

Interpelando al Autor: Estrategia para el Desarrollo de la Lecto-comprensión en Inglés

Gladys G. González Carreras*, Graciela N. Fritz, María C. Dekún, Karina A. Cabrera, Armando H. Sosa, Mauricio O. Sadaniowski

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Oberá, Misiones, Argentina.

gonzalezc@fio.unam.edu.ar, fritz@fio.unam.edu.ar, dekun@fio.unam.edu.ar, cabrera.karina75@gmail.com,
ahugososa@gmail.com, msadaniowski@gmail.com

Resumen

Para optimizar la lecto-comprensión de los estudiantes del primer nivel de inglés de la FI-UNaM, se implementó la estrategia “Interpelando al Autor” que consiste en la discusión en grupo de un texto leído con la intención de llegar a una comprensión más profunda del mismo por medio del aprendizaje colaborativo. La intervención pedagógica se realizó por tres meses en el 2018 durante las clases de lecto-comprensión. Se recogieron los datos de veintisiete estudiantes, aunque todos los alumnos participaron. Luego de un período de práctica, los estudiantes, en pares, levantaron al aula virtual su primer audio con el intercambio de ideas sobre un texto leído. Posteriormente, después de un intervalo de más práctica, subieron su segundo audio de otro texto leído. También, se obtuvo información de la dinámica de clase a través del diario de uno de los docentes participantes. Al finalizar la intervención, se solicitó a los estudiantes que participaran de una entrevista grupal para que dieran su opinión sobre el uso de la estrategia. En conclusión, El diario del docente reveló que los estudiantes evolucionaron favorablemente. En cuanto a los audios, se observó un desempeño dispar entre los grupos. Finalmente, la entrevista mostró diferentes opiniones que enriquecieron el estudio.

Palabras Clave – Estrategia Lectora, Inglés con Propósitos Académicos, Interpelando al Autor, Lecto-comprensión

1. Introducción

La competencia lectora en inglés pareciera ser la destreza más importante que desarrollan los estudiantes de ingeniería en el país. Los estudiantes de la FI-UNaM leen textos académicos en inglés relacionados con el medio ambiente. Los textos son extraídos de periódicos digitales, o sea, son textos reales que lee el público de habla inglesa. “Para lograr que los textos auténticos sean más comprensibles para los estudiantes, el docente tiene dos opciones: pueden modificar los textos, o incentivar a los alumnos a tener interacciones más significativas con los textos” [1]. Dada la complejidad de los textos, la cátedra ve la necesidad de optimizar los recursos para que los estudiantes sean capaces de comprender acabadamente el contenido leído. Enseñar a interpretar es una parte esencial del proceso de lecto-comprensión [2].

Con el propósito de que los estudiantes alcancen una mejor comprensión lectora en inglés, se implementó la estrategia “Interpelando al Autor” o QtA (por sus siglas en inglés). Es una actividad que se realiza durante la lectura para la construcción de significado y conocimiento por medio del aprendizaje colaborativo a través de la discusión en el aula. QtA busca enfatizar la intervención del lector en el desarrollo de las ideas, cuestionando la supuesta inexorabilidad del texto y del autor, ejercitando el pensamiento crítico [3].

*Autor en correspondencia.

QtA ha sido practicada en todos los niveles educativos y en diferentes países. Se originó en Estados Unidos, se tuvo acceso a una publicación de Irán, y dos trabajos de la Argentina. Existen diversos sitios de internet que promueven y explican el uso de QtA. De acuerdo con Grabe “los docentes y estudiantes aprenden a hacer preguntas sobre todos los aspectos del texto y su autor y se involucran en discusiones de comprensión de interrogantes destinados a explorar el texto y los propósitos del autor para escribir.” [4].

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

- Enseñar la estrategia “Interpelando al Autor” en las clases de lecto-comprensión;
- Ejercitar la estrategia lectora para que los estudiantes se apropien de la misma;
- Evaluar el impacto de la estrategia en la habilidad lectora de los estudiantes;
- Indagar sobre la reacción afectiva de los estudiantes a la estrategia.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron del proyecto de investigación 39 estudiantes del tercer año de las carreras de ingeniería de la FI-UNaM y sus dos docentes en 2018. Cursaban el primer nivel de inglés en la universidad. Se pudo recolectar los datos de 27 estudiantes que subieron los dos audios de la manera prevista en el aula virtual. Hubo 6 pares de estudiantes que sólo subieron la primera versión.

2.2. Instrumentos

1. 9 textos de lectura en inglés relacionados con energía renovable de 400-500 palabras;
2. Lista con los interrogantes típicos sugeridos en la literatura para el uso de la estrategia [3];
3. Diario de uno de los investigadores participantes para la interpretación del trabajo en el aula;
4. Teléfonos celulares para la grabación de los archivos de audio durante las interacciones entre pares en dos oportunidades diferentes;
5. Audios y transcripciones de las discusiones en pares de los estudiantes;
6. Aula Virtual *Moodle* donde se almacenó los archivos de los estudiantes;
7. Entrevista grupal.

2.3. Procedimiento

La unidad programática de lecto-comprensión se desarrolló de fines de mayo a fines de septiembre 2018, teniendo en cuenta el receso de invierno. Hubo 9 clases de 3 horas reloj y se

destinó 2 horas para ejercitar la estrategia QtA. Durante las 2 primeras clases, los docentes mostraron por medio del Protocolo de Pensamiento en Voz Alta cómo llevar a cabo la actividad. La técnica del Pensamiento en Voz Alta es un instrumento metodológico que implica el uso de informantes pensando en voz alta mientras llevan a cabo una actividad [5]. Los estudiantes debatían los interrogantes que formulaban los docentes.

Desde la tercera clase, fueron los estudiantes, que en pares, formulaban los interrogantes, debatían en pequeños grupos y posteriormente, se hacía la puesta en común. Los docentes monitoreaban la tarea y guiaban a los estudiantes si era necesario. Cuando se hacía la puesta en común, los docentes tomaban notas de los interrogantes y sus discusiones. Cabe aclarar que los alumnos hacían los interrogantes en inglés y el debate era en castellano, como estaba previsto.

Los estudiantes subieron al aula virtual la primera versión de sus debates con el 5° texto asignado. Se siguió practicando en clase de la misma manera y con el texto 9°, los estudiantes subieron su segunda versión.

Posteriormente, los estudiantes participaron de una entrevista grupal para conocer su opinión sobre el uso de la estrategia en clase. Los sujetos se dividieron en dos grupos siguiendo la recomendación de la literatura. “El criterio [para decidir el tamaño de los grupos] ha de ser siempre que se pueda garantizar un nivel de diálogo y discusión suficientes para producir la información grupal” [6].

2.4. Tratamiento de los Datos

Dada la naturaleza del estudio, investigación-acción en el aula, se optó por los métodos cualitativos. Se eligieron las técnicas de la observación y la entrevista grupal para la recolección de los datos. Para el análisis de los mismos se escogieron las teorías del paradigma interpretativo para intentar comprender los fenómenos [7].

3. Resultado y Discusión

3.1. El Trabajo en el Aula: El Diario del Docente

“Al principio los estudiantes se preocupaban por el vocabulario que no conocían del texto, en querer hacer la traducción de oraciones o párrafos para después responder los interrogantes que formulaba el profesor”. (Véase grupo 12 de la Sección de Audios, abajo).

“La dinámica fue de trabajo en grupo y permitió que los estudiantes con mayor conocimiento de la lengua ayudaran a sus pares a explorar, encontrar las ideas principales y a comprender mejor los textos.” “[QtA] induce a la colaboración en la construcción de significado” [5].

“Con el avance de las clases, los estudiantes lograron interacciones más dinámicas, sintieron más confianza en sí mismos y con el grupo a la hora de explorar los textos, logrando así producciones más elaboradas”. La mejor calidad alcanzada con el tiempo da cuenta de la efectividad de la práctica de la estrategia. (Véase grupo 12 de la Sección de Audios, abajo).

“Al finalizar el desarrollo de la unidad, se observó que los estudiantes internalizaron la estrategia, generaron sus propios interrogantes y mejoraron la destreza lectora.” “Los debates basados en un texto constituyen una actividad de alfabetización, donde los alumnos construyen el sentido o consideran posibles interpretaciones con el objetivo de llegar a una comprensión más profunda del texto.” [8].

“Los resultados de los exámenes demostraron que la implementación de la estrategia ayudó a los estudiantes a obtener un mejor rendimiento en lecto-comprensión en inglés con propósitos académicos.”

3.2. Comparación de los Audios Producidos por los Estudiantes

La Tabla 1 muestra los análisis de las producciones que los estudiantes hicieron en pares y subieron al Aula Virtual en dos oportunidades diferentes. A cada grupo se le asignó un número de manera aleatoria para preservar el anonimato.

Tabla 1. Comparación de las Producciones de los Estudiantes

N	Audio 1	Audio 2
1	Confunden conceptos tales como “pellets” y “Pallets”; “carbón y carbono”. Usan “por qué” en las preguntas	Hacen conjeturas. Proveen información que no está en texto.
2	Utilizan 2 fuentes externas para contestar los interrogantes.	Utilizan 3 fuentes externas para contestar los interrogantes.
3	Son preguntas de comprensión.	Son interrogantes.
4	Formulan interrogantes. Hacen suposiciones para completar la información. Interpretan mal un concepto: “land-use changes” (cambios en el uso de la tierra).	No llegan a suposiciones acertadas.
5	Utilizan inglés-inglés. Hacen suposiciones acertadas	Estuvo mejor la interpretación de la versión 1.
6	Trabajó solo. Formula interrogantes interesantes y hace conjeturas acertadas	Trabajó solo. Elabora respuestas complejas.
7	7. Hacen conjeturas	Las mayoría de los preguntas son ¿por qué?
8	Elaboraron los interrogantes, pero no las respuestas	Elaboraron los interrogantes, y algunas respuestas
9	Utilizan inglés-inglés. Formulan preguntas elaboradas	Hacen interrogantes pertinentes.
10	No entendieron uno de los párrafos del texto.	Algunas preguntas no se corresponden con sus respuestas.
11	Formulan interrogantes y respuestas pertinentes.	Formulan interrogantes y dan respuestas pertinentes.

12	Hicieron preguntas sobre el vocabulario del texto.	Hicieron interrogantes sobre el texto.
13	Utilizan inglés-inglés. Relacionan un párrafo con otro.	Algunos interrogantes y respuestas son interesantes. En algunos casos hacen conjeturas. Menos elaborado que la versión 1.
14	Formulan algunos interrogantes interesantes con sus respuestas.	Hicieron los interrogantes pero no elaboraron respuestas

Se pueden apreciar resultados dispares. Algunos grupos lograron que la segunda versión fuera más elaborada ya que formularon interrogantes y respuestas más complejas. Otros grupos hicieron mayor esfuerzo en la primera versión. Este hecho puede deberse a que algunos grupos no subieron sus segundos audios en el tiempo acordado y luego lo hicieron para cumplir con las exigencias de la asignatura de manera apurada y sin mucha elaboración. Sin embargo, debemos aclarar que todos se esforzaron ya que la producción de los interrogantes era en inglés y la de las respuestas era en castellano, aunque algunos grupos hicieron las respuestas en inglés.

A continuación se presenta un breve comentario de algunos detalles interesantes de los trabajos presentados en el Aula Virtual: El número 6 no formó grupo, pero se puede apreciar una evolución positiva en su desempeño. El estudiante 6 hizo su trabajo solo, pero en el aula trabajó con sus compañeros. El grupo 12 hizo preguntas sobre el vocabulario del texto en la primera versión; mientras que en la segunda, formuló interrogantes sobre el contenido del texto. “Los interrogantes asisten a los estudiantes a lidiar con las ideas del texto para construir significado [...]” [3].

3.3. La Entrevista Grupal

Considerando el objetivo de la investigación se detallan a continuación las transcripciones de las opiniones de los estudiantes en cuanto al mejoramiento de la destreza lectora en el transcurso de las clases.

“Con esta estrategia vas adquiriendo conocimiento de acuerdo a tu nivel. No es una estructura rígida de aprendizaje. Te da ganas de aprender, realmente.” “QtA es un enfoque aparentemente sencillo con un mínimo de estructura” [3].

“Debatir con los compañeros ayudaba mucho porque por ahí uno tenía mejor nivel de inglés que otro, te ayudaba porque vos por ahí leías y creías entender una cosa y tu compañero te decía no, fijate que dice esto y esto. Entonces entre varios uno llegaba a entender lo que decía el texto compartiendo opiniones”. (Comparar con la Sección el Trabajo en el Aula [5]).

“En lo personal pude notar el avance con respecto a lo que me tardaba en un principio comprender el texto y lo que tardé en comprender en el parcial con una o dos lecturas ya había entendido bien el texto y el contexto. Comparándome con antes, me doy cuenta que mejoré”.

“Comencé a ver que avancé en los últimos textos, pude comprender más rápido.” Autores especialistas en lecto-comprensión con los que hemos trabajado en este estudio mencionan a la estrategia como una herramienta poderosa para ayudar a los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera a clarificar la información que leen.

También hubo algunos estudiantes que expresaron que no habían mejorado la comprensión lectora.

“Para mí era difícil. Se debería haber dado la estructura gramatical del idioma.”

Este sujeto expresó lo que muchos estudiantes de segundas lenguas prefieren. Prefieren que se les indique por dónde transitar, cómo hacer. A esta actitud se le llama “Intolerancia a la Ambigüedad” De acuerdo con Brown [9], los estudiantes en el nivel inicial del aprendizaje de una segunda lengua (L2) suelen tener expectativas irreales sobre su aprendizaje. Por ejemplo, creen que saber una L2 es estrictamente tener el conocimiento declarativo de la gramática de esa lengua y no valoran la oportunidad de utilizarla en actividades comunicativas.

“Esta estrategia no me convenció mucho porque estaba más preocupado por el problema [que presentaba el texto] que por el inglés y un 70% no me servía; si me servía en un punto, pero no me termina de convencer ese método, no me gustó.”

La opinión de este sujeto podría explicarse por medio de la hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje.

De acuerdo con Krashen [10], hay dos sistemas independientes en el proceso de la apropiación de una segunda lengua: (a) Adquisición: Es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. (b) Aprendizaje: Es un proceso consciente, debido al conocimiento formal de la lengua por adquirir. La situación del aprendizaje contribuiría solo para dar un discurso poco fluido, ya que el individuo estaría más preocupado con la manera como el mensaje es transmitido. De acuerdo con esta hipótesis, el sujeto estaba adquiriendo la lengua no aprendiendo, lo que da mejores resultados (la opinión es nuestra).

Las diferencias en las opiniones pueden explicarse como consecuencia de los diferentes estilos de aprendizajes que se encuentran en las aulas.

4. Conclusiones

Lo mejor de QtA fue el trabajo en el aula. Se podía ver a los estudiantes debatiendo, dando sus opiniones. Las clases de lecto-comprensión fueron un período muy fructífero. Los estudiantes se animaron a cuestionar el texto leído, preguntarse por las intenciones del autor e ir a otras fuentes para encontrar respuestas pertinentes a los interrogantes que sus pares formulaban.

Con respecto a las dos grabaciones de audios, los resultados fueron dispares, algunos grupos lograron avanzar en su desempeño del primero al segundo audio y otros tuvieron mejor rendimiento en el primero. Sin embargo, todos los estudiantes obtuvieron buenas calificaciones en el examen de lecto-comprensión.

Con referencia a la entrevista grupal, a algunos estudiantes la estrategia les pareció efectiva, mientras que otros preferían el método tradicional. Las diferentes opiniones de los estudiantes se pudieron explicar por medio de las teorías de aprendizaje de segundas lenguas.

En conclusión, la experiencia en el aula resultó positiva, hubo más participación de los estudiantes en la clase, practicaron el trabajo en equipo, pudieron comprender más eficazmente los textos trabajados, obtuvieron buenos resultados en el examen de lecto-comprensión, y desarrollaron el pensamiento crítico.

Referencias

- [1] S. Baleghizadeh, "The Impact of Students' Training in Questioning the Author Technique on EFL Reading Comprehension," *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1668-1676. 2011. DOI,10.1016/J.SBSPRO.2011.11.410.
- [2] N. J. Anderson, *Reading Instruction*. p.p. 218-225. Disponible en: www.lrc.cornell.edu/events/past/2012.../andersonreading.pdf. 2012.
- [3] I. L. Beck, M.G. McKeown, C. Sandora, L. Kucan, J. Worthy, "Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text," *The Elementary School Journal*, 96 (4), 385-414. 1996.
- [4] W. Grabe, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- [5] L Smith, V. Zygouris-Coe, *Questioning the Author*. FOR-PD's Reading Strategy of the Month. Disponible en: www.readingrockets.org/content/pdfs/QuestioningtheAuthor.pdf. 2006.
- [6] L. Iñiguez, *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales: Entrevista Grupal*. Orientaciones preparadas por Dr. Félix Vázquez (UAB). Disponible en: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_grupoal.pdf. 2008.
- [7] J. González Monteagudo, *El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: Nuevas Respuestas para Viejos Interrogantes*. Universidad de Sevilla. (s/f). Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1. s/f.
- [8] L. B. Gambrell, *El papel de la conversación en el aula*. *Lectura y Vida*. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Gambrell.pdf. 2004.
- [9] A. Brown, *Students' and Teachers' Perception of effective Language Teaching: A Comparison of Ideals*. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 46-60. 2009.

- [10] S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Essex: Longman Group Limited. 1985.