

Una experiencia pedagógica en la educación secundaria enfocada hacia la comprensión de lectura utilizando principios de ESP¹

Liana Mercedes Torres Casierra
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle

Resumen

Con el propósito de enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés a nivel de bachillerato, se propuso el diseño de unidades pedagógicas para la comprensión de lectura desarrolladas a partir de los principios metodológicos de ESP. En este artículo se presentan distintas consideraciones sobre la aplicación de dichas unidades en una investigación pre-experimental en dos cursos de 10^o de dos colegios monolingües, realizada como trabajo de grado en el año 2004. Así mismo se presenta la evaluación de su utilidad a este nivel, de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas de lectura previas y posteriores a la intervención pedagógica, que en general muestran una mejoría significativa del desempeño en comprensión de lectura de los participantes, la cual tiende a permanecer incluso pasado cierto tiempo sin instrucción.

Palabras clave: inglés para propósitos específicos, comprensión de lectura, estrategias de lectura, educación secundaria.

Abstract

This article presents a project carried out in 2004 as a monograph where pedagogical units for reading comprehension were designed using ESP principles. These were based on the needs of 10th grade students of two technical schools and aimed at practicing four basic reading strategies: skimming, scanning, vocabulary building

¹ Investigación monográfica realizada por la autora para la obtención de su título de Licenciada en Lenguas Modernas (Torres, 2004), bajo la dirección de Blanca Aparicio de Escorcía.

and reinterpreting information. To evaluate the effect produced by the pedagogical experience, a test was applied before the application of the units and the results obtained were compared with the results of the same test at the end of the experience. Similarly, a comparison was made between the results obtained in each school. The students' improvement during the process shows that the learning experience was meaningful.

Keywords: ESP, reading comprehension, reading strategies, high-school level

Résumé:

Cet article présente un projet de recherche mené en 2004, au cours duquel furent élaborés des unités didactiques pour la compréhension écrite utilisant les principes de l'enseignement des langues de spécialité. Elles étaient basées sur les besoins des étudiants de 10^e du secondaire de deux lycées techniques et avaient pour objectif l'entraînement aux quatre stratégies de lecture balayage, repérage, acquisition du vocabulaire et interprétation. Deux tests furent appliqués, l'un avant l'utilisation de l'unité didactique, l'autre après. De même, les résultats des deux écoles furent comparés. L'amélioration constatée chez les étudiants prouve que l'apprentissage a été efficace.

Mots-clé: Anglais de spécialité, lecture, compréhension écrite, stratégies de lecture, enseignement secondaire

Introducción

La enseñanza del idioma inglés en el bachillerato debe servir para el desarrollo de una competencia comunicativa que incluya las competencias estratégica, discursiva, gramatical y sociocultural, según el modelo propuesto por Canale y Swain, adoptado por los *Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros* (MEN 1993). A partir de la publicación de dicho documento, los colegios en Colombia empezaron a desarrollar sus programas de inglés o de otra lengua extranjera intentando ajustarlos a los requisitos de ley dentro de su *Proyecto Educativo Institucional* (PEI). Sin embargo, y a pesar del valioso número de elementos que los profesores podrían aprovechar para el desarrollo de los cursos de inglés en secundaria, el eje principal sobre el cual se tejen los programas curriculares sigue siendo la enseñanza de aspectos morfo-sintácticos de la lengua.

Aunque la actitud del estudiante hacia el idioma no llegase a ser afectada completamente por la manera como se acerca al inglés, su nivel de comprensión de lectura sí está siendo afectado de manera negativa puesto que durante todo el bachillerato su aproximación a la lengua ha sido fragmentada en unidades separadas de gramática y cuando se enfrenta a un texto, es muy poco lo que el estudiante puede advertir sobre éste. Dado este contexto, nace el interés por evaluar de qué manera pueden contribuir, en el bachillerato, las estrategias pedagógicas enfocadas en la comprensión de lectura utilizadas a nivel universitario en ESP².

El objetivo principal fue probar dichas estrategias en un curso de lectura diseñado para estudiantes de 10º de colegios técnico-industriales, siguiendo principios de ESP, en una intervención pedagógica que duró tres meses. La intervención se realizó en dos grupos de dos colegios con características académicas similares. Los estudiantes experimentaron formas significativas de aprendizaje del inglés por medio de la exploración de materiales de lectura auténticos y actividades que los involucraron todo el tiempo de clase y los llevaron a utilizar su conocimiento en otras materias del currículo.

1. Marco teórico

Los fundamentos teóricos de este proyecto se enmarcan en tres ejes principales: el desarrollo del ESP, el enfoque comunicativo y los modelos interactivos de lectura, que fueron integrados en el diseño de las unidades y en su práctica en el aula.

1.1 Orígenes de ESP y etapas de desarrollo

Hutchinson y Waters en *English for Specific Purposes* (1987) consideran el auge del ESP como resultado de la creciente importancia del inglés en los años 60 y 70, las nuevas ideas en el estudio del lenguaje y las nuevas hipótesis sobre los procesos de aprendizaje, lideradas por la psicología educativa en la misma época.

² *English for Specific Purposes*, Inglés para propósitos específicos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo del comercio, la ciencia y la tecnología hizo más evidente la necesidad de utilizar una lengua de carácter internacional que facilitara la nueva ola mercantil. De manera simultánea, los estudios sobre la enseñanza de idiomas empezaron a proponer nuevas metodologías que mejoraran las condiciones de aprendizaje enfocándolo de manera distinta a la descripción exclusiva de reglas de gramática y empezando a reconocer la manera como el lenguaje es utilizado en situaciones reales de comunicación.

Distintos trabajos y de manera especial los estudios de H.G. Widdowson (1975, 1977), gran precursor de este movimiento, contribuyeron a reconocer que el lenguaje sufre cambios de un contexto a otro y, por tanto, los cursos de idiomas debían planearse bajo las características de la lengua en situaciones específicas de uso. Otros autores como Barber (1962), Swales (1971) y Selinker y Trimble (1976 en Hutchinson y Waters 1987) desarrollaron estudios en las variantes y registros de uso de la lengua, enfocándose en el campo de la ciencia y la tecnología, dando inicio a la más conocida rama del ESP, el EST³.

Posteriormente, la psicología educativa contribuyó a visualizar el importante papel que juega el estudiante en su propio proceso de aprendizaje. De allí que el diseño de cursos de idiomas debiese tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes para influir en su motivación hacia el aprendizaje. Una forma de hacerlo es, entonces, estudiar textos relacionados con el área de trabajo y conocimiento del aprendiz. Actualmente esto constituye uno de los principios de la enseñanza del ESP en la educación superior.

Los cambios más importantes en ELT⁴ durante los años 60 y 70 se trasladaron a la práctica del EST, aunque algunas etapas se desarrollaron más en esta última área. Entre ellas se encuentran la lingüística estructural, en la que el objetivo de aprendizaje era el manejo de reglas de gramática y la memorización de vocabulario. Luego, el llamado *análisis de registro* dio énfasis a la variación de la lengua de un contexto a otro y en distintas áreas como la ingeniería, la medicina, la biología, etc.

³ *English for Science and Technology*, Inglés para la ciencia y la tecnología.

⁴ *English Language Teaching*, Enseñanza del idioma inglés.

Más adelante, se hizo evidente la necesidad de que el aprendiz de una lengua se familiarizara con su verdadero uso. Trimble, en *EST: A Discourse Approach* (1985), describe cuatro niveles retóricos sobre los cuales debían desarrollarse habilidades como la escritura y la lectura. Widdowson, por su parte, promovió el nuevo papel del profesor de inglés al integrar las ciencias y el inglés y así constituir un uso relevante de la lengua. Esto desarrollado bajo funciones esenciales del discurso científico como la definición, la clasificación, la descripción y la elaboración de hipótesis.

La siguiente etapa descrita por Hutchinson y Waters (1987) se refiere al momento en que el análisis de la situación objetivo (*Target situation analysis*) toma lugar en el proceso de diseño de cursos, especialmente en ESP. Allí se distingue “lo que el aprendiz necesita hacer en situaciones de uso de la lengua” y “lo que el estudiante necesita a fin de aprender.”

Esta etapa, en la que se resalta el trabajo de John Munby, *Communicative Syllabus Design* (1977), por el detallado perfil que presenta sobre las necesidades de comunicación de los aprendices, es considerada la etapa de transición entre los estudios del lenguaje a nivel de la oración y nuevos enfoques en el proceso de aprendizaje. A partir de allí toma fuerza el enfoque hacia las habilidades de estudio teniendo en cuenta los procesos de pensamiento que subyacen al uso del lenguaje. La práctica de este enfoque dio por vez primera, al aprendiz un importante lugar en el proceso de uso del lenguaje. En su aplicación se dio un lugar principal al desarrollo de habilidades de lectura por la necesidad de los aprendices de enfrentarse a textos con propósitos académicos y ocupacionales. De aquí se desprende precisamente otra rama del ESP, el inglés para propósitos académicos, EAP.

Luego aparecería el enfoque centrado en el aprendizaje, acuñado así por Hutchinson y Waters (1987) como una definición más precisa para el término *enfoque comunicativo*. Estos autores consideran que el aprendizaje debe determinarse no sólo por el análisis de lo que la gente hace con la lengua, sino por el proceso que vive el aprendiz para adquirir una competencia en el lenguaje. El diseño de cursos bajo este enfoque es un proceso

dinámico y negociado entre el análisis de necesidades impuestas socialmente y de la situación de aprendizaje.

1.2 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo recoge las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje y las teorías de aprendizaje que empezaron a discutirse a mediados de los 60. La escuela británica en la que se destacan los lingüistas Firth y Halliday, los filósofos Austin y Searle y los eruditos Candlin y Widdowson, contribuyó a la concientización de que la enseñanza de idiomas necesitaba enfocarse en una competencia comunicativa, más que en el simple manejo de estructuras (en Richards y Rodgers, 1986: 22).

A finales de los 60 se dio una gran discusión sobre estas propuestas, originando nuevos conceptos que comenzaron a tenerse en cuenta en la enseñanza de idiomas. Un ejemplo de ello es el trabajo de Wilkins (1976), quien estableció la diferencia entre los significados que van a ser desarrollados en el aula, referidos a la intención del hablante (categorías funcionales) y aquellos que expresan la manera como la mente humana piensa (nociones). Esta taxonomía pareció luego insuficiente por el grandioso número de funciones que se realizan por medio de la lengua.

Haciendo una crítica directa al enfoque funcional-nocional, Widdowson, entonces, sostuvo que “la comunicación no toma lugar como resultado de la mera exposición a conceptos y funciones sino que toma forma como discurso por el cual los significados son negociados a través de la interacción” (1977:24).

En oposición a la distinción hecha por Chomsky entre *competencia* y *performance*, aparece el trabajo de Dell Hymes a comienzos de los años 70 para quien no existe tal competencia lingüística en tanto no se puede contar siempre con un hablante oyente ideal ni con una comunidad de hablantes homogénea. Dell Hymes propone que la competencia comunicativa incluye un rango de habilidades conversacionales y sociolingüísticas que permiten al hablante saber cómo decir algo a alguien, cuándo, dónde, cómo, etc.

Continuando con Widdowson, en su trabajo *Teaching Language as Communication* (1978), establece las distintas carac-

terísticas del discurso que debían ser incluidas en la enseñanza de idiomas con fines comunicativos. Su premisa es que una lengua no sólo implica el correcto manejo de reglas de gramática (*usage*), sino saber cómo combinarlas a fin de producir un “efecto comunicativo” (*use*). Entre algunas de las dicotomías de mayor trascendencia establecidas por Widdowson al respecto se encuentran las mencionadas *usage* y *use*, *significado* y *sentido*, *cohesión* y *coherencia*. Todas ellas constituyen puntos de referencia a la manera como el aprendizaje de idiomas se encuentra mucho más relacionado con el uso de la lengua y puede hacerse más significativo. Para tal fin, Widdowson recomienda el uso de relaciones auténticas entre la lengua y el hablante y, de manera más específica, entre el texto y el lector en las que el discurso ha sido producido y dirigido para un grupo específico de conocimiento y no está motivado hacia el estudio de la lengua. En la educación secundaria dichas relaciones se darán con el discurso en otras materias del currículo. De allí la discusión sobre el conocimiento con el que debe contar un profesor de idiomas en otras áreas temáticas, puesto que finalmente éstas son desarrolladas por medio del lenguaje.

1.3 Modelos interactivos de lectura

El auge de la utilización del idioma inglés, iba parejo con estudios sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y de escucha y con el propósito principal de ELT. En consecuencia se hacía necesario entender los procesos por los cuales es posible comprender el “código escrito” y así intentar desarrollarlos en clase.

En los años 50 la manera como se entendían los procesos de lectura fue influida por el método audiolingual, de tal manera que aquella se definía como la decodificación de relaciones sonido-grafema (Carrell *et al.*, 1988). Se consideraba a la lectura como un proceso ascendente (*bottom-up*) en el que dicha decodificación se hace desde las unidades más pequeñas, hasta las más grandes. El objetivo era reconocer los aspectos formales de la lengua.

Al comenzar los años 70, las teorías psicolingüísticas del aprendizaje, representadas por Keneth Goodman (1971, en Carrell et al. 1988) empezaron a promover la idea de que la lectura es un proceso que relaciona lengua y pensamiento. Goodman propuso un modelo de cinco pasos donde explica su definición de la lectura como juego psicolingüístico de adivinanzas. Según este modelo, el lector reconoce elementos de un conjunto escrito y empieza a formar hipótesis sobre el tema que leerá. Mientras lo hace, sus hipótesis serán confirmadas o corregidas y el proceso podrá terminar bajo diversas circunstancias.

De estos planteamientos se deriva otro modelo de lectura conocido como descendente o *top-down* que le da primacía al uso del conocimiento previo del lector, y por el cual éste es capaz de predecir el contenido de la información con un número mínimo de elementos dados.

Siguiendo esta línea, David Rumelhart, (1984) a finales de los años 70, desarrolla un modelo que se concentra en el uso del conocimiento previo del lector, estableciendo la teoría de los esquemas. Éste explica el proceso de comprensión de la lengua escrita u oral, como resultado de la activación de esquemas mentales. A partir de un experimento real, Rumelhart comprobó la manera como funciona esta teoría, teniendo en cuenta los conceptos de *schema*- “un tipo de teoría desarticulada, privada e informal sobre la naturaleza de los eventos y situaciones a los que nos enfrentamos” y *schemata*- “los bloques o paquetes de conocimiento e información sobre cómo éste debe ser utilizado”. Aquí se combinan los procesos ascendente y descendente de lectura, dando lugar a un tercer tipo de modelo, el modelo interactivo de lectura. Denominado así, precisamente, porque no se le da prevalencia a uno u otro de los procesos *bottom-up* o *top-down* sino que ambos se integran en un proceso interactivo en el cual se aprovecha el conocimiento previo, las hipótesis, las claves textuales, el léxico, la información de contenido, etc., todos como elementos integrados.

2. Metodología

Diseño y muestra⁵

Para ser considerada como una experiencia de ESP, las unidades fueron diseñadas para estudiantes con necesidades específicas en el aprendizaje del idioma inglés. Se decidió trabajar con grupos de 10º de bachillerato por su nivel intermedio de conocimiento general y del idioma, suficiente para responder a un curso de lectura, y además de carácter técnico-industrial donde, paralelamente a las materias genéricas, se especializan en áreas como la mecánica automotriz, la electrónica, la electricidad, el dibujo, entre otras.

No se utilizó grupo de control, lo que hace que la investigación sea pre-experimental. En ambos grupos de un colegio privado y otro público, se trabajaron los mismos objetivos, contenidos y actividades. Con cada uno se hizo un proceso de diagnóstico de necesidades, previo a la intervención, que incluyó observación de clases, entrevista a estudiantes y profesores, revisión de documentos institucionales generales y particulares a las áreas de interés, lengua extranjera, electrónica y electricidad, y los resultados de una prueba de lectura inicial. La información más relevante arrojada en el diagnóstico se desarrolla en los siguientes puntos.

3. Resultados del diagnóstico

3.1 Promoción de la lectura

En el colegio privado llamado A, se encontró que la promoción de lectura se hace a diario con el plan lector por el que los estudiantes de 6º a 11º deben leer un libro de su preferencia durante la primera hora de clase de 7 a 7.40 a.m. Según lo observado, el horario y el carácter obligatorio restan interés a la actividad, desaprovechándose un valioso espacio de construcción

⁵ La caracterización detallada de los grupos se presenta en el texto completo que recoge esta investigación. *A Pedagogical Experience with ESP units at Secondary Level. Analysis of Results* (Torres, 2004). Biblioteca Mario Carvajal Universidad del Valle.

de conocimiento. Por otro lado, en el colegio público, denominado B, se encontró que no existe un plan seriamente concebido para lo que allí identifican como proyecto de lectura. Se tiene la idea que una vez al mes todos los estudiantes deben dedicarse en la misma hora a la lectura de algún texto, según la materia en la que se encuentren en la hora establecida. Dicha actividad no tiene cronograma ni método de evaluación disponible.

3.2 Contenidos y desarrollo de la clase de inglés

En la revisión del programa de inglés para grados 9º y 10º y de todos los grados de bachillerato en ambos colegios, se encontró que los contenidos para ambos grados se desarrollan en unidades separadas de gramática, sin mención de objetivos o propuestas de trabajo. Según su PEI, en el colegio A, el programa de inglés para todos los grados está integrado con las materias de filosofía y de economía. La clase de inglés es de 3 horas a la semana (2 horas en tiempo real), distribuidas en dos días; en el colegio B es el mismo tiempo real, pero una vez por semana.

Ambos colegios utilizan la serie *Teenagers* de manera similar. En el colegio A, el profesor explica una regla gramatical o una estructura con algunos ejemplos. El siguiente paso es para los estudiantes quienes deben seguir los ejercicios del libro. En algunas ocasiones, el profesor lleva material extra con el mismo propósito de práctica de elementos formales del idioma. Cada periodo tiene dos evaluaciones en las que se pregunta por dichos elementos. Se desarrollan algunos proyectos fuera de clase; uno de ellos fue buscar la letra de una canción en inglés de gusto personal y traducirla al español. Según sus propias palabras, varios estudiantes utilizaron los traductores virtuales para obtener una calificación. Mientras tanto, en el colegio B el profesor indica las páginas y ejercicios del libro que deben ser resueltos. Con la observación de clases puso en evidencia que los estudiantes dependen, en un alto porcentaje, del diccionario e incluso de la traducción de las preguntas de los ejercicios con las cuales están más familiarizados. Esto se observó mucho más en el colegio B, donde el profesor ni siquiera trata de darle al estudiante otra opción para entender los ejercicios, diferente a la traducción.

3.3 El área técnica

Existen algunas diferencias importantes en esta área entre ambos colegios respecto del horario y tipo de actividades de clase. En el colegio A se destina todo un periodo o ciclo académico en el que el estudiante permanece el 80% del tiempo en el área técnica. Allí se cuenta con un edificio exclusivo para las prácticas de taller. Los estudiantes trabajan en salones separados de electrónica y electricidad. Están acostumbrados a iniciar y a terminar diferentes proyectos durante el tiempo de clase en tanto todos los materiales y herramientas se encuentran disponibles para ellos. Por su parte, en el colegio B se dedican 2 horas a la semana para teoría de taller y media jornada para práctica. No se cuenta con suficientes herramientas para la realización de proyectos como en el colegio A.

En general, los estudiantes del colegio A cuentan con mejores condiciones de enseñanza en el área técnica que los del colegio B y, aunque en ambas instituciones se trabajen los mismos temas, la diferencia radica en los propósitos y actividades que se realizan en cada colegio. En el A, el trabajo es mucho más práctico, se le da mucha más importancia a la ejecución de proyectos, lo que hace que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. En el colegio B, los contenidos se centran en el conocimiento teórico. De esta manera, se conoció un poco más sobre el grado de familiaridad de los estudiantes con el contenido de los textos en la experiencia pedagógica.

Entre otros aspectos sobre los estudiantes, se tuvo en cuenta información sobre su edad, familiaridad con el área técnica y el inglés general, sus hábitos de lectura en lengua materna y su relación con la lectura en el idioma inglés.

4. Preparación de la intervención pedagógica

4.1 Diseño de unidades

Los textos utilizados para el diseño de unidades fueron seleccionados de libros de áreas como biología, ciencias, electrónica y electricidad, que fueron escritos en inglés para el estudio de dichas

áreas y no para la clase de inglés. En su mayoría, son utilizados en países de habla inglesa en 8º, 9º y 10º de secundaria. De un conjunto de 38 textos posibles, se preseleccionaron 23 y, finalmente se utilizaron 13 textos siguiendo los siguientes criterios:

a) Relación con el área de estudio específico.

Para brindar variedad en la práctica de las estrategias básicas de lectura, se seleccionaron textos de directa, indirecta y mediana relación con el área específica de estudio, electricidad y electrónica. De directa relación o de primer nivel se consideraron textos con títulos como *Electricity from the atom, electromagnetism, electric current, From power station to you*, entre otros. En el segundo nivel se encuentran textos que aún se relacionan con el área específica pero presentan contenidos más globales como *How the world gets its energy, Food and energy resources, Energy forms*, etc. En el tercer nivel de relación se ubican textos que sirven para ampliar el conocimiento del estudiante en otras áreas como historia, física y química, como *Machines, work and power, Transport roads, Messages from outer space* y otros. Con estos niveles de relación con el área técnica, se aseguró la diversidad de contenido que a su vez mantendría interesado al estudiante en los temas por tratar.

b) Tipologías de textos. Otra característica del conjunto de textos seleccionados es la variedad en las tipologías discursivas que se obtuvieron, entre ellas textos de tipo narrativo-histórico, de estructura, de proceso y de principio.

c) Patrones discursivos y organizacionales disponibles. En este nivel, los textos deben ayudar al estudiante-lector a familiarizarse con los patrones del discurso desde la cohesión y la coherencia. Para ello, además de las actividades de lectura que pudiesen explotarse con ellos, los textos debían ayudar a incrementar el interés del estudiante en la clase. Por tanto, la organización gráfica y temática se tuvo muy en cuenta para atraer su atención hacia el contenido de los textos.

4.2 La experiencia pedagógica

El desarrollo de la comprensión de lectura es el objetivo principal de todas las unidades. No obstante, no todos los textos se leyeron de manera sistemática o con la misma profundidad, ya que podían practicarse estrategias diferentes en cada uno de ellos. Por otro lado, la propuesta pedagógica se enmarca en los principios del aprendizaje por tareas (Nunan, 1989; Willis, 1999).

Como se especifica en las unidades, al trabajar la lectura de textos se tienen en cuenta tres etapas de trabajo: *pre-reading*, *during-reading* y *post-reading*. Por medio de estas etapas se integran las estrategias básicas de lectura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con las unidades de ESP tal como lo ilustra la figura 1.

a) Pre-lectura (*pre-reading*)

En la etapa de pre-lectura, se buscaba que el estudiante activara sus esquemas mentales y se concientizara del conocimiento previo con el que cuenta sobre diferentes temas, objeto de lectura. Esto se logra cuando se hacen distintas preguntas sobre el tema y se empieza una discusión desde los comentarios de los estudiantes. De esta manera, el estudiante se interesa en la lectura al poder verificar su propia información, corregirla, ampliarla o tener nuevas preguntas (p.e. cuando se les preguntó por las fuentes de energía los estudiantes dieron algunos ejemplos pero omitieron muchos de los que hablaba el texto y debió hacerse una distinción entre las fuentes y formas de energía). En esos casos se empieza otra discusión donde el conocimiento del profesor es fundamental para mantener el interés del estudiante en la actividad, y para darle detalles o información relacionada con los temas del texto. En esta etapa se da prevalencia a las actividades de *skimming*, para lograr así el resultado ideal de que los estudiantes construyan hipótesis sobre la información que desarrollará el texto y anticipar lo que podría aparecer en la lectura. Asimismo, y para incrementar el interés del estudiante en el texto, es muy útil presentarle nuevas palabras cuyo verdadero significado encontrará en la lectura. El cuadro siguiente resume el tipo de actividades realizadas en la etapa de pre-

lectura, su propósito y algunos resultados puestos de relieve en el proyecto pedagógico.

Figura 1. Desarrollo de la clase de lectura

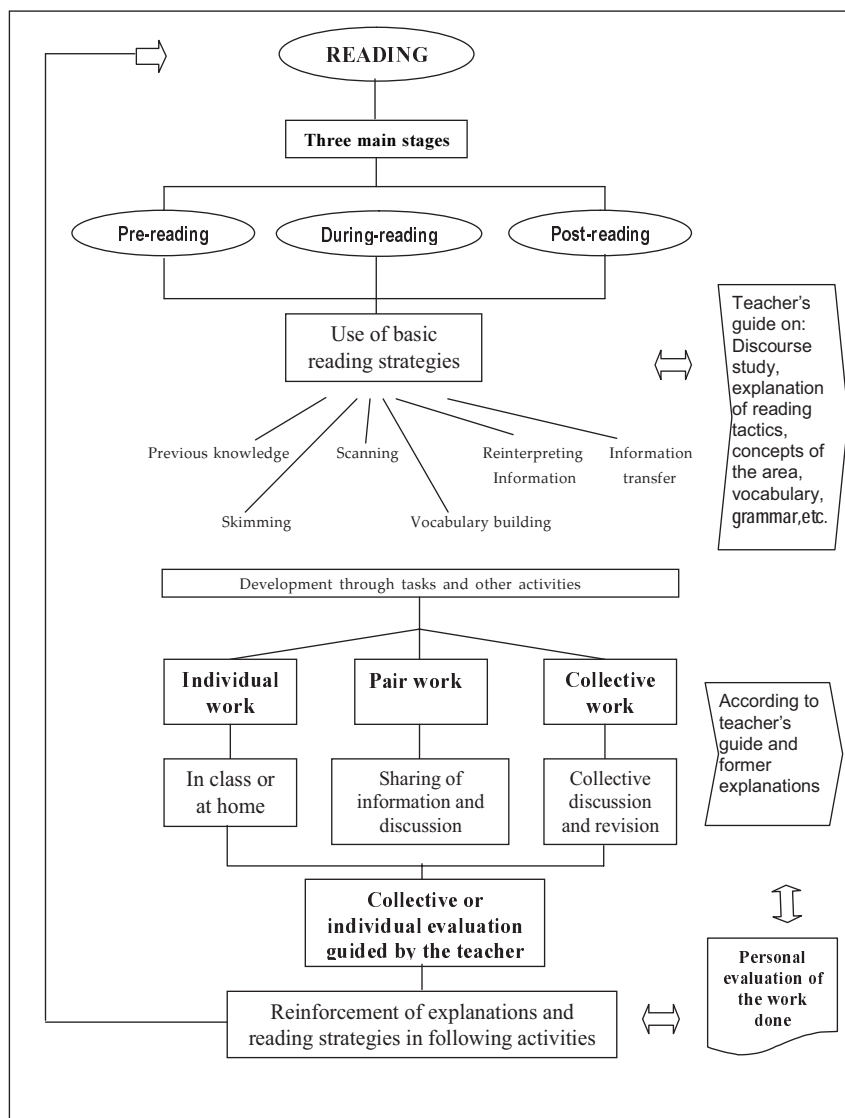


Tabla. Estrategias pedagógicas enfocadas en etapas de lectura: Actividades de pre-lectura.

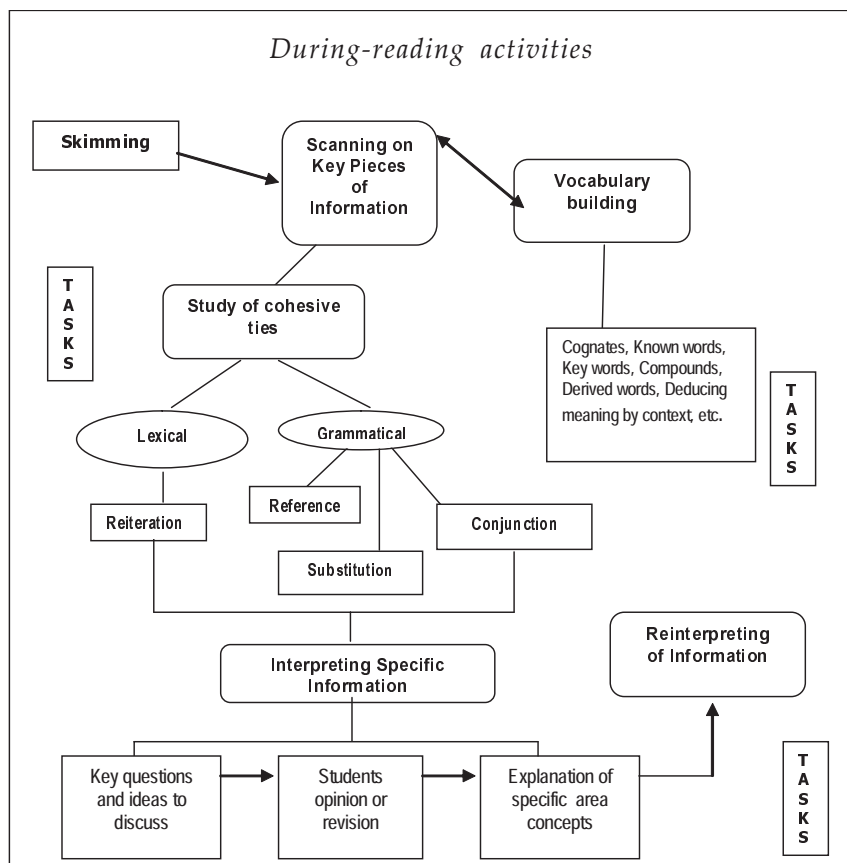
Pre-Reading Activities		
Activity	Purpose	Results
➤ Asking questions about the text topic. schemata.	☐ Make the students activate their mental have. ☐ Make the students use their background knowledge about the text topic.	✓Group discussion about a topic with different information they ✓Introduction of specific concepts that are developed in the text.
➤ Previewing: Looking at the titles, subtitles, diagrams, pictures, bolds and italics, text typography, etc.	☐ To have different ideas about the general topic and subtopics the text might be about. ☐ Make hypotheses and anticipation of the information.	✓Students are closer to the text topic and into a more specific context to start reading.ü Students relate the information they gave in the very first part with the text subjects, and confirm it or start completing it.
➤ Vocabulary (first approach)	☐ Give students more clues about the text information and an approach to new words they may cope with during reading	✓Students increase interest in class development as they expect to find out the meaning of new words. ✓They become more interested when they find the new words there and may use them to understand a whole information or part of it.

b) Durante la lectura (*during-reading*)

En la lectura de textos se realizaron actividades que permitieron la práctica de cuatro estrategias: *Skimming*, *Scanning*, *Vocabulary Building* y *Reinterpreting Information*. Las preguntas en esta etapa buscaban integrar el *scanning* inicial con la lectura e interpretación de información. La novedad que representaba para los estudiantes este tipo de actividades, mostró la necesidad de mucha práctica en todas las estrategias básicas. El estudio de los marcadores de discurso fue una parte importante en gran parte de las actividades de clase para lograr que el estudiante identificara, comprendiera y manipulara marcas de referencia y cohesión en un nivel aceptable. Para ello, en las unidades se propuso actividades de complementación de información y de relación, completación, combinación, interpretación y ordena-

miento de oraciones, párrafos, etc. La figura 2 ilustra la integración de las distintas actividades durante esta etapa.

Figura 2. Actividades durante la lectura

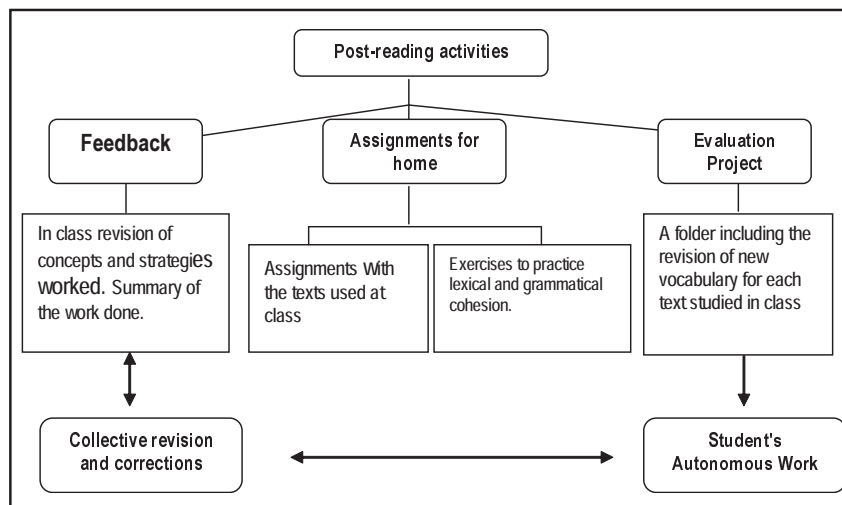


c) Post-lectura (*post-reading*)

En la etapa de post-lectura se esperaba llevar a los estudiantes a desarrollar una quinta estrategia llamada *Assessing Information* o valoración de la información, que consiste en comparar las ideas que el lector tiene antes y las que construye después del ejercicio de lectura, y evaluar cuánto logró ampliar su conocimiento previo. El tiempo de clase no fue suficiente para hacer una evaluación directa de este tipo. Sin embargo, para

futuras experiencias similares, se recomienda proponer ejercicios específicos en los que el estudiante se haga consciente del cambio que sufre su conocimiento previo al utilizar las estrategias básicas de lectura trabajadas. Además de tareas varias relacionadas con la lectura, se planteó un proyecto de evaluación como actividad de post-lectura que hizo parte del trabajo autónomo de los estudiantes. En clase se introducía nuevo vocabulario, pero la riqueza de los textos estudiados dejaba una gran oportunidad al estudiante para conocer nuevas palabras, trabajando fuera de clase. En un taller, junto con los textos y tareas realizadas, el estudiante debía anexar una ficha de vocabulario nuevo tomado del texto y trabajada por él. La figura 3 ilustra el mecanismo de estas actividades.

Figura 3. Actividades de post-lectura



d) Evaluación del desarrollo de las clases

Además de ser una investigación cuasi-experimental, durante toda la experiencia pedagógica se incluyeron observaciones de carácter etnográfico. Se llevó un diario donde se recogió información sobre el desarrollo de los planes de clase, la manera como los estudiantes respondían a cada actividad, sus dificultades

des, preguntas, comentarios, actividades para reforzar o retomar y tareas asignadas así como comentarios personales para cambiar o mejorar la planeación de una actividad a realizar en el segundo colegio para evitar las dificultades vistas en el primero.

4. Análisis de resultados

Los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes pruebas, *pre* y *post*, cuyos textos y preguntas eran los mismos, y la prueba independiente, en la que se utilizaron dos textos nuevos, se presentan en forma paralela, permitiendo comparar el desempeño de cada grupo y sustentar las observaciones sobre los factores que afectaron el proceso de aprendizaje en cada uno. Solo se tuvieron en cuenta los resultados de los estudiantes que presentaron cada una de las pruebas. Para el colegio A se incluyen resultados de 33 estudiantes de 41 del curso y para el colegio B, 16 de 21. Por tanto, el análisis comparativo de resultados que se presenta es sólo una aproximación según lo que cada gráfica permite visualizar.

Las figuras 3 y 4 muestran los resultados generales del *pre-test* en los colegios A y B respectivamente. Para el colegio A el desempeño global fue apenas aceptable. Las respuestas correctas sólo superaron el 50% en tres de las cuatro estrategias evaluadas. Para todas ellas el porcentaje de respuestas incorrectas es similar, y el mejor desempeño estuvo para construcción de vocabulario y *skimming*. El porcentaje de respuestas en blanco fue mayor para la estrategia de reinterpretación de la información.

A pesar de que no se observa una diferencia mayúscula entre ambos colegios, para el colegio B, el desempeño fue más bajo en todas las estrategias, en ninguna se superó el 50%. Esta diferencia está ligada a que para este colegio existió una mayor tendencia a las respuestas en blanco. Los estudiantes definitivamente no se encontraban familiarizados con los ejercicios de lectura propuestos en la prueba y aunque esto aplica para ambos colegios, el punto de quiebre parece encontrarse en la intensidad y el trabajo previo en sus clases de inglés. La actitud de los estudiantes frente a la prueba fue similar en ambos colegios. La mayoría se mostró insegura y con la necesidad de traducir partes

completas de los textos para lograr responder las preguntas. Además, se mostraron incómodos por el número de éstas especialmente para los textos 1, 3 y 5. No obstante, los resultados aceptables y bajos de los colegios mostraron un nivel importante de conocimiento previo de aspectos formales de la lengua. En el texto completo de la investigación se detalla el desempeño en ambos colegios para cada estrategia, en cada uno de los textos que componen la prueba y aunque éstos tienden a ser más bajos para el colegio B, el trabajo en las estrategias tuvo la misma intensidad para lograr, al final, niveles equivalentes de mejoría.

Figura 4. Resultados pre-prueba (colegio A)

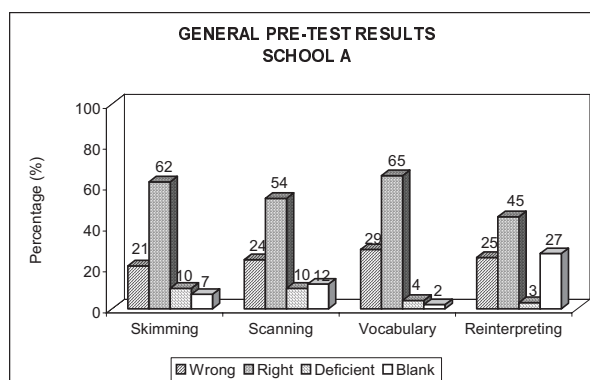
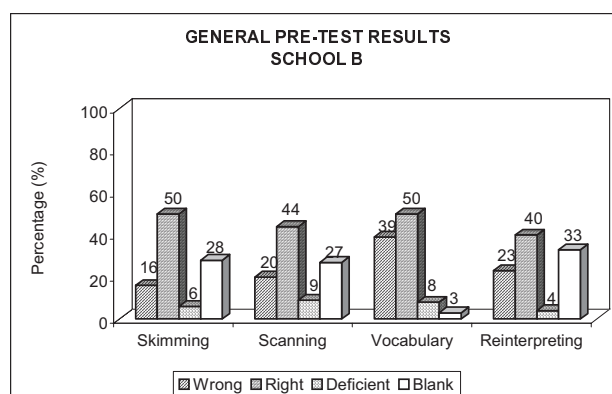


Figura 5. Resultados pre-prueba (colegio B)



Por su parte, como ilustran las figuras 6 y 7, el porcentaje de respuestas correctas en el post-test aumentó considerablemente, superando el 75% en *skimming*, *scanning* y construcción de vocabulario. Haciendo correspondencia con el pre-test, aunque hubo mejoría en Reinterpretación de la información, el desempeño más bajo siguió siendo para esta estrategia.

Figura 6. Resultados post-prueba (colegio A)

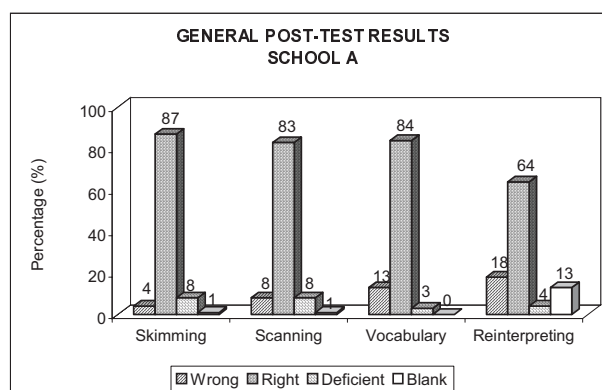
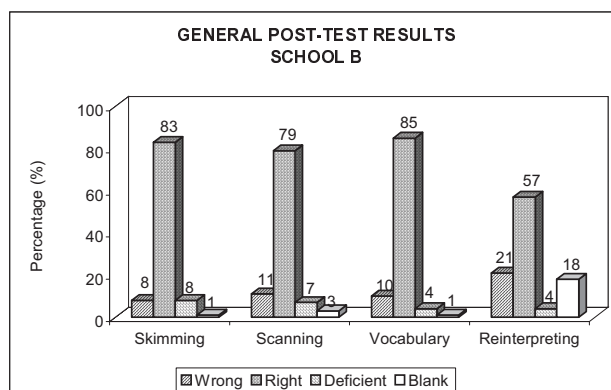


Figura 7. Resultados post-prueba (colegio B)



En general, los resultados de la experiencia fueron significativos para los estudiantes en ambos colegios, en todas las estrategias practicadas. Es decir, el nivel de mejoría, al comparar su desempeño en lectura antes de iniciar la experiencia con los resultados finales es alto. Sin embargo, el análisis estadístico de resultados muestra que el manejo de las estrategias varía según el texto y las preguntas propuestas.

Los resultados no son igualmente significativos en todos los textos, respecto de la misma estrategia. Incluso los resultados de significancia difieren de uno a otro colegio. Esto prueba la importancia de la selección de diferentes tipos de materiales con el fin de que el estudiante conozca y trabaje con variedad de tipos de texto, los que estarán utilizando en su vida, al terminar el colegio. Brindarles tal variedad les permite desarrollar habilidades de lectura de una manera más global.

Finalmente, los resultados en las pruebas independientes, aplicadas una al final y la otra un mes después de la intervención, logran corroborar los buenos resultados de la prueba post, mostrando que la intervención produjo cambios significativos en ambos grupos y que éstos tienen la posibilidad de permanecer incluso después de un corto período sin instrucción. Esto último, fruto de la novedad, la consistencia y la planificación de las actividades. El texto 1 de esta prueba fue el de mayor contenido, relacionado con la electrónica y las preguntas demandaron más atención en las estrategias de *scanning* y reinterpretación de la información. Es precisamente en ellas donde se dieron los resultados más bajos en el colegio B. Mientras tanto, en el A, el porcentaje de respuestas correctas es visiblemente mayor, incluso para las estrategias que parecen de mayor dificultad. Esto sugiere, de nuevo, que los estudiantes del colegio A se encuentran mucho más familiarizados con temas de su especialidad, sobre todo con conceptos prácticos resaltados en el texto de la prueba.

Figura 8. Resultados prueba independiente 1 (colegio A)

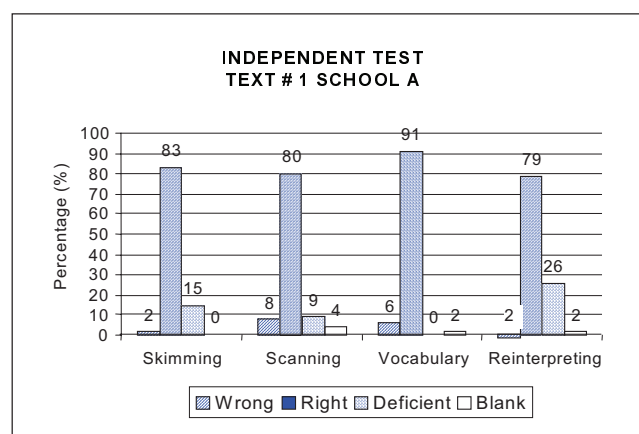
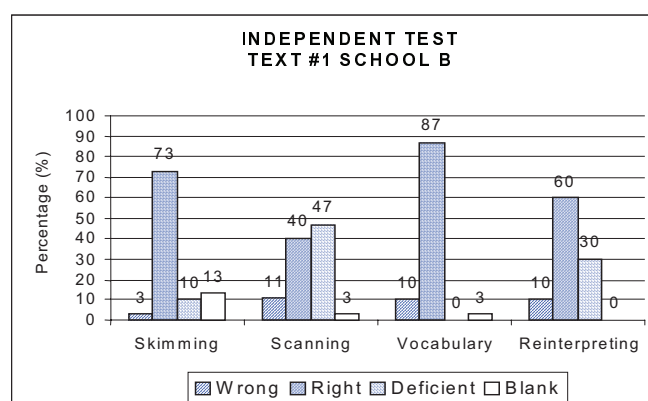


Figura 9. Resultados prueba independiente 1 (colegio B)



En la prueba independiente con el texto 2, realizada un mes después de la intervención, los resultados son más similares entre ambos colegios, aunque persiste el bajo desempeño para *scanning* en el colegio B. El tema de lectura tenía que ver con la física y preguntas de *scanning* como encontrar las unidades de medida para eventos descritos allí no fueron resueltas de una forma enteramente satisfactoria por lo que, nuevamente, se cree

que es el nivel de manejo de ciertos temas lo que le dio ventaja al colegio A.

Figura 10. Resultados prueba independiente 2 (colegio A)

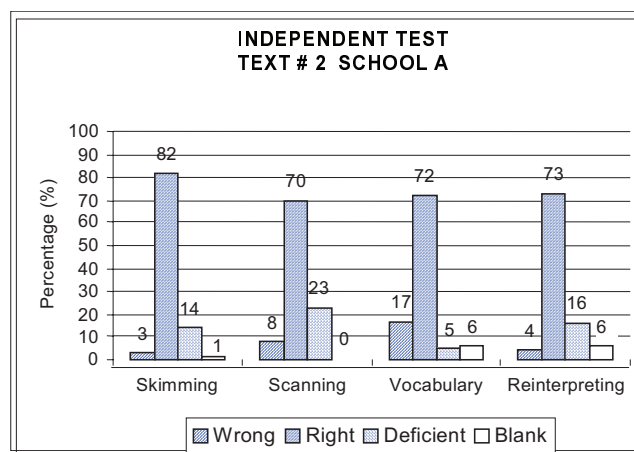
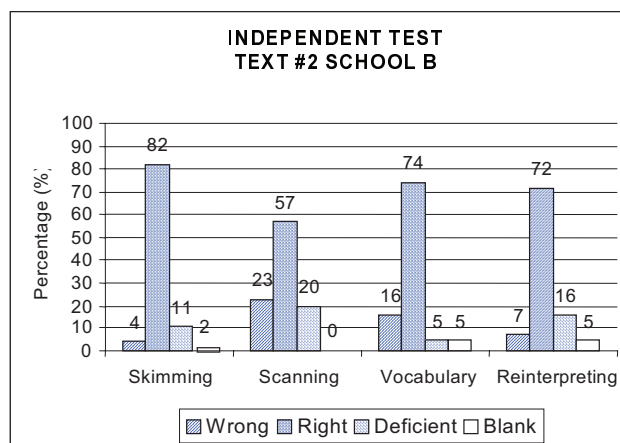


Figura 11. Resultados prueba independiente 2 colegio A)



5. Algunas dificultades

El gran número de estudiantes en el colegio A es un factor que dificulta el desarrollo ideal de una clase. Sin embargo, dado que la experiencia pedagógica era la clase misma de inglés, este factor fue controlado en tanto que las actividades propuestas fueron seguidas por los estudiantes con una muy buena disposición.

En el colegio B hubo una dificultad más global; los estudiantes algunas veces no se encontraban lo suficientemente motivados como consecuencia de la inestabilidad causada por la pérdida de tiempo durante los paros de profesores o las numerosas actividades extracurriculares permitidas por las directivas y recurrentes en el periodo de intervención. Esta dificultad se logró superar por medio de las actividades que requerían su atención.

Más relacionado con el curso, al principio fue un poco difícil que los estudiantes se desprendieran de su diccionario en el momento de leer. Esta dificultad fue más marcada en algunos estudiantes del colegio B porque como ya se dijo, estaban acostumbrados a usarlo todo el tiempo y no conocían maneras de deducir significado. Incluso dos estudiantes expresaron sentirse incómodos con las actividades propuestas por considerarlas muy difíciles.

Aunque en clase se practicaron todas las estrategias básicas, se hizo mayor énfasis en *skimming*, *scanning* y construcción de vocabulario, siguiendo las necesidades de los estudiantes para manejarlas, a fin de tener una mejor comprensión lectora. De allí surge la pregunta de por qué los resultados para el colegio B fueron más bajos en *scanning* cuando esta estrategia se practicaba regularmente. Probablemente, el conocimiento previo de los estudiantes no se tuvo en cuenta suficientemente o su nivel de compromiso no era el mejor. Éste era mayor en el colegio A, puesto que la experiencia se hizo en el horario de clase de inglés, mientras que en el colegio B los estudiantes debían responder por su clase de inglés habitual, además de otra clase que era una responsabilidad adicional.

Conclusiones

El proceso vivido en la intervención pedagógica, junto con los resultados obtenidos, pone de relieve la gran necesidad de ampliar los límites de objetivos y contenidos que se proponen en los currículos para la enseñanza de inglés en bachillerato. Este trabajo ha pretendido ser un ejemplo de cómo, de manera sencilla y planificada, se pueden alcanzar resultados significativos, utilizando herramientas que brindan otras áreas del conocimiento y que son especialmente familiares a los aprendices. Un análisis de necesidades ayuda, ciertamente, a conocer diferentes e importantes detalles sobre la formación de los estudiantes en las áreas involucradas en una experiencia pedagógica de este tipo: idioma inglés y materias de contenido, así como el nivel de conocimiento que los estudiantes manejan en cada una y su relación con la lectura, lo que contribuye a evaluar los aspectos más importantes que las unidades de ESP debían incluir.

En particular, la evaluación del conocimiento de los estudiantes del idioma inglés y su desempeño en lectura antes de iniciar el proceso de aprendizaje con ESP, fue una herramienta muy útil para organizar los objetivos que debía desarrollar la experiencia y lograr que los estudiantes mejoraran su nivel de comprensión de lectura.

Los objetivos de las unidades deben proponerse para ser alcanzados en un corto tiempo haciendo uso de material auténtico el cual ayuda a incrementar y mantener el interés del estudiante en clase, en tanto está leyendo sobre temas que le son familiares, a la vez que está interactuando con el idioma inglés. Así como se hizo en el proyecto, experiencias futuras deberán tener en cuenta el tiempo disponible como el elemento más importante a fin de decidir la mejor ruta para tener éxito en este tipo de trabajo.

Las unidades diseñadas y los resultados obtenidos son un importante punto de referencia para la comunidad educativa, profesores y diseñadores de currículos para realizar experiencias similares utilizando el conocimiento que los estudiantes han adquirido en otras áreas como ciencias, matemáticas, química, física, etc.

Lo ideal es hacer que los estudiantes continúen un proceso donde manejen estrategias de más alto nivel (i.e., identificación de patrones temáticos y cadenas semánticas, lectura crítica, hechos vs opinión, etc.). Este trabajo pretende animar a los profesores de idiomas a seguir procesos similares utilizando principios de ESP, teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes e incluso enfocándose en otras habilidades lingüísticas como la comprensión oral y la producción escrita, entre otras.

Referencias bibliográficas

- BARBER, C. L. (1962). "Some measurable characteristics of modern scientific prose". *Contributions to English Syntax and Phonology*, Almqvist and Wiksell. Cited by Hutchinson and Waters (1987) and Pauline Robinson (1991).
- CARRELL, P., DEVINE, J. y ESKEY, E. (Eds.) (1988). *Interactive approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHINSON, T. WATERS, A. (1987) *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- MUNBY, J. (1977). "Processing Profiles of communication Needs". Documentos del 1er Seminario de ESP, Paipa Bogotá, Colombia, 17-22 Abril 1977, The British Council.
- NUNAN D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Glasgow.
- RICHARDS, J., RODGERS, TH. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- RUMELHART, D. E. (1984). "Understanding, understanding" en *Understanding Reading Comprensión*. Editorial by James Flood.
- SWALES, J. (1971) *Writing Scientific English*, Nelson. Citado por Hutchinson y Waters (1987).
- TORRES, L. (2004). "A pedagogical experience with ESP Units at secondary Level". Trabajo de Grado Lic. En Lenguas Modernas. Universidad del Valle.
- TRIMBLE, L. (1985). *English for Science and technology: A discourse approach*, Cambridge University Press, Cambridge. Citado por Hutchinson and Waters(1987) y Robinson (1991).
- WIDDOWSON, H.G. (1975). "EST in Theory and Practice". *English for academic study with special reference to science and technology*. The British Council Information Center.

- (1977). "The Communicative Approach and Its Application". Documentos del I Seminario de ESP, Paipa Bogotá, Colombia, 17-22 April 1977, The British Council.
- (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1976). *National Syllabus* Oxford University Press.
- (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1999). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Sobre la autora

Liana Mercedes Torres Casierra

Es licenciada en lenguas modernas de la Universidad del Valle (2004), docente contratista sección ESP Universidad del Valle, docente ocasional del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia sede Palmira.

Fecha de recepción: 30-05-2006

Fecha de aceptación: 28-06-2006