

Universidad de Medellín

Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera en posgrado, estudio de caso

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez*

María Cecilia Plested Álvarez**

Recibido: 17 de marzo de 2014

Aprobado: 20 de noviembre de 2014

RESUMEN

El presente artículo surge de la reflexión a partir de los resultados del proceso de investigación desarrollado en una universidad privada de la ciudad de Medellín en nivel de posgrado, en cuanto al nivel de competencia lectora en lengua extranjera y los cursos ofrecidos por la institución para el cumplimiento del requisito para optar al título de educación avanzada.

El propósito fundamental de la investigación permitió establecer relaciones entre la autonomía cognitiva de los estu-

diantes de un programa de posgrado en la apropiación de una lengua extranjera y las estrategias cognitivas y didácticas implementadas por los estudiantes y docentes para desarrollar la competencia lectora en dicha lengua, durante la participación en los cursos para cumplir el requisito de grado.

Palabras clave: comprensión lectora, autonomía cognitiva, estrategias de lectura, lengua extranjera.

* Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Co-investigadora en marco del proyecto cofinanciado del grupo de investigación Universidad de Medellín-Universidad de Antioquia, línea Formación y Autonomía. Miembro del grupo de investigación en Terminología y Traducción GITT- Universidad de Antioquia. Miembro COLTERM, Red Colombiana de Terminología. Correo electrónico: leomaja5323@hotmail.com

** Doctora en Lingüística de la Universidad de Humboldt. Docente Investigadora de la Universidad de Antioquia. Co-investigadora en marco del proyecto cofinanciado del grupo de investigación Universidad de Medellín- Universidad de Antioquia, línea Formación y Autonomía. Coordinadora del grupo de investigación en Terminología y Traducción GITT- Universidad de Antioquia. Presidenta COLTERM, Red Colombiana de Terminología. Correo electrónico: plested@gmail.com

Cognitive Autonomy and Reading Comprehension in a Foreign Language in Graduate Programs, a Case Study

ABSTRACT

This article is the result of a reflection from the results of a research process developed in a private university in Medellín city in graduate programs, in relation to reading proficiency in a foreign language and courses offered by the Institution to meet the requirement to be awarded a degree at graduate level.

The main purpose of the research allowed establishing relations between the

cognitive autonomy of students -of a graduate program- acquiring a foreign language and cognitive and didactic strategies implemented by students and professors to develop reading proficiency in such a language, while taking courses to meet the graduation requirement. .

Key words: reading comprehension, cognitive autonomy, reading strategies, foreign language

Introducción

El texto se nos muestra como un artefacto dual y polémico en el que resulta fundamental la componente estratégica: el enunciador de cualquier proceso discursivo opera una previsión de las representaciones del receptor y sobre ella funda su estrategia; construye unos enunciatarios a los que atribuye conocimientos, deseos, intereses, etc., y prevé la imagen que el receptor fabricará de él mismo en cuanto a autor, y de su estrategia.

UMBERTO ECO

El tema de competencia lectora en una lengua extranjera es un asunto que compete a todos los actores del proceso educativo en el nivel de posgrado, puesto que allí se requiere un alto grado de autonomía, para lograr la comprensión de los textos que se abordan en pro del aprendizaje de las diversas disciplinas.

Se parte de la premisa de que la información especializada científica no se escribe en español, como lo planteó Plested (1999) en su texto *la ciencia no se escribe en español*. De allí, la necesidad de desarrollar procesos responsables de formación en una lengua extranjera en la educación avanzada.

Por tanto, se requiere implementar procesos de lectura comprensiva interactivos con respecto a los textos que se emprenden, es decir, que para potenciar la competencia lectora de una lengua diferente a la materna, el lector supone aprehender ciertas estrategias de manera individual, que le permitan asumir de manera autónoma la lectura, para obtener una postura crítica frente a los contenidos que le son puestos a disposición para profundizar en su disciplina. Así, es indispensable que los estudiantes apropien estrategias de lectura para leer un texto en lengua materna (LM) en la mayoría de los casos, puesto que es la lengua de origen la que garantiza una formación inicial, y una lengua extranjera (LE) para profundizar sobre diversos temas en un lenguaje global, es decir, una lengua que la comunidad académica y la sociedad del conocimiento han determinado como idioma universal, acorde con los contextos mundiales, y con su saber especializado.

Interpretar textos especializados en cada disciplina del nivel de posgrado en una lengua extranjera se ha convertido en una dificultad generalizada, ya que los estudiantes no son competentes para ello; al respecto, Pulgarín (2012) considera que “abordar documentos de manera crítica se ha convertido en un problema de los estudiantes de la educación posgraduada, puesto que implica la lectura autónoma de los mismos, aplicando diversos métodos y estrategias que le permiten llegar a su comprensión” (Pulgarín, 2012, p. 12).

Por su parte, Hennessey (2003) sustenta que “dado que todo aprendizaje debe enfocarse a permitir la óptima o adecuada interacción del ser humano con su realidad, el aprendizaje facilitado por los actores del proceso debe promover que

el aprehendiente desarrolle y tome conciencia de su propio proceso, es decir, sea autónomo, en la medida que cada quien construya su proceso de aprendizaje y genere su aprendizaje a partir de su propia realidad y para su propia realidad” (Hennessey, 2003, p. 4).

En ese sentido, el asunto de la comprensión se hace más complejo porque, en primer lugar, el lector carece de métodos adecuados para leer diferentes textos y, a su vez, se ve limitado a acceder a documentos especializados que se encuentren en otras lenguas o en una lengua extranjera, ya que el lector no tiene ni las estrategias para asumirlos ni la autonomía necesaria para producir un aprendizaje a partir de lo que lee (Pulgarín, 2012).

La investigación desarrollada permitió vislumbrar el panorama crítico de la Educación Superior avanzada, por cuanto demostró que existen carencias de carácter pedagógico-metodológico que apuntan a brindar las estrategias necesarias para que los estudiantes desarrollen competencia lectora en una lengua extranjera, con el agravante de que, para cumplir el requisito, diversas universidades optan por ofrecer un servicio que no sule lo requerido para alcanzar dicha competencia.

En ese sentido, la investigación demostró que no existen relaciones eficientes entre la autonomía cognitiva de los estudiantes de un programa de posgrado en la adquisición de una lengua extranjera (LE) y las estrategias didácticas implementadas por los sujetos lectores para desarrollar la competencia lectora en ese contexto, y develó en gran medida el panorama actual de las universidades del país en el cumplimiento del requisito de lengua extranjera.

La indagación se llevó a cabo en varios momentos, a saber, la caracterización de las prácticas de lectura comprensiva en lengua extranjera y las estrategias presentadas a los estudiantes para su aprendizaje. La primera fase se desarrolló con el propósito de determinar las estrategias de lectura que implementan en su proceso de construcción autónoma con las que les son enseñadas en los ambientes de aprendizaje dispuestos para la preparación de una prueba de comprensión lectora en LE, MELICET.

En la segunda fase, que tuvo lugar mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora en LE, se identificaron las estrategias de lectura comprensiva que los estudiantes desarrollan de manera autónoma para leer un texto en dicha lengua. Luego, se cotejaron los resultados de los desempeños de lectura de los lectores con respecto a las prácticas de lectura que manifiestan desarrollar al momento de abordar un texto en lengua extranjera. De esa manera se pudo determinar la coherencia existente entre las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes para comprender un texto en LE y la forma autónoma de gestionar el conocimiento.

Finalmente, se establecen conclusiones importantes que se derivan del proceso de investigación llevado a cabo y que pretenden aportar a métodos de enseñanza y disposiciones curriculares por parte de la universidad.

Contextualización y problema

Las universidades del país ofrecen programas de pregrado y posgrado que forman estudiantes con miras a responder de manera idónea a la sociedad. Cada disciplina propende por una apuesta de formación integral expresada a través de la promoción de la cultura y a la solución de problemas en las áreas de los saberes propios mediante el fomento de la investigación y la interacción con la sociedad¹³.

Esta responsabilidad de formación tiene, adicionalmente, dentro de sus propósitos, la promoción cultural y de otras lenguas. Es así como las universidades a través de la figura de Centro de Idiomas brindan opciones para estudiar inglés, francés, alemán e italiano. Asimismo, diferentes instituciones de nivel superior han venido ofreciendo a su comunidad académica un completo programa de Enseñanza del Inglés.

A partir de estas alternativas que proponen las universidades, es claro que los estudiantes que se encuentran en pregrado y posgrado suponen el dominio de una o varias lenguas extranjeras, lo cual se debe ver claramente en la interacción cotidiana de los mismos y en los procesos de formación de las diferentes áreas de conocimiento en donde hacen su oferta.

De allí la importancia de conocer sobre el cumplimiento de esta responsabilidad social que adquiere la universidad, al momento de certificar sus programas académicos y, sobre todo, al establecer el dominio de una lengua extranjera como requisito para egresar de determinado programa académico.

El caso particular se ha ido presentando con los estudiantes de posgrado de las diferentes universidades al momento de optar al título de educación avanzada, en donde se posterga la obtención del título una y otra vez, por falta del cumplimiento con el requisito de las diferentes habilidades que expresen dominio de una lengua extranjera y las posibilidades que brinda la universidad para no retener a dichos estudiantes.

Ante estos escenarios surgió un especial interés por hacer un acercamiento con los estudiantes de un programa de posgrado en una universidad privada, que presentaba la misma situación, por indagar acerca de sus desempeños y habilidades en la adquisición y comprensión de una LE; es entonces cuando

¹ Centro de Idiomas. Aprobado por Resolución 08777 de 2010 de la Secretaría de Educación de Medellín. Programas orientados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

resultan varios asuntos que se convierten en interrogantes con respecto al proceso de formación en lengua extranjera.

En primera instancia, se evidencia un rechazo marcado frente la presentación de los exámenes internacionalmente certificados, que es requisito para optar a cualquier título de la institución; ante esto las universidades ofrecen unos cursos en una lengua extranjera que garantiza a los estudiantes el alcance de un nivel de competencia para egresar de la universidad y con el cual los alumnos evaden la responsabilidad de aplicar el examen.

Esto se corroboró con la encuesta aplicada a los estudiantes y se encontró que el 63 % de los estudiantes de un programa de maestría de una universidad responde que el proceso de formación estuvo enfocado a la presentación de un contenido, explicación de la estructura gramatical y ejercicios en torno al tema propuesto.

Ante esta situación surgen varias incógnitas, a saber:

- a. ¿Son suficientes los cursos que ofrecen las universidades para desarrollar una competencia lectora en lengua extranjera en sus estudiantes?
- b. ¿Qué ha sucedido durante los cursos de formación en lengua extranjera, ya que una vez terminados, los estudiantes aún se sienten inseguros de presentar el examen?

A partir de estos cuestionamientos emerge la necesidad de indagar de manera precisa sobre las relaciones existentes entre la autonomía cognitiva de los estudiantes de la maestría en la adquisición de una lengua extranjera, las estrategias didácticas implementadas por los aprendices y las que le son puestas a disposición, para desarrollar la competencia lectora en dicha lengua.

Dadas las circunstancias del momento, se hacía imprescindible llevar a cabo un estudio sobre los fenómenos que acontecían, con la finalidad de consolidar sustentos que pudieran convertirse en aportes para los procesos de formación de la universidad en torno a la adquisición y desarrollo de competencias de una lengua extranjera.

Fundamentación teórica

El texto y los lectores autónomos, antes esenciales para lograr la comprensión

La investigación que se desarrolló pretendía hacer un abordaje de la noción de lenguaje y texto; estos en conjunto se unifican con el fin de demostrar que el lenguaje se manifiesta a través de textos, y que estos, a su vez, se encuentran estructurados en diversos géneros discursivos (Bajtín, 1986) que les permiten establecer un parámetro para su aproximación y comprensión. Al respecto, Mugarbi (2006) afirma que,

La premisa de base es que la mayor parte de los conocimientos humanos se materializan en diferentes géneros de textos cuyas estructuras lingüísticas y material semiótico precisan ser apropiados, contestados o enriquecidos por las comunidades. De esa premisa surge el postulado de que las prácticas educativas deben tomar el texto y el discurso como objetos de enseñanza y aprendizaje de todos los conocimientos y saberes que son introducidos en los sistemas educativos (Mugrabi, 2006, p. 219).

Se asume la definición de texto propuesta por Ríos (2005) que considera “el texto como la unidad básica de manifestación del lenguaje, dado que los seres humanos se comunican en muchas ocasiones por medio de pasajes y dado que existen fenómenos lingüísticos que solo pueden ser explicados como propios de un texto” (Ríos, 2005, p 21). En este sentido es indispensable reconocer que para comprender un texto se deben desarrollar habilidades y competencias que permitan a los lectores abordarlo de manera eficiente y, por ende, se pueda lograr una comprensión lectora (Solé, 1992).

Solé (2000) sustenta que en la academia deben enseñarse estrategias que ayuden a:

- Comprender los propósitos y las metas de la lectura: ¿por qué y para qué estoy leyendo esto?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes: ¿qué sé acerca de este tema o de otros afines? ¿Qué otras cosas sé (acerca del autor, del género, de los textos) que puedan ayudarme?
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los propósitos que se persiguen y, podríamos agregar, en interrelación con la jerarquización que el texto propone: ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona, necesaria para lograr mi objetivo? Y su contrapartida: ¿qué informaciones puedo omitir?
- Evaluar la coherencia del contenido y su compatibilidad con los propios saberes y creencias: ¿tiene sentido este texto? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso?
- Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la recapitulación periódica y la auto-interrogación: ¿qué se pretendía explicar aquí –en este párrafo, apartado, capítulo–? ¿Puedo reconstruir las principales ideas expuestas?
- Elaborar y probar interpretaciones, hipótesis y conclusiones: ¿de qué podrá tratar este texto?, por ejemplo, a partir del título. ¿Qué querrá decir esta palabra?, por ejemplo, en función del contexto lingüístico, llamado cotexto. ¿Qué le pasará a este personaje?, por ejemplo, a partir de las características del género.
- Revisar y cambiar la propia actuación, “cambiar el rumbo” cuando se sospeche o constate que las acciones que se están llevando a cabo no conducen a la meta que se persigue: ¿estoy en el camino correcto? ¿Vale la pena

detenerme en esta información específica si lo que pretendo es obtener una idea global acerca de este tema?

Asimismo, se considera relevante resaltar que los procesos de comprensión lectora, que son desarrollados por los lectores en una lengua materna, corresponden en mismo modo a los procesos comprensivos que se llevan a cabo en una lengua extranjera (Plested, 2010). Por ello, el lector debe demostrar un nivel de autonomía en donde haga una lectura acorde con las exigencias del texto que le fue puesto a consideración.

En términos de Silva (2011) “hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (Silva, 2011, p. 4).

En ese orden de ideas, existe una correlación importante entre el proceso de comprensión lectora en LM y LE, y la autonomía cognitiva que debe tener el lector para el desarrollo de estrategias eficientes en el momento de comprender un texto e identificar la idea global del escrito que le fue presentado, así como la intención comunicativa del autor del texto.

Por ende, es necesario dar cuenta de las prácticas de lectura comprensiva que desarrollan los estudiantes de educación posgraduada en una lengua extranjera, en contraste con las que les son enseñadas para desarrollar satisfactoriamente los procesos de interpretación de los textos que leen y, a su vez, demostrar cómo son puestas en escena en el desarrollo de una exégesis pertinente de un texto especializado en lengua extranjera.

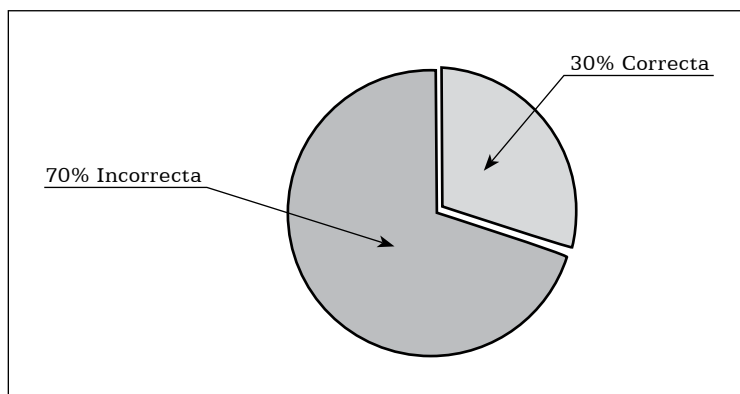
Cabe precisar que, en los procesos de enseñanza de una lengua extranjera debe prevalecer la noción del proceso de lectura que consiste en establecer una relación interactiva entre lector, texto y contexto (Van Dijk, 1995), además de la necesidad de la aprehensión y utilización de estrategias de lectura para lograr procesos de comprensión de textos para que los lectores lleven a cabo procesos autónomos de construcción de conocimiento en cualquier disciplina (Carlino, 2003).

De allí la necesidad de seguir lineamientos de modelos autónomos, que permitan marcar la ruta para el proceso de comprensión lectora en el aprendizaje y profundización de una lengua extranjera, ante lo cual, Bernal (2011) sustenta que es necesario que se dé una interacción entre el aprendizaje y el desarrollo de estrategias a partir de un andamiaje educativo que tiene las características de responder al trabajo colaborativo, social y temporal para favorecer el desarrollo autónomo del sujeto que aprende (Bernal, 2011, p. 10).

Así, se otorga gran parte de la responsabilidad de los procesos comprensivos de los estudiantes a las estrategias que implementan los maestros en la enseñanza de una LE para el desarrollo de una competencia lectora, toda vez que los lectores, por sí solos, no tienen la capacidad de determinar lo que es adecuado para extraer lo más relevantes del texto; es el maestro quien debe guiar el proceso, en primer lugar, para que el educando, a través de la práctica constante y analítica de diversas estrategias, logre la construcción de sentido a partir de lo que lee y no se convierta en dependiente de herramientas accesorias que no garantizan la unidad y el sentido del significado de un escrito (Carlino, 2003, p. 7).

Un aporte significativo para la investigación llevada a cabo son los adelantos de un trabajo exploratorio sobre autonomía cognitiva que se lograron en la primera fase del macro proyecto, en donde se pretendía determinar la manera autónoma de desarrollar los procesos de lectura en LM; al respecto Bernal (2012) encontró en su investigación que “la primera dificultad se ubica en el plano de la lectura y la comprensión, y la segunda dificultad se ubica en la aplicación misma de las instrucciones y pasos que caracterizan cada estrategia” (Bernal, 2012, p. 20).

Este hallazgo se constata una vez más con los desempeños de comprensión en el desarrollo de la prueba en LE, puesto que los estudiantes mostraron total desconocimiento en la interpretación de las instrucciones presentadas en el examen, a su vez que las respuestas eran inapropiadas a las preguntas que interrogaban por diversas estrategias; por ejemplo, al preguntar por la idea global del texto, los lectores mostraban dificultad para encontrarla.



Gráfica 1. Idea global del texto. Fuente: resultados de la investigación. Autonomía cognitiva y competencia lectora en LE.

En los dos momentos, la responsabilidad de las carencias de los estudiantes se debe a la falta de claridad y unidad de criterio durante los procesos de enseñanza, tanto en lengua materna como LE.

De esta manera, Bernal (2012) dedujo de su investigación, con los mismos participantes, que

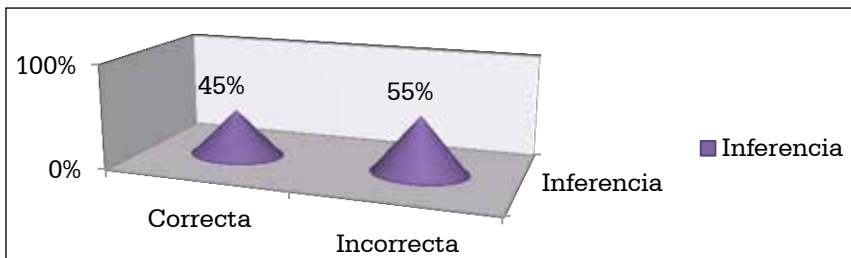
[...] las estrategias meta-cognitivas les permiten a los estudiantes regular su comprensión lectora, esto es, conocer la finalidad de la lectura, la escritura y la autorregulación que deben hacer de su actividad mental para lograr el objetivo. En esta vía, se ha podido evidenciar que cuando se les presentan dificultades en la comprensión de los textos y la producción escrita, una posible causa se debe a que no disponen de mecanismos de aprendizaje que les permita pensar mientras leen y resolver los impases en la escritura (Bernal, 2012, p. 14).

Es pertinente mencionar que

[...] los modelos cognitivos consideran que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier conocimiento o habilidad" (Baralo, 2004, p. 7).

Por tanto, se puede afirmar que los estudiantes de un nivel de posgrado no son lectores autónomos en LM y LE, por cuanto no desarrollan de manera inteligible la apropiación de conceptos a partir de la lectura de textos especializados en lengua materna ni en lengua extranjera. Para que ello tenga lugar es indispensable que priorice el ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender. El aprendiz autónomo se define "como aquel aprendiz que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarias [...]" (Bosch, 1996, p. 7).

Por ende, es claro que los sujetos lectores carecen de estrategias que les permitan construir conocimientos a partir de lo que leen, tanto en su lengua materna como en una LE, y por tanto, su nivel de apropiación de lenguaje especializado, presentado en otros idiomas, tiene que ser relegado por no poseer las competencias necesarias para afrontar dichos textos. Al respecto la gráfica dos indica la dificultad en la apropiación de estrategias inferenciales para comprender un texto.



Gráfica 2. Estrategias inferenciales.

Fuente: resultados de la investigación en Autonomía cognitiva y competencia lectora en LE

Al no poder hacer inferencias del texto, los lectores se encuentran limitados a la información literal que ofrece el documento, lo que impide trascender a procesos de construcción de significados a partir de un saber específico, situación que reduce la construcción de conocimiento en cada disciplina. “Incluso muchas veces los propios profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello pedimos a los alumnos analizar lo que leen pero sin darles precisiones sobre cómo hacerlo” (Carlino, 2003, p.4).

Dentro del contexto de la LE, la teoría que sustenta la terminología entendida como el eje organizacional del conocimiento especializado, constituido por las unidades conceptuales que configuran el tema, el campo o la disciplina en cada proceso de comunicación oral o escrito, como mecanismo complementario en el aprendizaje de una lengua, por cuanto, a través de ella y de la acumulación de constructos terminológicos el estudiante va teniendo la posibilidad cada vez más elaborada de construir y adquirir nuevos conocimientos (Plested, 1999), en el acto de relacionar un saber previo con uno nuevo y además en el hecho de contener en su pensamiento recursos conceptuales que le permiten establecer relaciones entre concepto para construir otros.

Al hablar de palabras clave que ayudan a delimitar el contexto de lectura de determinado texto, desde las bases terminológicas, Budín (1996) define la terminología como un sistema epistémico, informacional, comunicativo de una disciplina específica que refrenda los principios de organización determinados a partir de criterios pragmáticos (funciones, metas y propósitos) y en el cual, la unidad terminológica, como relación de correspondencia entre conceptos y representación, es la unidad primaria de referencia. Es así como el análisis terminológico permite seleccionar los contenidos más pertinentes en el momento de la construcción de conocimiento por parte del individuo.

Para el GITT (2004) el análisis terminológico es “el procedimiento utilizado para conocer o razonar sobre las relaciones informacionales en un campo de conocimiento específico. Consiste en descomponer desde el concepto, la totalidad del objeto de conocimiento en sus partes terminológicas contextualizadas, y relacionarlas” (GITT, 2004, p.2).

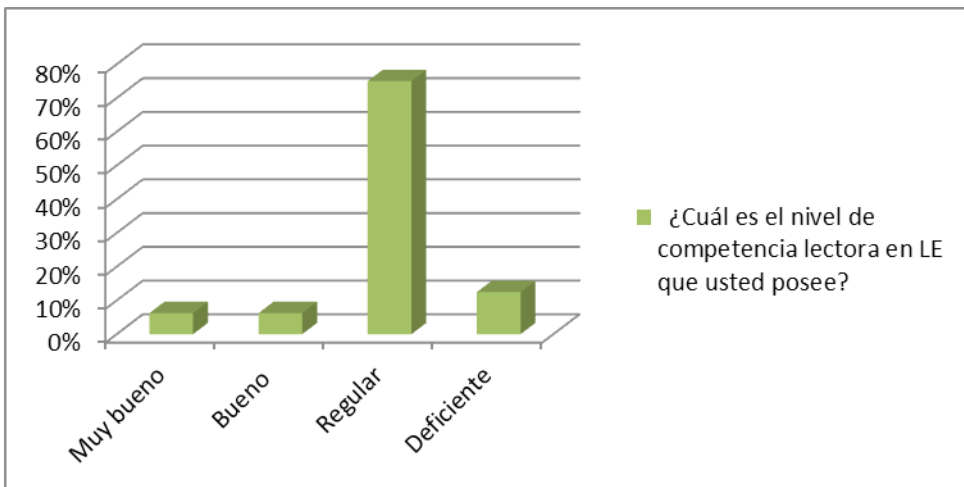
Esta postura se suma a la tarea de la comprensión lectora, ya que una vez más se pone de manifiesto el hecho de que el lector deba seleccionar un corpus terminológico y procesarlo para lograr comprenderlo teniendo en cuenta el contexto de desarrollo.

Metodología

La investigación fue de enfoque cualitativo descriptivo. Constituye un estudio de caso frente a una situación específica de competencias. Se tuvo en cuenta

un grupo de estudiantes de un programa de posgrado de una universidad privada. A partir de su participación y luego de la aplicación de los instrumentos de investigación, a saber, encuesta y prueba de comprensión lectora, en primer lugar, se categorizó la información resultante de las encuestas para hacer un análisis semántico de los datos arrojados y a partir de allí, generar los respectivos contrastes con respecto a los saberes que dicen tener los estudiantes con los que en realidad poseen y los que les son brindados en el proceso de formación.

La encuesta semi-estructurada que fue aplicada tuvo el propósito de caracterizar las prácticas de lectura comprensiva en LE y las estrategias presentadas a los estudiantes para su aprendizaje. Con ello, se lograron establecer relaciones entre las estrategias metodológicas que son dispuestas para el desarrollo de la competencia lectora y las que los estudiantes adoptan para llevar a cabo su aprendizaje. Desde su realidad particular, los estudiantes son conscientes del bajo nivel de competencia lectora que poseen. Tal como se evidencia a continuación en la gráfica 3.



Gráfica 3. Nivel de competencia lectora en LE. Fuente: resultados de la investigación autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera

Posteriormente, se aplicó una prueba de comprensión lectora en lengua extranjera, cuyos desarrollos requerían el dominio de las habilidades comunicativas básicas para el dominio de una lengua, es decir, en concordancia con los requisitos establecidos por el MELICET para identificar el nivel de competencia lectora en LE de los maestrandos, de acuerdo con los requerimientos del programa del Centro de Idiomas y, a su vez, determinar si las pruebas que aplica la universidad son coherentes con las exigidas por el examen de la universidad de Michigan.

La encuesta se tabuló en una primera instancia para identificar las respuestas a probadas y las reprobadas, y posteriormente se hizo el análisis por nivel de desarrollo de acuerdo con las competencias necesarias para alcanzar una comprensión lectora.

Población

La investigación se desarrolló con las cohortes de un programa de posgrado²⁴, cuya población consta de 22 estudiantes en total, distribuidos en 2 grupos, de los cuales participaron de manera voluntaria 16 estudiantes que equivalen a un 72 % del total de la población que cursaba el programa.

Cronograma de ejecución del proyecto

ACTIVIDAD	Feb	Mar	Abril	May	Junio	Julio	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic
Formulación de ante-proyecto	X	X									
Construcción de fundamentación teórica		X	X	X							
Socialización avances de proyecto					X						
Diseño de instrumentos					X	X					
Aplicación de cuestionario a maestrandos							X				
Aplicación taller comprensión lectora LE							X				
Análisis y sistematización de información								X	X		
Escritura de artículo						X	X	X	X	X	
Informe final						X	X	X	X	X	
Sustentación											X
Grado											X

Discusión. Las estrategias de lectura para comprender en LE

Al hacer un contraste entre los resultados de la prueba de comprensión lectora en LE que fue aplicada a los lectores y la encuesta, para explorar por las percepciones sobre sus prácticas de lectura en LE y las que fueron enseñadas en sus proceso de formación para cumplir el requisito de la universidad, se detectaron aspectos importantes con respecto a su desempeño en el proceso de comprensión de lectura, y las maneras de llevar a cabo la enseñanza.

² La identidad de la universidad y los participantes implicados en el estudio se mantiene bajo confidencialidad por solicitud de ellos y por cuidar la imagen de la institución que permitió llevar a cabo la investigación.

Al sistematizar las encuestas se encontró que las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para aprender una lengua extranjera radican, principalmente, en la identificación de vocabulario desconocido y la traducción constante de dichos términos; asimismo, se centra el interés en la aprehensión de estructuras gramaticales y el desarrollo de ejercicios en torno a dichas estructuras sintácticas de manera aislada a las implicadas en el texto. El siguiente cuadro da cuenta de las estrategias más utilizadas por los estudiantes evaluados, para tal fin.

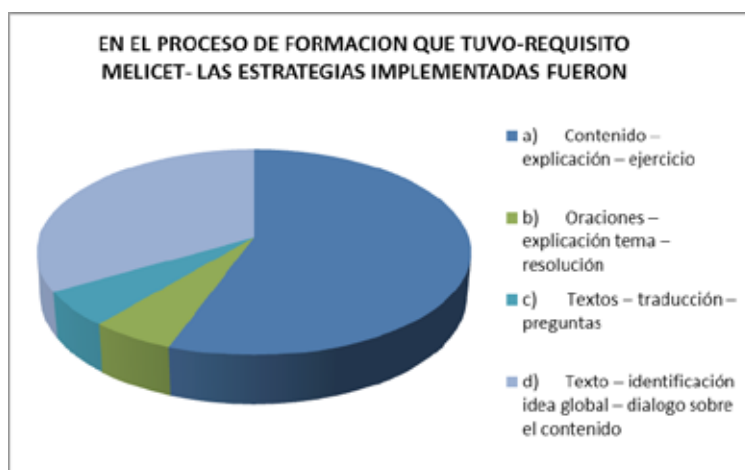


Gráfica 4. Estrategias de lectura en LE. Fuente: resultados de la investigación en Autonomía cognitiva y competencia lectora en LE

Estos desempeños se ven claramente explícitos en los requeridos por la prueba. La mayoría de los estudiantes tiene la capacidad de identificar el vocabulario desconocido y las estructuras gramaticales que se piden sean interpretadas en contexto, así como la interpretación por relación de palabras similares a la escritura en LM.

Al hacer la interpretación sobre el proceso de enseñanza que recibieron los estudiantes durante tres semestres, que es el tiempo que dura el curso, para desarrollar las competencias necesarias para la presentación del MELICET, es claro que el énfasis estuvo enmarcado en la explicación de los temas, apropiación de estructuras gramaticales, desarrollo de ejercicios a partir de oraciones aisladas de textos, y para ello los estudiantes acudían a la traducción de los términos con la utilización del diccionario. Dicha información se explicita en la gráfica 5.

Estos procesos de enseñanza se corroboran al confrontarlos con la estructura del examen diseñado por la universidad que un solo estudiante de las cohortes vigentes tuvo la osadía de presentar, y que a su vez constituye el requisito que otorga cumplimiento en competencia lectora en LE a los estudiantes de pregrado y posgrado de dicha institución universitaria.



Gráfica 5. Metodología de enseñanza en LE. Fuente: resultados de la investigación en Autonomía cognitiva y competencia lectora en LE

El examen consta de tres partes: la primera es un ejercicio de escucha, donde lo que se pide es parafrasear lo que se escucha y seleccionar la palabra que mejor reemplace a la presentada en la frase; la segunda, compuesta por vocabulario, gramática y comprensión lectora, se puede decir que en la mayoría de las preguntas se interrogaba por la ubicación de la estructura gramatical correcta, en el caso de vocabulario y gramática.

En la misma prueba, en la sección correspondiente a comprensión lectora se debía ubicar la palabra que mejor completara la frase de manera lineal, frases extraídas textualmente del escrito. En ningún momento se interrogó por el tema central del texto, por el propósito del autor o por ideas principales.

Por su parte, es preciso afirmar que los desarrollos de enseñanza de una lengua extranjera difieren totalmente de modelos interactivos de lectura comprensiva (Solé, 1992), que permiten construir significados del texto a partir de lo que se lee. Asimismo se está en contravía de lograr la comprensión lectora por cuanto es indispensable que toda vez que se comprenda un texto el lector tenga la capacidad de construir ideas sobre el contenido del texto, “esto solo puede lograrse mediante una lectura individual autónoma que le permita avanzar, retroceder, cuestionarse acerca de lo que propone el texto.

En cuanto a los procesos inferenciales de lectura, los estudiantes muestran deficiencias al respecto, ya que no cuentan con la capacidad de predecir el contenido y la intención comunicativa del autor; en términos de Millán (2010), inferir “es la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado. Esta habilidad permite ir más allá de lo expresado, sobre la base de lo ya conocido o familiar en el texto: inferir un final no dado, señalar la po-

sible actuación de un personaje a partir de lo dado explícitamente en el texto” (Millán, 2010, p 122). Estas acciones se vieron opacadas a lo largo del desarrollo de la prueba puesto que los participantes estuvieron concentrados en hallar el significado textual del texto y no en deducirlo a partir de claves contextuales.

Al considerar si se logra la comprensión global de la propuesta del autor, se evidencia que los desempeños de los estudiantes no coinciden con el desarrollo de una lectura comunicativa, ya que para que esto suceda se hace necesario que desarrollen elementos propuestos por Grellet (1981) como “la comprensión textual que parte de lo global, de la interpretación del tema del texto, de sus unidades mayores: los párrafos, y no de la sucesión de oraciones separadas relacionadas temáticamente” (Grellet, 1981, p. 63). Por su parte, Rodríguez (1991) considera que “la lectura comunicativa implica la búsqueda de recursos lingüísticos, discursivos y contextuales necesarios para ser entendidos, y lleva implícitos los procesos de activación de conocimientos, de información, reflexión, interrogación, búsqueda de ideas centrales y de otros mecanismos necesarios para la comprensión del texto” (Rodríguez, 1991, p. 6).

Para que se desarrolle una lectura comunicativa es indispensable que los lectores lleven a cabo procesos cognitivos autónomos que permitan hacer elaboraciones de significado a partir de lo que arroja el texto, lo que se conoce del contexto y los saberes que posee el lector (Smith, 1982). En términos de Valls (1990) este proceso se denomina “sospechas inteligentes” y Solé (1994), por su parte, lo considera como el proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen.

De lo anterior, se puede deducir que los lectores evaluados poseen un nivel de lectura espontánea o literal (Jitrik, 1982), puesto que logran establecer una relación entre el vocabulario del texto con algunos apartes del contenido que subyacen del escrito, pero no consiguen construir significados a partir de las intenciones del autor o el propósito de lectura. Así la comprensión global del texto se ve sesgada a apartes del contenido que desvirtúa el significado global del documento que se pretende interpretar.

Por tanto, la competencia lectora requiere que se desarrollen operaciones de procesamiento de información y de control de la comprensión; en ella se ponen en juego las informaciones suministradas por el texto y los modos de leerlo, por ende, es imprescindible que el lector emplee las estrategias necesarias para lograr alcanzar un alto nivel de operaciones mientras lee el texto (Sánchez, 1995).

Solé (2011) corrobora que “utilizar las estrategias que nos permiten aprender en profundidad a partir de textos requiere haberlas aprendido. Dicho de otro modo, un lector que haya aprendido intencionalmente a dotarse de objetivos, a elaborar la información, a contrastarla, etc., podrá, en una situación de aprendizaje concreta, decidir si usa o no esas estrategias. Un lector que no las haya

aprendido no las podrá utilizar, aunque la situación lo requiera, y se abocará a formas más superficiales de lectura" (Solé, 2011, p. 53).

Esta aseveración se hace manifiesta al tratar de establecer relaciones entre los procesos de aprendizaje de una LE que recibieron los estudiantes durante los cursos de formación y los desarrollados en la prueba de competencia lectora; es evidente que la apropiación de ciertas estrategias como identificación de vocabulario, *scanning* y sinonimia no resultan suficientes para lograr una comprensión global del texto y, a su vez, es claro que no existió una enseñanza de estrategias que respondieran por los propósitos de lectura, por ejemplo inferencia y tema del texto, construcción de macroestructuras e interrelación de ideas globales (Sánchez, 1995); por tal motivo los estudiantes se ubican en un nivel literal de lectura y difícilmente algunos alcanzan niveles críticos intertextuales (Jitrik, 1982).

Conclusiones

Las conclusiones que se generaron del proceso de investigación que se desarrolló corresponden a la caracterización de las prácticas de lectura comprensiva en lengua extranjera y las estrategias presentadas a los estudiantes para su aprendizaje, expresas a través de las encuestas aplicadas.

A su vez, mediante la aplicación de la prueba, se lograron determinar las estrategias de lectura comprensiva en lengua extranjera desarrolladas por los estudiantes y la forma autónoma de gestionar el conocimiento en dicha lengua, para finalmente, establecer relaciones existentes entre los estamentos implicados en el tema en discusión. Del trabajo se pudo deducir lo siguiente:

En este trabajo se muestra la realidad de los estudiantes en la adquisición, dominio y comprensión lectora en una lengua extranjera.

Se encontró la latente responsabilidad de formación del Centro de idiomas con respecto a la pertinencia de los procesos de enseñanza que allí se desarrollan. Por tanto, se puede concluir lo siguiente:

- Los estudiantes de posgrado de una universidad privada no poseen un nivel de competencia lectora en LE de acuerdo con las estrategias exigidas por el examen MELICET de la Universidad de Michigan y tampoco cumplen con el requisito para optar al título de posgrados de la misma universidad. La gráfica 3 demuestra que existe un nivel de competencia lectora regular, y, a su vez, los resultados de la prueba de comprensión lectora que fue aplicada durante la investigación indican los mismos resultados.
- A pesar de que los estudiantes hacen uso del diccionario para la adquisición de vocabulario, es evidente que la traducción de los textos no garantiza la comprensión de los mismos, y por ende, se dificulta el desarrollo de una

competencia lectora ya que el diccionario desvirtúa el significado del contexto del vocabulario.

- Los métodos de enseñanza de la universidad en los cursos de formación en competencia lectora en LE, que son ofrecidos a los estudiantes, no son coherentes con las competencias que deben desarrollar para tener un nivel de comprensión lectora en lengua extranjera teniendo en cuenta los planteamientos teóricos para ello; esto se verificó con la información suministrada en la encuesta en la que los lectores implicados expresan que en los cursos de lengua extranjera no se desarrollaban habilidades.
- No existe relación entre las estrategias de competencia lectora en LE que plantea el programa Centro de Idiomas y las que apropian los sujetos lectores en sus procesos de lectura en una lengua extranjera, de acuerdo con los resultados.
- El examen aplicado por la Universidad difiere en la parte de comprensión lectora con las exigencias del MELICET, es decir, el hecho de aplicar dicho examen y aprobarlo no certifica un nivel de competencia para una universidad externa puesto que fue construido internamente.

Recomendaciones

- Diseñar una prueba en plataforma virtual para determinar el nivel de conocimiento de una lengua extranjera y el nivel de competencia, según el marco común europeo.
- Establecer una unidad de criterios con respecto a lo que se enseña y lo que se evalúa en los programas de formación de una lengua extranjera donde se garantice la enseñanza de estrategias de lectura comprensiva para que los estudiantes las apropien y construyen de manera autónoma su aprendizaje.
- La enseñanza de la gramática en los cursos debe ser contextualizada, es decir, a partir de la interpretación de los propósitos del autor y de macroestructuras de las lecturas que se aborden.
- Es indispensable enseñar estrategias de lectura comprensiva durante los cursos, siempre a partir de la lectura y desde un contexto específico, activando los saberes previos.
- Dirigir el aprendizaje de estrategias como inferencia, sinonimia, propósito del autor scanning, skimming, análisis de título, subtítulo, intención comunicativa, ya que el desarrollo de estas destrezas permite operar el proceso de comprensión.
- Motivar a los estudiantes para que visiten páginas en las que pueden aprender, practicar y profundizar en los procesos de comprensión lectora de una lengua extranjera, evitando por completo la traducción.

ANEXO A

Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera

ENCUESTA

Fecha: _____ Cédula: _____

Propósito: Caracterizar las prácticas de lectura comprensiva en lengua extranjera y las estrategias presentadas a los estudiantes para su aprendizaje.

A continuación encontrará preguntas de selección múltiple con única respuesta; por favor, marque con una X la opción que considere se aproxima a sus percepciones y experiencias. Cuando sea necesario por favor justifique su respuesta.

CONVENCIONES

LE: lengua extranjera

LM: lengua materna

MELICET: certificación exigida en competencia lectora por la universidad.

- I. ¿Cuál es el nivel de competencia en LE lectora que usted posee?
 - a) Bueno
 - b) Muy bueno
 - c) Regular
 - d) Deficiente

- II. Las estrategias que utiliza para leer un texto en lengua extranjera son:
 - a) Traducir todo el texto
 - b) Identificar las ideas más relevantes del texto
 - c) Reconocer el tema con la primera parte
 - d) Inferir la intención comunicativa del autor en contexto.

- III. En el proceso de formación que tuvo preparatorio –requisito MELICET– las estrategias eran
 - a) Contenido – explicación – ejercicio
 - b) Oraciones – explicación tema – resolución

- c) Textos – traducción –preguntas
- d) Texto – identificación idea global – dialogo sobre el contenido

IV. Mientras lee un texto en LE usted

- a) Va traduciendo parte a parte para luego leer en LM
- b) Subraya palabras/ideas
- c) Lee y cuando no conoce una palabra traduce y continúa
- d) Encuentra la idea global

V. Para comprender un texto en LE es importante

- a) Saber la definición de todas las palabras desconocidas
- b) Identificar la intención del autor y el contexto
- c) Subrayar las oraciones más importantes
- d) Establecer relaciones gramaticales

VI. Cuando se comprende un texto se está en capacidad de

- a) Definir los conceptos abordados en el texto
- b) Interpretar la posición del autor en relación con el contexto
- c) Identificar el tema del texto
- d) Identificar los verbos

¿Por qué? _____

VII. Una apropiación adecuada en comprensión lectora se logra con elementos como

- a) Vocabulario – traducción – oraciones
- b) Idea global – estructura textual – mensaje
- c) Intención comunicativa – párrafos – palabras
- d) Traducción – oraciones – mensaje

¿Por qué? _____

En esta pregunta puede marcar varias opciones de acuerdo con lo que considere pertinente.

En los cursos de comprensión lectora aprendió:

- a) Estructuras gramaticales
- b) Vocabulario en LE
- c) Estrategias de lectura
- d) Traducción de textos

En las siguientes preguntas necesariamente debe marcar una X SÍ o NO de acuerdo con su concepción y explicar el porqué de su respuesta.

VIII. Considera relevante el conocimiento de una Lengua extranjera

SÍ NO

¿Por qué? _____

IX. ¿Es indispensable implementar estrategias de comprensión lectora en LE para profundizar en sus conocimientos? SÍ NO

¿Por qué? _____

X. Durante el curso de lengua extranjera –requisito para optar al título– recibió aportes significativos para el aprendizaje de dicha lengua y habilidades de competencia lectora

SÍ NO

¿Por qué? _____

XI. ¿Se podría mejorar el proceso de aprendizaje para desarrollar habilidades de competencia lectora en una lengua extranjera?

SÍ NO

¿Por qué? _____

Referentes bibliográficos

- Bajtín, M. (1986). Problemas de la poética de Dostoyevski. México: FCE.
- Baralo, M. (2004) Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE. Revista redELE, NÚMERO CERO. MARZO 2004. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/pdf/baralo.pdf> Consulta junio de 2012.
- Bernal, S. (2012). La autonomía en la educación postgraduada, una mirada desde la metacognición. Proyecto de investigación Universidad de Medellín en convenio Universidad de Antioquia.
- Bosch, M. (1996). Autonomia i aprenentatge de llengües. Barcelona: Graó.
- Budin, G (1996) "Terminology Science as Applied Philosophy of Science". En: Myking, j. Sæbøe, Randi; Toft, Bertha (red.). Terminology-System.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Uni-pluri/versidad, Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>.
- Cassany, D. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1985). Lector in fábula. Milán: Tascabini Bompiani.
- García, J. Hernández, T (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Barcelona: Paidós.
- González. M. (2007). La enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su realización. Febrero 20 de 2007. Consultada en junio de 2012, <http://hera.ugr.es/tesisugr/16649801.pdf>
- Grellet, F. (1981). Developing reading skills. Cambridge University Press. Great Britain.
- Hennessey, G. (2003, Abril- Mayo). El Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Comunicación Organizacional. Razón y Palabra, N.º 32. Consultado el 20 de febrero de 2012, de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n32/ghennessey.html>
- Jitrik, N. (1982). "El tema de la lectura: leer mucho y leer bien". En Autores varios, Comunicación, Discursos, Semiótica, UNR Editora, Rosario, 1992. Consultado en octubre de 2012, http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2003/04/leer_mucho_y_leer_bien.php
- Martínez, M. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali, Cátedra Unesco. Consultado en octubre de 2012, <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Estrategiaslecturaescritura.pdf>.
- Millán, M. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en Educación Básica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida-Venezuela. Consultada en agosto de 2012, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33624/1/articulo6.pdf>
- Mugrabi, M. (2006). Acerca de la pedagogía del texto. Consultado en junio de 2012, <http://bap-peafit.info/uploads/docs/Acerca%20de%20la%20Pedagog%C3%ADa%20del%20Texto.pdf>.
- Plested. M. (1999). La nueva odisea pedagógica. La Habana: Universidad de la Habana.
- Pulgarín. M. (2012). Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera. Texto inédito material de clase.
- Ríos. I. (2005). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. Razón y Palabra. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación. Consultada en octubre de 2012. http://www.razonypalabra.org.mx/n/n72/varia_72/27_rios_72.pdf.
- Rodríguez, J. (1991). "Evaluación de la comprensión de la lectura". En: A. Puente (Eds.), Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, M. (1995). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires: Santillana.
- Silva, R. (2011). Comprensión lectora. Consultado en mayo de 2012 <http://www.monografias.com/>

trabajos38/compreesion-lectora/compreesion-lectora2.shtml

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE/GRAÓ.

Solé, I. (1992). Lecturas y estrategias de aprendizaje. Consulto en septiembre de 2012, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/>

competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf

Van, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Beliar (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2 – N.º 6. Consultado en junio de 2012, <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.html>.

