

## **EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DEL INGLÉS CON LECTURAS PREDEFINIDAS VERSUS SELECCIONADAS POR EL ESTUDIANTE**

Alicia Gómez B. y Pamela Anderson-Mejias  
ali85mx@yahoo.com.mx

### **RESUMEN**

*This investigation considers four groups of university level students enrolled in remedial English as a foreign language courses at the University of Morelos, NL, Mexico. The reading comprehension and vocabulary development of these 55 students were compared when the students selected their own reading materials and when the teacher's program of readings was used. In addition, the students' attitudes toward reading and the class procedures were considered. This research intended to compare two treatments, students' choice and teachers' program, in terms of students improvement for reading comprehension and vocabulary, as well as student attitude. The results showed significant differences for various cases.*

### **Antecedentes**

Una parte importante de la filosofía de la universidad de Morelos es el objetivo de que cada estudiante, al final de su formación, sea capaz de desarrollar su profesión en un mundo que de manera progresiva avanza hacia la globalización y competitividad (aún dentro de la organización adventista). La lectura en inglés es considerado un prerrequisito para llegar a ser miembro de esta comunidad global. Es por ello que el programa de inglés como segunda lengua, dentro de su formación profesional esta basado en un currículo de lectura.

Es por ello que el objetivo del programa es que los estudiantes entiendan lo que leen en inglés para mantenerse actualizados en sus disciplinas. Los métodos están basados en lo que Celce-Murcia (2001) describe como el método de lectura. Bajo éste método los estudiantes aprenden mediante la lectura de materiales sin mucho contenido de gramática o entrenamiento oral. Aunque el método puede ser el mejor, para los estudiantes no es muy motivador estudiar la lengua inglesa enfocada de esta manera.

Shrum y Glisan (2000) presentan un modelo para desarrollar las habilidades de comunicación en inglés, utilizando tres modalidades: 1) interpretativa, en la cual los estudiantes adquieren nueva información y exploran perspectivas culturales como resultado de leer textos

originales, 2) interpersonal, donde los estudiantes comparten información y reacciones unos con otros y organizan las ideas derivadas de los textos y 3) presentaciones que se derivan del uso del conocimiento nuevo y perspectivas para crear un producto oral o escrito.

Zhao (2002) aclara que la lectura es una habilidad importante del lenguaje como herramienta para la adquisición de la lengua y la cultura. Estrategias efectivas de lectura involucran la decodificación de la ortografía, entender la morfología y gramática del inglés y entender la estructura del discurso e intenciones del escritor.

Day y Bamford (citados en Lightbrown, Alter, White y Horst, 2002) afirman que existe un cuerpo considerable de evidencia experimental que muestra ventajas del uso de programas de comprensión lectora para el aprendizaje del inglés.

Nuevos enfoques para la enseñanza involucran la enseñanza de estrategias de lectura. Mokhtari y Sheorey (2002) dicen que la enseñanza efectiva del inglés requiere el uso frecuente de estrategias de instrucción como; emplear grupos pequeños de colaboración, utilizar una variedad de materiales de lectura como libros de texto, libros comerciales y periódicos. Los estudiantes necesitan aprender como seleccionar lecturas que desarrollen sus habilidades de lenguaje, como parte de su entrenamiento. También encontraron que las habilidades de lectura en los estudiantes esta relacionada con su capacidad y uso de estas estrategias de lectura. Además citan a Alderson, quien añade que el dominio de una lengua extranjera podría estar muy asociada con las habilidades de lectura de esa lengua.

Pero ¿qué tipo de materiales de lectura deberían utilizarse de tal forma que sea mas efectiva la lectura como estrategia de aprendizaje del inglés? Olen y Machet (1997) dicen que cuando el maestro utiliza materiales de lectura preparados para la escuela y sus programas proveen poca oportunidad para que los estudiantes lean por placer o encuentren realidad en los textos. Aún así, la International Reading Association establece que la literatura debería ser el

fundamento del currículo de inglés y los maestros deberían presentar lecturas basadas en los programas curriculares (Olen y Machet, 1997).

Por otro lado, Carrell (1984) establece que los estudiantes aprenderán a construir y activar bases apropiadas de conocimiento del inglés, si realizan las siguientes acciones: 1) seleccionar ellos mismos sus lecturas y 2) adoptar lecturas sugeridas por sus maestros que contengan textos conceptualmente completos antes que lecturas artificialmente construidas. Mientras a más áreas temáticas sean expuestos los estudiantes, mayor será la construcción en el conocimiento de la lengua.

Olen y Machet (1997), después de hacer una reseña sobre la enseñanza del inglés, comentan que una de las formas más exitosas y económicas de lograr la adquisición y desarrollo de un segundo idioma es a través de la lectura.

Chan y Watson (1988) resaltan que la lectura es más que la identificación secuencial de sonidos o palabras; es una transacción entre el pensamiento y el lenguaje, y es esta transacción la que lleva a la comprensión y el aprendizaje del idioma.

### **Problema**

Considerando la necesidad de motivar y lograr que los estudiantes aprendan a leer inglés y tomando como base lo anteriormente citado, se plantea la necesidad de comparar tanto el nivel de adquisición del inglés como la actitud del estudiante hacia el curso. Para ello se comparan dos grupos: en uno de ellos el docente proporciona las lecturas para el curso, mientras que en el otro el estudiante es quien selecciona sus propias lecturas.

### **Método**

El diseño utilizado es de corte pre-experimental basado en la comparación de dos grupos, con preprueba, prueba intermedia y posprueba (Tabla 1). Los alumnos pertenecientes a

cada grupo no fueron seleccionados de manera aleatoria, pero el orden en la utilización de estrategias si fue seleccionado aleatoriamente. Las estrategias o tratamientos se definen como: selección personal de las lecturas (CHOICE) o determinación de las lecturas por el profesor del curso (PROGRAM). La prueba intermedia es utilizada como posprueba al tratamiento previamente utilizado y preprueba al tratamiento que antecede. El periodo de duración de cada tratamiento es de medio semestre.

Tabla 1

*Diseño utilizado en la investigación.*

Grupo	preprueba	Tratamiento	prueba intermedia	Tratamiento	posprueba
A	$Y_{A1}$	CHOICE	$Y_{A2}$	PROGRAM	$Y_{A3}$
B	$Y_{B1}$	PROGRAM	$Y_{B2}$	CHOICE	$Y_{B3}$
C	$Y_{C1}$	PROGRAM	$Y_{C2}$	CHOICE	$Y_{C3}$
D	$Y_{D1}$	CHOICE	$Y_{D2}$	PROGRAM	$Y_{D3}$

El grupo A estuvo conformado por 13 estudiantes de ingeniería y teología. El grupo B incluyó a 15 estudiantes de educación y nutrición. En el grupo C participaron 18 estudiantes de teología y ciencias de la salud. Por último, en el grupo D se tuvieron 9 estudiantes de ingeniería y teología. Los horarios de los cursos eran variados durante el día, pero todos tenían una frecuencia de tres clases semanales. Todos los cursos fueron ofrecidos durante algún semestre del año 2003.

Las pruebas aplicadas se derivan de lecturas tipo TOEFL, en la sección de comprensión lectora y pruebas de vocabulario. También se incluyó una escala tipo Likert de 10 reactivos con cuatro niveles de valoración, para medir la actitud de los estudiantes hacia el inglés, su aprendizaje y las estrategias personales utilizadas.

## Resultados

La Tabla 2 muestra los resultados de la preprueba y posprueba, considerando a todos los estudiantes ( $N = 55$ ). Se utilizó la prueba t de student para muestras pareadas, encontrando que no hay diferencia significativa ( $p < 0.05$ ) en ambos casos: cuando los estudiantes seleccionan sus propias lecturas ( $t_{(54)} = 0.394$ ,  $p = 0.695$ ) y cuando el profesor asigna las lecturas ( $t_{(54)} = -1.922$ ,  $p = 0.60$ ).

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de la preprueba y la posprueba tanto para CHOICE como para PROGRAM.*

	CHOICE		PROGRAM	
	preprueba	posprueba	preprueba	posprueba
Minimum score	18	28	25	18
Maximum score	100	100	100	100
Mean	68.04	66.87	65.96	71.16
Std. Deviation	19.98	18.01	19.60	19.24

Mediante la prueba t para muestras pareadas, se compararon los puntajes entre la preprueba y posprueba de los estudiantes, según el orden seguido en cuanto a la identificación de lecturas para el curso. En la tabla 3 se presentan los descriptivos para ambos grupos: CHOICE-PROGRAM y PROGRAM-CHOICE. Se encontró que el uso de lecturas seleccionadas personalmente, seguido del uso de lecturas asignadas por el profesor hace una diferencia significativa ( $t_{(21)} = -2.11$ ,  $p = 0.047$ ) en cuanto a las calificaciones de la preprueba y la posprueba. En el caso inverso no hay diferencia significativa.

También se compararon los puntajes de la preprueba y la posprueba independientemente de las estrategias u orden seguido durante todo el curso. Se percibe una diferencia significativa ( $t_{(54)} = 2.27$ ,  $p = 0.027$ ), lo cual indica que los estudiantes incrementaron sus habilida-

des de comprensión lectora durante el curso. El promedio del grupo en general se incrementó de 64.7 a 71.2, durante el semestre.

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de la preprueba y posprueba según el orden seguido en cuanto a las estrategias*

Orden	Preprueba			Posprueba			Prueba t de Student		
	N	M	DS	N	M	DS	t	DF	SIG
Choice-Program	22	68.23	19.94	22	76.05	16.80	-2.11	21	.047
Program-Choice	33	62.36	20.91	33	68.03	20.32	-1.37	32	.181

Nota: N = número de estudiantes; M = media aritmética; DS = desviación estándar

Respecto a la actitud de los estudiantes se compararon los grupos de CHOICE y PROGRAM. Se encontró una diferencia significativa ( $t_{(33)} = 5.142$ ,  $p = 0.000$ ) entre las actitudes hacia las estrategias para el éxito en la clase cuando se utilizó la selección personal de lecturas. Esta diferencia indica una disminución significativa de 3.08 a 2.67 en una escala de 0 a 4.

### Discusión

Hay algunas posibles explicaciones de los resultados derivados de la investigación. Posiblemente la más probable sea la formación académica previa de los estudiantes. No están acostumbrados a seleccionar sus materiales de estudio en los cursos ya que en la mayoría de los casos, los maestros asignan los libros y cualquier otro material de lectura. Al enfrentarse a la selección personal de los materiales, no se sintieron cómodos (tal como evidencia el comportamiento de las actitudes).

Otra posible explicación es el no tener el hábito de la lectura. Simplemente los estudiantes no acostumbran leer ni en su propio idioma, menos en inglés. Necesitan estar obligados a leer para hacerlo, no hay un gusto personal por la lectura. Además de esto, y tal vez co-

mo una tercera explicación, ocurrió lo que Clarke (1980) dice en el sentido de que la baja habilidad de lectura, limita a los estudiantes en cuanto a su interés por la lectura en un idioma extranjero.

Como última explicación de que no haya diferencia en cuanto al aprendizaje con materiales seleccionados personalmente, sea el hecho de que el curso no tiene un costo económico, así como tampoco un valor crediticio. Es decir, es un curso que les puede ayudar para acreditar sus requisitos del dominio del inglés pero no es obligatorio ya que pueden desarrollar esa habilidad de otras maneras o en otras circunstancias.

### **Conclusión**

Mediante el estudio se puede concluir que en los estudiantes de la Universidad de Montemorelos no se perciben beneficios de aprendizaje de la comprensión escrita del inglés cuando ellos seleccionan sus propios materiales de lectura. Al contrario, por lo menos no cambia su actitud hacia el aprendizaje cuando el maestro les asigna las lecturas.

Se recomienda hacer mas estudios que permitan identificar estrategias efectivas de aprendizaje del inglés. Más aún, es necesario desarrollar investigaciones para conocer los hábitos de lectura en los estudiantes y proponer acciones que promuevan un gusto personal hacia la lectura, tanto en español como en inglés.

### **Referencias**

- Carrel, P. L. (1984). Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implication and Application. *The Modern Language Journal*, 68(4), 333-343.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. (3a ed.). Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.
- Chang, Y. & Watson, D.J. (1988). Adaptation of prediction strategies and material in a Chinese/English bilingual classroom. *Reading Teacher*, 42(1): 36-44.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal* 64(2), 203-209.

- Lightbrown, P. Halter; White, J. & Horst, M. (2002). Comprehension-based learning: The limits of “Do it yourself”. *The Canadian Modern Language Review*, 58(3), 427-547.
- Mokhtari K., Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students’ Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Olen, S.I.I.; Machet, M.P. (1997). Research project to determine the effect of free voluntary reading on comprehension. *South African Journal of Library & Information Science*, 65(2), 85-93.
- Shrum, J. L. y Glisan, E. W. (2000). *Teachers’ handbook: Contextualized language instruction*. (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Heinle and Heinle.
- Zhao, Yong. (2002). *The E-language learning project: Conceptualizing a Web-based language learning system*. Michigan State University.