

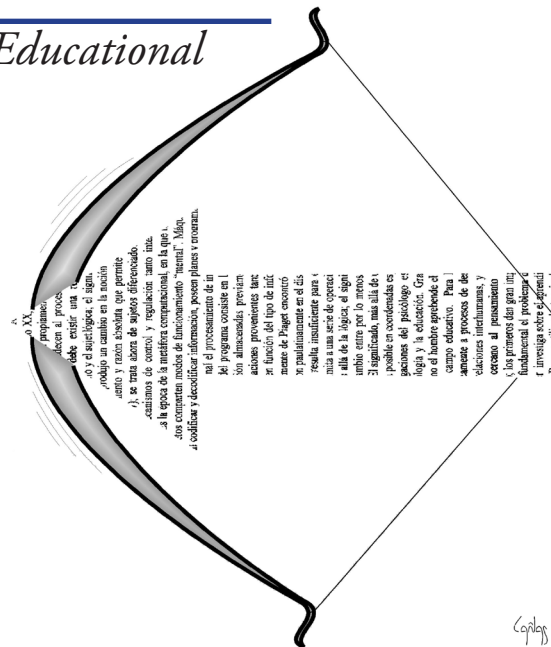
Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios



Reading comprehension strategies: Primary Educational experience

Leonor Casas Paya
leocasitas@gmail.com
Universidad de Cartagena
Facultad de Ciencias Humanas
Grupo Signos Culturales
Cartagena de India, Colombia

Artículo recibido: 16/01/2018
Aceptado para publicación: 21/03/2018



Resumen

La presente investigación se orientó a describir y analizar el proceso de comprensión de lectura en estudiantes de un curso universitario de inglés, con la finalidad de identificar las estrategias cognitivas empleadas por ellos para abordar los textos. Se realizó un estudio cualitativo y de campo con tres estudiantes de un curso de inglés-lectura de la carrera de Ingeniería en una universidad ubicada en el occidente del país, empleando como técnicas e instrumentos la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos escritos por los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos emergieron cuatro categorías. Se concluye que los estudiantes no emplean explícita y conscientemente estrategias cognitivas en la comprensión de los textos en inglés a pesar de los lineamientos programáticos y pedagógicos, optando por la traducción literal. Se sugiere la aplicación de actividades pedagógicas explícitas que promuevan estas habilidades.

Palabras clave: comprensión lectora, inglés, estrategias cognitivas.

Abstract

This research aims to describe and analyze the reading comprehension process in students of a university course of English in order to identify the cognitive strategies used by students to approach texts. A qualitative and a field study was conducted with three students of an English-reading course of the Engineering degree at a university located in the western part of the country, using as techniques and instruments a non-participant observation, a semi structured interview and the analysis of documents written by the students. Four categories emerged from the results obtained. It is concluded that students do not explicitly and consciously employ cognitive strategies in the comprehension of English written texts despite programmatic and pedagogical guidelines by opting for literal translation. It is suggested to apply explicit pedagogical activities in order to promote the development of reading skills.

Keywords: reading comprehension, English, cognitive strategies.

Introducción

Leer no es una actividad sencilla que se basa únicamente en la decodificación de signos y grafías. Por el contrario, esta actividad implica en el lector el desarrollo de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas para la asimilación del contenido del texto. En dicho proceso, la información es contrastada con el conocimiento previo que posee el lector, lo cual permitirá la comprensión y finalmente la producción de un nuevo conocimiento adquirido a través de la lectura (Zapata, Chinger, 2011). Por tanto, se debe afirmar que la lectura lejos de ser un proceso mecánico y repetitivo constituye un ejercicio de aprendizaje integrador.

En el ámbito universitario los cursos de lectura con fines académicos (EAP por sus siglas en inglés), están concebidos con la finalidad de desarrollar estrategias cognoscitivas de lectura en los estudiantes que promuevan la comprensión de textos auténticos en inglés. De acuerdo con Rosenblatt, Louise M. (1978), el planteamiento de estos cursos está basado en la concepción de la lectura como un proceso transaccional en el que los textos presentados atienden a las necesidades específicas de los estudiantes y producen significado para ellos.

Debido al requerimiento de acceder a información especializada y documentos afines a las profesiones, los estudiantes universitarios se ven en la necesidad de aprender y poner en práctica estrategias que promuevan la comprensión de textos. Para lograr dicho fin, los cursos de lectura con fines académicos poseen una organización programática y presentación de contenidos que difiere a los cursos que buscan desarrollar las cuatro destrezas o modalidades en una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir), haciendo especial énfasis en el desarrollo de las habilidades que fomentan la comprensión lectora en la nueva lengua.

Un gran número de estudiantes universitarios que cursan dichos programas tienen motivaciones que no están enmarcadas en el aprendizaje formal de inglés y a menudo no están familiarizados con estrategias adecuadas de comprensión de la lectura, optando por “traducir” los textos con ayuda de un diccionario bilingüe o con programas de traducción *on line*. En su sentido más amplio, lo que hacen los estudiantes al no conocer cómo abordar adecuadamente el texto, es una transliteración de algunos términos de la lengua extranjera a la lengua materna sin una verdadera interpretación de la información presentada, ya sea porque creen que esto realmente significa leer o porque es la forma que menos esfuerzo requiere dado al acceso a traductores que están a solo un click.

Frecuentemente los estudiantes tienen un concepto errado del propósito de los cursos de lectura con fines académicos, lo cual conlleva a que muchos de ellos no asuman la necesidad de aprovechar el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas que promuevan la comprensión lectora de los textos en lengua extranjera, aunque exista un esfuerzo pedagógico por parte de los docentes para facilitar dicho proceso.

Tomando en cuenta la problemática anteriormente expuesta, el propósito de la investigación que se presenta a continuación fue describir y analizar el proceso de comprensión de lectura en estudiantes en un curso de inglés con fines académicos de la carrera de Ingeniería.

Comprensión de la lectura en lengua extranjera

La comprensión de la lectura es un proceso que implica la asimilación y procesamiento de un texto de acuerdo a la experiencia previa del lector, adecuando a nuevas conexiones que promueven el conocimiento del texto y su contenido (Vygotsky, Lev S., 1978; Oxford, Rebecca (1986); Villalobos, José Silvestre, 2001). Lo anterior considera una actividad recíproca entre el lector y la escritura, permitiendo entrever además la posibilidad de la acción mediadora, que en el caso del presente estudio, recae en el docente

En efecto, la comprensión involucra los pensamientos, sensaciones e interpretaciones del lector, quien modifica el significado y conocimiento adquiridos mediante la interacción con el texto; por ello los resultados que el lector obtiene o el nivel de comprensión guardan relación con las estrategias cognitivas de lectura aplicadas al abordar el texto escrito (Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., y Duffy, G., 1992).

El proceso de comprensión de la lectura es similar tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera debido a que en ambos se utiliza la información semántica y contextual. Ahora bien, muchas de las fallas en la comprensión de un texto en lengua extranjera se debe a la falta de claves lingüísticas, de vocabulario o de manejo de estructuras gramaticales, que sin duda facilitarían la relación entre el lector y el texto (Barnett, Marva, 1989; Yang, Leanrui, y Wilson, Kate 2006). Por tanto es relevante señalar que el desconocimiento de la lengua puede interferir en la comprensión del texto escrito.

En esto concuerda Goodman, Kenneth S. (1971), al señalar que el desconocimiento de la lengua es un factor influyente en la comprensión de textos en inglés; por ello, en los cursos de lectura con fines académicos se espera que los estudiantes desarrollen estrategias cognoscitivas e identifiquen claves lingüísticas del texto que les facilite la comprensión integral del mismo. Un valor añadido es que cuando se aprende a leer en una lengua extranjera aquellas fallas de tipo lingüístico que se tenían en la lengua materna pueden ser ayudadas y corregidas, pues se desarrollan mecanismos de lectura eficientes (Villalobos, José Silvestre, 2001)

Esto permite destacar que la comprensión lectora es un proceso que puede ser facilitado a través de estrategias pedagógicas eficaces. En consecuencia es menester tener en cuenta que en el proceso de lectura se desarrollan un conjunto de etapas que caracterizan la actitud y los elementos cognitivos del lector frente al texto y que determinan la comprensión del mismo

Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje en una lengua extranjera

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que realiza el ser humano con el fin de agilizar de forma efectiva el proceso de instrucción. Estos son procedimientos empleados por los aprendices para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información con el fin de lograr un fin determinado. En la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, las estrategias de aprendizaje están orientadas a promover en los estudiantes competencias que les hagan aprendices independientes y autónomos (Oxford, Rebecca, 1990). En tal sentido, Oxford propone una división de las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: las estrategias directas y las estrategias indirectas. Las estrategias directas se relacionan con el lenguaje mismo, mientras que las estrategias indirectas se relacionan con el propio aprendizaje. Las estrategias directas están conformadas por tres sub-categorías: las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas y las estrategias de compensación; mientras que las estrategias indirectas están igualmente divididas en tres sub-categorías: las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales. A continuación se precisan cuáles son las características de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.

Estrategias Cognitivas de Lectura

Este tipo de estrategias promueven en el lector la construcción de significados a través del uso consciente de procesos cognoscitivos, como atención, memoria, percepción, entre otros, durante el acto de la lectura (Barnett, Marva, 1989; Rubín, Joan; 1987). El uso consciente de las estrategias cognitivas ayuda enormemente al lector, pues es una forma organizada de abordar el texto y permite que los estudiantes activen claves lingüísticas con el fin de construir significados, ser autónomos y eficientes en su proceso de comprensión de la lectura.

Según el modelo Sociopsicolingüístico-Transaccional de la lectura (Goodman, Kenneth, 1996; Rumelhart, David E., 1985), algunas estrategias cognoscitivas en la comprensión de la lectura son: a) el reconocimiento, que activa los esquemas o conocimientos previos con el fin de que el lector reconozca y se ubique en el texto; b) el muestreo, donde el lector identifica los signos lingüísticos y la estructura del texto para escoger las que considere pertinentes al texto; c) la predicción, en la cual el lector construye ideas partiendo de lo que conoce

para anticiparse a lo que podría contener el texto; d) la confirmación; según la cual el lector corrobora o descarta aquellas hipótesis que ha realizado; e) la corrección; donde el lector considera la información recibida en el texto para así desarrollar estrategias que le permitan decidir en qué momento finalizar la lectura.

Estrategias Metacognitivas de Lectura

La aplicación de estrategias metacognitivas permite al aprendiz coordinar el proceso de aprendizaje a través del control de su propia cognición mediante el uso de sub-estrategias como la agrupación, la planificación y la evaluación, entre otras. Según Goilo, Ingrid (2005), las estrategias metacognitivas son fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera puesto que el lector debe enfrentarse constantemente a nuevas informaciones que provengan tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, el contexto e incluso, el modelo de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

La metacognición es considerada como el nivel más alto de las actividades mentales puesto que envuelve conocimiento, concienciación y un control sobre las habilidades, operaciones y estrategias cognitivas de niveles inferiores. Existen tres grupos de estrategias que forman parte de las estrategias metacognitivas: aquellas que centran el aprendizaje (prestar atención, planificar, obtener y usar recursos); las que planifican el aprendizaje (organización, implementación, armonizar el uso de estrategias) y las que evalúan el aprendizaje, que permiten al estudiante-lector ser capaz de monitorear sus propios errores y de autoevaluarse de forma consciente y realista (Oxford, Rebecca, 2011).

Las investigaciones de Govea, Lidia (2011) Akirov, Alejandra (2005); Acedo, María y Estévez, Leticia (2003), coinciden en señalar que el adecuado desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura de textos escritos en una lengua extranjera, permiten al lector lograr una interacción eficiente con el texto y por ende, una mayor comprensión del mismo. Por ello es fundamental que las actividades pedagógicas implementadas en los cursos de lectura del inglés, estimulen y potencien dichas estrategias.

El estudio

Con la finalidad de describir y analizar el proceso de comprensión de lectura en estudiantes de un curso universitario de lectura de inglés con fines académicos, se diseñó un estudio enmarcado en el paradigma de investigación cualitativa a fin de cumplir con los siguientes objetivos:

- Conocer las concepciones que manejan los estudiantes sobre el proceso de comprensión de la lectura.
- Identificar cuales son las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes para comprender los textos utilizados en el curso.

Debido a que la investigación es de naturaleza educativa se acudió a un estudio de campo como diseño de investigación, en el cual el investigador recoge datos significativos que guardan estrecha relación con los eventos a estudiar (Akirov, Alexandra, 2005), a través de descripciones detalladas de las distintas situaciones, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones al momento de recolectar toda la información necesaria durante el proceso de investigación en el contexto específico.

Lugar y contexto de la investigación

La investigación se enfocó en un curso de lectura en inglés como lengua extranjera con fines académicos, dirigido a estudiantes del 1er semestre de Ingeniería en una universidad ubicada al occidente de Venezuela. El curso tenía una duración de dieciséis (16) semanas con una intensidad horaria de cuatro (4) horas académicas por semana.

El aula de clase en la cual se impartía el curso tiene una dimensión de unos 6 metros de ancho x 10 de profundidad. Tiene capacidad para 56 estudiantes, posee 7 filas con 8 pupitres cada una. Estos pupitres se encuen-

tran fijos, lo cual imposibilita su redistribución para realizar actividades en grupo. El aula no posee ventanas pero se encuentra bien iluminada con luz artificial y posee algunas lucetas en la parte superior de dos de sus cerramientos. Está pintada de color blanco con una franja azul. Tiene un escritorio, una silla y una pizarra acrílica, así como una tarima deteriorada que no permite el libre desplazamiento de la docente.

Participantes de la investigación

Los participantes fueron tres (3) estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y 30 años; a saber, dos (2) estudiantes de sexo masculino y uno (1) de sexo femenino, todos hablantes nativos del español. Estos participantes fueron seleccionados al azar entre los estudiantes que estuvieron de acuerdo en formar parte de la investigación. Se les informó la finalidad de la investigación y se obtuvo su consentimiento informado. Se preservó el anonimato y confidencialidad de los participantes, por tanto los nombres con los cuales se identifican en este trabajo, son referenciales.

Celia, es estudiante del primer semestre de Ingeniería en Sistemas, tiene 29 años de edad y trabaja en una institución pública en el área de la salud. Mostraba un gran interés por aprender inglés y se esforzaba por participar activamente en la clase, a pesar de llegar siempre tarde ya que también cumplía su horario de trabajo.

Matatías, es estudiante de primer semestre de Ingeniería Mecánica, tiene 18 años, le gusta dibujar y aprender inglés, aunque decía que aprender el idioma siempre se le había complicado. Había realizado cursos en inglés en institutos privados. Le importaba la materia puesto que la consideraba esencial para su carrera. Su participación en forma oral en clases no era frecuente pero era siempre puntual y llevaba por escrito cada detalle en clases, aunque no negaba distraerse dibujando en ocasiones.

Faustino, el tercer informante, también es estudiante de Ingeniería en Sistemas y tiene 17 años de edad. Afirmó haber tomado cursos de inglés con anterioridad en un instituto de idiomas de la ciudad, donde cursó todos los niveles. Para él fue difícil adaptarse a las clases ya que era su primera experiencia con un curso de Inglés-Lectura y no estaba claro en su finalidad, ya que los demás cursos se dirigían hacia la enseñanza de estructuras gramaticales.

Recolección de datos

La recolección de los datos para este estudio se llevó a cabo en el aula de clases donde se dictaba la asignatura, durante un período de ocho (8) semanas, en una sesión semanal con una duración de cuatro (4) horas académicas cada una. La información fue recopilada a través de distintas herramientas etnográficas, las cuales fueron:

- Observación no participante: Durante el desarrollo del estudio la observación tuvo una vital importancia, pues determinó el punto de partida enmarcado en el contexto específico y estuvo enfocada a conocer a las disposiciones de los participantes dentro de su entorno natural, evitando la subjetividad de los investigadores y la alteración de lo observado (Agar, Michael H., 1996).
- Notas de campo: La información obtenida en la observación fue asentada en notas de campo, en las cuales se llevó un registro descriptivo de los eventos de acuerdo a los objetivos planteados.
- Entrevistas semi-estructuradas: Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jimenez, Eduardo (1996) señalan que la flexibilidad de esta modalidad de entrevista permite un margen para la reformulación y profundización en algunas áreas de acuerdo a los intereses de la investigación. En el presente estudio, se llevaron a cabo dos (2) entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes participantes, una al inicio de la investigación y otra, al final de la misma. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de quince (15) minutos y fueron grabadas con autorización del participante para ser transcritas posteriormente.
- Documentos escritos: Los documentos escritos fueron una fuente de datos que complementó la información obtenida de las observaciones y las entrevistas semi-estructuradas. Se consideraron como documentos

escritos el Programa de la asignatura Inglés-Lectura de la Facultad de Ingeniería de la universidad, los textos en inglés de uso docente que fueron leídos y discutidos en clase, así como los borradores y resúmenes escritos entregados por los estudiantes participantes sobre dichos textos.

Análisis e interpretación de los datos

Los datos se procesaron a través de la técnica de triangulación, que establece la relación conceptual y definitoria entre lo que se plantea, las bases teóricas y los resultados que se correlacionan para llegar al análisis concluyente de la investigación (Méndez, J., 2003. p. 123). En este estudio se trianguló la información recabada proveniente de las técnicas e instrumentos utilizados: notas de campo, entrevistas semi-estructuradas y documentos escritos. Una de las contribuciones de este proceso es que se pueden identificar los puntos coincidentes o divergentes que presentan los informantes y los instrumentos

A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados que se ven reflejados a través de las categorías que emergieron luego de haber triangulado la información. Estas categorías que emergieron son: a.) Concepción de la comprensión lectora; b.) Concepción de las estrategias pedagógicas; c.) Desarrollo y uso de las estrategias cognoscitivas de lectura; d.) Traducción como principal estrategia para la comprensión de textos escritos en la lengua extranjera.

a. Concepción de la comprensión lectora:

Esta categoría emergió al establecer cómo definen la lectura y la comprensión lectora los participantes de la investigación, tomando en consideración que, tal y como se señaló anteriormente, las competencias de comprensión lectora son similares en la lengua nativa como en la extranjera. Por tanto resultaba necesario indagar a fondo las consideraciones sobre este tema a fin de precisar su relación con las estrategias cognitivas empleadas en la lectura de los textos en inglés.

Para Celia, la lectura es una acción que se debe fomentar y convertir en hábito:

...porque uno mediante la lectura reconoce las palabras, y así se capta el pensamiento del autor, lo que quería decir, para que uno con el propio pensamiento, vea en que está de acuerdo, tome lo que le llama la atención y aprenda de eso.

Celia mencionó que le gusta leer, porque se instruye y se relaja y a veces necesita desconectarse del mundo. Sobre la lectura en lengua extranjera, mostró desconocimiento y afirmaba dejarse guiar en todo por la docente en clases, ya que *“cuando hay palabras que no sé qué significan, ahí me paro, me paro porque no sé”*.

Matatías al señalar su concepción sobre la lectura, mencionó que cuando se lee se aprende y también se refirió a aspectos relacionados con la lectura, tanto en lengua materna como en la lengua extranjera. Sin embargo, señaló que no es muy bueno leyendo y proporcionó un concepto algo confuso de la lectura:

...me ayuda a ejercitar el cerebro ya que es muy fácil distraerse con otras cosas, pensar en tantas cosas no es fácil, no soy muy bueno leyendo, y si me preguntas en inglés, para leer en inglés, es difícil.

Por su parte, Faustino reconoce la importancia de la lectura en inglés dentro de su carrera y demuestra interés en mejorarla. Sobre la concepción o idea que tiene sobre la lectura la considera:

...como un medio para aprender ya que todo lo que se aprende, los estudios y avances están por escrito, entonces así se aprende mejor porque cuando uno habla, como dicen, las palabras se las lleva el viento mientras que el escrito pues se queda, ajá, permanece.

Al relacionar estos planteamientos, que se notan poco precisos en cuanto a una concepción clara sobre la comprensión lectora, se evidenció que durante las distintas explicaciones y actividades docentes no surgían dudas o comentarios por parte de los estudiantes, aunque en ocasiones éstos parecían estar confundidos. En este caso, los estudiantes atribuían las dificultades comprensivas a las estrategias docentes, tal y como se desprende de la siguiente categoría emergente.

b. Concepción de las estrategias pedagógicas

Los estudiantes informantes atribuyeron un peso fundamental a las estrategias empleadas por la docente para el éxito o fracaso de la comprensión de los textos en inglés.

Así, es clara la argumentación de Matatías cuando refirió que no hubo progresos en su proceso de lectura porque consideraba poco efectiva la intervención de la docente del curso:

...ella da el tema bien, chévere, pero la parte del vocabulario y las oraciones ella tiene problemas porque no le entendemos... el tema es como da ella la clase, pero los pasos que ella da no se entienden, porque las palabras de la lectura no se entienden.

Por su parte, Celia mencionó que el curso le resultó de gran ayuda y que la docente influyó significativamente en ella. Aun así, consideraba que lo realizado iba en función de obtener buenas calificaciones en la prueba. Ella hizo énfasis en lo que creía era el objetivo del curso:

...o sea, tengo la idea pero no sé cómo explicarlo. Bueno, ella al inicio nos daba los verbos que son esenciales para uno comprender parte del inglés y, pues las guías que nos ha dado para comprender, entonces es eso, para uno tener una noción básica para el examen, ella da tareas para que uno pueda pensar y practicar y venir preparado para la prueba. Me gustó el trabajo en pareja, funciona mejor que solo, porque uno corrige al otro y así...; qué le puedo decir yo?, eh, el curso me da lo básico, lo principal para entender un texto y es debido a los temas que la profe ha dado.

Aunque Celia no poseía un conocimiento claro de las estrategias que la docente empleó, llevó la respuesta más hacia el tipo de textos que se manejaron en el curso, considerando eso que ella llama “básico” desde una perspectiva enfocada en los textos de ingeniería, lo cual no refiere al manejo de un “inglés básico”, que es el objetivo real del curso.

Faustino no tuvo nunca una idea concisa, desde el inicio hasta el final del curso, de lo que se pretendía en él y de la influencia que tuvo la intervención docente a lo largo de las clases. Cuando se le preguntó sobre las estrategias que usaba la docente del curso y sobre lo qué consideraba había aprendido, este señaló:

...pues que, se, o sea, nos dio una idea, se explicó. Tuvo, cómo se dice, insistió, insistió, insistió, y fue perseverante... pues la estrategia sería, bueno, subrayen y la palabra que no entienden para después buscarla, entonces creo que es eso. Entonces, sí, perseverar, e insistir, porque yo sé que puedo, sé que sí.

Para Faustino, la intervención de la docente repercutió de alguna manera en forma positiva, considerando la “insistencia y la perseverancia” como parte de un enfoque afectivo en el cual están las estrategias claves para la enseñanza del inglés. Faustino manifestó no progresar en el aprendizaje del idioma, a pesar de que ese no era el objetivo principal del curso según lo establecido en el programa.

c. Desarrollo y uso de estrategias cognoscitivas:

En esta categoría se interpreta cuál era el proceso que seguían los estudiantes cuando abordaban un texto escrito en inglés. Durante el periodo observado, los estudiantes trabajaron con dos textos dentro de los cuales había algunos modelos escritos.

En una de las actividades, se leyó el texto “Chemical Engineering” luego de haber hecho la explicación y al no obtener una respuesta adecuada de los estudiantes quienes parecían no tener claro lo que debían hacer, la docente recomendó que a pesar del desconocimiento del vocabulario intentaran comprenderlo y les pidió siguieran las características que distinguían ese tipo de texto. Finalizó pidiéndoles que redactaran una pequeña versión escrita en español. Una vez hecho esto, les solicitó que organizaran esta información gráficamente, a través de un esquema con título, conectores y puntos desarrollados.

En la Fig. 1 se muestra un fragmento del primer resumen del texto “Chemical Engineering”, realizado por Celia y su pareja de trabajo, en el que siguieron las indicaciones dadas por la docente, obteniendo algunas correcciones solamente en aspectos formales de redacción en la lengua materna, pero no de contenido.

¿Qué información relevante trae?

- Ingeniería Química en la Educación (Matema) ^{Revisar el orden sintáctico} : tipo de los elementos tanto en IE como en la

La ingeniería química cubre una amplia gama de temas, ^{básicos} en la educación incluye un curso de semestre introductorio y un curso avanzado de química orgánica e inorgánica, los cursos más detallados incluyen termodinámica y transferencia de calor. El nuevo graduando de ingeniería química está entre los mejores pagados de Ingeniería.

2.- Ingeniería Química y sus ramas:

Biotecnología, Cerámica, procesos químicos, Ingeniería ambiental, Tecnologías, plásticos, Unidad de Operaciones ^{Revisar el orden sintáctico}

Trata de cómo esta involucrada la ingeniería química en diferentes áreas como: farmacéutica, manufacturas, electrónica, ^{alimentación} comida, industria, biotecnología, productos de limpieza del hogar, estudios entre otros.

Fig. 1. Fragmento del primer resumen del texto Chemical Engineering, realizado por Celia

En el resumen se aprecian las observaciones de la docente recomendando revisar el orden sintáctico. En la Fig. 2 se presenta el resumen final, en el cual Celia sigue únicamente las indicaciones hechas por la docente:

¿Qué información relativa relevante trae?

1.- La Educación en la Ingeniería Química

Cubre una amplia gama de temas básicos en la educación, incluye un curso introductorio y un curso avanzado en química orgánica e inorgánica, los cursos más destacados incluyen Termodinámica y transferencia de calor. El nuevo graduando de Ingeniería química está entre los mejores pagados de dicha carrera.

2.- La Ingeniería química y sus Ramas.

Algunas ramas de la ingeniería química son:

- Biotecnología	- Ingeniería Ambiental	- Operaciones de Unidad ^{unitarias}
- Cerámica	- Tecnologías	
- Procesos Químicos	- plásticos	

Fig. 2. Resumen final del texto Chemical Engineering, realizado por Celia

Para la elaboración del resumen final, se observó que Celia no hace una nueva lectura para encontrar nuevas ideas que enriquezcan la comprensión del texto ya que no lo consideró necesario, señalando:

la profe nos hizo unas correcciones, lo que nos dijo ahí solo lo modificamos y ya, eran unas tonterías en lo que terminamos equivocándonos...

Ahora bien, al intentar precisar las estrategias cognitivas empleadas en la lectura y resumen del texto, Celia mencionó:

agarré la guía (que la docente entregó) o si no, busco las palabras en un diccionario, traductor, porque no sabría de qué otra manera puedo comprender parte del texto.

Por tanto, se puede considerar que Celia no tiene claras ni aplica explícitamente estrategias cognitivas en la lectura e interpretación del texto suministrado. Aun así, para la docente, la estudiante habría manifestado comprensión, ya que en su escrito solo mencionó que debía corregir aspectos “de orden sintáctico” y el resumen final no tuvo correcciones a pesar de ser muy similar en contenido al anterior, lo cual permite también inferir ciertas debilidades en la mediación pedagógica.

Matatías y Faustino, fueron pareja de trabajo en la interpretación del texto titulado “The impact of the 26 December 2004 earthquake and tsunami on structures and infrastructure”. En la Fig. 3, se muestra el organizador gráfico del texto.

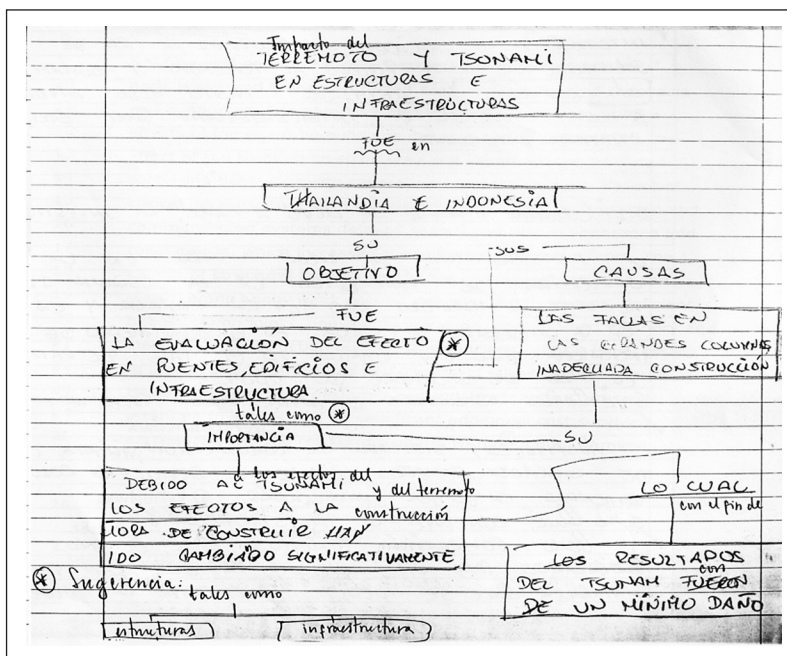


Fig. 3. Organizador gráfico del texto “The impact of the 26 December 2004 earthquake and tsunami on structures and infrastructure”, realizado por Matatías y Faustino

Según manifestaron los estudiantes, de no haber sido por las preguntas que realizó la docente al inicio de la lectura, la comprensión hubiera sido más complicada ya que consideraron los resúmenes entregados más como cuestionarios que como un texto de lectura y así fue como dieron respuesta a los aspectos relevantes que plasmaron. Faustino señaló:

todos estaban como perdidos, pero con las preguntas pues uno ya buscaba ahí en el texto y hay palabras que uno puede entender, así era más fácil y preguntándole a ella.

Matatías y Faustino tampoco realizaron modificaciones que no fueran mencionadas por la docente para entregar en el resumen final, de hecho, solo hicieron modificación de las palabras exactas que la docente corrigió. Esto permite considerar que ellos tampoco hicieron uso explícito de estrategias cognitivas para la comprensión de los textos sino que se basaron más en la intuición y en el seguimiento estricto de las instrucciones dadas por la docente. Se pudo observar que no queda claro en los estudiantes como desarrollar y hacer uso de estas estrategias cognitivas de lectura ya que el modo como fueron impartidas las clases tampoco las propiciaban.

d. Traducción como principal estrategia

Cuando se entrevistó a Matatías sobre si podía hablar del uso de estrategias de lectura y se le preguntó sobre estrategias cognoscitivas de lectura en una lengua extranjera, respondió lo siguiente:

...las estrategias para mí, para mí hay que analizar el texto primero, para encontrar el significado, el significado, pues es que hay muchas palabras que son parecidas al español y de ahí me agarro para entender. Claro que hay cosas que se complican, como no entender algunas palabras para poder entender todo el texto, sí, más que todo es el vocabulario lo que se me complica... ¿estrategias cognoscitivas? Pues no manejo el término, la verdad no se qué serían esas estrategias, yo hago lo que digo y pues a veces resulta, otras veces es más fácil meter el texto en un traductor.

Faustino mencionó lo importante del contexto cuando se hace lectura de un texto en lengua extranjera, pero también enfatizó en el uso del diccionario como apoyo:

pues depende del texto busco las palabras para saber por el contexto a qué se refiere, si no, busco un traductor o un diccionario.

Al final del curso, se pudo precisar que Faustino reiteraba que el fin del curso era la traducción, omitiendo los lineamientos del programa.

Sobre la resolución de dudas del vocabulario, Faustino y Matatías encontraban una fuerte tentación en acudir al diccionario o al traductor en sus dispositivos móviles. Sin embargo, al momento de la discusión, de manera implícita se encontraban interpretando el contenido del texto y utilizando sus conocimientos previos para obtener una mejor comprensión. De cierta manera, los estudiantes estaban prediciendo, confirmando, descartado y construyendo un posible significado de la palabra, a partir del contexto, al escribir o mencionar alguna palabra y cambiar de opinión o tomarla en consideración. Faustino dijo:

...se me dificultan algunas palabritas, que puede ser que signifiquen una cosa, pero cuando se unen con otras significan otra cosa, por ejemplo,... yo me sabía todas las palabras pero había otra que no sabía y eso me cambió todo, creo que era keeping, como no sabía, me cambió todo.

Conclusiones

La presente investigación se orientó a describir y analizar el proceso de comprensión de lectura en estudiantes de un curso universitario de lectura de inglés, con la finalidad de conocer las concepciones que manejan sobre la comprensión de la lectura e identificar las estrategias empleadas por ellos para abordar los textos utilizados en el curso.

A partir de los resultados obtenidos se establecieron un conjunto de categorías emergentes, a saber: a.) Concepción de la comprensión lectora; b.) Concepción de las estrategias pedagógicas; c.) Desarrollo y uso de las estrategias cognoscitivas de lectura; d.) Traducción como principal estrategia para la comprensión de textos escritos en la lengua extranjera.

Al revisar el programa del curso se pudo constatar que el mismo está sustentado en la promoción del desarrollo y uso de estrategias cognoscitivas de lectura; sin embargo, los resultados muestran que la aplicación de dichas estrategias en la comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes estudiados, es un proceso desorganizado e intuitivo.

Los estudiantes mencionaron hacer uso de estrategias personales y particulares, como en el caso de Faustino quien enfatiza en “la insistencia y perseverancia” o como Matatías que “no se complica con eso y revisa en un diccionario o traductor”, o tal vez como Celia que encuentra menos problema en la lectura en inglés cuando “tiene la guía y de ahí se apoya”. En los tres casos, los informantes no tenían claro cuáles estrategias de lectura empleaban, coincidiendo en buscar en el texto aquellas claves lingüísticas que les pudiesen ayudar a encontrar o crear su propio significado sobre el texto; es decir, la transacción de la que habla el modelo psico-socio-lin-

güístico-transaccional presentado en el programa del curso y por la docente del mismo, era aplicada intuitivamente.

Puede afirmarse sin lugar a dudas que los estudiantes se incorporan al curso con un desconocimiento básico sobre la importancia de la comprensión lectora en la lengua nativa, lo cual trasladan al inglés. Para los estudiantes, el ingreso a este nuevo curso tenía unas características especiales pues era la primera vez que tenían clases en un programa donde la lectura cobraba un significado y connotación especial en el desarrollo de las clases.

Es necesario hacer notar que este desconocimiento e incertidumbre posiblemente es una limitante a la hora de asumir una postura activa en la resolución de los textos que se presentan en lengua inglesa, lo cual se agudiza con el desconocimiento de los estudiantes sobre los contenidos programáticos y objetivos del curso; por ello es fundamental que los estudiantes tengan claridad en la finalidad de la asignatura y que estas expectativas puedan ser cumplidas por la docente. Además es necesario destacar el paralelismo entre las competencias lingüísticas del idioma materno y el extranjero, tal y como apuntan Yang, Leanrui, y Wilson, Kate (2006).

Se hace evidente también que durante el curso hubo falta de una adecuada mediación docente, no solo en cuanto a la instrucción previa para la realización de las actividades, sino en potenciar las habilidades y estrategias cognitivas que permitieran a los estudiantes relacionarse adecuadamente con los textos y obtener buenos resultados. En tal sentido, los estudiantes optaron por seguir al pie de la letra las pautas dadas a la docente sin mostrar un proceso real de comprensión.

Asimismo, se hizo claro que los estudiantes consideran la traducción como la mejor estrategia para abordar un texto en inglés, desestimando la importancia del desarrollo de las competencias de comprensión lectora y la interrelación con el texto en inglés, que son imprescindibles para su futuro ejercicio profesional (Plata, José Miguel, 2005). Esta preferencia de acudir a la traducción por diccionarios o traductores on line, puede deberse a las dificultades precisadas en relación a las inadecuadas estrategias de comprensión lectora, así como a la facilidad para acceder con rapidez a la resolución del texto aún sin lograr una comprensión del mismo.

Para concluir, es necesario enfatizar en la importancia de que en los cursos de lectura de inglés se implementen actividades pedagógicas explícitas que fomenten en los estudiantes el desarrollo de estrategias cognoscitivas mediante actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura, con el monitoreo constante de los docentes. Es fundamental evocar pasos similares a los que se llevan a cabo cuando se aprende a leer en la lengua materna, haciendo también uso de estrategias afectivas que animen a los estudiantes en su proceso de comprensión (Oxford, Rebecca, 1990). Por otro lado, motivar a los estudiantes a que asuman el compromiso a participar activamente en las habilidades de comprensión lectora a fin de que las estrategias docentes no se desarrollen en el vacío. ©

Leonor Casas Paya. Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad del Valle). Especialista en Educación Bilingüe (Universidad del Valle). Magíster en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Autora de los artículos recientes: “Educación Bilingüe de Élite e Interculturalidad: una mirada desde la TV Infantil” (EDUCERE, 2014) e “Interculturalidad, Adquisición de Segundas Lenguas y Televisión Infantil” (Espacios en Blanco, 2015).

Referencias bibliográficas

Acedo, María de Lourdes y Estévez, Leticia (2003). Estrategias cognitivas en la enseñanza del inglés técnico-científico: una experiencia. *Anales de la Universidad Metropolitana* Vol. 3, N° 2: 75-94

- Agar, Michael H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Emerald Group Publishing.
- Akirov Litvinov, Alejandra (2005). La cognición situada y la comprensión de la lectura en lengua extranjera. *Entre Lenguas*, 1(10): 7-27.
- Barnett, Marva A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language. Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Goodman, Kenneth S. (1971). Psycholinguistic universals in the Reading process. En P. Pimsleur y T. Quinn (Eds.) *The psychology of the second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, Kenneth S. (1996). *Ken Goodman on reading. A common-sense look at the nature of language and the science of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goilo, Ingrid (2005). El uso de las estrategias metacognitivas de auto-monitoreo y auto-evaluación en la comprensión y producción oral del aprendiz de una lengua extranjera. *Entre Lenguas*, 1(10), 73-84
- Govea, Lidia (2011). *Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como Lengua Extranjera*. Trabajo de Maestría. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/1817/1/TESIS%20COMPLETA.pdf>
- Méndez, J. (2003). *Guía Holopráxica de Cómo Organizar Trabajos de Investigación*. San Cristóbal: Santillana.
- Oxford, Rebecca. (1986). *Research on the successful language learner*. Washington DC: ERIC Cleringhouse on Languages and Linguistics.
- Oxford, Rebecca. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., y Duffy, G. (1992). Developing expertise in Reading comprehension. En S. Samuels y A. Farstrup (Eds.) *What research has to say about reading instruction*. Newark: ILA.
- Plata, José Miguel (2005). Algunas consideraciones teóricas para abordar la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. *Entre Lenguas*, 1(10): 29-38.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jimenez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rubin, Joan (1987). *Study of cognitive processes in second language learning*. Applied Linguistics. II (2): 117-131. Recuperado de: <http://www.infoab.uclm.es/personal/juliaflores/emis/prueba-dvd/08-los%20talleres.pdf>
- Rumelhart, David (1985). Toward an interactive model of reading. En H. Singer y R. Rudell (Eds.) *Theoretical models and the process of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, Louise M. (1978). *The reader, the text and the poem. The transactional theory of the literacy work*. Carbondale: Illinois University Press.
- Villalobos, José Silvestre (2001). *Didáctica de la lecto-escritura en las lenguas extranjeras: una propuesta integradora*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Vygotsky, Lev Semionovich (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yang, Leanrui, y Wilson, Kate (2006). Second language classroom reading: a social constructivist approach. *CELEA Journal* 30 (1): 364-372. Recuperado el 13 de diciembre de 2013 de: http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf.
- Zapata, Chinger, (2011). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 3(15), 27-52. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/580>