

## **AUTOCONCEPTO SOCIAL Y ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EN ALUMNOS DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS**

**DÍAZ, Norma Yolanda.** Especialista en Lingüística

**BUADAS, Carlos Rafael.** Profesora en Inglés

**LOBO, Patricia Eliana.** Profesora en Inglés

**Eje temático:** Educación y lenguas Extranjeras

El Inglés con Fines Específicos (o ESP) es una metodología de la enseñanza del inglés que se genera con el fin de dar respuesta a las necesidades académicas y lingüísticas de alumnos que cursan distintas carreras universitarias. Frecuentemente, estos alumnos requieren aprender a leer y comprender textos de su especialidad que se encuentran disponibles en la lengua extranjera para ya sea recabar información o adquirir conocimientos atinentes a su disciplina. Cuando los alumnos intentan leer y comprender un texto en una lengua extranjera a menudo utilizan estrategias ya sean meta-cognitivas, cognitivas u socio-afectivas para lograr una lectura eficaz. Asimismo, el aprendizaje de dicha habilidad lectora puede verse atravesado por diversas variables de orden cognitivo, emocional, volitivo, conductual o contextual en el aula. Una de las variables emocionales más estudiadas en psicología en las últimas décadas ha sido el del autoconcepto, y dichos estudios han generado gran interés de parte de aquellos que investigan y enseñan una lengua extranjera. Muchos autores afirman que el autoconcepto, o el concepto que cada cual genera de sí mismo, no es un concepto unidimensional sino multidimensional, es decir que está integrado por dimensiones tales como la académica o profesional, social, familiar, emocional y global.

El presente trabajo pretende estudiar una de las dimensiones del autoconcepto que puede relacionarse con el uso de estrategias socio-afectivas durante la lectura de un texto en la lengua extranjera, el autoconcepto social, y se desprende como una propuesta de indagación dentro del proyecto de investigación "Incidencia del autoconcepto y autoestima en el desempeño académico de alumnos de inglés con fines específicos." que el equipo de investigadores ya ha viene trabajando en los últimos años. El objetivo de este estudio es determinar si los alumnos que perciben un autoconcepto social elevado hacen un mayor uso de estrategias socio-afectivas de lectura. Para ello, se aplicaron a alumnos que cursan la cátedra Idioma Moderno Inglés, de la Facultad de Humanidades, UNCa una encuesta para medir los niveles de autoconcepto y una prueba de lecto-comprensión para contabilizar las habilidades y malos hábitos de lectura que los alumnos utilizan. Este trabajo parte de la hipótesis de que el autoconcepto social no posee un rol determinante en el uso de estrategias socio-afectivas durante la lectura.

**Palabras Clave:** autoconcepto social - estrategias socio-afectivas - inglés con fines específicos - lecto-comprensión

Existen diversas acepciones del autoconcepto. Por su parte Rosenberg (1975) define al autoconcepto como la totalidad de los sentimientos y pensamientos de una persona que se refieren a sí mismo como un objeto. El autoconcepto también puede entenderse como el concepto que la persona posee de sí mismo como ser físico, social y espiritual (Harter, 1990), es decir que es el conjunto de elementos que el individuo usa para describirse o las percepciones que tiene de sí mismo.

En lo que respecta a la estructura del autoconcepto, más que poseer una única dimensión global, la consideración más predominante en la actualidad es que tiene una organización multidimensional, es decir, que está conformada por varios aspectos. Siguiendo este planteo, las personas tienen un concepto de sí mismos, que puede diferenciarse en cada uno de los ámbitos o contextos importantes de sus vidas, como pueden ser el ámbito familiar, físico, académico o intelectual. De esta manera, la persona puede tener un concepto de sí mismo satisfactorio en el ámbito familiar, pero no en el físico o viceversa. Esto conlleva a la necesidad de delimitar diversas dimensiones del autoconcepto (Cava y Musitu: 2000).

Al ser el autoconcepto una realidad psíquica compleja, Pope, McHale y Craighead (1996) y Sureda (2001) distinguen cinco dimensiones o autoconceptos específicos. El autoconcepto académico comprende la concepción de la persona como estudiante, es decir, como resultado del conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y variaciones académicas que el alumno experimenta durante su formación académica. Esta dimensión no comprende la aptitud o el éxito académico sino la concepción del estudiante si se considera "suficientemente bueno", ya que puede no sentirse válido aún si se destaca como estudiante. El autoconcepto social involucra aquellos sentimientos que la persona posee en cuanto a la amistad, y por lo tanto en las relaciones sociales, en su capacidad para solucionar problemas y en la adaptación y aceptación social. Esta dimensión abarca las sensaciones relacionadas a si la persona 'le cae bien a sus compañeros o no', si cree que las demás personas lo tienen en cuenta y lo aprecian. Independientemente de si las necesidades sociales se equiparan a la 'popularidad', esta dimensión del autoconcepto será positiva si las necesidades sociales del alumno son satisfechas. El autoconcepto emocional y personal hacen referencia a los sentimientos de satisfacción y bienestar, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la confianza y seguridad en sus capacidades y posibilidades. El autoconcepto familiar revela los sentimientos del alumno como miembro integrante de una familia y será positivo si se ve apreciado como un miembro de su familia, que sus aportes son valorados y que posee seguridad en el amor y el respeto que sus padres y hermanos le brindan. Por último, el autoconcepto global se entiende como la valoración general de la persona y se basa en la evaluación de todas las áreas, es decir que se puede reflejar en sentimientos tales como sentirse satisfecho en general como la persona es.

Por su parte, Quiles y Espada (2010) sugieren solo tres dimensiones globales de la autoestima: la autovalía personal, la relación social, (lo que incluye su autopercepción física, la relación con la familia y los pares) y el autoconcepto académico. Estos autores adhieren que a estas dimensiones se suman tres etapas de desarrollo: la valoración de las personas significativas (o afirmación positiva), la autovaloración y autorrefuerzos (o afirmación propia) y 3) la valoración personal y del otro (o afirmación compartida).

Es necesario referirnos aquí a la definición de lecto-comprensión. Kintsch (1992) define a la comprensión lectora como la “construcción de una representación mental de la información provista por el texto la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas” de quien lee (Kintsch, 1992:262). Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (1992), se refieren a la comprensión lectora como una actividad compleja de naturaleza estratégica, que supone la interacción entre características del texto y del lector en un contexto específico. Dichos autores argumentan que todo lector conlleva un matiz particular, es decir, sus aspectos afectivos, cognitivos, volitivos y actitudinales, lo que imposibilita que todos los lectores logren una misma representación de éste. Es decir que el significado del texto es el resultado de la interacción entre el lector y el texto durante un proceso en el que ambos resultan modificados; diferentes lectores pueden lograr diferentes significados leyendo un mismo texto.

En relación a la naturaleza estratégica de la lecto-comprensión, las personas cuando leen hacen uso de determinadas estrategias para interpretar textos. Las estrategias son acciones de los lectores que les permiten resolver problemas de interpretación y favorecen el desarrollo de habilidades para controlar el lenguaje. Las estrategias permiten abordar un problema o controlar determinada información, de modo tal de mejorar y facilitar la comprensión lectora.

Las estrategias de comprensión de textos han sido clasificadas por varios autores, entre ellos Rebeca Oxford (1990), Douglas Brown, O'Malley y Chamot en distintas categorías de acuerdo con el tipo de procesamiento involucrado en metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. En primer lugar, las estrategias metacognitivas permiten al lector regular su propia cognición y evaluar su progreso de modo tal de lograr una mayor competencia mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación del éxito en las actividades de lecto-comprensión. En segundo lugar, las estrategias cognitivas constituyen un conjunto amplio de acciones que ayudan a supervisar la conducta, atención y comprensión y se limitan a tareas específicas del control directo del aprendizaje. Por último, las estrategias socio-afectivas son acciones que controlan el afecto y la interacción con las personas (compañeros de clase o docentes), así también como la actitud hacia los demás.

En este trabajo nos focalizamos en las estrategias socio-afectivas. Navarro, Vaccari y Canales (2001) definen las estrategias socio-afectivas como aquellas acciones que realiza el estudiante para manejar sus afectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Estas estrategias también son las acciones que realiza el estudiante para manejar su motivación y para regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. SerreFatime (2012: 844) las define como las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender mediante la interacción con sus compañeros y mediante las preguntas que les realiza el profesor para entender un tema en especial, como así también para eliminar o disminuir su ansiedad.

A partir de las definiciones recientemente planteadas, se puede asumir que es importante emplear las estrategias socio-afectivas simplemente porque, para estudiar y aprender no es suficiente saber estudiar y procesar adecuadamente la información. Es necesario estar interesado en hacerlo y controlar las interferencias emocionales que podrían alterar los procesos cognitivos.

Las estrategias afectivas tienen como objetivo sensibilizar al alumno con lo que va a adquirir o aprender y dicha sensibilización está integrada por tres aspectos: el

afecto, la motivación y las actitudes. (Bertrán: 2012- 402). Además comprenden conceptos como autoestima, ansiedad, inhibición, choque cultural, etc. Este tipo de estrategias incluyen aspectos fundamentales que condicionan y hasta determinan el aprendizaje tales como el control y manejo del esfuerzo, la organización del tiempo, la disposición del ambiente de estudio, entre otras. Las estrategias afectivas no se focalizan de forma directa en el aprendizaje sino tienen como finalidad mejorar las condiciones psicológicas y materiales en las que se produce el aprendizaje. Tienen que ver con la predisposición motivacional y afectiva del estudiante hacia el aprendizaje. (Valle, 59).

Para Oxford (1990) el aspecto afectivo en la vida de un estudiante es posiblemente una de las mayores y más importantes influencias en determinar el fracaso o éxito en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Según la autora, un elemento fundamental para la afectividad es la autoestima. Si la autovaloración es enormemente negativa esto puede provocar en el alumno el auto-convencimiento de que será incapaz de lograr sus metas afectando a las habilidades de una lengua, como la lecto-comprensión, la audio-comprensión y específicamente la producción oral. Les presentamos el diagrama de las estrategias afectivas diseñado por Oxford

<b>A. Bajar la ansiedad</b>	1- usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación
2- usar música	
3- apelar a la risa	
<b>B. Darse ánimo a uno mismo</b>	1- hacer comentarios positivos
2- tomar riesgos sabiamente	
3- recompensarse a uno mismo	
<b>C. Tomarse la temperatura emocional</b>	1- escuchar a nuestro cuerpo
2- usar una lista de chequeo (checklist)	
3- llevar un diario del aprendizaje de la lengua	
4- discutir nuestros sentimientos con otras persona	

(Extraído de Oxford, R. 1990 *Language Learning Strategies – What every teacher should know*)

Las estrategias sociales son las que posibilitan el aprendizaje a través de la interacción con los otros. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la cooperación y colaboración con sus pares y hablantes con más competencias son fundamentales para el proceso de aprendizaje. El docente debe utilizar en sus clases una participación cooperativa a través de las tareas asignadas a los alumnos. En cualquier caso se debe promover apoyo mutuo e interdependencia positiva. El siguiente esquema de Oxford (1990) diagrama las estrategias sociales.

A. Hacer preguntas	1- pedir clarificación o verificación
2- pedir ser corregido	

- |                                                                    |                                     |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>B. Cooperar con los otros</b>                                   | 1- cooperar con los pares           |
| 2- cooperar con hablantes eficientes de L2                         |                                     |
| <b>C. Tener empatía con los otros</b>                              | 1- desarrollar comprensión cultural |
| 2- concientizarse de los pensamientos y sentimientos de los otros. |                                     |

Extraído de Oxford, R. 1990 *Language Learning Strategies – What every teacher should know*)

Castillo (2013) asegura que las estrategias afectivas ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Sin embargo, el uso de las mismas no garantiza o determina el aprendizaje, conocimiento o adquisición, sino que ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo. Las estrategias socio-afectivas incluyen, por ejemplo, ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución; encontrar un lugar silencioso para estudiar para así reducir distracciones externas; establecer prioridades, y programar un horario de estudio. Asimismo, Las estrategias socio-afectivas, ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivación y valores.

Cabe mencionar aquí los llamados malos hábitos de la lectura postulados por Murcia Gómez (2004), los cuales obstaculizan la lectura veloz, comprensiva y óptima. Estos son: la regresión, la vocalización, los movimientos corporales al leer y el vocabulario deficiente.

**Metodología utilizada:** Las técnicas que permiten la recolección de datos son una encuesta estructurada basada en una escala de tipo Likert de cinco rangos propuesta por Quiles y Espada (2010), una prueba de lecto-comprensión y una segunda encuesta que indaga acerca de las estrategias utilizadas durante la lectura de dicha prueba. Estas técnicas nos acercan al entendimiento de la relación entre el índice de autoconcepto social y la cantidad de estrategias socio-afectivas que los alumnos afirman utilizar.

El total de la población encuestada y evaluada corresponde a 26 alumnos de la Carrera de Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCa que cursan la Cátedra: Idioma Moderno Inglés. Entre ellos figuran alumnos de ambos sexos, en edades promedio de 20 a 30 años. De este total de la población, se seleccionó una muestra de 16 alumnos de los cuales servirán de referencia a esta investigación. De manera tal de preservar el anonimato de los alumnos encuestados y evaluados se les consignó a cada un número.

En una primera instancia de la investigación se aplica la encuesta que indaga acerca de las distintas dimensiones del autoconcepto, entre ellas, autoconcepto emocional, académico, global y social (Rf. Apéndice). Luego, se calculan los niveles de autoconcepto para cada dimensión.

Seguidamente, se les suministró a los alumnos una evaluación que consistía, primero, en la lectura del texto introductorio al libro "AllOurFutures: Creativity, Culture and Education", de Sir Ken Robinson, y segundo en una serie de actividades de lectura. Dichas actividades comprendían la resolución de un ejercicio de verdadero/falso, luego, en la contestación de tres preguntas de comprensión y, por último, en la redacción de un resumen de no más de cuatro renglones de la idea principal del texto.

Dicha prueba intentaba establecer un puntaje o valoración en la comprensión de textos en ESP de los alumnos.

En tercera instancia, se aplicó una encuesta de tipo cuestionario con preguntas cerradas en la que se intentaba indagar acerca de las estrategias utilizadas por los alumnos de la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNCa durante la realización de las actividades de la prueba de lecto-comprensión.

Las encuestas constaban de una serie de opciones, las cuales corresponden a 20 estrategias de lecturas, entre ellas, 5 estrategias metacognitivas, 5 cognitivas, 5 socio-afectivas, y, además, 5 malos hábitos de la lectura. De estas opciones, los alumnos debían seleccionar sólo las estrategias que utilizaron durante la lectura del texto. Este instrumento de indagación nos permite corroborar la percepción de la cantidad de estrategias utilizadas para cada tipo de estrategias de lecto-comprensión, y los malos hábitos de lectura. A continuación se detallan las opciones de acuerdo a los tipos de estrategias mencionados anteriormente:

<b>De Autorregulación (Metacognitivas)</b>	<b>Cognitivas</b>	<b>Socio-Afectivas</b>	<b>Malos Hábitos</b>
1. Planifica y organiza el modo en que va a leer el texto de acuerdo al género (periodístico, instructivo, etc.). 2. Prevé ideas y conceptos a partir del título, subtítulo y paratexto. 3. Realiza una lectura veloz del texto (técnica del vistazo). 4. Monitorea y controla la comprensión y la velocidad de lectura a medida que se produce. 5. Luego de haber completado la lectura, evalúa si ha entendido el texto de forma exitosa.	1. Organiza y clasifica las palabras, términos y conceptos según su significado y según como se conforman gramaticalmente. 2. Resalta, subraya o toma nota de las palabras, frases y/o palabras que colaboran al entendimiento del texto. 3. Infiere el significado de las palabras de acuerdo a la información presente en el mismo texto. 4. Deduce y aplica reglas o significados aprendidos durante su formación en el aprendizaje del	1. Trabaja en grupo de modo tal de corroborar su comprensión. 2. Consulta acerca del sentido del texto con sus compañeros o al profesor. 3. Comparte su interpretación con sus compañeros. 4. Procura generar un ambiente cálido y agradable durante la lectura. 5. Mantiene una actitud positiva durante la lectura, sabiendo que problemas de comprensión su pueden resolver progresiva y posteriormente.	1. Relee tantas veces como sea necesario el texto para comprenderlo. 2. Lee en voz alta. 3. Recurre al diccionario para consultar todas las palabras desconocidas. 4. No recurre al diccionario bajo ninguna circunstancia. 5. Con el dedo recorre la línea del texto que lee.

	inglés. 5. Piensa en lo que ya conoce del tema y lo relaciona con el texto.		
--	--------------------------------------------------------------------------------	--	--

En cuarta instancia, se realizó un estudio comparativo entre los índices de autoconcepto social con la cantidad de estrategias que los alumnos perciben realizar durante la lectura de la evaluación aplicada de modo tal de contrastar, analizar y relacionar los promedios obtenidos en las escalas de autoconceptos con la cantidad de estrategias socio-afectivas utilizadas.

## Resultados

Tabla 1 – Promedios de niveles de autoconceptos por dimensión

Alumno N°	Autoconcepto Social	Autoestima	Autoconcepto Global	Autoconcepto Académico
1	4,2	3,8	3,25	4,6
2	3,8	2,4	3,2	3,4
3	4,2	3,4	2,6	2,2
4	4,8	4,2	3,4	3,2
5	4,4	3,8	4,2	3,4
6	3,2	2,2	2,4	2
7	4,4	4,2	3,4	2,8
8	3,4	3,6	4	4,2
9	4,2	3,2	3,4	3
10	4	2,6	3	3
11	2,6	4	3,4	3,4
12	4,6	4,4	3,6	3,4

13	4,2	3,2	3,4	3,2
14	4,4	3,2	3,2	2,8
15	4,6	4,2	3,6	3,8
16	4,6	3,4	4	3,6
PROMEDIO	4,1	3,4875	3,378125	3,25

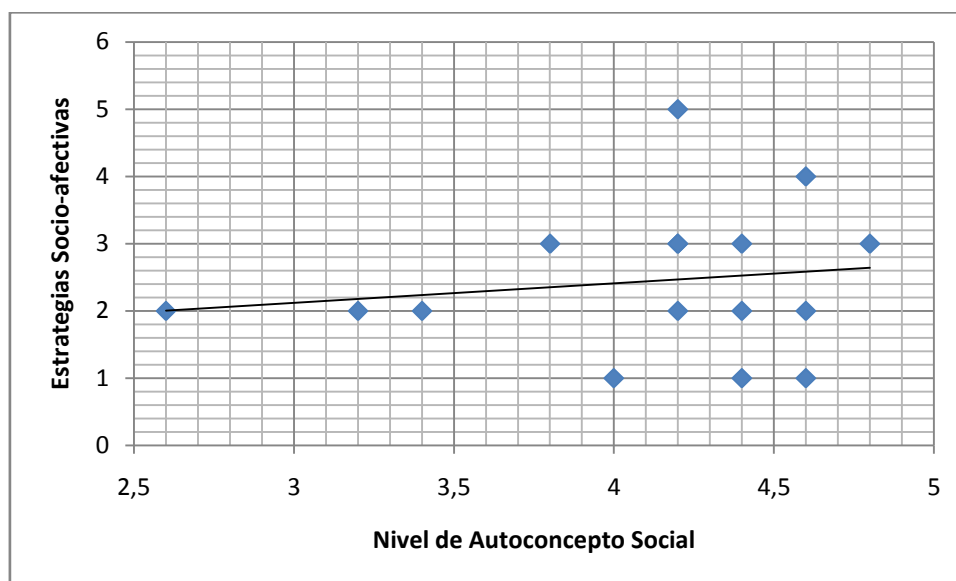
Tabla 2 – Cantidad de estrategias y malos hábitos de lectura

Alumno/a N°	Estrategias			Malos hábitos de lectura
	Socio-afectivas	Metacognitivas	Cognitivas	
1.	3	1	1	2
2.	3	2	2	1
3.	3	2	2	3
4.	3	3	3	2
5.	2	2	1	2
6.	2	3	3	3
7.	3	2	5	3
8	2	2	3	3
9	5	4	4	3
10	1	2	2	4
11	2	2	3	3
12	2	3	5	2
13	2	3	3	2
14	1	1	1	1
15	1	3	2	2
16	4	3	3	4
Promedio	2,4375	2,375	2,6875	2,5



Tabla 3 – Relación entre nivel de autoconcepto social y cantidad de estrategias socio-afectivas

Alumno N°	Autoconcepto Social	Estrategias Socio-afectivas
1	4,2	3
2	3,8	3
3	4,2	3
4	4,8	3
5	4,4	2
6	3,2	2
7	4,4	3
8	3,4	2
9	4,2	5
10	4	1
11	2,6	2
12	4,6	2
13	4,2	2
14	4,4	1
15	4,6	1
16	4,6	4

**Gráfica 1** - Relación entre autoconcepto social y uso de estrategias socio-afectivas

A modo de conclusión, se puede decir, en términos generales, que los alumnos presentan niveles de autoconcepto altos (mayores a tres en promedio en cada dimensión) y que la dimensión más elevada es la social, mientras que la de menor desarrollo es la académica. Además, mediante este estudio, se pudo observar que los alumnos hacen, de acuerdo a los promedios, un uso equilibrado de estrategias de lectura y que las estrategias cognitivas son, por una pequeña diferencia, las más utilizadas.

Mediante el análisis comparativo entre el nivel de autoconcepto social y las estrategias socio-afectivas se logró corroborar la estimación de que este nivel no cumple un rol determinante en el uso de estrategias socio-afectivas durante la lectura ya que, como se visualiza en la gráfica, la leve tendencia indica una relación más constante que directamente proporcional. Se puede apreciar allí que para distintos niveles se utiliza una misma cantidad de estrategias socio-afectivas y viceversa. Esto permite afirmar que la utilización de estrategias socio-afectivas no está directamente ligada al nivel de autoconcepto social del alumno/a.

Durante la realización de este estudio se pudo advertir que la implementación de un aprendizaje colaborativo o cooperativo durante la lectura incentiva a un mayor uso de estrategias socio-afectivas. Resta para una próxima instancia delimitar, por un lado, si existe una relación entre este tipo de aprendizaje y el uso de dichas estrategias y, por el otro, evaluar si los alumnos que utilizan un mayor número de estas estrategias logran un mejor desempeño académico.

## Bibliografía

- DÍAZ-BARRIGA, F. y G. HERNANDEZ-ROJAS (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Cava, M. J. y Musitu G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

- Harter, S. (1990) "Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents". En A. M. La Greca (Eds.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- KINTSCH, W. (1992). "How readers construct situation models for stories: the role of syntactic cues and causal inferences" en A. F. Healy, S. M. Kosslyn & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes* Vol. 2. (pp. 261-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MURCIA GOMEZ, W. F. (2004) "Desarrollo de Habilidades Metacognitivas para Mejorar la Comprensión Lectora", Universidad Militar Nueva Granada. Colombia.
- Rosenberg, M. (1975) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- OXFORD, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, 1990.
- Pope, A. W., Mchale, S.M. y Craighead, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca (Orig. 1988)
- Quiles, M.J. y J.P. Espada. (2010). *Educación en la Autoestima*. Bs. As: San Pablo (ed).
- Sureda, I. (2001) *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid: Editorial CCS