sesión de grupo, se recogieron comentarios que demuestran que la lectura del súper avión no fue tanto de su interés; sin embargo, creen que el haber leído acerca de él les ayudaría a conocer de su existencia, del avance de la tecnología y en su conocimiento cultural.

El tema de la comprensión lectora se ha estudiado partiendo de las estrategias (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) que le facilitan al alumno llegar a un análisis más profundo de lo que autor desea transmitir en el texto. Indudablemente, esta investigación abre camino a reflexionar más de cerca sobre cómo la socioafectividad afecta o interviene en el desempeño de los alumnos de preparatoria bilingüe al estar

trabajando con asignaturas impartidas en una lengua extranjera, donde se demanda que el alumno desarrolle las otras habilidades básicas de comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita con el objetivo de hacerlo competente en la lengua extranjera y conducirlo a la quinta etapa del aprendizaje de una segunda lengua conocida como fluidez avanzada, en donde su desempeño está muy de cerca al de un hablante nativo del inglés. Asimismo, se da lugar a otros estudios similares o más profundos que tomen las estrategias socioafectivas como componente principal en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, cómo el uso de estrategias socioafectivas forma líderes de clase.

Concluimos que las estrategias socioafectivas son aplicables cuando los alumnos enfrentan la lectura de un texto en inglés porque de esta manera se reduce la ansiedad y se comparten diferentes puntos de vista sobre un tema, aprendiendo a respetar las opiniones de los demás. Estos participantes están inmersos en una situación de aprendizaje en donde la materia de Inglés Comunicativo les exige leer textos en inglés, por lo que las estrategias sociales y afectivas resultan necesarias y de gran utilidad en el proceso de comprensión.

A pesar de que se comunican en su primera lengua la mayoría de las veces, el hecho de compartir ideas, aclarar significados de palabras o discutir el tema con sus mismos compañeros o profesor contribuye a la comprensión del texto. Ahora bien, si la discusión se lleva a cabo en inglés, resulta más enriquecedora porque se incrementa el nivel de competencia comunicativa.

Las estrategias sociales aplicadas a la tarea de lectura en inglés se relacionan con la interacción con los otros para construir significado. Los alumnos reciben retroalimentación y hacen preguntas para aclarar dudas. Por otra parte, las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, las motivaciones, las actitudes y los valores. Son estrategias utilizadas por los estudiantes para bajar la ansiedad y animarse unos a otros al momento de enfrentarse a textos escritos en una lengua diferente a la materna.

- *Mtra. Jessica Mariela Rodríguez Hernández. Licenciada en Lingüística Aplicada-Didáctica, Master en Enseñanza del Inglés y candidata a Doctora en Estudios de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León en México.*
- *Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México.*

Bibliografía

- Almasi, Janice F. (2003). *Teaching Strategic Processes in Reading*. NY: The Guilford Press.
- Andreson, Neil. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Baeza Bischoffshausen Paz, María Cristina Solís y Tonia Razmilic Burgos. (2001) Estrategias de Enseñanza del Programa AILEM_UC Lectura Compartida. Accesado el 16 de Febrero, 2009, del sitio electrónico de la página <http://www.uc.cl/educacion/ailem> 22
- Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22/1, 13-21.
- Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole-person model for education*. New York: Grune & Stratton.
- Day, Richard D. and Julian Bamford. (2005). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. USA: Cambrigde.
- Gallagher, Kelly. (2004). *Deeper Reading*. USA: Stenhouse Publishers.
- Goh, C. And Kwah P. F. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: a look at frequency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2, 39-53.
- Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.
- Haynes, Judie. (2005). Stages of Second Language Acquisition. Accesado el 9 de Abril, 2007, de la página http://www.everythingsl.net/services/language_stages.php
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: UK: Pergamon Press.

- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrel. (1988). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. UK: Prentice Hall.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Nuttall, Christine (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- O' Malley, J. M. & Anna Uhl Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA: Cambridge.
- Oxford Rebecca. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York: Newbury.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Spears, Marsha. (2004). *Shared Reading Coaching Tool*. New Hampshire: Crystal Springs Books.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.

Anexo 1

I. Read the following article. When you finish, proceed to answer the comprehension exercises.

Airbus A380 Superjumbo Twin-Deck, Twin-Aisle Airliner, Europe

The Airbus all new design Superjumbo, the A380, is the world's first twin-deck, twin-aisle airliner. Advantages of the A380 include lower fuel burn per seat and lower operating costs per seat.

The 555 seat Airbus A380-800, with a non-stop range of 8,000nm, was launched in December 2000. The aircraft entered production in January 2002. First flight (with the Rolls-Royce engines) took place from Blagnac Airport, Toulouse, in April 2005. In March 2007, one A380 test aircraft flew to New York and one to Los Angeles, the first transatlantic flights of the A380. Over 100 test flights were completed before its first commercial flight by Singapore Airlines (SIA) from Singapore to Sydney which took place in October 2007. SIA sold the tickets for the flight by online auction on eBay, with the proceeds going to charity.

II. Keep on reading the article and match the images printed at the end with the description of each paragraph.

Upper and lower decks

_____ The A380 has twin-aisle cabins on the upper and lower decks. The size of the A380 makes possible a number of configurations and passenger facilities. A three-class layout provides 555 seats. A typical upper deck layout provides 96 business- and 103 economy-class seats. The main deck provides 22 first-class seats and 334 economy-class seats.

_____ Two stairwells link the passenger decks. A lifting system between passenger decks provides access for passengers with limited mobility. There is also a cargo hoist linking the two passenger decks.

There are eight full-size doors on either side of the aircraft. On both sides, there are two doors on the main deck and one door on the upper deck forward of the wing that can be used simultaneously for embarking or disembarking passengers.

_____ The size of the aircraft also allows for a surprising number of configurations for different airlines, such as luxury beds. Each suite, enclosed by

sliding doors, is fitted with a leather upholstered seat, a table, a 23-inch flat screen TV, laptop connections and a range of office software. A separate bed folds up into the wall.

_____ The world's biggest airliner also has the smartest cockpit, with screens that show more and make it easier to fly. The A380 cockpit has eight identical large interactive displays on the main instrument panel, with cursor control provided through a trackball. The displays provide a much larger screen area with clearer presentations, and they are augmented by a HUD (head-up display) that increases pilot situational awareness, particularly during the approach and landing phases.

_____ The twin-deck widebody of the roomy A380 has meant that some airlines have requested on board showers, an office, a children's play area, a gym, a bar, shops, a smoking area, and a mini casino. Would you like to fly on the A380?

Taken from:

- (2008). Airbus A380 Superjumbo Twin-Deck, Twin-Aisle Airliner, Europe. *Aerospace Technology*. Retrieved February 17, 2008, from <http://www.aerospace-technology.com/projects/a380/>
- (2007). Luxury jetliner features beds, flatscreen TVs, lobster. *CNN.com/travel*. Retrieved February 27, 2008, from <http://edition.cnn.com/2007/TRAVEL/business.travel/10/26/luxury.jet/index.html>
- (2008). Extending commonality to the A380 generation. *Airbus*. Retrieved February 27, 2008, from http://www.airbus.com/en/aircraftfamilies/a380/flight_deck.html

Anexo 2

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS (NIVEL DE EMPATÍA ENTRE EL ALUMNO-MAESTRO O ALUMNO-ALUMNO. PAPEL DE LAS EMOCIONES Y ACTITUDES) Y SU FRECUENCIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta con base en la clave siguiente:

- 0 = Nunca
- 1 = Rara vez
- 2 = A menudo
- 3 = Siempre

Lee con atención cada afirmación y en la línea de la derecha califícala según corresponda a tu caso.

Al encontrarme leyendo un texto en inglés, ¿con qué frecuencia...

1. me dirijo al maestro para expresarle mis dudas acerca de lo que no entendí en la lectura? _____
2. pregunto dudas a algún compañero? _____
3. pregunto dudas a más de un compañero? _____
4. pregunto dudas al compañero más inteligente? _____
5. comparo mis respuestas posteriores a la lectura con mis compañeros? _____
6. discuto el tema de la lectura con algún compañero? _____
7. trabajo en equipo para comprender mejor la lectura? _____
8. ayudo a mis compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura? _____
9. siento ansiedad al no entender de qué trata la lectura? _____
10. me siento motivado y con actitud positiva para realizar la lectura? _____
11. me siento desanimado para leer la lectura? _____

Contesta las siguientes preguntas abiertas.

1. ¿Por qué considero que las estrategias de lectura que marqué con mayor frecuencia de la pregunta 1 a la 11 de este cuestionario ayudan a mejorar la comprensión de un texto en inglés?

2. ¿Creo necesario el trabajo en equipo cuando se trata de comprender mejor una lectura en inglés? ¿Por qué?

3. Cuando aclaro mis dudas acerca de la lectura, ¿me siento motivado? ¿Por qué?

4. ¿Qué hago para reducir mi ansiedad cuando el texto en inglés que estoy leyendo no es interesante, es demasiado largo, o simplemente no entendí de qué trata?

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Day, Richard and Julian Bamford. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. USA: Cambridge.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York: Newbury.