

# La resignificación del sujeto adulto en el aula universitaria: ¿un puente hacia la adquisición del inglés técnico?

ELISABET IAROSSI (Mg.), [eiarossi@lycos.com](mailto:eiarossi@lycos.com)

EVA FERRERI (Lic.), [ferrerieva@gmail.com](mailto:ferrerieva@gmail.com)

## 1. Introducción

El objetivo de este estudio exploratorio es medir en qué grado la valoración del rol del estudiante adulto, considerado como ser único en todas sus facetas, se transforma en un camino hacia la adquisición del inglés técnico en la Carrera de Psicología.

A fin de comprender lo que decidimos llevar a la práctica en nuestras aulas desde hace ya tiempo y que hoy en día continuamos haciendo debido a los resultados positivos que obtuvimos en la investigación realizada, coincidimos en citar a Bruner quien propuso: *“una instrucción que intente exponer los mejores medios de aprender lo que se quiere enseñar; relacionada con mejorar más bien que con describir el aprendizaje”* (Bruner, 1965).

Haremos un breve recorrido a través de los pensamientos de grandes autores psicólogos y pedagogos, cuyas teorías consideramos

trascendentales a la hora de optar por un enfoque que nos ayude a comprender y, así mejorar la vida en nuestras aulas a través de los elementos más relevantes que en dichas teorías hemos encontrado a fin de lograr una perspectiva más real que se adapte a nuestro criterio docente.

## 2. Experiencia y Afectividad

### 2.1. La Experiencia

*“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”. (Epígrafe de la obra de Ausubel).*

La formación es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar a los aprendientes desde los distintos aspectos de su personalidad. Nuestro objetivo es lograr una enseñanza desarrolladora que permita a los aprendientes adultos hacer uso de todas sus potencialidades en los procesos de pensamiento, la elaboración de información de ideas; es decir, las percepciones y su procesamiento; es decir las cogniciones.

En el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del aprendiente; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

El aprendiente depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información para su reelaboración, y a su vez posee un bagaje de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Según Ausubel, la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Es decir, se concibe al ser humano como un constructor activo de su experiencia, un procesador activo de la información.

### 2.2. La Afectividad

*“El corazón tiene razones que la razón no conoce”. (Blaise Pascal).*

Sin dejar fuera lo propuesto por Ausubel en su teoría cognitiva, Hilgard (1963) agrega y puntualiza que cualquier teoría cognoscitiva

de aprendizaje debe proponer un espacio para la afectividad. También Chastain (1975) continuó desarrollando este enfoque al preguntarse cuáles eran esas características afectivas que influían, y cómo influían en el proceso de aprendizaje. Chastain supone que las características afectivas tienen tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas.

*Hasta aquí se expresa, entonces, que las actitudes y opiniones de los aprendientes acerca de su proceso de aprendizaje tienen un efecto decisivo en el mismo.*

Aquí debemos agregar que justamente, en este sentido, concordamos con el autor y realizamos la investigación ya mencionada y a la que volveremos más adelante en nuestro trabajo para demostrar que la opinión de nuestros aprendientes es tan importante como el contenido de nuestra enseñanza y las estrategias que utilizamos en el proceso ya que ellos son el foco de nuestra atención no solo como aprendientes sino como personas en todo el sentido de la palabra. También se ha considerado que las causas de un aprendizaje poco exitoso pueden ser atribuidas, en gran medida, a bloques afectivos de varios tipos (Brown, 1981). Chastain propone la existencia de al menos tres variables que influyen en el éxito o el fracaso de los aprendientes: la **ansiedad**, la **personalidad** (reservada o extrovertida) y la **creatividad**. Debemos agregar a lo anterior las **experiencias previas**, en las cuales centramos el presente trabajo. Ya que siendo el sujeto un adulto, no podemos dejar de lado las experiencias que trae consigo. De acuerdo con ellas, el aprendiente tendrá una actitud positiva o negativa hacia la lengua meta o cualquier elemento que a ella concierne (la cultura, los hablantes). Éstas son las experiencias que actuarán como barreras o puentes hacia el aprendizaje. Barreras o puentes que como docentes debemos identificar ya que los aprendientes tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Krashen (1982) desarrolla ciertas hipótesis entre las que se encuentra la hipótesis del **filtro afectivo** la cual se subdivide en tres variables: **actitud**, **motivación** y **personalidad**. Él agrega, muy acertadamente, que en una “situación de adquisición agradable” se puede promover un buen vínculo tanto lingüístico como social y cultural. Una actitud positiva permite **mayor permeabilidad**, y por el contrario, una actitud negativa convierte al filtro en una barrera a la información. Es muy común encontrar en nuestras aulas, aprendientes que al preguntarles sobre sus experiencias con el idioma expresan sentimientos de negatividad o, incluso, de rechazo. Lo importante en este último caso es averiguar sus experiencias previas e identificar las causas que provocaron dicha actitud actual.

### 3. Materiales y métodos

Para realizar este estudio exploratorio diseñamos y llevamos a cabo una encuesta en las comisiones de turno mañana y noche de Inglés II de la Carrera de Psicología en UCES. Participaron de dicha experiencia un total de 35 alumnos: comisión 1, turno mañana, 15 y comisión 2, turno noche, 20.

La población encuestada contó con 11 varones y 24 mujeres, cuyas edades oscilaron entre 19 y 58 años. De los cuales, 22 tenían estudios secundarios; 6 tenían estudios secundarios y terciarios; 6 con estudios secundarios y universitarios y solo uno poseía estudios de posgrado.

Los participantes recibieron formación previa en inglés: en la escuela primaria, secundaria e institutos (30), en colegio bilingüe (1) y en institutos (4). En cuanto al nivel adquirido, respondieron: nivel intermedio (11), pre-intermedio (1) y básico (4). El resto de los estudiantes (19) no contestaron este punto. Únicamente 5 encuestados habían rendido exámenes internacionales (CAE(1), FIRST(2), PET(1) y TOEIC(1)).

Respecto de con qué docente y cuándo habían cursado Inglés I, 25 habían cursado la materia el primer cuatrimestre del 2010 con la Prof. Elisabet Larossi, otros 2, en 2007 con la misma docente, 2 en 2009 con la Prof. Daniela Stefano y 5 rindieron examen libre (2006, 2007 ó 2008) y 1 no respondió.

La encuesta se dividió en 5 apartados, a saber: 1) datos personales, 2) educación (estudios primarios, secundarios, universitarios y de posgrado), 3) formación lingüística (en inglés): lugar, tiempo, exámenes internacionales); 4) a. formación lingüística en UCES (fecha y docente a cargo del curso), b. competencias del alumno (contenidos teóricos: lingüísticos, morfológicos, léxicos, semánticos y traducción (al castellano); c. competencias del docente (metodología, evaluación, asistencia y seguimiento (del alumno); clima del curso y 5) observaciones adicionales.

Las docentes entregaron la encuesta a los alumnos y dieron las instrucciones respecto de cómo completarla. En los apartados 1), 2), 3) y 5): los alumnos tuvieron que aportar datos, mientras que en el apartado 4 se les pidió que emplearan un escala de valoración del 1-5, la cual consideraba al 5 cómo el mayor grado de competencia del alumno o del docente referente a varios aspectos vinculados a las destrezas del alumno y del docente en un proceso educativo holístico que comprende lo afectivo, lo actitudinal, lo cognitivo y lo lingüístico.

Cuando los alumnos terminaron de completarlas las entregaron para nuestro posterior análisis y tabulación.

#### **4. Resultados**

Dentro de las competencias del alumno, en la sección de contenidos teóricos: lingüísticos, morfológicos, léxicos, semánticos y traducción (al castellano): las percepciones positivas (3-5) oscilaron del 82,9-100%; y del mismo modo, en las competencias del docente (metodología, evaluación, asistencia y seguimiento (del alumno), y clima del curso: 82,9%-100%.

Las percepciones negativas respecto de las destrezas del alumno fueron de entre 2,99 % y 17, 2 %, mientras que en caso de los docentes, oscilaron en un porcentaje del 2,99-11,7%.

Para un análisis más detallado, ver el Apéndice.

#### **5. Discusión**

Por un lado, esta coincidencia en los porcentajes no resulta casual y refleja que la utilización de una metodología educativa basada en una combinación de teorías que tienen en cuenta la afectividad (Ausubel, Hilgard, Chastain, Brown y Krashen) y al sujeto multidimensional como hacedor de su aprendizaje, resultan de suma importancia para un mejor desempeño de ambos actores del proceso educativo, lo que a su vez produce un avance en la internalización de una lengua extranjera como lo es el inglés.

Por el otro, las percepciones negativas del alumno en su desempeño en las diversas áreas lingüísticas consideradas y del docente resultan de menor importancia y se evidencian en el caso de alumnos que no han cursado la materia en el cuatrimestre anterior, han rendido examen libre en UCES, o cursado en otra universidad (UBA) y sus juicios se basan, de hecho, en la cursada actual de Nivel II (8 clases).

De lo cual se desprende que no se hallan en igualdad de condiciones que el resto de los cursantes que sí pasaron por las dos etapas (encuentro inicial: catarsis y segunda clase en adelante: cursada) del Nivel I y ya se encuentran en la mitad de la cursada de Nivel II.

#### **6. Conclusión**

Finalmente, respondiendo al interrogante planteado en el título de este trabajo, el alto porcentaje de percepciones positivas tanto respecto de

las habilidades del alumno como del docente sugiere que, cuando los estudiantes adultos experimentan una metodología inclusiva, centrada en la afectividad, que los valora como artífices multifacéticos conscientes de su proceso de adquisición lingüística en inglés, tienden a cambiar su actitud desconfiada, negativa e indiferente por una actitud segura, positiva, participativa y comprometida para con la asignatura que nos permite sembrar en terreno fértil y lograr un aprendizaje significativo y duradero.

Nuestro compromiso como docentes trasciende (o debe trascender) las fronteras de la mera transmisión del conocimiento ya que “Para enseñar no basta con saber la asignatura”, como proponen Hernández y Sancho.

Por ende, resignificar el papel del estudiante universitario puede resultar la llave que abre la puerta a una mejora importante en el aprendizaje del inglés como herramienta para lograr la lecto-comprensión de textos vinculados a la carrera de Psicología.

## **Bibliografía**

Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brown, H.D. (1973). “Affective Variables In Second Language Acquisition” *Language Learning*, vol. 23, 2.

Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Cambridge University Press.

Chastain, K. (1975). “Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition”. *Language Learning*, vol. 25 #1.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (1998). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hilgard, E. (1963). *Motivation in Learning Theory*” en Koch S. (Ed.) *Psychology: A Study of Science*, vol. 5. U.S.A.: McGraw-Hill.

Krashen, D.S.; Scarcella y Long, M. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. U.S.A.: Newbury House.

Rojas Hernández, Beatriz (2004). Sobre la Afectividad y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Relingüística aplicada*, N°. 1. Universidad Autónoma Metropolitana.

## Apéndice

### 1. Detalle de los resultados

#### 1.1. Método de tabulación

Para tabular los resultados, dividimos la encuesta en 5 tablas: 1) datos personales, 2) educación, 3) formación lingüística (en inglés), 4) a. formación lingüística en UCES, b. competencias del alumno (contenidos teóricos: lingüísticos, morfológicos, léxicos, semánticos y traducción (al castellano); c. competencias del docente (metodología, evaluación, asistencia y seguimiento (del alumno); clima del curso y 5) observaciones.

Las equivalencias numéricas utilizadas en el apartado 4) equivalen a: 1, deficiente; 2, regular; 3, bueno; 4, muy bueno, y 5, excelente.

#### 1.2. Análisis competencias del alumno

En lo que se refiere a las competencias del alumno se evaluaron sus percepciones de su desempeño en las siguientes áreas, con resultados positivos de 3-5 (bueno a excelente): a) lingüística: clasificación de palabras (91,5%), sustantivo (97,3%), adjetivo (97,3%), verbo (100%), adverbio (82,9%), artículo (85,8%), pronombre (85,8%), preposición (82,9%), conjunción (82,9%), morfológica: sufijos para reconocer sustantivos, adjetivos y otros indicadores (85,8%), léxica: ejercicios de vocabulario (82,9%) y cantidad de vocabulario adquirido (88,8%); semántica: interpretación del sentido de las palabras en contexto (94,3%), en oraciones (100%) y del todo el texto para ejercicios de lecto-comprensión (94,3%), y traducción (inglés-castellano) de oraciones: 91,5%.

En las percepciones negativas los porcentajes menores son 2,99-8,8% y los mayores 11,7-17,2%.

#### 1.3. Análisis competencias del docente

Respecto de las competencias del docente a cargo del curso, hubo también calificaciones positivas del 3-5 (bueno a excelente) en los apartados: a) metodología: método empleado para llegar a la lecto-comprensión de texto (94,3%), materiales empleados (100%), empleo de NTICs (82,9%), claridad, pertinencia y articulación de la teoría y

la práctica (100%), evaluación: cantidad (100%), extensión (91,5%) y pertinencia de los trabajos prácticos (94,3%), asistencia y seguimiento: pautas para el estudio de la asignatura (100%), dictado, dinámica y ritmo de la clase (100%); evacuación de dudas (100%), contención del alumno difíciles de su aprendizaje (97,3%), *feedback* docente-alumno (100%), corrección de tareas y evaluaciones (97,3%) y refuerzo de temas teóricos (97,3%) y clima del curso: catarsis de la primera clase (97,3%), acuerdo de pautas de cursada entre docente y alumnos (97,3%), revalorización del rol del alumno (97,3%), estímulo del alumno para el aprendizaje del inglés (100%), incentivo para emplear la L2 para aprender y/investigar sobre temas nuevos de psicología (91,5%), incentivo para participar en las clases (100%), estímulo para emplear e intercambiar conocimientos y experiencias previos del alumno con el resto del curso (100%), revalorización de la asignatura para el futuro académico (100%), manejo del grupo de aprendizaje (100%), relación docente-alumno (100%) y empleo del lenguaje humorístico (88,8%) y clima del curso (88,8%).

En las percepciones negativas los porcentajes menores son 2,99-5,8% y los mayores son 8,8-11,7%.