

**DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA ENFOCADA DESDE EL ANÁLISIS
TEXTUAL DE LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE ESP**

Andrés Felipe Rodríguez Parra

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras: Inglés - Francés
Santiago de Cali, 2015**

**DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA ENFOCADA DESDE EL ANÁLISIS
TEXTUAL DE LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE ESP**

PRESENTADO POR:

Andrés Felipe Rodríguez Parra

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciado en
Lenguas Extranjeras**

TRABAJO DIRIGIDO POR:

Isabel Cristina Tenorio Rebolledo

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras: Inglés - Francés
Santiago de Cali, 2015**

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis padres por todo su apoyo y comprensión durante toda mi formación académica, por inculcarme la responsabilidad y la importancia de aprender.

A Ana María Rodríguez, por su sabiduría de hermana mayor que me guió en momentos en los cuales no veía salida.

A Steven Perea, por estar siempre en los momentos buenos y malos, por apoyarme sin perder la paciencia y por brindarme una sonrisa cada vez que todo parecía imposible.

A la profesora María del Carmen Hinestroza, por el acompañamiento y todo el apoyo que me brindó durante mi proceso de formación.

A la profesora Irina Kostina, por sus enseñanzas y por la gran ayuda que me brindó en la elaboración de este trabajo.

A mi tutora Isabel Cristina Tenorio, por su guía y dedicación en la elaboración de toda esta investigación.

A Sandra Delgado, porque más que una amiga fue mi razón para llegar a donde he llegado.

A Cristine Noguera, por sacar lo mejor de mí con su forma alegre de ver las situaciones adversas y por confiar siempre en mi capacidad.

Finalmente, quiero agradecer a todas esas personas que aportaron y apoyaron en la elaboración de este trabajo, que sin ayuda de ellas no habría sido posible.

Resumen

Este trabajo de investigación-acción tuvo como objetivo principal desarrollar una secuencia didáctica en la que haciendo uso del análisis textual aplicado a la traducción, se pudiera mejorar la comprensión de textos académicos en inglés. La investigación se realizó en un curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II de la Universidad del Valle. Este trabajo es una propuesta de reivindicación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras en donde se pretende usarla como herramienta didáctica que permita lograr una mejor comprensión de textos escritos en inglés. Durante el proceso de observación, se evidenció el uso de la traducción literal que no permitía tener una buena comprensión del texto. El diseño de la secuencia didáctica se tomó desde el aprendizaje basado en contenido y se hizo uso de la modalidad de taller partiendo de las necesidades de los estudiantes y los contenidos del programa del curso. Después de analizar el impacto de la aplicación de la secuencia, se notó una mejoría en la comprensión de lectura y una toma de conciencia frente al uso comunicativo de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras Clave: ESP, ANÁLISIS TEXTUAL, TRADUCCIÓN, TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA, COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Problema de investigación	4
2. Objetivos	6
2.1. Objetivo general	6
2.2. Objetivos específicos.....	6
3. Justificación.....	7
4. Marco teórico	9
4.1 English for Specific Purposes (ESP)	9
4.2 Tipologías textuales.....	16
4.3 La traducción como herramienta didáctica.....	20
4.4 Análisis textual aplicado a la traducción	25
4.5 Enseñanza de la lengua extranjera basada en contenido	29
5. Antecedentes de la investigación	31
6. Marco metodológico	34
6.1. Descripción del contexto (población).....	34
6.2. Tipo de investigación.....	37
6.3. Procedimiento metodológico.....	39
7. Recolección de datos.....	41
7.1 Registros de observación.....	41
7.1.1 Datos obtenidos por medio de los registros de observación.....	41
7.2 Cuestionario.....	43
7.2.1 Síntesis del cuestionario aplicado en el curso.....	43

7.3 Diario de Campo.....	46
7.4 Mesa redonda como método de discusión en grupo	46
8. Aplicación de la secuencia didáctica.....	48
8.1 Consideraciones acerca de la modalidad de taller	48
8.2 Enseñanza de la lectura.....	49
8.3 Desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica	52
8.4 Impacto de la secuencia didáctica	60
Conclusiones	63
Referencias bibliográficas	68
ANEXOS.....	73
Anexo 1: Programa del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II.....	74
Anexo 2: Formato de análisis de necesidades	78
Anexo 3: Formato de Plan de Clase 1	79
Anexo 4: Formato de Plan de Clase 2	90
Anexo 5: Formato de Plan de Clase 3	112

Lista de tablas

Tabla 1: Contacto con el idioma inglés por parte de los estudiantes fuera del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II	45
Tabla 2: Expectativas de los estudiantes frente al curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II.....	46

Lista de figuras

Figura 1: El árbol de ESP.....	10
Figura 2: Clasificación basada en la intención comunicativa, análisis de recursos lingüísticos y formas textuales	19
Figura 3: Habilidades más importantes a desarrollar según los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II.....	46

Introducción

Este material es el resultado de un proyecto de investigación acción realizado en el marco del Seminario de Investigación, la introducción del trabajo de grado y la práctica docente, materias que conforman el componente de investigación del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Este componente pretende formar un docente capaz de reflexionar y conocer de una forma vivencial los procesos que se llevan a cabo en las escuelas, institutos y demás centros educativos presentes en el contexto colombiano, brindando herramientas para que en su futuro desempeño docente pueda guiar una investigación y una posible solución a las diversas problemáticas que se presentan en el aula.

El problema planteado surgió, en primer lugar, como una propuesta a la reivindicación de la traducción como una herramienta didáctica, tema que ha sido recientemente debatido por la posible interferencia de la lengua materna con la lengua extranjera que se está pretendiendo enseñar. El debate es presentado por profesionales que abogan principalmente por métodos como el directo, en el que la lengua se enseña exclusivamente en la lengua meta (L2), el natural, que de forma similar al directo recalca la importancia de la enseñanza de la lengua en un proceso similar al de inmersión de la primera lengua (L1) y finalmente el comunicativo que busca que los aprendices usen la lengua en contextos reales en los que deban usar las diferentes funciones del lenguaje.

La propuesta didáctica de este trabajo sin embargo tiene como énfasis el uso del análisis textual desde la traducción, ya que es de esta manera que se pretende que los aprendices tengan

bases comunicativas para enfrentar un texto afín a sus áreas de estudio y así poder tener una comprensión global y específica de lo que el texto ofrece, para poder afrontar una traducción partiendo de todos los elementos analizados en el texto.

Cabe resaltar que este trabajo está enfocado en la traducción como medio para un fin, que en este caso es el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, y no en la traducción como finalidad en sí misma; ya que la intención no es formar traductores sino brindar herramientas para desarrollar la comprensión de textos escritos en inglés.

Para lograr lo anterior, he propuesto elaborar un material didáctico haciendo uso del enfoque basado en el producto “*content-based instruction*” con el cual los estudiantes de una clase de Lectura de Textos Académicos en Inglés II de la Universidad del Valle y por medio del estudio de diferentes tipos de texto, desarrollarán la habilidad de comprensión de textos escritos en el marco comunicativo de la lengua, ya que es precisamente esa competencia la que se pretende trabajar por medio de la traducción, Según Zohrevandi (1992) (citado por Pariente-Beltran, 2006) “*Translation now deals with communicative needs and purposes for stretches of written or oral discourse[...]what Dell Hymes calls communicative competence*”.

La aplicación de una secuencia didáctica en la que se usa el análisis textual desde la traducción para desarrollar la comprensión de textos escritos, da bases a los estudiantes quienes en el transcurso de la enseñanza ganarán confianza y sabrán usar herramientas de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora de la segunda lengua. La traducción termina siendo una actividad compleja en donde es crucial observar que puede mejorar la competencia comunicativa en L2. Canale & Swain (1980) (en Amorós, 1996) desarrollan un marco teórico para la

competencia comunicativa en donde presentan cuatro tipos de competencias: Gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Sin embargo, la competencia traductora no se basa solamente en la competencia lingüística en sí misma, sino que también abarca la competencia textual, cultural y de transferencia. La competencia lingüística cuenta teóricamente con la dimensión pragmática y discursiva de la lengua, pero en la práctica esto no es tomado en cuenta. Es por eso que con la implementación de la traducción se puede desarrollar el proceso de aprender una lengua desde un punto de vista pragmático y sociocultural y además esto contribuye a un entendimiento más profundo de L2 y de la cultura.

1. Problema de investigación

Durante años se ha visto la traducción como un aspecto que entorpece el aprendizaje de una lengua extranjera, debido a la posible interferencia de la lengua materna, según lo expresa Pegenaute (1996). Son muchas las opiniones al respecto; hay quienes cuestionan la conveniencia del uso de la traducción al encontrar poco práctica su viabilidad en su aplicación en el aula de clase. Sin embargo, como expresa Duff (1991), la traducción es una labor que requiere un alto grado de precisión, de claridad y de flexibilidad, adicionalmente a esto, se sostiene a favor que la traducción desarrolla una comparación natural entre L1 y L2, lo que facilita una decodificación más rápida y eficaz de las estructuras y elementos lingüísticos que terminan comprometidos. Hay otros autores que creen que la traducción es una buena herramienta dentro del aprendizaje de una lengua extranjera porque permite no solo entender el funcionamiento de la lengua extranjera sino también de la materna.

Los cursos de ESP de la Universidad del Valle presentan un contexto ideal para implementar actividades de traducción, puesto que es principalmente la comprensión de textos académicos en inglés lo que requieren los estudiantes a lo largo de su carrera.

A raíz de esto surge la propuesta de una secuencia didáctica que apoye las teorías presentes en la traducción como una de las herramientas didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras y que sirva como un material complementario a los ya elaborados programas de los cursos de ESP, partiendo desde un análisis textual previo que es primordial para la comprensión de un texto en

todos sus aspectos. Antes de embarcarse en una traducción, es vital reconocer los elementos culturales, semánticos y sintácticos que le sirven al traductor para crear un texto lo más semejante posible al original.

A partir de lo anterior y del contexto del curso de ESP mencionado (Lectura de Textos Académicos en Inglés II) surgen los siguientes interrogantes:

-¿Qué problemáticas presentan los estudiantes frente a la comprensión de textos escritos en inglés?

-¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés?

-¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje y los contenidos del curso de ESP para estudiantes de estudios políticos y resolución de conflictos de la Universidad del Valle?

-¿Cómo se planean las unidades didácticas con las actividades de análisis textual desde la traducción orientadas al desarrollo de la comprensión de textos escritos?

-¿Cuál es el impacto de la aplicación de la secuencia didáctica en la comprensión de lectura de los estudiantes?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Elaborar un material didáctico para un curso de ESP, usando el análisis textual desde la traducción como una de las herramientas didácticas para desarrollar la comprensión de textos escritos.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer las necesidades comunicativas y lingüísticas que presentan los estudiantes del curso de Lectura de textos Académicos en Inglés II de la Universidad del Valle.
- Seleccionar textos auténticos para el proceso de instrucción.
- Desarrollar el contenido del material didáctico.
- Analizar el impacto de la aplicación de las unidades didácticas.

3. Justificación

La traducción, aunque no valorada por muchos profesionales, ha sido demostrada como una provechosa herramienta didáctica que no solo ayuda en el aprendizaje de lenguas extranjeras sino que también recoge y analiza aspectos de la lengua materna que muchos nativos hablantes desconocen y obvian (Pegenaute, 1996). Aunque la traducción ha sido usada tradicionalmente en la enseñanza de las lenguas clásicas con el llamado “método de gramática y traducción”, y posteriormente en los siglos XVIII y XIX en la enseñanza de lenguas modernas, la idea central de la reivindicación de la traducción como herramienta didáctica, es que no necesariamente se va a volver a estos métodos. Actualmente ha sido comprobado que la traducción puede ser beneficiosa no solo para el aprendizaje de la lengua extranjera sino para el aprendizaje de la lengua materna dado que se establecen estrategias cognitivas que ayudan al proceso de diferenciación de aspectos de L1 y L2. Además se considera que la traducción enriquece aspectos culturales en la experiencia de los estudiantes y finalmente brinda una actividad comunicativa ya que según Carbonell (1999) (citado por Pariente-Beltran, 2006):

“lo que se dice del lenguaje puede decirse de la traducción [...] la traducción es precisamente una situación de lenguaje en uso en la que se dan, por lo menos, las siguientes etapas: entender el mensaje original, evaluar la situación comunicativa en el contexto de origen, prever la situación comunicativa del contexto de destino y elaborar un nuevo mensaje en la lengua terminal” (Carbonell, 1999, p. 49).

Partiendo de esta premisa considero que para los futuros docentes es importante conocer los aspectos que la traducción como herramienta didáctica puede aportar para una mejor enseñanza y comprensión por parte de los estudiantes.

Conjuntamente, creo que este reconocimiento es importante para el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras por la dualidad de opiniones que se presentan respecto a la traducción como una herramienta didáctica, sin embargo este trabajo tendrá como fin enfocarse en los efectos positivos que ésta presenta.

Por último, este trabajo será importante para quienes tienen la misma opinión frente al uso de la traducción en las clases de lenguas extranjeras y servirá como un material de consulta ya que no se encuentra mucha información al respecto en el contexto colombiano.

4. Marco teórico

Siendo el objetivo principal de este trabajo de grado el desarrollar una secuencia didáctica en la que se presenten contenidos que sirvan a los estudiantes a mejorar la comprensión de lectura de textos en inglés a partir del análisis textual desarrollado en traducción, es pertinente definir los conceptos más importantes que ayudarán a la comprensión del trabajo.

4.1 English for Specific Purposes (ESP)

El primer concepto que es importante desarrollar es ESP dado que la propuesta didáctica va dirigida a un curso de lectura de textos académicos en inglés para la carrera profesional de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos que está inscrita en *English for Academic Purposes* (EAP) que es una de las ramas de ESP, en la que se busca enseñar el uso de la lengua en contextos educativos, específicamente en el área de estudio pertinente de cada estudiante (Ver Figura 1). Primero se hará un repaso de la historia de cómo se estableció el inglés como lengua internacional, haciendo que la demanda de personas hablantes del idioma incrementara. En segundo lugar, se darán unas definiciones de ESP pertinentes para este trabajo de grado. Finalmente será necesario presentar las etapas de desarrollo por las que ha pasado ESP.

Los inicios de ESP como metodología comienzan después del fin de la Segunda Guerra Mundial en 1945, cuando se presentó una expansión sin precedente de las actividades científicas, tecnológicas y económicas a nivel internacional. Esto tuvo como resultado que se creará un mundo unificado por la tecnología y el comercio, que a su vez sacó lentamente a flote la demanda de un idioma universal. Este rol recayó sobre el inglés, lengua hablada en Estados Unidos, país que tenía un poder económico bastante notorio en la posguerra de la segunda guerra mundial. Como resultado de la expansión del comercio y de la tecnología se creó una generación de aprendices del inglés que sí conocían las razones de su aprendizaje.

Sin embargo fue a comienzos de 1970, debido a las crisis del petróleo y a la necesidad de hacer negocios con los países ricos en petróleo, que el desarrollo del aprendizaje del inglés se volvió más necesario y llevó a que se crearan cursos de preparación con metas bien definidas.

Fue entonces en donde se cuestionó el enfoque tradicional de enseñanza de lenguas que se resumía a describir las reglas del uso del inglés. De ahí, los nuevos estudios se enfocaron en el estudio del uso del inglés en aspectos formales (Widdowson (1978) citado por Hutchinson & Waters (1987)), lo cual produjo como resultado que los expertos se dieran cuenta de que el uso del inglés variaba dependiendo de un contexto a otro y por lo tanto sería provechoso definir las características de estas situaciones específicas que sirvieran para crear cursos para estudiantes de diferentes áreas de aprendizaje. Finalmente, en nuevos estudios se presentó la importancia de conocer las necesidades de los aprendices y sus actitudes frente al aprendizaje (Rodgers (1969) citado por Hutchinson & Waters (1987)), ya que esto tendría una influencia importante en la motivación de los estudiantes para aprender y por lo tanto en su efectividad.

Ahora, se dedicará esta sección para las definiciones de ESP que han dado varios autores a lo largo de su desarrollo.

La primera definición es presentada por Hutchinson & Waters (1987) quienes definen ESP como un enfoque y no como un producto, dado que defienden la teoría de que ESP no es un tipo particular de lenguaje o metodología, ni tampoco consiste en un tipo particular de material de aprendizaje. Para ser más precisos, definen ESP como un enfoque al aprendizaje de lenguas que se basa en las necesidades del aprendiz y en sus razones para aprender. Para conocer estos factores, parten de la pregunta “¿Por qué necesita este aprendiz aprender una lengua extranjera?”¹ (Hutchinson & Waters, 1987:8) y desde ahí se derivan varias preguntas acerca de los aprendices, la naturaleza del lenguaje que necesitan aprender y el contexto de aprendizaje.

La segunda definición la presenta Strevens (1998) (citado por Dudley-Evans & St John, 1998). Strevens presenta una definición de ESP partiendo de la distinción entre cuatro características absolutas y dos características variables. En las características absolutas encontramos que ESP está diseñado para conocer las necesidades específicas del aprendiz, también está relacionado, en cuanto al contenido, con disciplinas particulares, ocupaciones y actividades. Asimismo, se centra en el lenguaje apropiado para estas actividades en cuanto a sintaxis, léxico, discurso, semántica, etc. y al análisis del discurso lo que lo hace contrastar con el inglés general. En cuanto a las características variables se resalta que ESP puede estar restringido a una sola de las habilidades del aprendizaje de una lengua. Por otra parte, los cursos de ESP no tienen una metodología pre-concebida, por lo tanto hay libertad de decidir cuál presenta una

¹ Traducción del autor del trabajo de grado

versatilidad para la preparación de los cursos dependiendo de las necesidades específicas de los aprendices.

La tercera definición la hace Robinson (1991) (citada por los autores Dudley-Evans & St Jhon, 1998). La autora presenta dos criterios claves de definición los cuales exponen que los cursos de ESP se centran en los objetivos específicos y son diseñados desde un análisis de necesidades, que especifica lo que los estudiantes deben hacer a través del inglés. Para Robinson, los cursos de ESP están generalmente limitados a un periodo de tiempo muy corto en el que los objetivos deben cumplirse y estos cursos a su vez deben ser enseñados a adultos en clases homogéneas que se enfoquen en las áreas de trabajo y estudios en las que todos ellos estén involucrados.

Finalmente, Dudley-Evans & St Jhon (1998) en un estudio más reciente, presentan su propia definición de ESP partiendo de las posibles confusiones que pueden presentar las anteriores definiciones expuestas. Para ellos, la definición de ESP debe reflejar que la mayoría de cursos de ESP, especialmente los que están ligados a una profesión o disciplina, hacen uso de una metodología que difiere en la que se usa en la enseñanza de inglés con propósitos generales. La metodología se refiere a la interacción de los aprendices y el profesor, siendo en general similar a la del inglés con propósitos generales, pero que en muchos casos presenta una nivelación entre el profesor y el aprendiz, siendo el primero un consultor de la lengua y el último, un experto en la disciplina estudiada.

Para sintetizar, Dudley-Evans & St Jhon presentan una modificación de las características absolutas y variables de Strevens (1988)

Absolute characteristics

- * ESP is defined to meet specific needs of the learner;
- * ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves;
- * ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable Characteristics:

- * ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- * ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- * ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
- * ESP is generally designed for intermediate or advanced students;
- * Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners (Dudley-Evans & St John, 1998, p. 4-5).

Partiendo de las definiciones presentadas, se puede decir que ESP es un enfoque comunicativo que hace parte de *English Language Teaching* (ELT) y que es usado en situaciones específicas, lo que hace versátil el manejo de metodologías posiblemente desligadas de las que se usan en el inglés general, ya que se enfoca en las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Es importante destacar que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes son relevantes para el desarrollo de los cursos y que estos a su vez son expertos en sus respectivas áreas de estudio, por lo tanto al tener un conocimiento previo del área de estudio, se vuelven partícipes de su propio aprendizaje.

Para finalizar con la presentación del concepto de ESP, es necesario revisar las etapas de desarrollo que éste ha tenido. Hutchinson & Waters (1987) y Dudley-Evans & St John (1998) hacen un resumen de cinco etapas por las cuales ESP ha atravesado.

La primera etapa tuvo lugar entre los años 1960 y comienzos de 1970. Esta etapa trata sobre el análisis de los registros, es decir, el uso de la lengua según los diferentes contextos de aprendizaje. Por lo tanto, el uso del inglés para ingeniería eléctrica no sería igual, por ejemplo, al inglés para biología o el inglés para contaduría. Lo que buscaba esta etapa era identificar las características gramaticales y lexicales que tenían los diferentes registros y así poder crear un syllabus especializado para cada área.

La segunda etapa se enfocó en el análisis retórico y del discurso, dado que la primera etapa presentó algunas falencias. El análisis de registros se enfocaba más en el estudio de la gramática de las oraciones, sin embargo en esta segunda etapa, se cambió el enfoque al estudio de la oración como acto comunicativo para producir significado orientado por la identificación de patrones organizacionales en los textos y los medios lingüísticos por los cuales estos patrones eran señalados.

La tercera etapa se basa en la importancia de establecer un análisis de necesidades o como lo definen Hutchinson & Waters tomando el término de Chambers (1980): *target situation analysis*. Es necesario establecer un estudio de necesidades en el que se defina una situación objetivo y partiendo de este punto se puedan identificar las características lingüísticas de ésta, ya que el propósito de un curso de ESP es permitir a los aprendices desenvolverse en una situación objetivo.

La cuarta etapa tiene como fundamento enfocarse en los procesos de pensamiento que subyacen en el uso de la lengua. Muchos de los estudios se enfocaron en las habilidades de aprendizaje (escucha, lectura, escritura y habla) y debido a que hay situaciones en las que el medio

de enseñanza se da en la lengua materna y las necesidades de los estudiantes es la de trabajar con materiales que están sólo en inglés, los esfuerzos se centraron en estrategias para lograr la comprensión por parte de los estudiantes. Por lo tanto se comenzó a hacer énfasis en estrategias de interpretación que permitieran al aprendiz descifrar la lengua.

La quinta y última etapa, presentada por Hutchinson & Waters (1987) es el enfoque centrado en el aprendizaje. Los autores defienden que no es posible enseñar una lengua simplemente describiéndola y ejemplificándola, dado que las etapas anteriores se basaban principalmente en descripciones del uso del lenguaje. Por otro lado recalcan la importancia de un enfoque de ESP basado en la comprensión e implicación de los procesos del aprendizaje de una lengua y el uso del lenguaje.

4.2 Tipologías textuales

Ahora bien, es oportuno reconocer el concepto de tipologías textuales dado que el curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II tiene como una de sus unidades su estudio, con el fin de que los estudiantes tengan bases para afrontar los textos en inglés en las respectivas áreas de conocimiento, a lo largo de su formación profesional. El curso tiene como una de sus unidades el género textual de la introducción y el prefacio asimismo como las tipologías textuales descriptiva, argumentativa, expositiva e instructiva que entran en el contenido de la unidad de funciones retóricas. Iniciando con el hecho de que no todos los textos son del mismo tipo, se hace necesaria una distinción entre los diferentes tipos de texto con los que los hablantes se comunican en la vida cotidiana, comenzando por la identificación de los criterios que conllevan a una clasificación (o

tipología) de los mismos. Partiendo de estos criterios, los textos pueden ser clasificados, por ejemplo, entre orales y escritos, dialógicos o monológicos, con un nivel de registro formal o informal o con diferentes funciones como narrativas, explicativas, argumentativas (Trosborg, 1997).

Para profundizar en el concepto de tipología textual, es necesario comenzar por definir el concepto de texto. Alexopoulou (2010) cita dos definiciones de texto, siendo la primera tomada del Marco Común Europeo de Referencia (2002:95) en donde se considera el texto como “Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” Por otro lado, Bernández (1982) define el texto como:

“Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua” (Bernández 1982, P.85)

Partiendo de esta definición, se puede resaltar la triple dimensión del texto: La dimensión comunicativa que establece que el texto es un producto de la actividad social y resultado de la interacción entre el hablante y el oyente y todos los factores que intervienen explícita e implícitamente en el acto comunicativo. La dimensión pragmática, donde todo texto se inscribe en una situación de comunicación en donde los elementos extralingüísticos están presentes, es decir aspectos externos, sociales o situacionales del uso de la lengua como los participantes y el

contexto en donde se presenta la interacción. Por último la dimensión estructural, ya que el texto tiene una organización interna formada por reglas gramaticales y de coherencia que facilitan su significado (Alexopoulou, 2010).

En esta última dimensión es importante resaltar las regularidades del texto en cuanto a su organización. Las regularidades se manifiestan por dos tipos de estructuras según Van Dijk (1980) (citado por Alexopoulou, 2010): La primera es la macroestructura o contenido textual, que se refiere a la organización global del texto y que permite la coherencia textual al unir las oraciones entre sí y facilita el reconocimiento de los géneros discursivos gracias a los asuntos que se tratan. Es por eso que se puede diferenciar un ensayo de una novela, o una carta de una lista de compras. La segunda es la superestructura o esquema textual global, que es la estructura formal que representa una distribución de los contenidos según un orden, y varía para cada tipo textual. La superestructura, según Adams (1992) (citado por Alexopoulou, 2010), es la que permite la construcción de tipologías textuales ya que “al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo)”. Una tercera estructura se presenta al nivel oracional y es la microestructura y corresponde a la coherencia semántica de las oraciones.

Ahora, otra distinción pertinente es la de tipo y género. Los tipos como explica Alexopoulou, (2010), son realidades abstractas, lingüístico-comunicativas que en un principio son invariables a diferencia de los géneros, y por lo tanto constituyen un repertorio cerrado de formas. Por otro lado, los géneros están estrechamente ligados a las actividades humanas y responden a los cambios sociales, por lo tanto son variables. Los géneros discursivos atienden a la necesidad de comunicación de las personas, por lo tanto existe una diversidad que ayuda a la creación y

adecuación de los géneros en la interacción humana, por ejemplo los géneros electrónicos como el chat, el e-mail, etc. que buscan responder a las necesidades de comunicación en el mundo actual.

Las tipologías textuales entonces, como ya se ha dicho, buscan una clasificación de los textos y de sus funciones. El texto, partiendo de las estructuras ya nombradas, orienta la comprensión, por lo tanto el texto mismo se encarga de ayudar a construir el significado retando al lector a reconocer el tipo y el género al que éste pertenece. Sin embargo, no existe una clasificación única ni ninguna es más válida que la otra, puesto que un género puede hacer uso de diferentes tipologías textuales (ver Figura 2).

Tipo de texto	Intención comunicativa	Rasgos lingüísticos	Formas textuales
Conversacional	Expresa emociones, pregunta, ordena, ...	Exclamaciones, interrogativas, coloquialismos, ...	Diálogos, cartas, conversaciones ...
Narrativo	Cuenta historias, sucesos	Abunda el verbo en pasado. Uso de conectores	Novelas, noticias, cuentos, ...
Descriptivo	Pinta con palabras. Destaca cualidades	Predominio de adjetivos. Verbos en presente y pasado	Folletos, guías, catálogos, cuentos, ...
Expositivo	Hacer comprender, enseñar, ...	Uso de conectores y de ejemplificaciones	Manuales, definiciones, exámenes, ...
Argumentativo	Defender una idea y convencer.	Uso de conectores. Sintaxis compleja y ordenada	Discursos, artículos de opinión, editoriales, ...
Instructivo	Ordenar, informar para recomendar.	Uso de imperativos. Exclamativas.	Leyes, normas, recetas de cocina, ...
Predictivo	Anticipar, predecir	Uso de futuros y condicionales.	Horóscopos, profecías, meteorología
Poético / Literario	Expresar belleza	Recursos literarios, léxico complejo, ...	Géneros literarios, publicidad, ...

Figura 2: Clasificación basada en la intención comunicativa, análisis de recursos lingüísticos y formas textuales.

4.3 La traducción como herramienta didáctica

Es esencial tratar la referencia de la traducción en el marco teórico de este trabajo de grado dado que es pertinente hacer una diferenciación entre la traducción como finalidad en sí misma y la traducción pedagógica usada, en este caso, para la enseñanza de lenguas extranjeras. Primero se repasará un poco el debate que se ha presentado a lo largo de la historia respecto a la traducción, segundo se hará una definición de qué es la traducción y se especificará la diferencia entre la traducción como fin y como medio. Finalmente, se abrirá el tema de la traducción como acto comunicativo y de esta forma introducir el siguiente referente teórico que es el análisis textual desde la traducción.

La traducción como procedimiento usado en la enseñanza de lenguas extranjeras figura en la historia desde hace mucho tiempo, sin embargo hasta mediados del siglo XX no existía una teoría que la incluyera. La traducción fue usada desde el siglo XVII y hasta comienzos del siglo XIX en la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas y universidades, usando el método de gramática-traducción que consistía en la traducción literal de palabras haciendo uso de reglas gramaticales previamente estudiadas, lo cual dirigía generalmente a una traducción descontextualizada. Este método era usado en su mayoría por profesores no nativos de la lengua meta y su propósito era meramente académico, enfocándose en las frases para demostrar y confirmar el conocimiento de L2 en términos de L1, dejando a un lado los aspectos pragmáticos y culturales, lo que conllevaba a resultados insatisfactorios (Pegenaute, 1996).

Durante mucho tiempo no se debatió el uso de la traducción en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras. Sólo fue hasta los años 70 que varios profesionales empezaron a cuestionar el

uso y conveniencia de este método, específicamente el de gramática traducción, en la enseñanza de lenguas. Principalmente, eran expertos que defendían el método directo, que había empezado a tomar fuerzas desde su creación a principios del siglo XX y cuyos principios estaban dirigidos a enseñar la lengua extranjera por medio del uso exclusivo de la misma y teniendo en cuenta las explicaciones lexicales y gramaticales. Su argumentación se basaba en que el uso de L1 en el aula de clase provocaba una interferencia en el aprendizaje de L2, lo cual entorpecía la actitud comunicativa, ya que el estudiante se enfocaría en aspectos formales de la lengua sin tener en cuenta la creación del sentido. En segundo lugar, se pensaba que el uso de la traducción iba en contra del propósito principal de la enseñanza de lenguas extranjeras que era precisamente la comunicación con personas, cuya L1 era diferente a la del aprendiz, y esto era producto de las actividades que se enfocaban sólo en la traducción de textos lo cual tenía un valor práctico muy limitado, pues las traducciones realizadas estaban desligadas de las cuatro habilidades del aprendizaje de una lengua. Finalmente, se consideraba que las traducciones requerían un uso excesivo de tiempo y que eran realizadas de forma individual que a su vez creaban la falsa impresión de que era siempre posible encontrar equivalencias exactas entre dos lenguas. (Caballero, 2010).

Por otro lado, los lingüistas de la época reaccionaron contra la tendencia restrictiva que se estaba creando; con el apogeo de disciplinas como la sociolingüística, la lingüística y la pragmática se constituyó un aporte valioso a la teoría y práctica de la traducción, tanto en el ámbito profesional como en el de la pedagogía (Rodríguez, 1995). Se defendía que la traducción era un acto inevitable del ser humano en el aprendizaje de una lengua extranjera debido a que el aprendiz hacía uso de su L1 para entender los aspectos y relaciones formales entre su lengua nativa

y la lengua meta, lo cual ayudaba notoriamente a fomentar un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua en L2 y del mismo modo de L1. Finalmente, se creía que la traducción sensibilizaba al estudiante a reconocer las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que se presentaban en las dos lenguas. (Caballero, 2010)

Ahora, es importante definir la traducción para el procedimiento de este trabajo y hacer una diferenciación pertinente de la traducción como medio para un fin y como fin en sí misma. Rodríguez (1995) expresa que la traducción desde una perspectiva semiótica puede ser definida como “[...] la actividad cognitiva que permite el paso de un enunciado al otro enunciado considerado como equivalente. Y la experiencia cognitiva tiene que ver con la recepción y manipulación que se hace del saber en cualquier lengua”.

Por otro lado, Marin & Aguilar citan a Delisle (2005) quien expresa que “Traducir es reproducir fielmente la articulación de un pensamiento en un discurso, teniendo en cuenta la función de los textos y de los destinatarios²”

La traducción es definida generalmente como la equivalencia de un signo lingüístico de una lengua a otra. Asimismo, se destaca que el sentido del discurso es importante ya que el uso del lenguaje según como lo expresa Charaudeau (1992)) (citado por Rodríguez, 1995), “permite al individuo a construir el sentido del mundo al entrar en comunicación con los demás”

Es pertinente tener en cuenta que existen tres formas de traducción o de distinguir el signo lingüístico, propuestas por Jakobson (1959):

² Traducción de las autoras

La traducción intralingüística que se da en la misma lengua. Es la reinterpretación de los signos lingüísticos en una misma lengua. Esto se refiere principalmente a la sinonimia, ya que puede no existir una equivalencia exacta puesto que entran en juego las connotaciones.

La traducción interlingüística se da de una lengua a otra. Se puede decir que es la traducción propiamente. Jakobson formula que no existe una equivalencia total entre signos lingüísticos entre diferentes lenguas, sin embargo sí existe un mensaje que puede servir como una posible interpretación de los signos lingüísticos de una lengua extranjera. Entonces el traductor recodifica un mensaje y así trasmite uno recibido de otra fuente, lo cual produce dos mensajes equivalentes en dos códigos diferentes, a modo de discurso indirecto.

La traducción intersemiótica o transmutación consiste en la interpretación de signos lingüísticos a signos no lingüísticos, por ejemplo el lenguaje de señas o la música.

La traducción como bien se ha venido diciendo, se puede ver desde dos enfoques: la traducción como fin en sí misma y como medio para un fin. Entiéndase la primera como el proceso y producto; la traducción como fin en sí misma es usada por los traductores en formación profesional. La formación de traductores requiere un estudio exhaustivo de los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua meta como de la lengua materna así como de los aspectos referentes a las distintas áreas de conocimiento, ya en un grado de especialización. También es primordial que un traductor en formación pueda verificar la precisión de la selección de terminología y verificar la ortografía y demás aspectos formales de un texto. Asimismo, deberá contrastar sus traducciones (el producto) con la de sus pares, ya que la sola experiencia de traducir

no es suficiente si no se hace un análisis de todas las dificultades inherentes a la transferencia interlingüística y cultural. (Pegenaute, 1996).

Por el otro lado, la traducción como medio para un fin se puede tomar desde el estudio de una lengua extranjera. Se considera que la traducción es una forma que facilita la comprensión de formas lingüísticas de L2 en L1 mediante estrategias como el calco, el contraste o la comparación (Rodríguez, 1995). El aprendiz de una lengua se sirve de su L1 para comprender mejor la L2 y así poder dar sentido a los signos lingüísticos en una traducción interlingüística. Cabe aclarar que la intención no es formar traductores pero sí individuos que sean capaces de analizar dos lenguas, en términos de captar el sentido de la cadena discursiva y diferenciar los aspectos lingüísticos de los extralingüísticos. Esto quiere decir que un traductor no traduce la lengua (visto desde el punto de vista de traducción literal) sino que traduce el sentido en contexto, con los elementos implícitos del texto.

Desde esta premisa, el análisis del discurso ha jugado un papel primordial desde la intervención de expertos en el uso de la traducción como herramienta didáctica. Snell-Hornby (1985) siendo citada por Pegenaute (1996) explica que una intervención a los alumnos acerca de los métodos de análisis textual y problemas de transferencia interlingüística puede ser provechosa para la discusión de los errores comunes que pueden ser catalogados como gramaticales, léxicos o estilísticos. Cuando se da pie a un análisis de posibles elecciones lexicales a la hora de analizar un texto interlingüísticamente, se está construyendo a la vez una herramienta que permite acceder al conocimiento de L2 y a verificarlo en L1, para así llegar a la formulación de un texto equivalente en términos sintácticos, semánticos y de registro.

Para concluir, la traducción es en definitiva un proceso comunicativo en el que el traductor, o aprendiz en este caso, construye sentido a través del análisis de los elementos propios de cada lengua que interviene en el proceso, ya sean lingüísticos, culturales y cognitivos. Así que la visión tradicional de la traducción no puede limitar los avances que se han desarrollado a lo largo del progreso de la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.4 Análisis textual aplicado a la traducción

El concepto de Análisis Textual es importante para el desarrollo de este trabajo puesto que da las bases para la comprensión de lo que se quiere lograr con los estudiantes del curso de Lectura en Textos Académicos en Inglés II. Dado que la secuencia didáctica propuesta va dirigida a una traducción por parte de los estudiantes, se hace necesario conectar estos dos campos de estudio. Autores como Nord (1998) y García (2000) aceptan el hecho de que antes de llegar a una traducción es vital tener un proceso de análisis textual para comprender el texto en su totalidad, pues esto permite activar conocimientos previos y conocer elementos intratextuales y extratextuales que hace de una traducción (en el caso de texto meta) un texto más cercano al mensaje original.

Como ya se nombró antes, el texto es una expresión oral o escrita de un acto comunicativo, por lo tanto contiene características semánticas y sintácticas que permiten la creación de significado por parte del receptor. El texto base contiene factores de la situación comunicativa que son de importancia para el análisis textual, ya que determinan su función comunicativa. Nord (1998) llama a estos factores extratextuales e intratextuales. Primero se tratarán los factores

extratextuales que son los factores situacionales, es decir referentes al emisor, en el caso de textos académicos: el autor, su intención, el receptor, el medio, lugar, tiempo y motivo para la comunicación y finalmente la función del texto. El tiempo y los roles sociales de los participantes también son factores importantes. Para comprender mejor estos factores proseguiré a explicarlos basándome en las descripciones que presenta la autora.

El emisor, para comenzar, es diferenciado por Nord (1998) de productor de texto, puesto que en muchos textos el autor no aparece explícito, como en el caso de textos no literarios o de uso práctico, por lo tanto hace pensar que el autor no es importante o simplemente no quiere ser conocido. Entonces, se puede definir al emisor como una persona o institución que usa el texto para expresar un mensaje a alguien más para producir algún efecto. La importancia de reconocer el emisor de un texto radica en el saber acerca de su clasificación literaria, intenciones artísticas, temas de discusión favoritos, status, etc. lo que ayuda a la comprensión del texto y a la intención de lo que el autor desea que el texto cumpla en el receptor, para que así el traductor pueda estructurar el texto meta en cuanto al contenido y la forma.

La audiencia o receptor es otro factor importante para el traductor en el sentido de conocer su rol comunicativo, trasfondo comunicativo, expectativas, entorno sociológico y punto de vista frente a la temática presentada en el texto. Es importante tener en cuenta que la audiencia del texto base es diferente a la del texto meta, por lo tanto la situación comunicativa puede variar.

En cuanto al medio, se trata del vehículo por el cual se presenta el texto al lector. Esto se refiere básicamente a si el texto es escrito o es un texto oral. El medio por el que un texto es transmitido afecta las condiciones de recepción y de producción, lo que determina cómo debe ser

presentada la información respecto al nivel de explicitad, organización de los argumentos, selección de los tipos de oraciones, características de cohesión y uso de elementos no verbales.

El lugar de comunicación es importante para reconocer la cultura y su influencia en el texto base y texto meta. El lenguaje usado en el texto base ayuda a prever la variedad lingüística a usar en el texto meta. El tiempo de comunicación se centra en la dimensión de tiempo y en cómo afecta al texto, ya que el desarrollo lingüístico y la comprensión histórica de unidades lingüísticas ha cambiado a lo largo del tiempo debido principalmente a cambios socio-culturales. El motivo de comunicación trata sobre la razón o la intención por la cual fue escrito el texto.

Finalmente, la función textual en relación con el género. La función comunicativa aquí tiene un papel importante pues es necesario saber lo que el texto quiere lograr en los lectores. Ésta se deriva de los factores extratextuales vistos antes.

Ahora, para contrastar los factores extratextuales surgen los factores intratextuales, es decir, los referentes a la estructura del texto y las relaciones de coherencia y cohesión. Los factores que presenta Nord son: la temática que ayuda al traductor a dominar el texto y así seleccionar un léxico pertinente para el texto meta. El contenido desde el análisis de las reglas y normas que conforman el texto ayuda al traductor a comprender el sentido y significado que tiene el texto en cuanto al tema tratado. Las suposiciones también son importantes y a la vez complejas puesto que presentan un grado de entendimiento de afirmaciones del texto base que no son exactamente explícitas y que normalmente comparten hablantes de un mismo contexto comunicativo, por lo que al traducirlas pueden perder el significado o la intención que conllevan. Otro factor es la composición del texto en cuanto a que éste posee una macroestructura que consiste en un número de microestructuras.

Algunas de las razones por las que estos aspectos son importantes son que el texto está conformado por diferentes segmentos con diferentes condiciones situacionales, lo que hace que cada segmento requiera estrategias de traducción diferentes. Otro aspecto es que hay convenciones específicas a la cultura en la macro y micro estructura lo que conduce a una información importante acerca del tipo de texto y finalmente cuando hay un texto muy complejo o incoherente, el análisis de microestructuras puede servir para encontrar información acerca de la temática.

Los elementos no verbales son usados para suplementar, ilustrar, desambiguar o intensificar el mensaje de un texto como lo son las fotos, ilustraciones, logos, tipos de fuentes, etc. Sirven al traductor para identificar convenciones culturales que se deben de tener en cuenta al a hora de realizar una traducción, pues el traductor debe decidir si son apropiados o se deben adaptar a las normas y convenciones del texto meta. El léxico y la estructura de las oraciones juegan un papel importante en el análisis textual en la traducción ya que ayudan a reconocer aspectos semánticos, sintácticos, estilísticos y formales que contienen información acerca de los elementos culturales de la lengua del texto base y sirven como guía para la selección lexical del texto meta.

Para resumir la interacción entre los factores extratextuales e intratextuales, Nord (1998) presenta un grupo de preguntas que dependiendo en su relación ya sea la situación comunicativa o al texto en sí mismo, pueden ser asignados a los factores ya mencionados:

**Quién transmite*

A quién

Para qué

Por cuál medio

Dónde

Por qué

Un texto

¿Con qué función?

En qué temática

Él o ella dice

Qué

(Qué no)

En qué orden

Usando cuales elementos no verbales

*En cuales palabras
Con qué clase de oraciones*

*En qué tono
¿Para cuál efecto?*

*Traducción realizada por el autor del trabajo de grado

4.5 Enseñanza de la lengua extranjera basada en contenido

El último referente teórico pertinente para este trabajo de grado trata sobre el enfoque metodológico para la enseñanza de lenguas extranjeras basada en contenido (en inglés *Content-based Instruction, CBI*). Este es el enfoque usado para el diseño de la secuencia didáctica propuesta. En el marco comunicativo de la enseñanza de lenguas, la enseñanza basada en contenido es usada como una metodología desarrollada desde el enfoque de los procesos de una clase haciendo uso del contenido, entendido como la información o la temática que se aprende o comunica a través del lenguaje (Richards, 2006). Krahnke (1987:65) (citado por Richards, 2006) define la enseñanza basada en contenido como “*the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct or explicit effort to teaching the language itself separately from the content being taught.*”. La enseñanza de lenguas basada en el contenido se presenta comúnmente en los cursos de ESP dado que presenta un currículo, que en contraste con la enseñanza tradicional de lenguas, se enfoca en la naturaleza de la temática del área de trabajo en vez de las secuencias y estructuras de la lengua (Brown, 2001).

El contenido siempre va a estar involucrado de alguna manera en la enseñanza del lenguaje, sin embargo en los enfoques tradicionales se suele tener en cuenta primero otros factores como la gramática, los textos, funciones, habilidades, etc. que partiendo de ellos se tomaban decisiones acerca del contexto o el contenido apropiados para la enseñanza. La enseñanza basada

en contenido tiene un punto de partida diferente; primero se toman decisiones acerca del contenido y a partir de esto se toman en cuenta los demás factores.

La enseñanza de lenguas basada en contenido se basa en la suposición de que las personas aprenden de una manera competente cuando la lengua se usa como medio para adquirir una información en vez de como fin en sí misma. También expresa que el contenido puede servir como un marco que puede integrar y desarrollar de todas las habilidades del lenguaje. Por lo tanto, la enseñanza basada en el contenido refleja las necesidades del aprendiz para aprender una lengua (Richards, 2006).

5. Antecedentes de la investigación

Debido a la falta de información existente acerca de análisis textual desde la traducción en la Universidad del Valle, fue difícil establecer un punto anterior en donde un investigador haya trabajado sobre el tema en un contexto cercano. En su mayoría, los trabajos de grado consultados en el centro de recursos de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, tratan de análisis sobre traducciones realizadas y las teorías aplicadas en estos procesos. Por otro lado, no existen tampoco propuestas didácticas para los cursos de ESP en donde se haya aplicado el análisis textual desde la traducción, o que se haya trabajado la traducción como herramienta didáctica. Ya Pegenaute (1996), investigador doctor de la Universitat Pompeu Fabra, había expresado la poca información que se tiene acerca de la traducción como una herramienta didáctica, a pesar de ser importante para muchos autores. Es por eso que este trabajo se basó principalmente en el artículo “La traducción como herramienta didáctica” de este mismo autor, y que en el cual se nombran a su vez otros autores que me sirvieron como guía para este proyecto de investigación. En segundo lugar me basé en la tesis “Aspectos de la didáctica del inglés para fines específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación” (2005) por Izaskun Elorza Amorós, y finalmente en una tesis de maestría realizada por Beatriz Pariente-Beltran llamada “Rethinking translation in the second language classroom: teaching discourse and text analysis through translation to advanced students” (2006).

Con motivo de organización de ideas y antecedentes, proseguiré a señalar los aspectos importantes de los antecedentes y su importancia para este trabajo.

Pegenaute (1996) presenta la traducción como una herramienta de variadas aplicaciones didácticas, teniendo en cuenta que hay dos formas de ver la traducción: como resultado y como proceso. Expone las ventajas de volver a usar la “traducción didáctica” en las aulas de ESL y explica la mala concepción que se tiene acerca del uso de la misma. Basándose en varios autores, Pegenaute propone actividades que pueden ser dirigidas al estudiantado teniendo en cuenta su nivel.

Este artículo me fue de ayuda para establecer un punto de partida y para definir mejor el objeto de estudio y el medio con el que voy a intentar resolver las problemáticas presentes frente a la comprensión de textos escritos. Este artículo me fue de ayuda para conocer la crítica que se le ha dado a la traducción y para darme cuenta de la necesidad de que se trabaje de forma comunicativa para así cubrir muchos espacios en la enseñanza de una segunda lengua ya que como cita el autor a Snell-Hornby (1985), una traductora y autoridad académica británica, no hay ningún aspecto en la enseñanza de lenguas en los niveles avanzados de aprendizaje en que la traducción no pueda ser útil.

Amorós (2005) trata de establecer un marco teórico amplio que es capaz de apoyar distintos argumentos sobre la utilidad didáctica que se le da a la traducción. En su tesis, Amorós presenta diferentes actividades en donde la traducción se reconoce como una de las herramientas en la enseñanza y aprendizaje del inglés para fines específicos (ESP). Por otro lado la autora pretende aplicar ese marco para investigar la funcionalidad didáctica de la traducción y así poder lograr objetivos que son educacionales de tipo actitudinal cuando las actividades de traducción son utilizadas para la autoevaluación y para la evaluación formativa.

Ya que el contexto en el que trabajaré es un curso de ESP de ingenierías de la Universidad del Valle, el marco teórico que esta autora presenta acerca de la enseñanza del inglés con fines específicos, ha sido de utilidad en el conocimiento de los aspectos a tener en cuenta a la hora de desarrollar mi proyecto.

Finalmente, Pariente-Beltran (2006) considera el uso de la traducción como otro componente junto a las cuatro habilidades de la enseñanza de lenguas extranjeras: habla, escritura, escucha y lectura. Mediante el uso de la traducción como un recurso pedagógico, el aprendiz mejorará la precisión de L2 y mejorará en cuanto a los aspectos comunicacionales. De la misma manera esta autora propone un material didáctico en el cual planea trabajar la traducción como actividad comunicativa, como proceso cognitivo y finalmente como experiencia cultural, la autora parte desde la idea de qué lo que se planea en un curso donde se use la traducción como herramienta didáctica no es precisamente enseñarle a los estudiantes a ser traductores, pero si introducirlos a estrategias y ejercicios básicos de la traducción como recursos pedagógicos para promover el desarrollo de L2. Esto comienza con algo tan simple como enseñar a usar un diccionario, ya que como la autora explica, se asume que los estudiantes ya saben usar uno de manera eficaz.

6. Marco metodológico

6.1. Descripción del contexto (población)

Este apartado está dedicado a la descripción del contexto institucional de la Universidad del Valle y específicamente centrado en el curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, materia que se ofrece a las diferentes carreras que conforman la Universidad.

Actualmente la Universidad del Valle cuenta con siete facultades: Artes Integradas, Ciencias de la Administración, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades, Ingeniería y Salud, y dos institutos: Instituto de Educación y pedagogía (IEP) e Instituto de Psicología.

Partiendo de la necesidad presentada por el Plan Nacional de Bilingüismo, se habla de la necesidad de que los colombianos aprendan una segunda lengua, en este caso el inglés, ya que es un idioma importante hoy en día debido a su uso a nivel internacional. Los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento toman un curso de inglés obligatorio a lo largo de sus carreras. El número de niveles depende de cada carrera, siendo 4 niveles el máximo, la intensidad semanal que se le da a esta asignatura es de 5 horas. Los cursos son brindados por la Escuela de Ciencias del Lenguaje y en su mayoría son cursos de Lectura de Textos Académicos en Inglés ya que es la lectura de textos en inglés un requisito de grado que se presenta a lo largo de todas las carreras profesionales y técnicas. En 2014, los docentes encargados del área de ESP eran alrededor de

treinta y dos: siete profesores nombrados y veinticinco profesores de hora cátedra. Existe un área de coordinación de los cursos de ESP a cargo del profesor Harvey Tejada, docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. La coordinación del curso ofrece reuniones esporádicas en donde los docentes de ESP comparten artículos, experiencias, reflexiones e intercambio de documentos. En cuanto a la formación de los docentes, deben cumplir con unos requisitos planteados por la escuela los cuales son: poseer un promedio acumulado de la lengua de alrededor de 4.2 durante la licenciatura en lenguas extranjeras y haber realizado y aprobado el curso de Diseño curricular de ESP que ofrece la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

El curso específico en el que se llevó a cabo la intervención fue Lectura de Textos Académicos en Inglés II, que ofrece la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la facultad de Humanidades a estudiantes de los diferentes programas académicos de la Universidad del Valle. El curso está orientado como lo que se ha denominado internacionalmente *English for Specific Purposes (ESP)* y está marcado en una concepción comunicativa que implica la construcción del lenguaje a través de la exposición de los estudiantes a textos auténticos que se hacen comprensibles a través del uso de estrategias de lectura (*comprehensible input*) y en un segundo lugar, a través de la producción de sentido a partir de una negociación interactiva con el interlocutor (*comprehensible output*)³. El manejo del inglés en este curso se enfoca principalmente en el desarrollo de la comprensión de lectura de textos escritos pertenecientes al discurso científico principalmente para propósitos académicos, dado que está más enfocado en las carreras como

³ Descripción de niveles I,II,III, IV de los cursos de inglés para pregrado en la Universidad del Valle. English for Specific Purposes (ESP) (Escorcia, 2007)

ingeniería, ciencia y tecnologías. Por otro lado, el curso busca cumplir parcialmente los requisitos planteados por la Universidad en cuanto a la proficiencia en un idioma extranjero.

El nivel II del curso, en el cual me centró este trabajo, tiene como uno de los objetivos trabajar en profundidad las tipologías textuales, en especial el prefacio y la introducción. Por otra parte, se abordan temas de las funciones retóricas en un texto. El curso se centra en textos académicos y científicos y sus componentes, tales como la audiencia, los propósitos y la descripción de contenidos. El componente oral se trabaja por lo general desde la comprensión y no en la producción, esto con el fin de fortalecer los procesos de escucha y el reconocimiento de diferentes aspectos de la estructura textual (Ver programa en anexo número 1).

El tipo de syllabus que plantea la asignatura es nocional-funcional debido a que los estudiantes deben usar funciones retóricas que se enseñan a lo largo de los niveles con el fin de comprender los textos científicos escritos. La negociación entre el lector y lo leído se presenta comúnmente para dar sentido al texto. La noción comunicativa de la lengua siempre está presente, puesto que el fin es comunicar con un contexto definido y con un propósito clave.

En cuanto a los materiales existentes para el curso, se ha hecho una recopilación de textos en un material dividido en niveles. La recopilación ha sido realizada principalmente por el profesor Asnorald Cadavid Ríos quien publicó su libro “*Reading of Academic Texts for Engineering, Science and Technology First Level*”, y que sirve como guía para profesores y estudiantes de Lectura de Textos Académicos en Inglés I. Un libro destinado para el nivel II ha sido publicado por la profesora María Eugenia Gómez y también se enfoca en las áreas de ingenierías y ciencias. Sin embargo, los profesores se ven en la obligación de buscar documentos

por cuenta propia, ya que los textos nombrados anteriormente no suelen satisfacer las exigencias de algunos grupos que tienden a ser muy heterogéneos o que por otro lado, los estudiantes que lo conforman no pertenecen al área de ingeniería y ciencias. Por esta razón no suelen usarlos como textos guía.

6.2. Tipo de investigación

Con el fin de precisar el tipo de investigación que corresponde al presente trabajo, procedo a describir las características y tipos de estudio que abarca. Primero, el enfoque de la investigación es de orden cualitativo y se trata de una investigación-acción puesto que es una forma de indagación introspectiva en la cual se analizan las problemáticas que presentan los estudiantes de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos en un curso de ESP frente a la comprensión de textos escritos, y partiendo de estas premisas, se intenta dar una posible solución en donde se presente un espacio en el cual la teoría y la práctica se puedan unir. La investigación acción cuenta con cinco etapas las cuales tratan de identificar una problemática, desarrollar una propuesta de mejoramiento, aplicarla y finalmente evaluarla. Las etapas son, siguiendo a Evans (2010):

- a) Planteamiento de un problema: mediante la observación en el aula se busca identificar un problema en los distintos procesos educativos el cual se tomará como punto de partida para proponer una solución mediante la formulación de objetivos.
- b) Hipótesis de acción o plan de acción: después de diagnosticar un problema, se busca recolectar información para decidir cómo resolver la problemática identificada. Para esto se plantea una

hipótesis de acción que tratará posibles acciones que puedan generar un cambio en el problema identificado para lograr una solución viable.

c) Desarrollo de una propuesta de mejoramiento: en esta etapa el investigador pone en práctica el plan desarrollado en la etapa anterior para así lograr el aprendizaje en los estudiantes. Aquí entran la práctica que debe servir como modelo de observación para documentar de manera objetiva la aplicación del plan y también las diferentes herramientas de recolección de datos como encuestas y entrevistas para llegar a una futura reflexión.

d) Evaluación y difusión de resultados: Luego de la intervención, la evaluación será llevada a cabo para reflexionar sobre el avance en los propósitos planteados al inicio de la investigación. Se partirá entonces desde los objetivos planteados en el plan de acción teniendo en cuenta los cambios logrados asimismo como los procesos seguidos. Finalmente se da una difusión de resultados en la que se dará cuenta de lo que se ha logrado en términos de los procesos seguidos y los resultados alcanzados o no logrados.

El trabajo que se hace es prospectivo ya que los datos necesarios para el estudio serán recogidos por medio de la aplicación de encuestas, talleres y pruebas creadas con este fin; son datos primarios recogidos por el mismo investigador. Este trabajo se trata también de un estudio transversal debido a que las variables de estudio serán medidas sólo en una ocasión durante el transcurso del desarrollo de la investigación que será un semestre en el nivel II de la materia Lectura de Textos Académicos en Inglés. Finalmente, es un estudio analítico ya que presenta un análisis en donde hay variables de interés en la investigación a ser analizadas, de esta forma se busca plantear y poner a prueba una hipótesis, la cual en este trabajo sería: la aplicación de

secuencias didácticas de análisis textual aplicado a la traducción, mejora la comprensión de lectura de los estudiantes de un área de ESP.

6.3. Procedimiento metodológico

Para llevar a cabo la consecución, el desarrollo y el cumplimiento de los objetivos ya expuestos anteriormente, es necesario llevar a cabo varias actividades que guiarán a resultados esperados. Es así que me dispondré a presentar los objetivos específicos y las diferentes etapas por las que atravesó este trabajo.

En una primera etapa se hicieron observaciones en un curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II en el periodo de agosto-diciembre de 2013, con la intención de identificar principalmente el problema de investigación. Igualmente fue importante revisar el programa del curso y los contenidos, así mismo como los materiales usados por el profesor y poder confirmar de esta manera el enfoque que se estaba usando. Por otro lado, se hizo una revisión de los documentos del área de ESP enfocados en los cursos de Lectura de Textos Académicos en Inglés como los programas y textos didácticos usados en el curso, como también entrevistas al coordinador del área y al profesor del curso observado. Este curso fue observado con fines de identificación de problemáticas y de contenidos que ayudarían a identificar la metodología utilizada con el fin de tener bases para comparar el curso con el que se daría el semestre siguiente.

En la segunda etapa, realizada en el periodo de febrero-junio de 2014, se hicieron observaciones al principio del semestre, esta vez con el propósito de aplicar la secuencia didáctica, teniendo en cuenta que era un nuevo curso con estudiantes de otras carreras diferentes a las del

semestre anterior. Primero se estableció un estudio de necesidades comunicativas y lingüísticas que presentaban los estudiantes del curso de ESP quienes en su mayoría eran de la carrera Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos del Instituto de Educación y Pedagogía. Para desarrollar este objetivo se propuso realizar un análisis de necesidades en el curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II. Las observaciones en conjunto con el análisis de necesidades se hicieron con el objetivo de:

- (a) Identificar las problemáticas que presentan los estudiantes a la hora de afrontar textos escritos en inglés.
- (b) Identificar nuevamente los contenidos de aprendizaje y contenidos del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II
- (c) Conocer la necesidad de lectura de los estudiantes acerca de la lectura de textos referentes a sus carreras.

En la tercera etapa, se seleccionaron textos auténticos para el proceso de enseñanza, a partir de los resultados de las encuestas a estudiantes y teniendo en cuenta los objetivos del programa del curso y los lineamientos generales y específicos de ESP.

Finalmente, se desarrolló el contenido de la secuencia didáctica. En esta etapa del trabajo se diseñaron las diferentes actividades que conforman el material. Es aquí donde se desarrolló el contenido acorde a las necesidades presentadas en el curso. Posteriormente se aplicó la secuencia para así analizar la utilidad del material.

7. Recolección de datos

7.1 Registros de observación

Una de las herramientas de recolección de datos fueron los registros de observación. Estos registros sirven al investigador para recoger datos confiables de comportamientos o conductas frente a una problemática. El registro sistemático se presenta cuando el investigador se involucra en la comunidad investigada para medir diversas circunstancias (Hernández, Fernández, & Baptista, 1991). Los registros de observación se enmarcan en una investigación cualitativa en donde el investigador, haciendo uso de bitácoras de observaciones, escribirá los aspectos observados importantes para su investigación y hará anotaciones que puedan servirle para su interpretación.

7.1.1 Datos obtenidos por medio de los registros de observación

La institución donde se aplicó la secuencia didáctica fue la Universidad del Valle, como ya lo mencioné en este documento. La clase fue Lectura de Textos Académicos en Inglés II, la cual se centra principalmente en la comprensión de textos académicos en inglés. El número de estudiantes fue aproximadamente 28 y pertenecían en su mayoría a la carrera de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos. La otra parte del grupo hacía parte de áreas de la Ingeniería. La heterogeneidad del grupo dificultaba la selección de textos por parte del profesor encargado del curso, puesto que al tratarse de una clase de ESP, la terminología usada para Estudios Políticos y Resolución de Conflictos no sería totalmente pertinente para los estudiantes de las áreas de

Ingeniería. Esta problemática se presenta porque en la mayoría de cursos de Lectura de Textos Académicos, los últimos cupos se convierten en genéricos, dando la posibilidad de que haya estudiantes de diversas carreras en un mismo curso. Otro factor observado fue el nivel de inglés de los estudiantes, ya que era muy variado. Se presentó la dificultad de adecuarse a un solo nivel dado que la mayoría de los estudiantes estaban en los últimos semestres, lo cual da a pensar, de alguna forma, que tenían un vacío en cuanto a cursos vistos de inglés, debido principalmente a que el requisito para estar en el segundo nivel del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II es haber aprobado el nivel I que pudo haber sido tomado semestres atrás, ya que los estudiantes pueden decidir en qué momento de la carrera ver estos cursos. Esto crea un vacío de conocimiento y práctica en la lengua extranjera. Por esta razón, las clases se daban en general en español, mientras que los textos y las instrucciones escritas se daban en inglés.

En cuanto a la participación, que aunque no es el tema principal de este trabajo es igual de importante, se notaba muy variada. Esto principalmente porque los textos escogidos para las actividades fueron textos pertenecientes al ámbito político, debido a que la mayoría de estudiantes pertenecía de la carrera de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos. Los estudiantes de Ingenierías no se involucraban mucho en las discusiones, a pesar de que hacían las actividades por su parte. Otro factor que afectó mucho la participación fue la falta a clases, debido a que en el transcurso de la intervención hubo varias asambleas en la Universidad del Valle, permitiéndoles a los estudiantes tener una flexibilidad académica para poder participar en las discusiones.

Ahora bien, en cuanto a las actividades realizadas en inglés, se observó que los estudiantes tendían a traducir todos los textos que se les daba. En algunas ocasiones se hacían actividades de lectura en voz alta de las traducciones que los estudiantes hacían de los textos. Durante los

ejercicios hechos en clase, el uso de dispositivos móviles se podía observar fácilmente en el salón; los estudiantes lo usaban para buscar palabras desconocidas o traducir textos cortos.

7.2 Cuestionario

Otra herramienta de recolección de datos fue el cuestionario, que en este caso iba dirigido al análisis de necesidades de los estudiantes del curso en el que se aplicó la secuencia didáctica (ver en Anexo número 2 el Formato de Análisis de Necesidades). El cuestionario, definido por Hernández et al. (1991) como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”. En este caso las variables estaban dirigidas a identificar las necesidades de lectura de los estudiantes, conocer su conocimiento previo en la materia y saber desde su punto de vista de qué habilidades veían necesarias para su carrera.

7.2.1 Síntesis del cuestionario aplicado en el curso

Con el formato de análisis de necesidades creado para este trabajo, se pudo conocer primero que todo el semestre en el que se encontraban los estudiantes, que resultó ser muy variado. Los estudiantes de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos en su mayoría se encontraban terminando la carrera (8°-9° semestre) mientras que los estudiantes de Ingenierías se encontraban en 6° semestre. Los antecedentes que los estudiantes tenían con el inglés. De 28 estudiantes en el curso, 23 habían cursado ya el primer nivel del curso Lectura de Textos Académicos en Inglés desde el semestre anterior al de la intervención, sin embargo 5 estudiantes lo habían cursado varios semestres atrás, por lo que se presentaba un lapso de tiempo sin haber visto la materia de inglés.

En cuanto al contacto que tenían con el idioma inglés fuera de clase, al ser una pregunta abierta hubo varias respuestas que me dispondré a categorizar:

Tabla 1

Contacto con el idioma inglés por parte de los estudiantes fuera del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II

Categorías	Número de frecuencias de mención
La música en inglés	8
Lectura de artículos en inglés referentes a su área de conocimiento	6
Estudió en cursos de inglés de institutos	2
Familiares en el exterior	1
No tiene ningún contacto con el inglés fuera de la clase	11

Los textos que usaban los estudiantes en sus respectivas carreras fueron en su mayoría ensayos, artículo de revistas, cartas y en la opción de “otros” se incluyó libros y noticias de política. Por lo tanto, se pudo concluir que los estudiantes no utilizaban informes de laboratorio ni actas.

Las expectativas de los estudiantes frente al curso de Lectura en Textos Académicos en Inglés II se recogieron en seis categorías basadas en lo expresado por los estudiantes en las encuestas. Las categorías y el número de menciones se presenta en la tabla 2 a continuación:

Tabla 2

Expectativas de los estudiantes frente al curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II

Categorías	Número de frecuencias de mención
Adquirir un nivel de inglés básico	8
Leer y comprender textos en inglés	7
Mejorar el nivel de inglés	6
Aprobar el nivel de inglés	3
Practicar habilidades de producción oral	1
No respondió	3

En cuanto a las habilidades que consideraban más importantes para desarrollar, hubo una decisión mayoritaria en que la lectura era la más significativa en su formación:

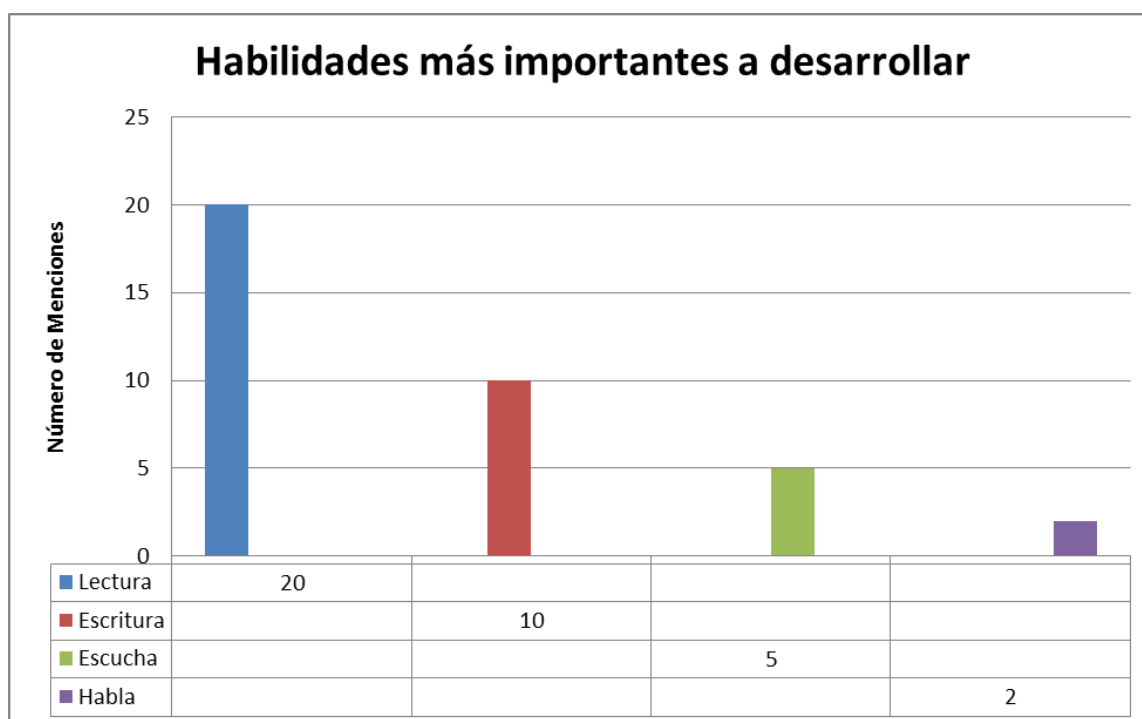


Figura 3: Habilidades más importantes a desarrollar según los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II

7.3 Diario de Campo

El diario de campo fue otro instrumento de investigación y recolección de datos que se utilizó en el desarrollo de este trabajo. La observación y registro del desarrollo de los talleres y el impacto de los estudiantes fue recogido con esta herramienta. Bailey (1990:215) (citada por Díaz, 2014) define el diario de campo como “... un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes». Asimismo, Bonilla & Rodríguez (1997) (citadas por Martínez, 2007) expresan la utilidad del diario al decir que “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

La síntesis de lo recogido en los diarios de campo y su interpretación será expuesta más adelante en el punto sobre la “Aplicación de la secuencia didáctica”.

7.4 Mesa redonda como método de discusión en grupo

La discusión en grupo fue el último instrumento de recolección de datos usado. Fonseca (2005) define la discusión en grupo como un proceso cooperativo en el que las personas intercambian y valoran ideas e información con el fin de aumentar el conocimiento en un tema determinado o poder resolver una problemática que afecta a los miembros de una comunidad. Hay varias formas de aplicar la comunicación en grupo, sin embargo, para efectos de este trabajo

seleccioné la mesa redonda. Siguiendo con la definición de Fonseca, la mesa redonda es una discusión llevada por un grupo de personas bajo la dirección de un moderador, puede ser formal o informal siendo una discusión de tipo conversacional y así limitando los discursos largos y elaborados.

La interacción grupal en el curso en el que se aplicó la secuencia, fue informal pues de esta manera los estudiantes pudieron expresar sus opiniones frente a los talleres realizados y los aspectos que evaluaron en estos. De la misma manera, se pudieron recoger diferentes puntos de vista frente a la lectura de textos en inglés.

Los datos fueron usados para dar cuenta sobre el impacto que tuvo la aplicación de los talleres en el curso y cómo fue recibido por los estudiantes. Se revisará este punto en la sección de “Impacto de la aplicación de la secuencia didáctica” presentada más adelante en este trabajo.

8. Aplicación de la secuencia didáctica

8.1 Consideraciones acerca de la modalidad de taller

La aplicación de la secuencia didáctica fue realizada a lo largo del primer semestre de 2014 (febrero – junio) con el grupo de Lectura de Textos Académicos en Inglés II ya nombrado a lo largo del trabajo. Se hizo uso del taller pedagógico como modalidad, que siendo una propuesta de enseñanza alternativa a la enseñanza tradicional, usa diversas estrategias metodológicas de acuerdo con las metas que se proponen alcanzar, los contenidos, los recursos, los materiales, tiempo y espacio y finalmente las necesidades grupales (Pitluk, 2008). El taller pedagógico, expresado por Maya (2007) siguiendo la definición de Mirebant (1990) es:

“una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice [...] No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Podríamos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo.”

Para lograr los objetivos de la aplicación de un taller hay que tener en cuenta algunos aspectos que servirán para la planificación de las actividades que éste incluye. Betancourt, Guevara, & Ramírez (2001) basadas en el autor Ander Egg (1999) presentan los siguientes aspectos:

- El nivel de aprendizaje donde este se va a realizar.

- La organización de la institución educativa o facultad. Qué carrera se va a trabajar.
- Los estilos pedagógicos que predominan.
- Las particularidades del docente y los alumnos que llevaran a cabo dicha experiencia.
- Si realizan o no un trabajo grupal y si este posee una pedagogía activa.
- El nivel de participación que posee el profesor y el alumno.

Se puede concluir entonces, que la modalidad de taller constituye una experiencia del aprender haciendo, que integra la teoría y la práctica y en la que participan tanto el docente como los estudiantes en un intercambio de conocimientos y reflexiones que giran en torno a los contenidos estudiados en un programa o curso, dejando a un lado la visión tradicional de la enseñanza pasiva y lineal.

8.2 Enseñanza de la lectura

Siendo el objetivo principal de la aplicación de la secuencia didáctica el mejoramiento de la comprensión de lectura, es pertinente tener en cuenta ciertos aspectos que enriquecen el conocimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. La lectura, vista como un proceso de construcción de significado y comprensión de mensajes e información, es un acto realizado de manera ya cotidiana por una gran mayoría de los hablantes de una lengua. La lectura sin embargo, posee distintos niveles de dificultad dados principalmente por el contenido del texto que va desde los aspectos culturales, hasta las estructuras lingüísticas y vocabulario.

Partiendo de lo anterior y para efectos de este trabajo, trataré aquí dos aspectos importantes: las estrategias de procesamiento de información *Bottom-Up* y *Top-Down* expuestas por los autores Brown (2001) y Nunan (1989), y por último las fases pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura, usadas como un formato implícito de actividades en la secuencia didáctica de este trabajo.

Los procesos de *Bottom-Up* y *Top-Down* se han convertido en un pilar a tener en cuenta en el desarrollo de la lectura como habilidad, en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para comenzar, el enfoque de *Bottom-Up* se refiere al reconocimiento por parte de los aprendices, en una primera instancia, de los signos lingüísticos tales como palabras, letras, fonemas, etc. para así llegar a un procesamiento de datos lingüísticos en donde se ordenen estos signos para crear significado (Brown, 2001). Se puede tomar entonces como un proceso de decodificación de símbolos escritos comenzando por las unidades pequeñas hasta llegar a las más grandes (Nunan, 1989). Por otra parte, los lectores tienden a inferir significados y decidir qué información retener y cual no, es entonces que aparece el enfoque *Top-Down* en el que el aprendiz usa sus propias experiencias y conocimiento previo para entender un texto. En este punto se puede decir que la secuencia didáctica presentada en este trabajo, hace uso del enfoque *Top-Down*, puesto que el conocimiento previo de los estudiantes es resaltado, ya que como se ha dicho anteriormente, los estudiantes en un curso de ESP son expertos en el área de conocimiento que están trabajando en inglés. Aquí entra la teoría de los esquemas la cual explica que el conocimiento previo, las experiencias, la cultura, etc. son los factores que ayudan a formar el conocimiento siguiendo a los autores Marke & Silberstein (1977) (citados por Brown, 2001):

Research has shown that reading is only incidentally visual. More information is contributed by the reader than by the print on the page. That is, readers understand what they read because they are able to take the stimulus beyond its graphic representation and assign it membership to an appropriate group of concepts already store in their memories... Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world. (Marke & Silberstein, 1977, P.136-37)

Sin embargo, como lo expresan los autores, la habilidad de lectura radica igualmente en el conocimiento lingüístico, por lo tanto los dos procesos, *Bottom-up* y *Top-Down*, serán inevitablemente usados por los estudiantes quienes en su proceso de lectura analizarán el texto desde ellos.

Para lograr que los estudiantes activen su conocimiento previo acerca de un tema para así llegar a una mejor comprensión, se debe tener en cuenta durante el proceso de enseñanza que se deben llevar tres fases durante las actividades. Un error común es comenzar una actividad de lectura diciéndoles a los estudiantes que lean sin darles algún dato o introducción acerca del tema o la lectura que se va a tratar. Es por eso que una técnica es usar las tres partes: Pre-lectura, en la que se introduce el tema para activar conocimiento previo e incitar a usar estrategias de lectura como *skimming*, *scanning*, *predicting*, lo que ayudará a estudiante a facilitar la futura comprensión del texto. El momento durante la lectura, los estudiantes deberán tener un propósito de lectura ya que no se puede limitar al simple hecho de leer como orden. Es por eso que las preguntas y la toma de notas es de ayuda en esta fase. Finalmente, la etapa después de lectura, en la que se pueden hacer preguntas de comprensión asimismo como de vocabulario. Es un momento de la actividad

adecuado para examinar estructuras gramaticales, identificar el propósito del autor, etc. así mismo como compartir las respuestas y conocimientos adquiridos durante la segunda etapa.

8.3 Desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica

La secuencia está dividida en tres planes que contienen un taller cada uno. El formato de los planes está basado en el que se usó en la materia de Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras: Inglés – Francés. Cabe aclarar que los textos utilizados en el proceso de enseñanza fueron escogidos en conjunto con el docente encargado del curso, por lo tanto fueron utilizados tanto para desarrollar los contenidos del programa como para desarrollar el contenido de este trabajo. El primero de los planes se aplicó 19 de marzo de 2014 (Ver anexo número 3). La intervención comenzaba con una actividad de “*warming up*” con el fin de crear grupos de trabajo. Se les dio a los estudiantes frases con una palabra resaltada. Debían buscar entonces a los compañeros cuya palabra fuera un antónimo o sinónimo de la suya. Así se crearían los grupos de 2 o 3 estudiantes para la siguiente actividad que era la realización del primer taller. En esta actividad se pudo observar que los estudiantes preferían traducir primero toda la oración para así poder saber cuál era el significado de la palabra subrayada. Algunos se acercaban y me leían la frase traducida en español para saber si estaba correcta o no y saber si estaban correctos los grupos organizados.

En la segunda parte de la intervención, se le dio a cada grupo ya formado un taller sobre la introducción del libro *Peace and Conflict Studies*. Los estudiantes desconocían la tipología que en este caso era una introducción desprovista de título y nombre de autor. La primera actividad

entonces era organizar los párrafos de ésta en orden lógico, teniendo en cuenta los conectores y el contenido de cada párrafo y así poder observar cómo afrontaban un texto desconocido los estudiantes. En esta actividad observé que algunos grupos de estudiantes usaban ayudas electrónicas como el celular, para buscar palabras o traducir textos y otros sólo usaban el diccionario bilingüe físico.

Al hacer este ejercicio de análisis de elementos textuales, se identificaron algunas falencias que tenían los estudiantes en cuanto a la organización de párrafos y conectores lógicos, como se puede ver en el siguiente ejemplo de un ejercicio de organización de párrafos, los estudiantes no tenían en cuenta las marcas de sucesión. A veces sólo se fijaban en el comienzo de cada párrafo para hacerse una idea de dónde comenzar. Por ejemplo, el párrafo 3 de la introducción del libro *Peace and Conflict Studies* que se usó en la secuencia didáctica, comenzaba así: *“In this book, we explore some of the needs, prospects, and obstacles involved in achieving such a world. After some introductory remarks on the meaning of peace, we proceed to an examination of war—its causes and prevention [...]”*

Varios grupos decidieron que este era el primer párrafo, ya que consideraban algo general el decir lo que buscaba el libro como tal. Sin embargo, ignoraban la existencia de la marca *“After some introductory remarks[...]*” lo que daba a entender que antes de este párrafo ya se había hablado sobre algo referente al tema de la paz.

Otra de las dificultades que tuvieron los estudiantes fue la de reconocer el tipo de texto, pues no tenían muy claro cuáles eran los elementos de la macroestructura y superestructura que diferenciaban por ejemplo a una introducción de un prefacio. Asimismo, les dificultaba reconocer los elementos para identificar el autor y la intención del autor, que en este caso eran dos: David P.

Barash y Charles P. Webel. El elemento más común era el pronombre “we” pero fue un poco ambiguo para los estudiantes que pensaban que incluía a los lectores. Fue entonces que se resaltó esta parte del texto: “*Throughout the entire book, we hope to challenge you, **the reader**⁴, not only intellectually but also in many other dimensions of your life*” Aquí fue donde quedó claro que había más de un escritor y que el lector era invitado a participar, más no hacía parte de la investigación ni de la organización que se presentaba en el texto.

En cuanto a cuándo fue escrito el libro probablemente, los estudiantes no tuvieron inconveniente alguno en decir que fue realizado en la década del 2000 puesto que habían factores como “*At the beginning of the 21st century[...]*” o “*[...]global nuclear and/or biochemical war*”. De igual manera, los estudiantes lograron identificar bien los elementos que mostraban el punto de vista del autor y el público al que se dirigía el trabajo llegando a la conclusión de que era un libro dirigido a cualquier tipo de público por su contenido sobre la guerra y los conflictos en el mundo, pero que las personas más cercanas al tema de resolución de conflictos podrían sacarle mejor provecho.

Finalmente, el ejercicio de la idea principal de cada párrafo fue bien expresada por los grupos, ya que se demostró una comprensión del tema del libro, de qué trataba y cómo estaba organizado y expresaron la importancia de analizar un texto para comprender mejor de qué trata.

La aplicación de este primer taller sirvió para concientizar a los estudiantes de que un análisis textual es importante para comprender un texto, pues afrontarlo directamente sin ubicar un

⁴ Subrayado y negrita realizada por el autor del trabajo de grado

contexto ni una razón, puede llevar a su mala comprensión. Este ejercicio de mirar los aspectos de la macroestructura y micro estructura sirve para todo tipo de texto y basado en las observaciones, los estudiantes lo comprendieron, pues hubo comentarios al respecto y preguntas acerca de si se debía hacer siempre que se lee un texto nuevo.

El segundo plan de clase fue aplicado el 23 de abril de 2014 e iba guiado al análisis de la microestructura del texto y a la selección lexical apropiada cuando se llega a una traducción o se analiza una (Ver anexo número 4). En la primer parte, se hizo un ejercicio de “*warming up*” de vocabulario con una actividad de crucigrama. Las palabras fueron seleccionas de la introducción del libro *Political Economy & Illegal Drugs in Colombia*. Los estudiantes ya habían trabajado previamente una parte de la introducción con el profesor encargado del curso, por lo tanto ya tenían una idea de la terminología utilizada así que les pedí que en lo posible no usaran el diccionario, quería saber qué tan bien manejaban la inferencia de significados en contexto, pues podían usar el texto guía para mirar las palabras. La mayoría de estudiantes se demoraron realizando el ejercicio, otros acabaron más rápido. Sin embargo, algunos estudiantes me expresaron que no sabían exactamente qué significaban las palabras y que las habían puesto guiándose por el número de letras. Esto me hizo reflexionar acerca de la dependencia que hay en el uso del diccionario, pero también pensé en el nivel de los estudiantes pues en este salón hay un nivel muy variado. Al terminar la actividad, se resolvió el crucigrama en conjunto y se explicó las palabras una por una para que quedara claro su significado. Observé que había problemas con falsos cognados y palabras compuestas como “*grassroots*” o “*newspeople*”.

La siguiente actividad consistía en el taller de traducción de algunos extractos de la introducción del libro nombrado anteriormente. En taller se daba a los estudiantes un extracto del libro en inglés, a continuación tenían cuatro opciones; tres posibles traducciones y la opción de “ninguna de las anteriores”. Los estudiantes debían escoger la traducción más acertada, y si no había ninguna, debían proponer una ellos mismos. En total fueron cuatro extractos, de los cuales me encargué que dos tuvieran una traducción acertada y los otros dos no, de modo que los estudiantes debían proponer una nueva inevitablemente. Las traducciones correctas son: en el primer y segundo punto la opción B. En los puntos tres y cuatro, ninguna de las opciones son acertadas, por lo que los estudiantes deberían proponer una traducción.

Al principio los estudiantes se mostraban dudosos con los extractos que había escogido para que tradujeran, la idea con esto era que los estudiantes se dieran cuenta que los falsos cognados y las palabras con varias acepciones pueden cambiar todo el contexto de un texto. Por ejemplo, el primer extracto era: *“In this situation, the best that domestic policies can do is buy some time, hoping that the drug problem will go away—a very unlikely prospect. (37th paragraph, lines 6-9)”* el concepto *domestic policy* era apresuradamente traducido como “políticas domésticas” lo cual tenía un sentido ambiguo, siendo correcto “política interior” la traducción más acertada. Otro punto a resaltar era la adecuación de algunas frases y expresiones al español; se centraban en traducir literalmente y olvidaban qué sentido se le otorgaba en español a las construcciones nominales. Por ejemplo, se presentó el caso de una traducción literal de la expresión *“Buy some time”* a “comprar algo de tiempo” en español, frase que no tiene un sentido claro, pues el tiempo no se puede comprar, siendo correcto decir “ganar algo de tiempo”. También

se presentó el caso en el que un estudiante no estuvo de acuerdo con las traducción que se suponía estaban acertadas en el taller, así que decidió realizar su propia traducción teniendo en cuenta lo que consideraba correcto.

Durante el resto de la actividad los estudiantes lograron identificar mejor los errores de las traducciones y empezaron a proponer nuevas. Siempre hubo control de los grupos para saber las dudas que tuvieran y para ver cómo iban avanzando. En esta actividad los estudiantes podían usar el diccionario, sin embargo había estudiantes que usaban el traductor Google para mirar las posibles traducciones. Ahora, en la parte de producción de una traducción, los estudiantes tuvieron problemas en cuanto a la selección lexical; no tenían en cuenta la temática y la naturaleza del texto para seleccionar la palabra más adecuada. De la misma manera, los estudiantes mostraron tener poco conocimiento de cómo usar un diccionario en inglés y de cómo seleccionar la palabra más pertinente para sus oraciones. Al momento de comparar la L2 con L1, se vieron también falencias puesto que a pesar de que su lengua materna es el español, se encontraban traducciones sin coherencia en este idioma.

Con esta intervención se reconoció la importancia de tener en cuenta la lengua materna en este caso, pues muchas veces se dejaban llevar por una traducción literal sin pensar en si realmente se está siendo coherente ni pensar en si el público al que iba dirigido al traducción la iba a entender.

Finalmente el 21, 26 y 28 de mayo de 2014 fueron las fechas en las que se desarrolló el último plan de clase guiado al uso de diccionarios en línea y la traducción de dos definiciones tomadas de una enciclopedia de términos políticos (Ver anexo número 5).

La primera parte se dedicó a presentarles a los estudiantes diccionarios monolingües en inglés y bilingües inglés-español online para un uso más eficiente de estos. En las anteriores intervenciones se observó la falta de conocimiento de herramientas que se limitaban a traducir en Google y también el desconocimiento de cómo buscar adecuadamente un término teniendo en cuenta las abreviaciones, campos de uso y variaciones. Como lo expresa Caballero (2010):

La herramienta clave tanto del traductor novato como del profesional es, sin duda, el diccionario, o mejor dicho, los diccionarios. Sin embargo, a diferencia de las expectativas que a menudo se tienen del estudiante, y en contraste con la percepción que el mismo estudiante suele tener de su propio conocimiento, parte de los problemas de traducción e incluso de expresión en la lengua extranjera y se generan, en primera instancia, como consecuencia de un uso inapropiado del diccionario. (Caballero, 2010, p. 343)

Fue así que se pidió primero a algunos estudiantes que mostraran cómo buscaban normalmente una palabra desconocida. Como se esperaba, la primera opción fue Google traductor, la segunda fue buscar la palabra directamente en Google, herramientas que son usadas por su facilidad. Se comenzó entonces escogiendo una palabra desconocida de la definición enciclopédica de *Integration* del libro *International Relations: The Key Concept* después de hacer un *scanning* del texto. La instrucción se dio entonces basada en algunas palabras desconocidas. Mientras buscaba la palabra en los diferentes diccionarios y mostraba todos los aspectos pertinentes de los diccionarios, los estudiantes iban siguiendo en sus computadores y mirando la proyección en el video-beam.

Los estudiantes en general se mostraron interesados en estas herramientas, de hecho, algunos ya habían expresado que les interesaría mucho conocer diccionarios que le ayudarían en su carrera, en especial los monolingües puesto que no es lo mismo conocer la traducción de una palabra sin saber si quiera qué significa. Lo anterior se pudo observar al ver los diccionarios monolingües; ya que hay muchas palabras que no tienen una traducción literal, es importante saber qué significan o cual es el sentido de las palabras en contexto. Por lo tanto, no es solo el hecho de saber qué significa una palabra sólo por tratarse de un cognado. Tuvimos como ejemplo la palabra *functionalism* que a primera vista se sabe que significa funcionalismo, pero que los estudiantes desconocían.

Estos ejercicios fueron de ayuda para concientizar a los estudiantes acerca de la importancia de usar un buen diccionario y de buscar realmente los significados. Las herramientas como Google translator son buenas hasta cierto punto, ya que si se quiere llegar a una mejor comprensión, es mejor hacerlo de manera consciente.

En una segunda etapa, se les pidió a los estudiantes comenzar con el taller de traducción en grupos de los términos *Integration* y *Ethnicity* del libro mencionado anteriormente. Primero se escogió el termino *Integration* para trabajarlo en la clase. Se dividió en párrafos cada grupo tuvo que traducir uno aplicando lo visto en los planes de clase anteriores y usando adecuadamente los diccionarios para traducir. En la realización del taller se observó que los estudiantes estaban usando los diccionarios que se habían expuesto y que aparentemente los estaban usando conscientemente, viendo acepciones y ejemplos de las palabras usadas en contexto. Al finalizar, se llegó a la conclusión de que los falsos cognados son elementos que hay que tener en cuenta a la hora de enfrentarse a un tema, y que siempre es bueno verificarlos en un diccionario. Otro punto

fue las frases y expresiones en inglés, pues los estudiantes no sabían cómo traducirlas al español sin que se perdiera el sentido de lo que se quería decir. También se destacó la importancia de tener claro los conceptos usados para así llegar a una mejor comprensión.

Finalmente se empezó con la traducción del concepto de *Ethnicity*, esta vez completo. Los estudiantes ya estaban más inmersos en el uso de diccionarios y mostraban conocimiento de cómo comenzar el análisis textual. Asimismo al desglosar el texto ya sabían que significaban las palabras y se presentaban pequeños debates en grupos acerca de cuál era el mejor uso de las diferentes acepciones de cada palabra. Uno de los problemas que tuvieron esta vez fue sobre los conectores lógicos, pues a veces los confundían con otras palabras como sustantivos. De igual manera, los verbos frasales provocaron confusiones pues no tenían en cuenta qué eran y que se debían buscar en conjunto (verbo + preposición) y con las palabras compuestas como *nation-state*.

8.4 Impacto de la secuencia didáctica

El impacto de la aplicación de la secuencia didáctica se analizó desde la recolección de datos del diario de campo y la observación del trabajo por grupos, asimismo como la discusión grupal de los ejercicios realizados con los estudiantes.

En general se vio un impacto positivo en la aplicación de los talleres; los estudiantes tuvieron buena disposición en su mayoría, sin embargo hubo estudiantes que se mostraron un poco reacios al tema visto sobre política, debido principalmente a que no era su área de especialización (en el caso de los estudiantes de ingenierías).

Como ya expuse en las observaciones, los estudiantes tuvieron falencias en cuanto a la comprensión de lectura en inglés, debido a los factores principales descritos a lo largo del trabajo. Después del proceso de enseñanza, los estudiantes reproducían la importancia del análisis textual antes de llegar a una traducción, que es precisamente lo que suelen hacer al afrontar a un texto en inglés. Los estudiantes pasaron de aplicar una traducción literal de palabras descontextualizadas a tener en cuenta los factores intra y extratextuales que ayudan a comprender mejor un texto y así proponer una traducción más acertada. También expresaron haber comprendido la diferenciación de las connotaciones de las palabras y reconocer que todas tienen un uso variado dependiendo del contexto y la temática que se esté trabajando en el texto.

En cuanto a los contenidos de los talleres, los estudiantes expresaron en las mesas redondas al final de la aplicación de éstos, que les había servido para conocer nuevas herramientas y estrategias para afrontar un texto en inglés. Algunos de los comentarios fueron acerca del uso de diccionarios que en palabras de una estudiante “sirvieron mucho para entender mejor el uso de algunas palabras en inglés [...] ya que no siempre se usan como en español”. En cuanto al análisis textual antes de una traducción, varios estudiantes tuvieron la duda de si esto se debía hacer siempre antes de abordar un texto, tomándolo un poco como trabajo extra. Sin embargo, fueron conscientes de que comparando la forma en como estaban afrontando los textos a como lo hicieron aplicando un análisis textual, se había notado una mayor comprensión de los mismos.

Ahora, hablando de las problemáticas, algunos de los estudiantes expresaron en las conversaciones grupales que les dificultaba mucho la búsqueda de términos en el diccionario, pues no siempre sabían cuál era la acepción correcta, asimismo, mostraron dificultad con las traducciones ya que como lo expresaron: “Uno no piensa mucho en el sentido con que va a quedar

el texto en español, sino que uno traduce literalmente”. La mayoría de estudiantes se mostraron interesados en hacer uso de las estrategias para afrontar textos, mientras que otros expresaron su indiferencia en el uso de nuevos diccionarios ya que siguieron con el uso de Google Translator; al preguntarles respondieron “[...] es que es más fácil de usar, los otros tienen muchas cosas” y a esto se le suma, la herramienta de traducción directa que el programa maneja. No obstante, los estudiantes reconocieron la importancia de usar diccionarios para buscar las palabras pues éstos contienen más información que puede ayudar en la creación de sentido del texto.

Todas las dificultades mencionadas se vieron parcialmente mejoradas en la última lección en la que los estudiantes debían traducir las definiciones de *Ethnicity* e *Integration*; comenzaron por analizar los elementos extratextuales: quien era el autor del texto, a quien iba dirigido, qué tipo de texto se trataba, cuál era la tipología usada, y partiendo de estos elementos, prosiguieron a analizar el texto buscando elementos sintácticos y semánticos que mostraban los aspectos formales del texto. La traducción fue mejor en comparación a los primeros ejercicios dado que tenían bases de análisis textual y aunque no estaba previsto para este trabajo, el uso de diccionario y la identificación de los elementos de estos.

Finalmente, algunos estudiantes expresaron su deseo de que los cursos de inglés no sólo se enfocaran en la lectura, sino también en el habla pues lo veían conveniente para una posible necesidad del futuro profesional en el área de la política.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo general la creación de una propuesta didáctica en la que partiendo del análisis textual se pudiera llegar a una traducción que recogiera aspectos tanto lingüísticos como culturales para así lograr una mejor comprensión de lectura por parte de los estudiantes de un curso de ESP, de esta manera tomarían conciencia de todos los factores que hay que tener en cuenta a la hora de afrontar un texto en inglés. Para demostrar esto se propusieron cuatro objetivos que conformaron el desarrollo total de este trabajo y que serán expuestos a continuación.

El primer objetivo de investigación buscaba establecer las necesidades comunicativas y lingüísticas que presentaran los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II. Para lograr este objetivo se evidenció, por medio del análisis de necesidades, que los estudiantes del curso de Lectura de textos Académicos en Inglés II eran en su mayoría estudiantes de la carrera profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos y que presentaban distintos niveles de proficiencia de inglés. Algunas de las razones de esta variación de nivel en los estudiantes se dieron principalmente por el uso del inglés fuera de la clase y por el tiempo que había pasado entre el momento en que tomaron el primer nivel del curso y el momento en que tomaron el segundo. Se constató que las principales expectativas de los estudiantes frente al curso eran: adquirir un nivel básico de inglés y leer y comprender textos en inglés. Finalmente, se comprobó que la habilidad de lectura era la más importante a desarrollar según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes quienes expusieron que en sus carreras debían comprender textos provenientes de libros, revistas y noticias sobre política.

Se concluye entonces que los estudiantes de este curso tenían como primera necesidad desarrollar su comprensión lectora en el idioma inglés, pues en sus respectivos programas harían uso de textos académicos sobre temáticas referentes a sus áreas de conocimiento.

El segundo objetivo se destinó a la selección de textos auténticos para el proceso de instrucción. Para esto, se tuvo en cuenta el área de conocimiento de los estudiantes. Sin embargo, se evidenció que se presentaba una diversidad de áreas de conocimiento, es decir, había estudiantes de diferentes programas. Se decidió entonces utilizar textos auténticos del área con mayor número de estudiantes, en este caso, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos y que cumplieran con el contenido de las unidades y los objetivos del curso en cuanto a la identificación de estructuras internas de los párrafos y las funciones que desempeñan en el texto, asimismo como las funciones retóricas de los discursos científicos.

Se manifestó entonces que suele ser un problema la selección del tipo de documentos que se va a tratar en el curso, pues es difícil llegar a un punto en el que los textos no sean completamente científicos ni meramente humanísticos, como en el caso de las áreas de conocimiento de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos e Ingenierías. En la práctica se demostró que en este tipo de cursos hay que intentar llegar a un punto medio entre las áreas de conocimiento, ya que es difícil que estudiantes de áreas científicas se interesen en temas del área de humanidades. Es por eso que el contenido de la secuencia se centró en el programa del curso ya existente en el que se propone el análisis de las tipologías escritas, que es un tema que sirve para todas las áreas, siendo el texto el medio de comunicación.

El tercer objetivo se basó en el desarrollo del contenido del material didáctico. Teniendo en cuenta los resultados anteriores se usaron entonces textos basados en el programa del curso, se desarrolló una secuencia didáctica usando el taller como modalidad en donde los estudiantes harían uso de estrategias de lectura y análisis de los textos antes de llegar a una posible traducción que evidenciaría la comprensión de lectura. Sin embargo, en el transcurso de las observaciones se evidencio otra problemática que complementaba al objetivo general y era el uso de diccionarios y demás herramientas por parte de los estudiantes ya que las usaban de forma incorrecta o buscaban alternativas fáciles pero sin profundidad, por lo tanto se vio la necesidad de incluir una posible solución para esta problemática en el contenido de la secuencia didáctica. Finalmente, con el cuarto objetivo se vio la necesidad de analizar el impacto que tuvo la aplicación de la secuencia didáctica. Para cumplir con este objetivo, se tuvieron en cuenta los diarios de campo, las discusiones grupales y las observaciones de trabajos en grupos para conocer el punto de vista de los estudiantes frente a los talleres realizados en el transcurso del semestre.

Se constató que los estudiantes preferían textos auténticos pues estos contienen elementos inter y extratextuales presentados en un lenguaje natural y académico y poseen características que ayudan a la comprensión de textos partiendo desde el contexto comunicativo del texto y del autor, hasta llegar a elementos dentro del texto que permiten la creación de significado por parte de los estudiantes quienes demostrarán su comprensión por medio de una traducción basada en todos estos aspectos. Asimismo, preferían textos con información acerca de problemáticas pertenecientes a su mismo contexto como fue el caso del libro *Political economy and illegal drugs in Colombia*. De igual manera, los estudiantes afirmaron que el análisis textual ayuda a tener bases que les permite llegar a una mejor traducción, que es una de las estrategias que prefieren usar para

comprender un texto en inglés, ya que es importante tener en cuenta aspectos lingüísticos y culturales así como aspectos estructurales del texto y el contenido. Sin embargo, buscan una manera fácil de entender la terminología usada en los textos y ésta es el uso de traductores en línea, pues dan una respuesta rápida y concisa al significado que buscan entender. En la mayoría de casos, se evidencia que los estudiantes no entienden muy bien la terminología del área del texto que se está trabajando, por ejemplo, los estudiantes de ingenierías en el caso de esta investigación.

Con lo anterior, se puede concluir que los objetivos del trabajo fueron cumplidos en general. No obstante, se considera que el grupo no fue el más adecuado para haber aplicado el material debido a su heterogeneidad y aspectos como la falta a clase por parte de algunos estudiantes, además el aprendizaje debe ser significativo para cada integrante del salón, sino no habrá motivación para querer adquirir conocimientos. De igual manera, bloqueos a la Universidad que se presentaron durante el proceso de aplicación de la secuencia fueron aspectos que intervinieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este curso, ya que no permitió que se produjera un aprendizaje intensivo.

La realización de este trabajo de investigación-acción permite conocer una parte de la realidad de los cursos de ESP en cuanto a la necesidad de llegar a una proficiencia del inglés, que siendo una de las exigencias de la Universidad del Valle, se limita a una o dos habilidades debido a la naturaleza de ESP. Por lo tanto no todos los grupos de estudiantes de las diferentes áreas del conocimiento tienen la necesidad de usar todas las habilidades, por ejemplo un estudiante de Hotelería y Turismo necesitará enfocarse en la habilidad de producción oral, mientras que un estudiante de Literatura podría ver más necesaria la comprensión de lectura o la producción escrita. Por otro lado, es interesante ver cómo la traducción puede ayudar a la comprensión de un texto en

inglés y que no necesariamente va a interferir con el aprendizaje por lo tanto no se volverá los métodos tradicionales que no concebían un aspecto comunicativo y se limitaban a las traducciones literales y descontextualizadas. La creación de un material didáctico es otro punto a tener en cuenta ya que es una tarea compleja y que requiere de trabajo por parte del investigador quien debe identificar oportunamente las problemáticas que se van presentando en el curso e intentar proponer formas de resolverlas. Finalmente, se pudo reafirmar la necesidad de cursos homogéneos en ESP en la Universidad del Valle, que es una problemática recurrente y muchas dejada a un lado.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et.* París: Nathan.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Amorós, I. E. (2005). Aspectos de la didáctica del Inglés para fines específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Rio de la Plata: Editorial Magisterio.
- Asiyaban, A., & Bagheri, M. (2012). Does Translation Contribute to Learners' Free Active Vocabulary? *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 111-121.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Mcmillan.
- Bailey, K. (1990). The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. En J. Richards, & D. Nunan, *Second Language Teachers Education* (págs. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benavidez , L. (2004). Enseñanza del inglés para objetivos específicos a estudiantes de media vocacional de la modalidad Electricidad y Electrónica en una institución de enseñanza media (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Bernández, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Betancourt Jaimes, R., Guevara Murillo, L., & Fuentes Ramírez, E. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. Bogotá D.C, Colombia.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma.
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles. an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman.

- Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* , 339-352.
- Cadavid Rios, A. (2011). *Reading of Academic Texts for Engineering, Science, and Technology First Level*. Cali: Universidad del Valle.
- Cadavid Rios, A. (2013). *Reading of Academic Texts for Engineering, Science, and Technology First Level - Guía del profesor*. Cali: Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carbonell i Cortés, O. (1999). *Traducción y Cultura: de la Ideología al Texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Chambers, F. (1980). A Re-evaluation of Needs Analysis in ESP. *English for Specific Purposes Journal*, 1(1), 25-33.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París : Hachette.
- Clarke, M., & Silberstein, S. (1977). Toward a Realization of Psycholinguistic Principles for the ESL Reading Class. *Language Learning*, 27, 135-54.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Delisle, J. (2005). *L'Enseignement pratique de la traduction*. Ottawa: Les Presses de L'Université d'Ottawa.
- Díaz Martínez, J. (1997). El Diario Como Instrumento de Investigación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (págs. 271-280). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Díaz Zapata, C. (2014). Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para el mejoramiento de la Comprensión de Lectura en estudiantes de Medicina y Cirugía de la Universidad del Valle (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Duff, A. (1991). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

- Escorcía, B. (2007). *CURSOS DE INGLÉS PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE*. Recuperado el 2013, de Reading of Academic Texts First Level:
<http://readingtexts.univalle.edu.co/actividades/DESCRIPCION%20NIVELES%20I,%20II,%20III%20y%20IV.pdf>
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú: Ministerio de Educación.
- Fonseca Yerena, S. (2005). *Comunicación Oral: Fundamentos y Práctica Estratégica* (Segunda ed.). México: Prentice Hall.
- García Izquierdo, I. (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Gatehouse, K. (October de 2001). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, Vol. II(10).
- Gómez Marín, M. (2008). *Reading Academic Texts for Engineering, Science and Technology Second Level*. Cali: Universidad del Valle.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (s.f.). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW Hill Interamericana de México .
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. Brower, *On Translation* (págs. 232-239). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus design for Foreign Language*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- Mackay, R., & Mountford, A. (Edits.). (1978). *English for Specific Purposes. A Case Study Approach*. London: Longman Group Ltd.
- Marín, O., & Aguilar, M. (2009). Aproximación a una didáctica de la traducción de textos de ciencias sociales y humanas. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 98 – 109.
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 73-80.
- Maya Betancourt, A. (2007). El taller educativo ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. (Segunda ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mirebant Perozo, G. *Revista Pedagógica Cubana*. Año II Abril – Junio No. 6. La Habana, 1990
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Great Britain: Pergamon Press.
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam - New York: Editions Rodopi B.V.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pariente-Beltran, B. (2006). Rethinking translation in the second language classroom: Teaching discourse and text analysis through translation to advanced students (Tesis de Maestría). Universidad de Massachusetts, Estados Unidos.
- París Vidal, C. (s.f.). *Viaxe a Ítaca*. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <https://viaxeaitaca.files.wordpress.com/2013/09/tipologia-textual.pdf>
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 107-125.
- Pitluk, L. (2008). *La modalidad de taller en el nivel inicial: recorrido y posibilidades para la educación actual*. Argentina: Homo Sapiens.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioners' guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

- Rodgers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Rodríguez, E. (1995). El papel de la traducción en la enseñanza de una lengua extranjera. *Revista Lenguaje* No° 23.
- Snell-Hornby, M. (1985). Translation as a Means of Integrating Language Teaching and Linguistics. En C. Titford, C. Titford, & A. Hieke (Eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (págs. 21-28). G. Narr.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (págs. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Trosborg, A. (Ed.). (1997). *Text typology and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zohrevandi, Z. (1992). Translation as a Resource. En R. de Beaugrande, S. Abdullah, & H. Mohamed Helmy (Eds.), *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East*. Amsterdam: John Benjamins.

ANEXOS

Anexo 1: Programa del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II



1

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

PROGRAMA DEL CURSO

ASIGNATURA	: LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS II		
DOCENTE	:		PERÍODO ACADÉMICO:
CÓDIGO	:	204104M	CRÉDITOS : 3
PREREQUISITOS	:	204101M	HABILITABLE : SI

El siguiente programa corresponde a la asignatura "Lectura de Textos Académicos en Inglés II" y fue desarrollado por los profesores de la Sección de ESP de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

I. DESCRIPCIÓN

Este curso está dirigido específicamente a estudiantes universitarios de áreas técnicas y científicas que tienen el inglés como instrumento para sus propósitos académicos, en este caso los estudiantes de Ingeniería, Ciencia y Tecnología. Este curso presupone que el estudiante ha tomado el curso correspondiente al nivel I o ha demostrado un conocimiento equivalente por medio del examen de validación.

Se pretende que el estudiante continúe con el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura implementadas en el nivel I para que puedan ser aplicadas en su respectiva área de estudio. Esto solo es posible mediante la práctica continua y activa de textos, revistas y otros materiales que estén al alcance de los estudiantes.

La primera unidad contiene definiciones, clasificaciones, descripciones e instrucciones. La segunda unidad contiene información breve de las revistas de divulgación científica como noticias y artículos cortos. Así el estudiante puede conocer las diferentes publicaciones que llegan a la Biblioteca o a los centros de documentación, al igual que aprovechar el Internet para acceder a la información de revistas como Scientific American, Science, Nature, etc.

II. MARCO TEÓRICO

Este curso, al igual que el primer nivel, está basado en el principio de que el discurso científico (forma de comunicación entre el científico y el lector) tiene una estructura comunicativa propia que, en sus formas básicas, es universal e independiente hasta cierto punto del medio lingüístico en el cual se realiza. Los textos técnicos y científicos no pueden considerarse como una simple colección de elementos léxicos especializados o como una recopilación de estructuras extraídas del lenguaje de cada día. El científico al expresar ciertos procesos conceptuales tales como la

definición, la clasificación, etc., emplea un lenguaje organizado de una manera particular que cumple una función determinada. Las estructuras lingüísticas adquieren, por lo tanto, un valor funcional y deben interpretarse dentro del discurso mismo y no como elementos aislados. Podría decirse que la ciencia tiene un lenguaje universal dirigido a expresar funciones comunicativas concretas.

III. JUSTIFICACIÓN

En el mundo moderno de la globalización del conocimiento, es imprescindible poder tener acceso a la información actualizada que se transmite a través de los medios escritos y tecnológicos. La mayoría de los avances en la ciencia y la tecnología en todo el mundo se socializa a través de publicaciones especializadas en inglés. Un profesional competente debe ser capaz de acceder a esta información para mantenerse al día en los avances de su profesión y poder así incidir de manera crítica y creativa en los desarrollos propios de su campo de trabajo.

IV. OBJETIVOS

GENERAL

En este nivel el estudiante está ya familiarizado con la lectura de textos académicos en su área de estudio, por lo cual el objetivo principal es permitirle al estudiante poner en práctica las estrategias de lectura para analizar el discurso científico en relación con los propósitos comunicativos del autor (funciones retóricas) y demostrar proficiencia en el manejo del inglés propio de los textos técnicos y científicos.

ESPECÍFICOS

1. Usar las estrategias de lectura según los propósitos.
2. Reforzar las estrategias para el reconocimiento de palabras desconocidas, mediante los cognados, uso de afijos y claves del contexto.
3. Realizar actividades lingüísticas (contestar preguntas, seleccionar la respuesta apropiada, expresar su punto de vista, escribir pequeños informes, resúmenes, etc.) o no lingüísticas (elaborar diagramas, seguir instrucciones, etc.) que demuestren la comprensión del texto.
4. Recuperar información implícita (presuposiciones, implicaciones, etc.) en el texto, a fin de asegurar una comprensión detallada del mismo.
5. Reconocer la estructura interna de los párrafos y la función que desempeñan dentro del texto.
6. Identificar la estructura retórica de los discursos científicos.
7. Familiarizar y motivar al estudiante en el uso y manejo de las diversas publicaciones periódicas y material bibliográfico existente en la biblioteca, centros de documentación o Internet.
8. Continuar con el desarrollo de habilidades básicas para la comprensión de información de tipo científico disponible en grabaciones o en videos para complementar el material escrito.

V. CONTENIDO

Primera Unidad

Prefacios e Introducciones: Contiene una selección de prefacios e introducciones de textos que destacan los principales componentes de éstos. Los propósitos, la audiencia, la descripción de los contenidos entre otros.

Segunda Unidad

Funciones retóricas. Esta conformada por un conjunto de desarrollos totales o parciales de capítulos. Se hace énfasis en la integración de las funciones retóricas, tales como: definiciones, clasificaciones, descripciones, procesos e instrucciones en distintas combinaciones.

Tercera Unidad

Publicaciones Periódicas (Journals): Se presenta una serie de textos relacionados con la estructura de las revistas de divulgación científica: editorial, artículos y noticias (cortas), abstracts, reseñas de libros, anuncios publicitarios y cartas de los lectores.

VI. METODOLOGÍA

En términos generales, el curso se desarrolla en la modalidad teórico práctica que permita la construcción de conceptos a través de la interacción no sólo en el salón de clase sino también con el medio, lo cual hace indispensable la asistencia. El profesor, por medio de diferentes tipos de ejercicios, orientará el trabajo del grupo para que el estudiante, a través de un proceso de razonamiento, llegue a conocer las estrategias discursivas que usa el autor para comunicar unos contenidos a través de formas lingüísticas particulares. En otras palabras, se busca llegar a la interpretación del contenido del texto basándose en el análisis retórico del mismo.

Este curso, al igual que el primero, tiene un alto contenido teórico y conceptual, ya que se trata de promover una visión de los procesos cognitivos y afectivos que se desarrollan en la mente del individuo al enfrentar un texto en lengua extranjera.

La metodología, en consecuencia, es altamente interactiva. El papel del profesor no es solamente el de enseñar inglés, sino el de ayudar y acompañar al estudiante a desarrollar sus propios recursos de interacción frente al texto. Esto se logra, no a través de conferencias o clases magistrales, sino a través de un trabajo permanente de construcción conjunta que se lleva a cabo entre el profesor y los estudiantes. Consideramos que esta interrelación constituye un elemento fundamental en los procesos que conducen a que el estudiante "aprenda a aprender". En este sentido, nuestra propuesta busca que el estudiante no solo conozca mejor la lengua extranjera, sino también aborde el conocimiento de manera más crítica y creativa, que sea un mejor lector, un profesional más independiente.

Los aspectos formales (lexicales y gramaticales) se tratarán en concordancia con las características retóricas de los textos de cada unidad.

VII. EVALUACIÓN

1. El objetivo principal de "la evaluación del rendimiento académico del estudiante es examinar su desempeño en el proceso de formación, teniendo en cuenta sus condiciones y capacidades..... es también un instrumento para que el estudiante valore el rendimiento de su propio aprendizaje..." Artículo 21, Capítulo IV (Acuerdo 009 de 1997. Consejo Superior).

2. Para alcanzar los objetivos realizaremos talleres individuales y en grupos aplicados a situaciones de lecturas de la vida académica real.

En principio, los siguientes elementos se tendrán en cuenta para la evaluación:

Examen parcial	30%
Examen final	30%
Producción individual de los estudiantes (tareas, lecturas, resúmenes, quizzes, talleres, etc.)	40%

Los porcentajes pueden ser variables, de acuerdo con propuestas específicas de trabajo que en cada curso se acuerden entre el profesor y los estudiantes.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

El curso se desarrolla según los lineamientos establecidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje, por lo cual se tomará como guía los materiales elaborados y sugeridos por la coordinación y el grupo de docentes de ESP.

Se espera que los directores de los programas académicos suministren material bibliográfico y que los estudiantes consulten no sólo la biblioteca o el Internet, sino también los centros de documentación.

La bibliografía para este curso es abierta y se tendrá en cuenta el material existente en la Biblioteca Mario Carvajal, los Centros de Documentación y el Centro de Recursos de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Los estudiantes contarán con la asesoría de los docentes para orientar la consulta de material en la Biblioteca y a través de Internet. Algunas páginas para consulta son:

www.sciam.com (Revista Scientific American)

www.newscientist.com (Revista New Scientist)

www.voanews.com (Voz de los Estados Unidos de América)

www.englishpage.com

Se sugiere contar con un buen diccionario bilingüe o monolingüe lo mismo que continuar con el uso de la guía "GRAMMAR MANUAL English for Academic Purposes All Levels" elaborada por los profesores María Eugenia Gómez M., y Asnorald Cadavid R.

Anexo 2: Formato de análisis de necesidades

Carrera: _____ **Semestre:** _____ **Sexo:** M / F **Edad:** _____

1. ¿Ha cursado algún otro nivel de inglés anteriormente? Sí___ No___

2. Fuera del curso de inglés, ¿tiene usted algún tipo de contacto con el idioma?

Si la respuesta es afirmativa, diga cuál

3. ¿Qué tipo de textos predominan en su carrera? Puede escoger más de una opción

-Ensayos _____

-Artículos de revistas _____

-Cartas _____

-Actas _____

-Informes de laboratorio _____

-Otro(s) _____ ¿cuál(es)? _____

4. ¿Cuáles son sus expectativas frente al curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II?

5. Para usted ¿Cuál de las habilidades es más importante para su carrera?

Escucha _____

Escritura _____

Lectura _____

Habla _____

6. Diga de 1 a 5 qué tan importante es el inglés en su carrera y en su formación profesional, teniendo en cuenta que 1 es “No tan importante” y 5 “Muy importante”

1 2 3 4 5

Anexo 3: Formato de Plan de Clase 1

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Semestre febrero - junio de 2014

FORMATO DE PLAN DE CLASE 1

Número del plan de clase: 1

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso: Lectura de Textos Académicos II

Tema: Introducciones a los libros de texto y organización de contenidos de una introducción.

1. Objetivos específicos

Los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II serán capaces de:

- Utilizar estrategias de comprensión de lectura como *skimming* y *scanning* y de organización de contenidos
- Crear conciencia acerca de la importancia del conocimiento del contexto de los libros de texto.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
-Identificar el uso de la tipología textual introducción y sus diferentes funciones en un libro de texto. -Identificar aspectos formales de una introducción.	-Identificar variantes de las palabras, sinónimos y antónimos. -Identificar coherencia y cohesión en un texto. -Aplicar estrategias de comprensión de lectura.	Definir el contexto del texto, la intención del autor y la audiencia esperada.

3. Metodología

1. *Warm-up activity*:

Con el fin de crear los grupos de trabajo para la clase, se les entregara a los estudiantes una frase al azar con una palabra subrayada. Los estudiantes deberán buscar el significado de la palabra teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra. Las palabras fueron sacadas de la introducción del libro *Peace and Clonflict Studies* así que el conocimiento previo de las estas ayudará a una mejor comprensión del texto en siguiente paso de la clase. Las frases fueron tomadas en su mayoría de ejemplos de diccionarios en internet, algunas fueron modificadas por mí.

Al tener definidas las palabras, cada estudiante debe buscar entre sus compañeros las palabras que sean sinónimas y antónimas a la que él/ella tenga (**Ver anexo 3.1**). Así pues, los grupos quedan formados por 3 estudiantes que tienen una palabra con su sinónimo y antónimo. Finalmente se discuten las palabras en el tablero y sus significados ante todo el salón para dejar claro los significados de las palabras en los contextos usados en las frases.

2. Introducción del texto

Después de haber organizado los grupos de trabajo y discutido el significado de las palabras, proseguimos a la organización de una introducción que se encuentra en desorden. Los estudiantes desconocen el tipo de texto y éste a su vez está desprovisto de un título o un autor. Deberán entonces intentar organizarla coherentemente. Al finalizar de este paso, se hará una puesta en

común de la organización y se resolverán dudas que surjan al respecto (**Ver introducción en el anexo 3.2**).

3. Realización del taller

Los estudiantes en sus respectivos grupos realizarán un taller acerca de la introducción en donde responderán preguntas pertinentes a la organización de la introducción y la información que se puede tener de ella. Este taller se hace con la intención de que los estudiantes tomen conciencia de la importancia que tiene el conocer el marco enunciativo de un texto y todo lo que permite comprender mejor los puntos de vista de los autores y del contenido del libro. (**Ver anexo 3.3**)

Al terminar el taller se hará una puesta en común para resolver las preguntas y resolver dudas que se tengan o comentar acerca de la actividad.

4. Materiales y recursos

Introducción

El ejemplo de introducción fue tomado de: BARASH, D., & WEBEL, C. (2009). *Peace and conflict studies - 2nd edition*. Estados Unidos: Sage Publications.

Los materiales usados: taller sobre la introducción de un libro, diccionarios, video-beam para proyectar información acerca del libro y los autores, y finalmente fotocopias de la introducción en desorden.

5. Evaluación

La evaluación se dará con los resultados de los talleres y la puesta en común de la clase. La participación será bien vista.

Anexo 3.1

Actividad de organización de grupos por palabras sinónimas y antónimas

Palabras sinónimas

Palabra antonima

Grupo 1

“**Overwhelming** imbalances in wealth and income inevitably result in enormous imbalances of political power.”

“To maintain a democracy of effort requires a **vast** amount of patience in dealing with differing methods, a **vast** amount of humility.”

“The service is still in a preview mode, meaning that only a **limited** number of people have been allowed in.”

Grupo 2

“It is **distressing** how much of our political theater is farce.”

“They were thankfully removed before doing their **dreadful** damage.”

“**Fortunately**, many people are working to help sea turtles survive.”

Grupo 3

“The effects of climate change, they say, are unlikely to be gradual or predictable.”

“It is inconceivable that the public ignores these warnings.”

“It has a story full of suspense, humor, and believable characters.”

Grupo 4

“These toads inhabit margins of lakes, ponds, and prairie potholes.”

“The Smith family have occupied this farm for over a hundred years.”

“Before departing Colombo, they visited a Buddhist temple.”

Grupo 5

“But as soon as the animal senses he is under threat, he becomes hyper alert.”

“For safety reasons, make sure the point of the pin is always covered.”

“Radiation can be a major hazard for astronauts in space.”

Grupo 6

“Then we turn to the equally vexed question of peace, as something more than simply the absence of war.”

“Racism has been a controversial topic in the past few years”

“There is wide agreement that the forest damage is the result of atmospheric pollution.”

Grupo 7

“In this book, we explore some of the needs, **prospects**, and obstacles involved in achieving such a world.”

“There is a strong possibility that they will win the next election.”

“The mix of **hopelessness** and humiliation has left his government close to collapse.”

Grupo 8

“I believe we will see the **outbreak** of mass violence in every region of the world, so it is hard to say this region or that will be at greatest risk”

“There has been a recent explosion of interest in the sport.”

“In nature, **peace** and violence are never far from each other.

Grupo 9

“What about the **unfairness** of life? Why do bad things happen to good people?”

“People from the countryside who move to the city get **discrimination** from city people.”

“**Tolerance** and comprehension are the keys to establish a bond of trust.”

Anexo 3.2

Introducción del libro

BARASH, D., & WEBEL, C. (2009). *Peace and conflict studies - 2nd edition*. Estados Unidos: Sage Publications.

“At the beginning of the 21st century, human beings are faced with many problems. Our planet is becoming increasingly polluted and otherwise threatened. The Earth is composed of finite resources whose limits may soon be reached and whose global warming may result in unprecedented catastrophes. Human societies contain gross maldistributions of wealth and power, which prevent the overwhelming majority of human beings from realizing their potential and ensure that vast numbers die prematurely. Our cultural systems perpetuate regrettable patterns of social and political injustice, in which racism, sexism, militarism, and other forms of unfairness abound, and in which representative government is relatively rare and torture and other forms of oppression are distressingly common. And this is only a partial list.

Yet, despite all of these difficulties, the remarkable fact is that enormous sums of money and vast resources of material, time, and energy are expended, not in solving what we might call the “problems of peace” but rather in threatening and actually making war on one another. Although it seems unlikely that human beings will ever achieve anything approaching heaven on Earth, it does

seem reasonable to hope—and perhaps even to demand—that we will someday behave far more responsibly and establish a global community based on the needs of the entire planet and the beings who inhabit it, a planetary society that is just and sustainable and not characterized by repeated major outbreaks of violence.

In this book, we explore some of the needs, prospects, and obstacles involved in achieving such a world. After some introductory remarks on the meaning of peace, we proceed to an examination of war—its causes and prevention. This is one of humanity’s most serious challenges, because behind the threat of war—especially global nuclear and/or biochemical war—lies the prospect that human beings may end their civilization and perhaps all life on Earth. Then we turn to the equally vexed question of peace, as something more than simply the absence of war.

Part I looks specifically at the promise of peace and the problems of war. Although war and peace are not polar opposites, there is nonetheless a fundamental tension between them, two differing ways in which people interact. Part II considers war and its apparent causes, and part III looks at possible routes toward preventing and abolishing it. Part IV turns to deeper aspects of peace, examining the outlines of our dilemma and considering some solutions, including the creation of positive structures of peace—steps that go beyond the mere prevention of war. Throughout the entire book, we hope to challenge you, the reader, not only intellectually but also in many other dimensions of your life.”

Anexo 3.3**Universidad del Valle****Escuela de ciencias del Lenguaje****Reading Academic Texts II****Group members:** _____**Reading Workshop**

Answer the following questions after organizing and checking with the class the paragraphs of the introduction.

1. What type of text do you think is it and where can you find it?

2. Identify elements from the texts that say something about the author

3. When was the text probably written, and where in the text is it indicated?

4. What is the target audience and what is the purpose of the text?

5. Excerpt the main idea of each paragraph

1st paragraph:

2nd paragraph:

3rd paragraph:

4th paragraph

Anexo 4: Formato de Plan de Clase 2

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Semestre febrero - junio de 2014

FORMATO DE PLAN DE CLASE 2

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso: Lectura de Textos Académicos II

Tema: Vocabulario y ejercicio de traducción.

1. Objetivos específicos

Los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés II serán capaces de:

- Ser conscientes de las estrategias de traducción.
- Identificar problemas comunes en las traducciones y proponer nuevas acordes al sentido del texto.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
-Identificar aspectos formales de una traducción. -Identificar términos apropiados en una traducción.	-Identificar coherencia y cohesión en un texto. -Aplicar estrategias de traducción. -Identificar falsos cognados y expresiones propias del inglés.	-Definir el contexto del texto, la intención del autor y la audiencia esperada. -Confrontar la lengua materna con la segunda lengua.

3. Metodología

1. *Warm-up activity*

Para iniciar la clase, se propone a los estudiantes una actividad previa de vocabulario. Ellos deberán resolver un crucigrama (**Ver anexo 4.1**) con el léxico tomado del texto de introducción del libro *Political economy and illegal drugs in Colombia* (**ver anexo 4.2**). Para este ejercicio no se puede usar diccionario, pues las palabras y las definiciones son dadas. Al finalizar la actividad, se hace una puesta en común de las palabras y los significados con el fin de que queden claros.

2. Ejercicio de traducción

En la segunda actividad los estudiantes hacen un ejercicio de traducción. El ejercicio consiste en cuatro extractos de la parte final de la introducción del libro *Political economy and illegal drugs in Colombia*. En el taller (**ver anexo 4.3**), se darán cuatro opciones para cada extracto, tres de ellas son traducciones fueron realizadas en conjunto con la profesora encargada del curso, las cuales pueden ser acertadas o estar de alguna forma incorrectas. Los estudiantes deben escoger la traducción más adecuada para el extracto del libro, pero si consideran que ninguna de ellas es válida deben seleccionar la opción 4 “ninguna de las anteriores” y proponer una nueva. En este taller los estudiantes pueden usar el diccionario y todo el texto introductorio. Al final de la actividad se compartirán las traducciones y se resolverán dudas que surjan. La idea con este ejercicio es que los estudiantes tomen conciencia acerca de la traducción literal desprovista de un contexto y que tengan en cuenta que la lengua materna también ayuda a la comprensión de una lengua extranjera.

4. Materiales y recursos

Introducción tomada del libro

THOUMI, F. (1995). *Political economy and illegal drugs in Colombia*. Estados Unidos: United Nations University Press.

Los estudiantes usarán diccionarios y los talleres que el profesor les dé, copias del crucigrama, taller de traducción y texto completo de la introducción del libro mencionado.

5. Evaluación

La evaluación será cualitativa. La participación y los talleres de traducción en los grupos se tendrán en cuenta para esto.

Anexo 4.1

Crossword Puzzle

Complete the crossword puzzle with some of the words taken from the introduction of the text "Political Economy & Illegal Drugs in Colombia", taking into account the following meanings.

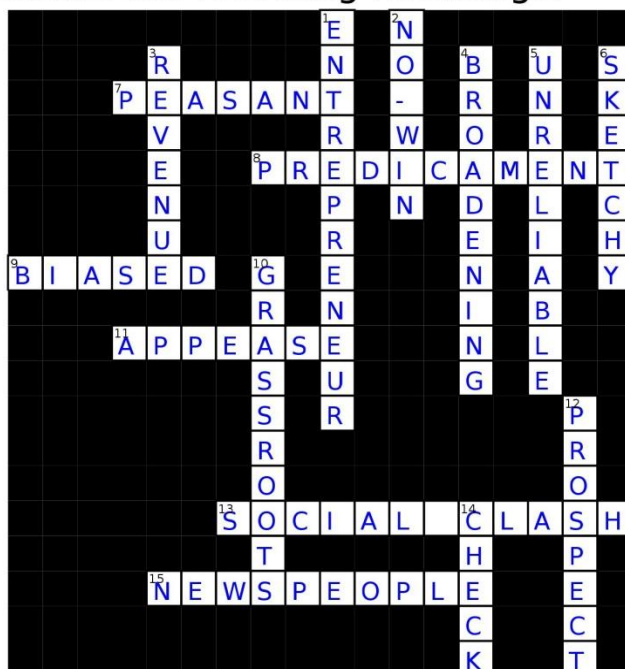


- Across
- 7 (Noun) A poor farmer or farm worker who has low social status
 - 8 (Noun) A difficult, unpleasant, or embarrassing situation
 - 9 (Adj.) Unfairly prejudiced for or against someone or something
 - 11 (Verb) Pacify or placate (someone) by acceding to their demands
 - 13 (Noun) A violent confrontation between social parts
 - 15 (Noun) Professional reporters or journalists

- Down
- 1 (Noun) One who organizes, manages, and assumes the risks of a business or enterprise
 - 2 (Adj.) Denoting a situation in which success or a favourable outcome is impossible
 - 3 (Noun) Income, especially when of a company or organization and of a substantial nature
 - 4 (Adj.) Expanded in order to encompass more people or things
 - 5 (Adj.) Not able to be trusted or believed
 - 6 (Adj.) Not complete or cleared
 - 10 (Noun) The most basic level of an activity or organization
 - 12 (Noun) The possibility or likelihood of some future event occurring
 - 14 (Noun) The final stage of a game such as Chess or Bridge, when few pieces or cards remain

Crossword Puzzle

Complete the crossword puzzle with some of the words taken from the introduction of the text "Political Economy & Illegal Drugs in Colombia", taking into account the following meanings.



- Across
- 7 (Noun) A poor farmer or farm worker who has low social status
 - 8 (Noun) A difficult, unpleasant, or embarrassing situation
 - 9 (Adj.) Unfairly prejudiced for or against someone or something
 - 11 (Verb) Pacify or placate (someone) by acceding to their demands
 - 13 (Noun) A violent confrontation between social parts
 - 15 (Noun) Profesional reporters or journalists

- Down
- 1 (Noun) One who organizes, manages, and assumes the risks of a bussiness or enterprise
 - 2 (Adj.) Denoting a situation in which success or a favourable outcome is impossible
 - 3 (Noun) Income, especially when of a company or organization and of a substantial nature
 - 4 (Adj.) Expanded in order to encompass more people or things
 - 5 (Adj.) Not able to be trusted or believed
 - 6 (Adj.) Not complete or cleared
 - 10 (Noun) The most basic level of an activity or organization
 - 12 (Noun) The possibility or likelihood of some future event occurring
 - 14 (Noun) The final stage of a game such as Chess or Bridge, when few pieces or cards remain

Anexo 4.2 Introducción del libro *Political economy and illegal drugs in Colombia*

Introduction

. . .

Colombia's image in the early 1990s is of a country with a large, powerful illegal psychoactive drugs (PSAD) industry that is responsible for high levels of violence. While this is no doubt true, the description paints only a partial and imperfect picture of Colombia's economy and society. The role illegal drugs and violence have played in Colombia's recent economic and social development is complex and unclear. Taken alone, they cannot explain many important features of change in Colombia. Any attempt to explain why the illegal PSAD industry has flourished in the country, what short- and long-term effects it has had on the economy and on the country's social fabric, and how it has tried to become assimilated into Colombia's mainstream society, requires a deep understanding of Colombia's history and political economy. One must also understand relationships among the state, the legal private sector, the illegal PSAD industry, the non-PSAD underground economy, various political parties, and other social and political organizations.

Colombia's post-World War II social and economic development has been rather paradoxical. On one hand, during most of the period, Colombia has enjoyed a relatively satisfactory and stable income growth. Life expectancy, nutrition, health, and education levels have improved substantially. The growth of infrastructure has been impressive and the country has developed an integrated national market from a collection of small, fairly isolated, nearly self-sufficient regional economies. In addition, available data indicate that over the last twenty years income distribution has improved substantially—mainly due to a narrowing of the salary gap between unskilled and skilled workers (Londoño, 1990). Macroeconomic policy management has been conservative, allowing Colombia to escape many economic difficulties experienced by other Latin American countries. For example, during the 1970s Colombia borrowed cautiously on international markets, avoiding the debt crisis that affected the rest of Latin America.¹ As a result, the country did not experience drastic

2 • • • INTRODUCTION

balance-of-payments and external-debt crises, a sharp increase in unemployment, or a decline in national income. Indeed, since World War II, Colombia's economic growth was actually more stable than that of the United States (García-García, 1991). The country's economic successes were accompanied by political ones, and Colombia has a comparatively outstanding record of elections and transfers of power between civilian governments.²

Despite Colombia's economic success, certain key variables have shown troubling signs. In particular, GDP growth rates declined sharply during the 1980s, to the point that now, achieving an annual GDP growth rate of 5.5 percent would be considered a great success, even though that was the average between 1960 and 1980. The government's concern with declining growth rates was the main justification for the Barco administration's program to open the economy (Departamento Nacional de Planeación, 1990), a program maintained by the Gaviria administration.

On the other side of the paradox, Colombia has persistently suffered a level of violence that is high by any standards. High even during peaceful times, the violence level has increased dramatically in the last decade. While actions of the army, police, guerrilla, and paramilitary groups have contributed to the increased violence, the proportion of violence not related to political activity has been much higher than in other countries. Common explanations for this unique problem include Colombians' propensity for attempting to solve conflicts violently, their frustrations with unequal income distribution, and their decreasing respect for prevailing power structures. Factors also include failed land and tax reforms, rising expectations, widespread corruption, inefficient government, a paralyzed judicial system, the rapid growth of criminal and non-criminal underground economies (especially involving marijuana, coca, and more recently poppy cultivation), and cocaine manufacturing and exporting. Regardless of whether each of these factors contributes to higher violence levels, they have, over time, weakened the government's ability to perform some of its most fundamental functions, such as providing justice and a conflict resolution system, police services, and personal security.

These factors have also contributed to a situation in which the majority of the population does not accept the current system as legitimate or worthy of respect. This continuing process of "delegitimation" expresses itself in a growing gap between the legal system (legality) and socially accepted behavior (morality).

A weak, ineffective state and persistent violence are features common to many other societies. However, in Colombia they have taken

on peculiar characteristics that can only be explained in the context of the country's history and institutional evolution.

Social and economic developments since World War II have produced an environment conducive to the growth of the illegal PSAD industry in Colombia. Indeed, it is argued in this volume that through the country's process of regime delegitimation, coupled with factors outside the government's control, Colombia was destined to be a prime location to manufacture illegal PSADs for the U.S. market. In other words, the growth of Colombia's illegal PSAD industry was not accidental but rather related to the country's political economy.

Colombia's paradoxical development may then be summarized by stating that while the physical standard of living has improved, the country has actually become less livable. Colombians today enjoy better housing, health services, and education; they own cars, telephones, and have greater access to information about their country and the world; they are more broadly traveled and they have more material goods than in the past. But many fundamental aspects of the quality of life, such as physical security and property protection, have deteriorated sharply. At the same time the growth of the illegal PSAD industry is being stimulated by the economic milieu that has developed.

The literature on Colombia's politics and economics reflects this paradox, but it does not explain it. For instance, conventional analyses³ emphasize economic growth in the past several decades, improvement in social indicators, the diversification and rapid urbanization of the economy, relatively low inflation rates (by high Latin American standards), the avoidance of an external debt crisis, and other encouraging aspects. In general, these studies portray a rapidly modernizing society and a well-managed economy, and provide the basis for relatively optimistic forecasts. More recent studies view the sharp decline of economic growth rates during the 1980s as Colombia's main economic problem and, in most cases, attribute this problem to what conventional analysts perceive as a closed economy.

Left-of-center and Marxist analyses, on the other hand, emphasize social problems: large housing deficits, high illiteracy, malnutrition, unemployment, increased violence, the evidence of frequent human rights violations, the peasants' struggle for land, and decline in GDP growth rates during the 1980s that virtually stagnated per capita income growth. However, such studies disregard data that show improvements in income distribution and social indicators. One common issue raised by left-of-center studies is the increased inequality in income distribution, which is substantiated with data about minimum wages, as well as the "pauperization of the middle

4 • • • INTRODUCTION

class" due to the decline in salaries for white collar workers. For a long time such studies have forecasted gloom and doom, including the imminent uprising of the oppressed lower classes. These predictions have not only proven wrong, but have occasionally been fatal to those forecasters who, overwhelmed by their perception of social injustice and convinced of the accuracy of their analyses and the hopelessness of encouraging reform through ideas and studies, have resorted to political action.⁴

Both versions of Colombia's development process are partially valid. Interestingly, neither one acknowledges the existence of the other, such that the two bodies of literature have developed independently of each other, making virtually no reference to the conflicting argument. It appears that each group is satisfied with its own explanation and assumptions, disregarding alternative ones as unpleasant.

Mainstream economics literature provides an excellent discussion of how Colombia's stable and reasonably good macroeconomic policies produced a relatively satisfactory macroeconomic performance for a long period of time. However, this literature does not explain why the rate of GDP growth declined during the 1980s after at least 30 years of fairly sustained growth, nor does it attempt to explain why the level of violence increased or why the state has become increasingly unable to perform its most fundamental tasks. In such analyses the economic and the political aspects of the political economy are treated as if they were independent from one another.

Colombia's stable economic policy is no doubt one of the main reasons for its relatively successful growth performance, but it also allowed the political establishment to postpone needed institutional changes. Indeed, while economic stability and relatively satisfactory growth have allowed traditional power elites to buy time, they have not overcome the need for change or prevented the deterioration of the quality of life. Colombia's case clearly illustrates the fact that stable macroeconomic policy is a necessary but not sufficient condition for long-term economic growth. In a country such as Colombia, with traditional and inequitable social structures, stable macroeconomic policies have allowed elites to only tinker with social problems, avoiding drastic change and postponing long-term solutions. As a result, social conflicts may have been defused in the short term but have certainly exploded violently in the long term.

Left-of-center explanations are equally unsatisfactory. They are based on analyses of class struggle and conflict, which shed some light on social development in Colombia but also leave important parts of the picture unexplained. Colombians are characterized by a

deep-rooted individualism, attributed by some to the isolation of many regions until the post-World War II period, as well as the isolation in which many peasants—the parents and grandparents of today's Colombians—worked (Torres, 1963: 68). This characteristic has hindered the development of a cohesive class identity (consciousness) and has left opposition movements fragmented and vulnerable to the establishment's mainly successful attempts to co-opt their leaders. No party or leader has been able to unify the opposition, except for short periods of time or in particular elections in which a candidate or a party succeeded in concentrating the protest vote. In fact, while social tensions persist and have perhaps increased, they have not produced a revolution or mass uprising that require a degree of class consciousness and cohesion.

These contradictory developments in Colombia's political economy coupled with the nature of the Colombian state were highly conducive to the growth of the illegal PSAD industry. Accordingly, the PSAD businessmen have moved to launder their capital by incorporating it into Colombia's economy, have sought political support and social legitimacy, and have forged coalitions with other groups. These activities have conditioned the various government responses to the illegal PSAD industry, as well as its ability to control it.

The illegal PSAD industry has grown quite large relative to the overall size of Colombia's economy, and it has had pervasive effects on society. The industry's illegal nature coupled with its substantial profits have exacerbated the problems of violence and have contributed substantially to the growth of the underground economy and corruption in society and state institutions. In many ways the illegal PSAD industry has acted as a catalyst that took advantage of and enhanced the weaknesses of the state, accelerating its decline as a provider of a framework in which society operates.

The illegal PSAD industry creates an additional fundamental conflict in Colombian society. In order to achieve lasting peace, Colombia needs a more open economic system with widespread opportunities, stable and transparent "game rules" that depersonalize important economic transactions, stronger private and public property rights, a government that is accountable and responsible to the citizenry, and, in general, greater movement toward democratic capitalism.

The illegal PSAD industry is an expression of primitive and raw capitalism that contradicts the spirit of change. This industry is an example of the predatory behavior at the root of the country's problems. What is more, the industry concentrates income, weakens the legitimacy of property rights, discourages growth in the economy's formal sector, makes it harder for the government to collect taxes,

6 • • • INTRODUCTION

necessitates increased state expenditures, and legitimizes violence as the ultimate predatory weapon.

Colombia's governments have followed ambiguous policies toward the illegal PSAD industry. On one hand, they have been well aware of their limitations to act against the industry and have been tempted to welcome the influx of foreign exchange and capital generated by it. On the other hand, they have been reluctant and fearful to legitimize illegal PSAD capital and especially its entrepreneurs because of the violence, possible international retaliation, and disruptive impact on social and political structures such a move might cause.

This ambiguity has produced inconsistent policies that have tended to be reactive rather than proactive. The lack of consistent and proactive antidrug policies allowed the United States to heavily influence Colombia's official policy agenda, particularly in making the extradition of illegal PSAD businessmen the antidrug policy cornerstone. This fact implied the government's acknowledgment of its inability to cope with the illegal PSAD industry.

Colombia's governments have implicitly recognized their limitations and have insisted on separating the global "war on drugs," fought internationally, from Colombia's "war against narcoterrorism," fought domestically against the illegal PSAD industry. This approach concedes that Colombia cannot eliminate its domestic illegal PSAD traffic but that negotiations with illegal PSAD businessmen are possible if they can take place without violence.

Colombia's political system has historically been dominated by elites from two traditional parties (liberal and conservative) that have shared control of the state and provided economic stability. However, the exclusionary nature of the system nurtured the political dynamics that guaranteed long-term instability and turmoil (see Chapter 2). By the late 1980s it had become obvious to most Colombians that their institutions could not provide a workable framework for a modern society and that systemic changes were imperative. Recent Colombian presidents, beginning with Belisario Betancur, have been increasingly aware of the need to open the regime to change and have made efforts in that direction. However, the political establishment blocked many policies aimed at democratizing Colombian society during the Betancur (1982–1986) and Virgilio Barco (1986–1990) administrations.⁵

The PSAD industry helped to break this stalemate. Violence associated with elements of the PSAD industry began to increase sharply in 1986, leading to the assassination of three presidential candidates and other government officials and notables in 1989 and 1990. This

forced the government into more aggressive action against the industry, and some of its leaders were pursued and killed. The worsening violence unified public opinion behind a call for reform. The result was a referendum that approved convening a constituent assembly to rewrite the 1886 constitution (which had been reformed several times in the past) and thereby open the political and economic systems.

Both Barco and the César Gaviria administrations supported the referendum approved in July 1991 and adopted programs designed to make the state more accountable to the people. Gaviria's reform program follows the lead of the Barco administration, in that President Gaviria was first Finance and then Interior Minister. First, it promotes the new constitution as its keystone to a "political opening," hoping to weaken the clientelistic characteristics of Colombian politics and provide channels of participation for small political groups. This is designed to break the power duopoly held by the two traditional parties. Second, the plan stresses increased regional autonomy through the decentralization of government decisions and the strengthening of local governments. Third, a "social opening" is to be implemented through increased social sector expenditures. Finally, an "economic opening" package relies on an international trade liberalization program, first implemented in February 1990 under the Barco administration, as the most important element. Together, these reform policies are meant to increase the degree of democracy in Colombia and to decrease economic privileges and rents.

Following the stated policy goal of eliminating narcoterrorism, the Gaviria government—after continuing the aggressive prosecution of PSAD businessmen associated with political violence—offered narcoterrorists the option of turning themselves in to serve time in Colombian jails, an approach that led to the jailing of the surviving Medellín cartel leaders. This policy essentially allows top illegal PSAD businessmen to enjoy and eventually legalize their capital after they serve their sentences, while it contributed to a sharp decline in PSAD-associated violence. However, the long-run impact of these developments on the illegal PSAD industry is uncertain, because it is unclear whether they will result in a smaller PSAD industry; many lower ranking PSAD businessmen are likely to continue and expand their business. Therefore, Gaviria's policy solves some of the conflicts between the state and large PSAD entrepreneurs, but it does not necessarily get Colombians out of the illegal drug business.

The recent institutional and political changes that the Colombian government has embarked upon are indeed the most sweeping ones experienced in the country in over a century. However, the

government is forced to balance two contradictory goals: it has to open the political system and move toward a more democratic and egalitarian society, but it confronts a large raw capitalist sector that needs to legitimize its capital, aspires to political power, poses a threat of violence, and has proven its willingness to use it. The policy challenge posed by these contradictory forces is immense.

Part 1 of this book studies the Colombian political economy. Chapter 1 discusses the postwar Colombian development process from the vantage of conventional economics, drawing a generally positive picture: Colombia's economic growth has been relatively satisfactory; almost all social indicators have improved significantly; the government was able to design, implement, and maintain relatively stable policies that were adapted to changing economic conditions without great economic dislocation and trauma; the country followed a prudent, external debt policy and maintained a satisfactory balance-of-payments situation; and the government is currently engaged in what by Colombian standards is a radical policy reform designed to accelerate the rate of GDP growth above the rates of the 1980s. However, in spite of such progress, there are troubling economic signs: GDP growth slowed significantly during the 1980s, annual inflation has remained stubbornly pegged at about 25 percent per year and the more recent macroeconomic policies seem to be less effective than those of the past.

Chapter 2 presents a critical institutionalist interpretation of Colombia's development process. It surveys the history and high underlying level of violence, its rapid increase since the mid-1970s, its typology, and some of its possible causes. The chapter then focuses on the institutional crisis that confronts the country by arguing that the values and institutions that evolved from the colonial period produced an ethic of inequality and privilege that has pervaded Colombia's history. It analyzes the political elite's reaction to the *violencia* of the late 1940s and early 1950s, and the formation of the National Front that produced less violence but reinforced an exclusionary political system. And it outlines the growth of distributive coalitions and political clientelism that have led to the development of rent-seeking capitalism and a clientelist political system.⁶ These developments promoted the growth of the underground economy and the decline of the state's capacity to regulate and guide economic activity, weakened social cohesion and national identity, and reinforced the traditional ethic of inequality. The chapter ends with a section on the role of the illegal PSAD industry and the government's policy agenda.

Part 2 studies the illegal PSAD industry and various policy responses. Chapter 3, which begins this part, provides a short survey of

the history of the PSAD industry in the country; summarizes the development of the marijuana and cocaine industries; provides a picture of the industry's economic structure, emphasizing the conditioning effects of its illegality; and discusses the degree of competition at each stage of production and the possible cartelization of the industry, including the evolution of the so-called Medellín and Cali cartels.

Chapter 4 discusses the social origin and characteristics of the main actors in the industry, including their criminal backgrounds. It also looks at some of their behavior patterns, such as their willingness to use violence, their attempts to obtain political and social acceptance, and attempts to form coalitions with guerrilla and other groups. The illegal PSAD entrepreneurs' economic behavior and their involvement in Colombia's economy are also studied.

Chapter 5 attempts to explain why Colombia developed a competitive international advantage in the illegal PSAD industry. Industry profits are linked to risk taking, and the industry tends to locate in the lowest risk location. It is argued that the characteristics of the political regime, the economic system, the country's geography, and the large number of Colombian immigrants in the United States made Colombia the lowest risk location among the Andean, Central American, and Caribbean countries in which to manufacture cocaine, and promoted the development by Colombians of a sophisticated transportation and marketing system. Among all Andean and Caribbean basin countries, Colombia had the best package of illegal PSAD promoting factors.

Chapter 6 surveys and evaluates the various estimates of the size of the illegal PSAD industry in Colombia, including the amounts and value of illegal PSADs produced, and the capital absorbed into the domestic economy.

Chapter 7 studies governmental policies from the last 20 years toward the illegal PSAD industry. It argues that Colombia's governments have not had coherent, independent, long-term drug policies, and that drug issues have risen on the policy agenda mainly in response to threats from PSAD entrepreneurs against the establishment. During the 1980s the extradition of drug traffickers became the cornerstone of Colombia's drug policy, which led to increased violence and militarization of drug issues but did not significantly affect the volume of PSADs produced. These policies were conditioned by United States policies that stress interdiction, eradication at the source, and extradition, over demand-focused policies. The chapter also shows that Colombia's society and government have been ambivalent toward the illegal PSAD industry, because various Colombian administrations and

private sector groups have welcomed income generated by its activities, but have tried to deny access to political and social participation to industry entrepreneurs.

Part Three studies the effects of drug traffic and of antidrug laws, and evaluates the policy alternatives open to Colombia's government. Chapter 8, which begins this part, looks at several social and economic impacts on Colombia of the growth of the illegal drugs industry. It argues that the main impact has been its role as a catalyst in the process of delegitimation of Colombia's regime. The industry has accentuated and accelerated a process of social, political, and economic change, and it has forced the political and economic powers to address the country's main social problems. This chapter also looks at the impact the PSAD industry has had on local and regional economies, on the balance of payments, on capital inflows and macroeconomic management, and on overall economic activity and growth. It also studies the domestic impact of money laundering and investment practices of the illegal PSAD businessmen, the capital flight financed by the industry, the industry's contribution to the increase in overall violent lawlessness and violence and consequent weakening of the state, and the development of paramilitary structures and the *sicario* (young assassins for hire) industry it has spawned.

Chapter 9 studies the impact of the PSAD industry on drug demand and addiction. The theories of demand for PSADs developed by conventional economists and psychologists are surveyed, and the chapter provides a short discussion of the domestic use of legal and illegal PSADs in Colombia and the country's resulting addiction problems. It also evaluates the possibility that Colombia may develop a cocaine-addiction epidemic.

Finally, Chapter 10 evaluates the policy alternatives available to Colombia's government. The failure of past and current policies and the need for policy change are emphasized. It is argued that the lack of solid knowledge regarding the nature and causes of addiction combined with the fears of the citizenry result in a policy mix based on moralistic and emotional grounds more than on a cool cost-benefit analysis of various policy alternatives. The policy implications of various addiction theories, and of the characteristics of the PSAD industry and Colombia's government, are studied. Further, past policies are evaluated in that light and policy alternatives for Colombia's government are explored. Policies toward PSAD production, marketing, and consumption can vary greatly, as they can have different degrees of tolerance, demand prevention, and so on. Relative costs and benefits for each policy mix vary significantly among countries and

social groups involved. The past and current policy mix imposes a heavy burden on Colombia, but the government does not have the power to opt for policies that might lower the social costs paid by Colombia or that would eliminate the illegal PSAD industry. Colombia's government has few policy alternatives because the delegitimation it has experienced during the last few decades has weakened its ability to implement repressive policies that would eliminate the illegal drug trade. Neither legalization nor decriminalization is likewise an alternative.

Since it cannot succeed with repressive policies, the government is in a no-win situation as it tries to minimize domestic violence associated with the drug industry, neutralize the negative social and economic effects of the absorption of huge illegal resources, increase the level of grass roots democracy necessary to avoid social clashes, and appease foreign powers by appearing to wage a strong fight against the drug industry. In this situation, the best that domestic policies can do is buy some time, hoping that the drug problem will go away—a very unlikely prospect.

The predicament the government is in today is the result of past attempts to neutralize primary social problems without really solving them. The endgame that traditional elites have been forced to play is leading to their own demise. Or, as a chess analyst might say, the king is constantly in check and facing a possible check-mate because it could not keep the pawns' support.

On a more positive note, it is argued that there is a growing consensus in Colombia and the United States about the failure of drug-supply repression policies and, independent of whether PSADs are decriminalized, the need to change the policy emphasis toward prevention, education, research, and treatment on the demand side. This broadening consensus offers some hope of improving the international policy mix and lowering the high costs paid by Colombian society.

Before proceeding, it is important to say a word about the nature and quality of the data and other information used. The data on the formal sector of the Colombian economy tend to be reasonably good. However, as expected, the data on the illegal PSAD industry are quite sketchy, sometimes unreliable and contradictory, and the research and publications about the industry are frequently not very rigorous. A substantial proportion of the publications available are not academic in nature, but rather the product of U.S. and Colombian newsmen and journalists who have obtained a substantial amount of information while practicing their trade. These works are based on interviews with illegal PSAD industry entrepreneurs and

peasants and on having worked with law enforcement authorities. Although these sources provide both quantitative and qualitative data, they are frequently difficult to interpret because their methodologies and definitions are not clear, and at least some of the authors seem not to have been aware of different concepts involved (for instance, the difference between revenues, value added, and profits). Therefore these sources of information must be viewed with great caution because of data and conceptual inconsistencies.

It should also be noted that official institutional sources containing illegal PSAD industry figures also tend to be biased and frequently contradictory. Methodologies used to obtain those data are often unclear or unspecified, and even sources that could be expected to provide the best data, such as those from the U.S. government, sometimes have had to change their estimates in view of new evidence that shows they have been off the mark.

In view of these characteristics of available information, it is necessary to use a good dose of skepticism in interpreting the data. An effort has been made to check information for consistency and to be cautious in deriving conclusions. Faced with these problems, I have tried to be as objective as possible; however, I am well aware that other researchers and readers might conclude otherwise.

Notes

1. See Revéiz and Pérez (1986) and García-García (1991) for analyses of the continuity and success of Colombian macroeconomic policies and the relative economic stability they have produced.

2. From 1900 to 1903 the country experienced a bloody civil war between the two traditional parties (liberal and conservative), but since 1903 it has been ruled by elected presidents, except for a short period (13 June 1953–10 May 1957) during which a military dictatorship held power and a shorter one (10 May 1957–7 August 1958) during which an interim military junta held power. However, it should be noted that when the military overthrew the civilian government in 1953, it did so to stop another bloody confrontation between the two traditional parties and had the support of most of the population.

3. Conventional analysis is perhaps best exemplified by the official economic reports of the Colombian government and the multilateral lending agencies, and shared by some private observers like Botero (1981), Segovia (1989), and Escobar (1990).

4. Father Camilo Torres in his "call to the Colombian people" just before joining the guerrillas with whom he died fighting the army in 1966, wrote "Now the people will no longer believe. The people do not believe in elections. The people know that the legal means have been exhausted and that no means remain but to arm. The people are desperate and resolved to

risk their lives so that the next generation of Colombians will not be enslaved. . . . I wish to tell the Colombian people that the moment has come" (Torres, 1969: 201–202). About 17 years later, Jaime Bateman, the leader of the M-19 guerrilla movement, argued that "The conditions in the country are ripe for the uprising. If it were not that way, one could not explain why the people are supporting us in larger numbers, why when they [the government] destroy our organization, as it has happened so many times, we rebound with gained strength" (Lara, 1986: 205, author's translation).

5. Martz (1992:34) summarizes the attempts of presidents Betancur and Barco and concludes that "in short, Barco's proposals for *apertura* [political opening] were effectively gutted as Liberal and Social Conservative [the new name of the old Conservative party] leaders joined to block all measures which might challenge their customary rule."

6. That is, a system in which the private sector's profits are highly dependent on obtaining preferential treatment and privileges granted by the government, and in which politicians depend on budget allocations and public jobs that are distributed to supporters in payment for their votes.

Anexo 4.3**Universidad del Valle****Escuela de ciencias del Lenguaje****Reading Academic Texts II****Group members:** _____**Translation Exercise**

Choose the best option that you consider could translate accurately the excerpt from the Introduction from the book *Political Economy & Illegal Drugs in Colombia* by Francisco Thoumi. If you consider that none of the options are accurate, you must propose a new translation according to what you think.

1) In this situation, the best that domestic policies can do is buy some time, hoping that the drug problem will go away—a very unlikely prospect. (37th paragraph, lines 6-9)

a) En esta situación, lo mejor que las políticas internas pueden hacer es comprar algo de tiempo, con la espera de que el problema de las drogas desaparezca-- que es muy poco probable.

b) En esa situación, lo mejor que las políticas domésticas pueden hacer es conseguir algo de tiempo, esperando que el problema de las drogas se desvanezca—lo cual es muy poco probable.

c) En esta situación, lo mejor que las políticas domésticas pueden hacer es conseguir algo de tiempo, esperando que el problema de las drogas desaparezca— un prospecto imposible.

d) Ninguna de las anteriores

2) It is argued that there is a growing consensus in Colombia and the United States about the failure of drug-supply repression policies and, independent of whether PSADs are decriminalized, the need to change the policy emphasis toward prevention, education, research, and treatment on the demand side. (39th paragraph, lines 1-5)

a) Se argumenta que hay un consenso creciente en Colombia y en los Estados Unidos acerca del fracaso de las políticas de represión de la oferta de drogas, e independientemente de si las drogas psicoactivas son despenalizadas, acerca de la necesidad de cambiar el énfasis de las políticas hacia la prevención, la educación, la investigación y el lado demandante.

b) Se argumenta que hay un consenso cada vez mayor en Colombia y en los Estado Unidos acerca del fracaso de las políticas de represión de la oferta de drogas, e independientemente de si las drogas psicoactivas son despenalizadas, acerca de la necesidad de cambiar el énfasis de las políticas hacia la prevención, la educación, la investigación y el tratamiento de la demanda.

c) Es argumentado que hay un consenso que crece en Colombia y en los Estados Unidos acerca del fracaso de las políticas de represión de la oferta de drogas, e independiente de si las drogas psicoactivas son despenalizadas, acerca de la necesidad de cambiar el énfasis de las políticas hacia la prevención, la educación, la investigación y el lado demanda.

d) Ninguna de las anteriores

3) It should also be noted that official institutional sources containing illegal PSAD industry figures also tend to be biased and frequently contradictory. (41st paragraph, lines 1-3)

a) Además debería notarse que las fuentes institucionales oficiales conteniendo figuras de la industria de drogas psicoactivas, también tienden a estar parcializadas y ser frecuentemente contradictorias.

b) Eso debería además tenerse en cuenta que las fuentes institucionales oficiales que contienen cifras de la industria de drogas psicoactivas, también tienden a estar parcializadas y frecuentemente contradictorias.

c) Además debería tenerse en cuenta que las fuentes institucionales oficiales que contienen cifras de la industria de drogas psicoactivas, también tienden a estar parcializadas y ser frecuentemente contradictorias.

d) Ninguna de las anteriores

4) Methodologies used to obtain those data are often unclear or unspecified, and even sources that could be expected to provide the best data, such as those from the U.S. government, sometimes have had to change their estimates in view of new evidence that shows they have been off the mark (41st paragraph, lines 3-7)

a) Las metodologías solían obtener esos datos frecuentemente son confusas y poco específicas, incluso las fuentes de las que se podría esperar que proporcionaran los mejores datos, tales como los del gobierno de los E.U, a veces han tenido que modificar sus estimados en vista de las nuevas evidencias de que estas han estado erradas.

- b)** Las metodologías usadas para obtener esos datos con frecuencia son confusas y poco específicas, incluso las fuentes que podrían esperar proporcionar los mejores datos, tales como los del gobierno de los E.U, a veces han tenido que modificar sus cálculos en vista de las nuevas evidencias de que estos han estado errados.
- c)** Metodologías solían obtener esos datos frecuentemente confusos y poco específicos, incluso las fuentes de las que se podría esperar que proporcionaran los mejores datos, tales como los del gobierno de los E.U, a veces han tenido que modificar sus cálculos en vista de las nuevas evidencias de que estas han estado fuera de la marca.
- d)** Ninguna de las anteriores

Anexo 5: Formato de Plan de Clase 3

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Semestre febrero - junio de 2014

FORMATO DE PLAN DE CLASE 3

Número del plan de clase: 3

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Grado: Lectura de Textos Académicos II

Tema: Uso de diccionarios bilingües y monolingües y su aplicación en la comprensión de textos académicos

1. Objetivos específicos

Los estudiantes del curso de Lectura de Textos Académicos en inglés II serán capaces de:

- Utilizar estrategias de búsqueda de términos y definiciones adecuadas en diccionarios virtuales bilingües y monolingües.
- Ser conscientes de las diferencias entre acepciones y los campos de uso que éstas tienen.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
-Identificar aspectos formales en una enciclopedia.	-Identificar funciones retóricas de la definición. -Definir conceptos y reconocer abreviaturas en los diccionarios.	Definir el contexto del texto y la audiencia

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase)

Esta clase hará uso de las TIC y está dividida en tres intervenciones.

Primera intervención:

1. Presentación de diccionarios online en la sala de cómputo

En esta parte, se expone a los estudiantes varios diccionarios online como herramientas útiles para la búsqueda de significados de palabras y uso de las mismas. Las páginas escogidas fueron:

-Blog de diccionarios: <http://www.fluentin3months.com/free-dictionaries/>

-Diccionarios bilingües:

<http://www.collinsdictionary.com/>

<http://www.merriam-webster.com/>

<http://www.wordreference.com/>

<http://www.oxforddictionaries.com/es/>

-Diccionarios Monolingües en inglés:

<http://www.ldoceonline.com/howtouse.html>

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/>

Diccionarios Monolingües en español

<http://www.rae.es/>

-Otras herramientas:

<http://conjugator.reverso.net/conjugation-english.html>

<http://www.howjsay.com/>

<http://www.urbandictionary.com/>

<http://esl.fis.edu/learners/advice/dic.htm>

Durante la presentación, los estudiantes tendrán acceso en sus computadores a los diccionarios lo cual permitirá que vayan usándolos mientras transcurre la instrucción. Para comenzar se preguntará a los estudiantes cuáles son sus costumbres a la hora de buscar un término desconocido, para luego profundizar en el uso de estas herramientas.

Al finalizar la instrucción y después de haber resuelto dudas y preguntas acerca de las herramientas que se presentaron, se empezará con la actividad de traducción por párrafos del texto “*Integration*” del libro *International Relations: The key Concept* (**ver anexo 5.1**). Por grupos los estudiantes traducirán un parrafo usando las herremientas ya nombradas.

Segunda Intervención:

Los estudiantes compartirán las traducciones que hicieron y se discutirán los problemas que tuvieron a la hora de buscar definiciones y a la hora de afrontar el texto. Se usará el video-beam para proyectar las definiciones y que todos las puedan ver. Al finalizar se dejará como trabajo revisar el texto *Ethnicity* del mismo libro (**ver anexo 5.2**), con la intención de aplicar las estrategias de búsqueda de términos.

Tercera intervención:

Se revisa el texto *Ethnicity* y se habla de las dificultades que tuvieron los estudiantes al traducirlo. Se hará una puesta en común acerca de las experiencias que tuvieron y las opiniones respecto a las costumbres de búsqueda que tenían antes y que tienen después de enseñanza.

4. Materiales y recursos

Los textos utilizados son dos deficionoes enciclopedicas del libro:

GRIFFITHS, M., & O'CALLAGHAN, T. (2002). *International Relations: The key Concepts*. USA and Canada: Routledge Pg. 94-97 & 155-156

Link: <http://csspoint.yolasite.com/resources/International%20relations%20-%20key%20concepts.pdf>

Las definiciones serán *Integration* y *Ethnicity*.

La primera clase será dada en una sala de cómputo de la OITEL, por lo cual serán necesarios los computadores, el video-beam, sonido e internet.

La segunda y tercer clase será en los salones nuevamente, sólo se necesitará el video-beam.

5. Evaluación

La evaluación será cualitativa. Se tendrá en cuenta la participación y las traducciones que se hagan de los textos.

Anexo 5.1

INTEGRATION

A concept that came to prominence in the 1950s, initially as a description of changes in Europe's political and economic architecture. Scholars quickly realised that what was taking place within Western Europe had important implications for international relations generally, and for international relations **theory**. Drawing on sociological theories of **functionalism**, writers such as David Mitrany, Karl Deutsch, and Ernst Haas made important contributions to the study of integration in international relations and laid the intellectual foundations for the study of **interdependence** in the 1970s.

Integration can best be understood as a process. It involves (a) a movement towards increased cooperation between states; (b) a gradual transfer of authority to supranational institutions; (c) a gradual homogenisation of values; (d) the coming into being of a **global civil society** and with it, the construction of new forms of political community. The most advanced state of integration would be one where states were either federated on a global scale or allowed to atrophy altogether in favour of a global or world government. How far the international system is from this point is a measure of how far integration has progressed.

There are two levels of integration at work in international relations today. The first is system-level integration. This refers to a process whereby states transfer some degree of political, economic, and legal decision-making power to supranational institutions on a global scale.

This is designed to improve the quality of domestic and **global governance**, to streamline decision-making, and provide a basis for collective action. Some scholars regard the **United Nations** as a good example of system-level integration despite the fact that the UN remains accountable to, and an instrument of, states. The second level is regional integration. This is where a number of states within close proximity to one another join together to form a federal political and economic union. **The European Union (EU)** is an example of regional integration.

Integration is not a new phenomenon. Before the twentieth century, however, integration was generally accomplished either by colonisation or by **war**. Since the time of the **League of Nations**, however, integration has been managed consensually. This is not to say that consensus has always

been reached. The European experience since the late 1950s indicates how difficult a task it has been to achieve consensus on matters of principle. Indeed, the future of system-level and regional integration is, to a large extent, dependent on the success of the European Union. But not all European voters want a United States of Europe and there are states that still do not want to join. For example, the first Danish referendum dealing with entry into the EU failed and the second referendum only just managed to get more than the required number of votes. Also, an increasing number of Germans and French voters are voicing their opposition to further integration.

European integration is a child of the **cold war**. The initial impetus came from the Marshall Plan and the special circumstances surrounding the reconstruction of Europe. Now that the cold war has ended, some observers are forecasting a return to a more **anarchical** Europe. But there are wider issues confronting integration than what is happening in Europe. Even if the process continues there, it is not clear what it might mean for the states of Africa, Asia, and Latin America. Thus far, attempts at integration have not met with much success. Moreover, in many of these areas the overarching trend is towards disintegration rather than integration. The situation in West and Sub-Saharan Africa is the starkest example of this trend. Second, while integration may make governance easier for elites, it also makes states more vulnerable to external forces. Workers are finding it increasingly difficult to compete in the new global labour market and this is likely to have consequences for governments. Also, protectionism is far from dead and buried. As economies begin to go into recession, governments will be pressured ‘from below’ to protect the national economy. This will probably slow down the pace of both systemic and regional integration

See also: **European Union; functionalism; interdependence; liberal internationalism; regionalism**

Further reading: Axtmann, 1997; Butler, 1997; Dinan, 1999; Williams, 2000

Anexo 5.2

ETHNICITY

Terms such as ‘ethnic groups’ and ‘ethnic conflict’ have become quite common, although their meaning is ambiguous and vague. Most of the major armed conflicts in the world are internal conflicts, and most of them could plausibly be described as ethnic conflicts. In addition to violent ethnic movements, there are also many important non-violent ethnic movements, such as the Québécois independence movement in Canada. Political turbulence in Europe has also moved issues of ethnic and national identities to the forefront of political life. At one extreme, the former Soviet Union has split into over a dozen ethnically based states, and issues of nationhood and minority problems are emerging with unprecedented force. At the other extreme, the situation seems to be the opposite, as the **nation-states** of Western Europe are moving towards a closer economic, political, and possibly cultural integration. But here, too, national and ethnic identities have remained important. Many people fear the loss of their national or ethnic identity as a result of European integration, whereas others consider the possibilities for a pan-European identity to replace ethnic and national ones.

The word ethnicity is derived from the Greek *ethnos* (which in turn derived from the word *ethnikos*), meaning nation. It was used in this sense in English from the mid-fourteenth century until the midnineteenth century, when it gradually began to refer to racial characteristics. In the United States, ‘ethnics’ came to be used around the Second World War as a polite term referring to Jews, Italians, Irish, and other people considered inferior to the dominant group of British descent. In everyday language, the word ethnicity still has a ring of ‘minority issues’ and ‘race relations’. In international relations, it refers to aspects of relationships between groups that consider themselves, and are regarded by others, as being culturally distinctive.

A few words must be said about the relationship between ethnicity and race. Whereas it used to be common to divide humanity into different races, modern genetics tends not to speak of races, for two main reasons. First, there has always been so much interbreeding between human populations that it would be meaningless to talk of fixed boundaries between races. Second, the distribution of hereditary physical traits does not follow clear boundaries. In other words, there is often greater variation within a racial group than there is systematic variation between two groups.

Ethnicity can assume many forms, and since ethnic ideologies tend to stress common descent among their members, the distinction between race and ethnicity is problematic. Ideas of race may or may not form part of ethnic ideologies and their presence or absence does not seem a decisive factor in interethnic relations.

The relationship between the terms ethnicity and nationality is nearly as complex as that between ethnicity and race. Like the words 'ethnic' and 'race', the word 'nation' has a long history, and has been used in a variety of different meanings in English. Like ethnic ideologies, **nationalism** stresses the cultural similarity of its adherents, and by implication, it draws boundaries vis-à-vis others, who thereby become outsiders. The distinguishing mark of nationalism is by definition its relationship to the state. A nationalist holds that political boundaries should be coterminous with cultural boundaries, whereas many ethnic groups do not demand command over a state. Although nationalism tends to be ethnic in character, this is not necessarily the case.

It should be noted that ethnic organisation and identity, rather than being primordial phenomena radically opposed to modernity and the modern state, are frequently reactions to processes of modernisation. When we talk of ethnicity, we indicate that groups and identities have developed in mutual contact rather than in isolation. But what is the nature of such groups?

The words 'ethnic group' have come to mean something like 'a people'. But what is a people? Does the population of Britain constitute a people, does it comprise several peoples, or does it form part of a Germanic, or an English-speaking, or a European people? Does this imply that ethnic groups do not necessarily have a distinctive culture? Can two groups be culturally identical and yet constitute two different ethnic groups? These are complicated questions. Contrary to a widespread commonsense view, cultural difference between two groups is not the decisive feature of ethnicity. Two distinctive groups, say, somewhere in New Guinea, may well have widely different languages, religious beliefs, and even technologies, but that does not entail that there is an ethnic relationship between them. For ethnicity to come about, the groups must entertain ideas of each other as being culturally different from themselves. Ethnicity is essentially an aspect of a relationship, not a property of an isolated group. Conversely, some groups may seem culturally similar, yet there can be a socially highly relevant (and even volatile) interethnic relationship between them. This would be the case of the relationship between Serbs and Croats following the

break-up of Yugoslavia. There may also be considerable cultural variation within a group without ethnicity. Only in so far as cultural differences are perceived as being important, and are made politically relevant, do social relationships have an ethnic element.

Ethnicity is therefore an aspect of a relationship between agents who consider themselves as being culturally distinctive from members of other groups. It can thus also be defined as a social identity (based on a contrast vis-à-vis others) characterised by metaphoric or fictive kinship. There are four main types of ethnic groups.

1 *Urban ethnic minorities*. This category would include, among others, non-European immigrants in European cities and Hispanics in the United States, as well as migrants to industrial towns in Africa and elsewhere. Research on immigrants has focused on problems of adaptation, on ethnic discrimination from the host society, racism, and issues relating to identity management and cultural change. Although they have political interests, these ethnic groups rarely demand political independence or statehood, and they are usually integrated into a **capitalist** system of production and consumption.

2 *Indigenous peoples*. This word is a blanket term for aboriginal inhabitants of a territory, who are politically relatively powerless and who are only partially integrated into the dominant **nation-state**. Indigenous peoples are associated with a nonindustrial mode of production and a stateless political system.

3 *Proto-nations (ethnonationalist movements)*. These groups, the most famous of ethnic groups in the news media, include Kurds, Sikhs, Palestinians, and Sri Lankan Tamils, and their number is growing. By definition, these groups have political leaders who claim that they are entitled to their own nation-state and should not be ruled by others. These groups, short of having a nation-state, may be said to have more substantial characteristics in common with nations than with either urban minorities or indigenous peoples. They are always territorially based; they are differentiated according to class and educational achievement, and they are large groups. In accordance with common terminology, these groups may be described as nations without a state.

4 *Ethnic groups in plural societies*. The term 'plural society' usually designates colonially created states with culturally heterogeneous populations. Typical plural societies would be Kenya,

Indonesia, and Jamaica. The groups that make up the plural society, although they are compelled to participate in uniform political and economic systems, are regarded as (and regard themselves as) highly distinctive in other matters. In plural societies, **secession** is usually not an option, and ethnicity tends to be articulated as group competition. Most contemporary states could plausibly be considered plural ones.

See also: **diaspora; ethnic cleansing; irredentism; nationalism; nationstate; secession; self-determination**

Further reading: Guibernau and Jones, 1997; Hutchinson and Smith, 1996; Kurti and Langman, 1997; Nash, 1989; Oommen, 1997; Spinner, 1995