

Re-significando la lectura en el nivel universitario desde la reflexión

MAGDALENA ZINKGRÄF,
ZORAIDA RISSO PATRÓN
MA. ANGÉLICA VERDÚ

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

1. Introducción

En este artículo se discuten los resultados obtenidos durante una investigación acerca de la afectividad y su influencia en la lectura de un curso universitario de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Luego de reseñar estudios anteriores acerca de la lectura comprensiva en este contexto, nos centraremos en el análisis de treinta ensayos escritos por estudiantes universitarios avanzados de inglés y sus perspectivas con respecto a esta actividad. En la última sección, presentaremos a) los roles que ésta tiene en sus vidas, b) evidencia acerca del impacto de los factores afectivos en el desarrollo de la misma, y c) los supuestos tácitos de los alumnos con relación a la práctica de la lectura y sus beneficios.

2. Investigaciones anteriores y resultados

Durante tres años, hemos explorado los distintos grados de éxito que sucesivas cohortes de estudiantes universitarios de inglés avanzados han alcanzado en tareas de comprensión en la cátedra Idioma Inglés IV. Hemos investigado diferentes factores personales, inherentes al texto y al proceso de lectura, así como también factores externos que pueden llegar a tener una incidencia en el rendimiento de nuestros estudiantes. A través de cuestionarios, se invitó a los alumnos a reflexionar regularmente sobre las dificultades que encontraban cuando se enfrentaban con cada uno de los textos y las tareas planteadas.

En las etapas iniciales de nuestra investigación (2007), los estudiantes atribuyeron gran importancia a características intra-textuales. La complejidad textual en cuanto a longitud, a ítems léxicos desconocidos y estructuras gramaticales fueron considerados factores críticos. Los alumnos también adujeron no contar con suficiente conocimiento de trasfondo, que podría haber facilitado la interpretación de los textos informativos que se les presentaron.

Durante el resto del año, y a través de un proceso sistemático de reflexión, descubrieron gradualmente la variedad de herramientas con las que ya cuentan debido a experiencias tanto en su vida académica como personal en general, en relación con el conocimiento del mundo y su nivel avanzado de inglés. Se los incentivó a que se valoren como lectores informados y como ciudadanos responsables en el mundo, impulsándolos a confiar más en sus fortalezas y en aquellas estrategias que han desarrollado a lo largo de sus vidas.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 60/4 – 15/12/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

El siguiente año, estos mismos alumnos completaron una encuesta (Grabe y Stoller, 2002, p. 243) diseñada para investigar las actitudes hacia distintos aspectos de la lectura. Según las pautas establecidas por los autores para la interpretación de los resultados, la encuesta indicaba que estos estudiantes universitarios no parecían haber leído demasiado durante sus vidas, o no habían estado inmersos en un ambiente de lectura lo suficientemente estimulante como para cimentar el hábito en ellos (Zinkgraf, Risso Patrón, Cocci y Verdú, 2008). Grabe y Stoller (2002) sostienen que las experiencias de lectura del pasado “dan forma a las percepciones de qué tan bien (los lectores) pueden realizar las tareas, y se traducen en las apreciaciones que ellos tienen de qué tan exitosos son como estudiantes (y como lectores)” (p. 56)¹. Estas vivencias tienen un impacto en su autoestima y en las imágenes que forman de ellos mismos. De ser negativas, se tornan un obstáculo en el desarrollo de sus habilidades de lectura (Gurthie, Wigfield and Von Secker, 2000) y éste podría haber sido el caso de la cohorte de alumnos de Idioma Inglés IV en el 2007.

Descubrir la importancia de estos factores nos ha llevado a explorar estas variables en mayor profundidad para ajustar nuestras prácticas de modo que el rendimiento de nuestros alumnos sea maximizado y así impulsar su desarrollo como lectores más seguros de sus capacidades.

3. La producción escrita de los estudiantes: una ventana a su visión de la lectura

Con el propósito de explorar los sentimientos y actitudes de los alumnos hacia la lectura, analizamos un ensayo argumentativo que forma parte de los trabajos prácticos de los estudiantes de Inglés IV-2009. En este artículo, nos focalizaremos en el cuarto trabajo práctico, basado en una noticia publicada por el diario *The Guardian*, el 24 de Abril de 2009, titulada “Se lanza una revolucionaria máquina Express de libros en Londres”², en relación al cual nuestros estudiantes debían escribir un texto argumentativo de 300 a 350 palabras. Treinta alumnos eligieron, de entre los temas propuestos a tales efectos, “Lo que amo/odio de la lectura”. Otros seleccionaron “Leer novelas online: uno de los múltiples usos de Internet” y “Prefiero navegar por Internet que leer un libro” y desarrollaron argumentos a favor de la lectura.

Este ensayo fue realizado como práctico domiciliario que los alumnos entregaron dos días después para su corrección. Así se disminuyó la ansiedad que puede generar la restricción del tiempo límite. Los escritos presentan visiones positivas hacia la lectura y los beneficios que nuestros alumnos pueden obtener de la misma. Aún cuando algunos se refirieron al material de lectura como aburrido, ningún escrito argumentó en contra de la actividad en sí misma.

Los ensayos fueron analizados en busca de frases, palabras y expresiones que mostraran sus reflexiones hacia la lectura en general. La siguiente sección se centra en los resultados del análisis, que se presentan en términos de los múltiples roles que la lectura tiene en la vida de los alumnos, el modo en que se relaciona con factores afectivos y los supuestos que subyacen sus prácticas de lectura.

¹ Las traducciones de la bibliografía son responsabilidad de las autoras.

² “Revolutionary Espresso Book Machine launches in London”, obtenido en <http://www.guardian.co.uk/books/2009/apr/24/espresso-book-machine-launches>, el 8/03/2011.

4. Resultados y discusión

4.1 Los roles de la lectura

El análisis de los textos argumentativos de nuestros alumnos reveló varias categorías que reflejan las maneras de definir lo que la lectura significa para ellos y los roles que cumple. Los estudiantes se refirieron a la lectura como una fuente de conocimiento tanto lingüístico (vocabulario y estructuras) como de contenido (culturas, lugares y cuestiones de la vida), y también como un medio que permite desarrollar habilidades lingüísticas, como terapia, como entretenimiento, como introspección, como experiencia liberadora, como alimento para el alma y como una obligación moral. Singularmente, los estudiantes emplean como argumento a favor de la lectura las mismas razones que la literatura específica de la enseñanza de un idioma extranjero (Grabe, 2002; Hedgcock y Ferris, 2009; Renandya y Jacobs, 2002) presenta como beneficios a lograr por la inclusión de un fuerte componente de lectura en cursos de este tipo. Dado que los límites entre estas categorías de análisis son subjetivos y, por lo tanto, objetables, evitaremos imponer una estructura externa a los datos y discutiremos todas las categorías juntas, acompañando su tratamiento con citas de los ensayos³.

La producción de nuestros alumnos evidencia que la lectura es considerada como una fuente de conocimiento. Desde este punto de vista, nuestros alumnos sostienen que leer les provee de información lingüística, así como también de conocimiento del mundo y estos niveles se entrecruzan en muchos casos.

"leer (...) me ha (...) ayudado a desarrollar un glosario con nuevas palabras, las cuales voy aprendiendo de a poco" (4)⁴;

"podes enriquecer tu vocabulario debido a la gran variedad de palabras y estructuras gramaticales utilizadas para describir eventos; se expone a los lectores al uso auténtico de la lengua, lo cual les permite mejorar su desempeño oral y escrito" (1).

Ellos aducen que leer les abre las puertas a nuevas culturas y lugares, a experiencias de vida por las que no han pasado aún, como se observa en las siguientes citas:

"nos brinda conocimiento importante sobre el mundo y la vida" (16)

"nos transporta a mundos desconocidos y podemos conocer gente nueva, sus sentimientos, sus miedos" (19)

"es una forma de transmitir tradiciones e historia y transferir cuentos y experiencias" (26)

"tu conocimiento del mundo se incrementa" (25)

La información recogida a través de esta actividad es "adquirida" junto con la lengua usada en contexto y dicen haberse beneficiado ampliamente de este input. En otras palabras,

"leer nos ayuda a mejorar nuestras habilidades de escritura, ya que recogemos diferentes modos de usar palabras y frases que probablemente no sabíamos (...) esto extiende nuestras capacidades para expresarnos" (5);

Junto con la información lingüística que han podido recabar, se halla el desarrollo de las múltiples habilidades que se derivan de la práctica repetida de la lectura. Resaltan haber ganado un cierto

³ Con cada cita extraída de los ensayos se incluye el número asignado al estudiante que lo escribió entre paréntesis.

⁴ Las citas de los alumnos fueron traducidas desde el inglés al español por las autoras. Cualquier error es responsabilidad de las mismas.

conocimiento procedimental relacionado con los procesos mentales inherentes a la tarea. Algunos alumnos enfatizan la naturaleza activa de esta habilidad considerada "receptiva": "Alimenta nuestra mente; tenemos que interpretar palabras y frases; tu cerebro tiene mucho por hacer" (5), mientras que otros establecen que "cuanto más leen, mejor escriben" (6), haciendo referencia a la interacción entre las macro-habilidades receptivas y productivas. Otros estudiantes comentan diferentes estrategias que la lectura promueve, que llevan a beneficios más generales. En resumen, es obvio que los estudiantes reconocen que la lectura "los hace más competentes" (3).

Sin embargo, varios comentarios dejan entrever una visión más filosófica o sociológica hacia la lectura. En un principio, se la concibe como una actividad con poderes terapéuticos, que permite a los lectores liberar emociones, especialmente cuando se sienten identificados con los personajes. En palabras de nuestros alumnos:

"Hacemos una suerte de catarsis, nos involucramos con el personaje y canalizamos nuestro enojo o tristeza a través de experiencias de vida, (...) sentimos alivio y nos sentimos satisfechos" (2).

En consonancia con lo propuesto por De Andrés (1999) y Moskowitz (1999), según nuestros estudiantes, leer se convierte en el "tratamiento" que les permite superar ciertos obstáculos y problemas y sanar sus heridas emocionales. Algunos señalan que se han beneficiado de las experiencias que atraviesan los personajes en la ficción, pues al reconsiderar sus problemáticas y examinar sus sentimientos en este respecto, nuestros estudiantes sienten que están mejor equipados para enfrentar la realidad: "leer acerca del mundo ficticio puede cambiar radicalmente nuestro modo de ver la vida" (3).

Escapar de la realidad a través de la lectura es también una forma de terapia, a través de la cual los estudiantes se refugian de sus conflictos diarios. Al encontrarse inmersos en una novela, "se desconectan del mundo real. Si se encuentran en problemas, un buen libro es útil para escapar de la realidad y olvidarse de ellos (6)." Algunos de nuestros alumnos llegan al punto de expresar que "(la ficción) puede hacerles olvidar la vida por un rato" (3) y que es necesario leer para "mantenernos mentalmente sanos" (8). Esto ilustra la función catártica de la lectura.

Los estudiantes consideran a la lectura como una oportunidad para la introspección, lo que les permite descubrir sus emociones más íntimas:

"Nos transporta a mundos desconocidos y lo más increíble es que también podemos conocernos a nosotros mismos (...) y como nos sentimos con respecto a los sentimientos y experiencias de los personajes (19)."

Este comentario muestra el camino que ellos recorren hacia el auto-descubrimiento relacionado con la formación de un pensamiento más autónomo, basándose en la reflexión sobre la visión de los demás. En este sentido, un participante explica que "la lectura te abre la cabeza y te permite formar tu propia opinión acerca de lo que estás leyendo" (21) y a través de ella "comenzamos a pensar qué diferentes son los seres humanos entre sí." Según Ehrman (1999), aceptar las diferencias y conciliar puntos de vista opuestos contribuye a límites del ego más *delgados*, lo que les permite mayor flexibilidad en el procesamiento de los estímulos externos, en especial en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. Así, ven sus experiencias como instancias de auto-superación (Arnold, 1999) y reconocen que "un libro puede cambiar tu manera de pensar" (23), pues, como explica otro estudiante es posible "ver tus problemas desde otra perspectiva" (18). Este fenómeno ocurre a través de un proceso empático de ponerse en el lugar del personaje que, de

acuerdo con Moskowitz (1999), contribuye a la superación de obstáculos, como lo aseveran los siguientes extractos:

“se puede vivenciar lo que otra persona piensa de la vida simplemente leyendo un libro” (5)

“entendemos los distintos puntos de vista de muchos autores. Este entendimiento nos permite dar nuestra opinión sobre diversas cuestiones y comunicar nuestras ideas en una manera más adecuada” (14)

El resultado obtenido es un tipo de “YO” revisado y mejorado – “tengo más autoestima” (4) -, que se nutre de la lectura para “aprender de cada una de las cosas que te hacen crecer como ser humano” (4). Los principios propuestos por Moskowitz (1999) en relación con las actividades humanísticas que satisfacen las necesidades humanas esenciales de “ser escuchado, aceptado, entendido y sentir que le importamos a alguien” (p.179) resuenan en estas citas, así como los componentes claves de una autoestima alta (Reasoner, 1982). Exponerse a diferentes perspectivas y visiones amplía sus mentes, modifica su manera de pensar, y desafía sus prejuicios y supuestos. El aprendizaje se torna divertido y gratificante, generando actitudes más positivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Así lo resume el siguiente extracto:

“Cuando tomo el toro por las astas y leo un libro hasta el final, puedo sentir que mi vida cambia un poco más; (...) Le recomiendo a las personas que quieran tener una mejor autoestima que tomen la lectura como un hobby... porque esto hará que su vida sea más sana.” (18)

Los estudiantes también atesoran la lectura como un pasatiempo, una actividad placentera con valor intrínseco, caracterizada como **entretenimiento** en sí mismo: “la lectura es un proceso de enriquecimiento y disfrute que le da a las personas las experiencias más placenteras y gratificantes (1)”. Dicen “tener un muy buen momento mientras leen” (20), “pasar el tiempo disfrutando de un libro atractivo como forma de entretenimiento” (1) y “divertirse” (7), y creen que “disfrutar es el mayor placer que se obtiene [de la lectura]” (2). De hecho, hacen eco así de autores como Renandya y Jacobs (2002), para quienes este tipo de lectura representa “un hábito para toda la vida, un hábito que trae aparejado el poder y la riqueza que el lenguaje ofrece en cantidades” (p. 300).

Sin embargo, los alumnos no dejan de reconocer el alto grado de procesamiento mental que implica la lectura en una lengua extranjera cuando se refieren a ella como “una de las **actividades intelectuales** más placenteras” porque “te hace trabajar la cabeza o el cerebro” (5), lo que, en lugar de ser un impedimento, es considerado como una ventaja más. Un estudiante incluso compara la lectura con el ejercicio físico que necesita hacerse regularmente, ejercitando el cerebro con libros, “la lectura es tan buena como hacer ejercicio (...) Estás entrenando tu cerebro...” (4).

La idea de la realización personal y el desarrollo de las competencias lingüísticas supone una visión de la lectura también como **alimento espiritual** ya que la opinión de muchos estudiantes revela que “los libros todavía tienen el poder de nutrir nuestra alma y espíritu” (24) y que “la lectura es como alimento para el alma” (16).

Descubrir el poder “nutritivo” de esta actividad estimula sus ganas de atesorarla y la necesidad de fomentar esta experiencia enriquecedora en los demás. Apreiciar su valor implica apropiarse de los libros y su lectura, y esto se manifiesta en comentarios como los siguientes:

“Hay libros que se han convertido en un hito en sus vidas, y para ellos esos libros son más que sólo tinta sobre papel, son parte de su historia personal” (15),

“Nadie podrá sacarte lo que leíste, ni el placer que tuviste cuando lo hacías” (10),
“El conocimiento que alguna vez obtienes te pertenecerá para siempre” (23),
“Comprá libros y conservalos para siempre en tu casa” (31)

En estas aseveraciones, la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes son determinados por lo que han leído y así tres de los componentes de propuestos por Reasoner (1982) para la autoestima, el sentido de seguridad, de identidad y de pertenencia, se ven realizados a través de esta actividad. Asimismo, como lo explica el estudiante (18) arriba, el placer que ellos derivan de esta tarea trae aparejado un sentimiento de **deber moral** de motivar a otros a adoptar este pasatiempo inspirador que contribuye al desarrollo personal. Esto revela un verdadero compromiso hacia la lectura como una actividad que tiene valor social y que debe ser transmitida de generación en generación. Es en este sentido que los estudiantes afirman que,

“Leer libros es un hábito que la sociedad no debería dejar” (21) y que
“es nuestro deber como lectores traer a los niños de vuelta a la vida, mostrarles que por medio de la lectura pueden no solo ser parte de mundos diferentes, sino que también aprender...” (4).

En sus escritos, esta preocupación por las generaciones más jóvenes se origina en la dependencia que los niños tienen de las fuentes electrónicas de entretenimiento y, en el consiguiente abandono que hacen de otras formas placenteras de pasar el tiempo, como lo es la lectura.

En síntesis, sus opiniones revelan las ventajas que leer les ofrece como estudiantes de una lengua: la visualizan como un camino para mejorar aún más sus competencias y estrategias lingüísticas. No la conciben como un fin en sí mismo, sino como un medio para un fin lingüístico, a través del cual pueden adquirir más conocimiento, expandir su vocabulario e incrementar el conocimiento de la sintaxis de la L2.

Desde el punto de vista humanístico, en sus textos, la lectura es considerada un instrumento para adquirir un conocimiento del mundo más acabado, para ver la vida con otros ojos, para percibir una diversidad de perspectivas y trabajar sobre ellas para formular opiniones más informadas. Estos beneficios contribuyen al desarrollo personal como ‘alimento para su espíritu’ y, a su vez, como una fuerza que los lleva a alentar a otros a leer.

4.2 La afectividad y la experiencia de lectura

Hemos descubierto un número de factores entrelazados en la visión que los estudiantes tienen de la lectura, factores que consideran esenciales a la afectividad que envuelve a la experiencia de leer. Muchos estudiantes reflexionan sobre **memorias de su niñez** y las emociones que impregnaban esta actividad en aquel momento. Compartir el acto de la lectura mismo con uno de sus padres a una temprana edad parece ser un tópico recurrente en sus ensayos, lo que podría demostrar que hay una marca emocional impresa en la actividad de leer. Por consiguiente, de acuerdo con la literatura, estos estudiantes están más propensos a abordar la lectura como una tarea placentera, desprovista de cualquier connotación negativa derivada de su carácter obligatorio dentro del ámbito académico o en otros contextos (Grabe y Stoller 2002). En efecto, Grabe (2002) afirma que a través de la lectura se desarrolla su motivación y se convierten en lectores más autónomos (p. 28).

Aspectos importantes de la lectura como instrumento para e instancia de auto-superación en sí misma (Moskowitz, 1999) aparecen en nuestros datos dejando una marca indeleble en las actitudes de estos estudiantes. Algunos de estos factores -la lectura como liberadora del pensamiento y estímulo directo de la confianza- fueron mencionados en la sección 4.1. A ellos se les suman otros matices que se vinculan con lo afectivo, por ejemplo cuando los estudiantes se retrotraen en sus ensayos a la *hora de los cuentos* con sus padres. Este es el caso de (1), cuando escribe “¿te acordás cuando leías historias para dormir al lado de tu mamá?” Retrospectivamente, el participante (27) también hace referencia a los libros como “un mundo de la imaginación del cual [ella] no quería salir” durante un momento en su vida cuando “la lectura (...) era aventura y magia”.

En su capítulo sobre la técnica de la *visualización*, Arnold (1999) se enfoca en los tipos de actividades que fomentan la creación de una imagen en la mente (*the mind's eye*) de los objetivos “deseados” como “alcanzados”. En nuestra experiencia, algunos participantes recrearon mentalmente aquellas situaciones que recordaban como placenteras y, aunque el ensayo no requería necesariamente del uso de la visualización, fue a través de esta técnica que algunos de ellos evocaron distintos tipos de datos multisensoriales (visuales, táctiles, olfativos y emocionales) como fuente de información almacenada en sus mentes para determinar qué convierte sus experiencias pasadas de lectura en vivencias agradables y luego presentar las razones por las que les gusta leer.

Al hacerlo, recurren a las funciones personales e imaginativas del lenguaje (Halliday, 1975) y así abordan la temática desde una perspectiva más poética, expresando sentimientos en palabras y revelando aspectos valorados de sí mismos. Es desde esta perspectiva que interpretamos los siguientes comentarios,

“un libro es un tesoro real y fantástico en su vida” (16, 6)

“la lectura es un regalo que te podés dar a vos mismo y a tu alma” (23)

Los alumnos hacen referencias a sesiones de lectura compartida con seres queridos, áreas especiales dentro y fuera de la casa, a temperaturas, a estaciones y al perfume que emanan las páginas de un libro nuevo como propias de la lectura. Es evidente que la atmósfera en la que se lleva a cabo esta actividad posee una carga afectiva importante que hace que valga la pena. Así, algunos estudiantes dicen,

“lejos de recordar el argumento, lo que recuerdo es la sensación de paz que sentí” (2);

“Cuando tenés tus propios hijos, solés leerles cuentos de hadas o historias fantásticas (...); el libro te hace viajar a través de tu niñez y tus recuerdos y (...) dejás aparecer a tu niño interior” (19)

Recordar estos momentos genera una apreciación renovada de la lectura que los lleva a un nuevo encuentro con un libro con esta predisposición positiva. Con esta intención afirman:

“Si tenés la oportunidad de leer lo que te gusta [...], te da paz, felicidad, y si podés combinar la lectura con música, podés crear una atmósfera más confortable el mejor y más confortable ambiente” (14)

“Cuando llegan las vacaciones, mi primer y principal elección es tomar un libro, colocar una silla cómoda en el jardín y comenzar a disfrutar el placer incomparable de leer una novela. Mientras tomo sol, mi mente viaja cuando leo” (8)

“... andá a una librería y elegí el último libro de tu autor favorito; (...) un momento feliz estando solo, acostado en la cama (...) dejando atrás preocupaciones personales. Este es el momento más maravilloso que paso a solas” (21)

Según Arnold (1999), esta visualización a la que los estudiantes recurrieron para la redacción de sus ensayos está íntimamente ligada al valor terapéutico que le atribuyen a la lectura y a su vez a su efecto catártico. El hecho de recordar experiencias placenteras prepara el terreno para momentos de lectura futuros y, si estas emociones se transfieren al aula, dan lugar a una atmósfera y disposición mental positiva y beneficiosa para la adquisición de una lengua extranjera.

4.3 Los supuestos de los estudiantes en cuanto a la lectura

Al considerar las implicancias que la lectura podría tener en sus vidas, los estudiantes presentan algunas creencias como verdades universales, hecho que denota la intensidad de sus supuestos subyacentes. La falta de conciencia de la existencia de estos preconceptos dificulta la superación de las características negativas atribuidas al proceso de lectura. Sólo cuando estas creencias arraigadas se traen a la luz se da lugar al cambio. Por ejemplo, en el extracto "la lectura es un recreo más que una pérdida de tiempo" (2), se observa que aunque este estudiante expresa una visión positiva de la lectura como actividad placentera, asume que para otras personas no lo es o confiesa que solía no serlo a su manera de ver. Percibir la lectura de manera negativa podría impedirles apreciar su trascendencia y obstaculizar las reflexiones sobre esta actividad. La escritura de los ensayos y las charlas en torno a ellos les permitieron cuestionar muchos de estos "prejuicios".

Sin embargo, se identificaron muchos supuestos positivos que los estudiantes presentan como moralejas, probablemente en la historia de sus vidas como lectores. Estos supuestos están formulados de forma prescriptiva como reglas universales o sentencias *sine qua non*.

"Cuanto más lees, más sabio te volverás y no será fácil engañar tus pensamientos y opiniones" (25),

"Cuanto más lees, mas apertura mental tendrás" (10)

"Todo lo que aprendemos hoy puede ser necesario mañana" (6)

"Cuanto más tiempo pases con los libros, más aprenderás y abrirás tu mente" (17)

"El conocimiento que una vez adquirís, te pertenecerá para siempre" (23)

"Nadie podrá sacarte lo que leíste, ni el placer que tuviste cuando lo hacías" (10)

"La lectura entrena nuestros cerebros y nos hace más inteligentes..." (18)

Comentarios como los anteriores representan a la lectura como una fuente de saber, como un medio de superación y como una actividad que les brinda la posibilidad de usar toda esta información en situaciones futuras. Si nuestros estudiantes piensan que este es el caso, y estos supuestos se les presentan como reglas a seguir, obedecerlas es un hecho clave para el aprendizaje en general, y para el aprendizaje de una lengua en particular. Aún cuando se las formule de manera 'prescriptiva', todas apuntan a resultados positivos de lectura cuando las condiciones adecuadas están dadas.

No obstante, es esencial que los supuestos sean cuestionados para dar lugar a la reflexión y a la subsiguiente revisión de cómo se lleva a cabo la práctica diaria. Esto es precisamente lo que nos condujo a realizar este estudio.

5. Conclusión

Esta investigación nos ha conducido a una visión más profunda y real de cuánto les gusta leer y cuánto leen nuestros estudiantes, así como del valor afectivo que esta actividad les genera. Gracias a este trabajo, también descubrimos la fuerza enriquecedora de compartir con nuestros alumnos la pasión por la lectura, nuestras propias novelas y nuestras más profundas emociones en cuanto a los libros. Esto se tornó "contagioso" y nos motivó a intercambiar libros y a abordar charlas placenteras de índole literaria y mundana a la vez.

En la exploración introspectiva de lo que a los estudiantes les gusta y no les gusta leer, sus puntos de vista y su propia percepción de quiénes son realmente, se ha develado la multiplicidad de roles que la lectura juega en sus vidas en el ámbito académico y personal. Como docentes, percibimos una fuerte motivación intrínseca que podemos utilizar como fuerza motora para obtener mejores resultados y desarrollar aún más sus habilidades lingüísticas. A través de esta experiencia, nuestros estudiantes se han fortalecido con un creciente sentimiento de orgullo derivado de sus logros como lectores. La lectura como actividad ha sido re-significada como herramienta de vida y como una de las llaves a la felicidad, para el desarrollo personal y para el compromiso social.

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, Jane (1999). Visualization: language learning with the mind's eye. En Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 260-278). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DE ANDRÉS, Verónica (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies, En Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 87-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- EHRMAN, Madeline (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning, en Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 68-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GARDNER, Robert C. and Peter D. MacIntyre. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- GRABE, William (2002). Dilemmas for the development of second language reading abilities, en Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, (pp. 276-286), Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GRABE, William and Frederika L. Stoller. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- GUTHRIE, John and Allan Wigfield (2000). Engagement and motivation in reading. en Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson and Rebecca Barr (Eds), *Handbook of reading research*, Volume III (pp. 403-22). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1975). *Learning how to mean*. London, UK: Edward Arnold.
- HEDGCOCK, John S. y Dana R. Ferris. (2009). *Teaching readers of English: students, texts and contexts*. New York, United States: Routledge.
- MOSKOWITZ, Gertrude (1999). Enhancing personal development: humanistic activities at work. En Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 177-193). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. En Arnold, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- REASONER, Robert W. (1982). *Building Self-Esteem: A comprehensive Program for Schools*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.

- RENANDYA, Willy A. y George M. Jacobs, (2002). Extensive Reading: why aren't we all doing it?, en Richards, Jack C. y Willy A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, (pp.295-302), Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ZINKGRAF, Magdalena, Zoraida Risso Patrón, Malena Cocci y Ma. Angélica Verdú (2008). Coming to grips with reading comprehension: Final comments on an action research project", en Actas de las Cuartas Jornadas "Un Espacio de Encuentro: El Estado del Conocimiento en la ESI" (CD- Rom), General Roca, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue.