

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO: UN MODELO DE TRABAJO EN EL AULA

Marcia Lagos Sandoval (*)
y Equipo de ESP
Universidad Católica de Temuco

Resumen

E

n el siguiente artículo se entrega información con respecto a la enseñanza del idioma inglés como ESP -inglés para propósitos específicos- a algunos programas académicos de pregrado impartidos en la Universidad Católica de Temuco. Se da a conocer el modelo de trabajo que emplea el Equipo de Docentes de ESP para el desarrollo de la comprensión lectora, modelo que considera tanto las características de los alumnos de éstos como el tiempo otorgado para el logro de los objetivos planteados en los programas de los cursos.

Introducción

El idioma inglés ha llegado a ser hoy una herramienta muy importante para acceder en forma directa y rápida a toda la amplia gama de información tanto científico-tecnológica como cultural que se genera día a día, requisito esencial para todo profesional que desee mantenerse a la vanguardia de los avances de su campo de trabajo o estudio. De allí se desprende que la demanda de profesionales con un buen dominio de la lengua inglesa en campos específicos del saber sea cada vez mayor.

La reforma educacional chilena reconoce lo anterior, por lo que incorpora en sus planes y programas el Sub-sector Idioma Extranjero-Inglés en el Sector Lenguaje y Comunicación a partir de 5º Año Básico. El enfoque privilegia lo que se ha

(*) Quien suscribe este trabajo actuó en calidad de coordinadora de un equipo de docentes involucrados en el trabajo, integrado por Victoria Klock Devaud, Fabiana Palma Krümel, Alejandra Zegpi Pons y Alfredo Abarca Parra.

considerado primordial, es decir las habilidades receptivas: el desarrollo de la comprensión lectora y auditiva. Esto no significa que deja de lado las habilidades productivas -oral y escrita- aunque en un principio ellas estén restringidas a la reproducción. Lo anterior obedece a las necesidades reales del estudiantado chileno, lo cual es avalado por el hecho de que el aprendizaje de esta lengua extranjera se hace en un país en donde ésta se aprende en un contexto lingüístico diferente al propio y su uso dentro de este contexto está limitado más que nada al ámbito de la lectura.

La gran mayoría de las universidades chilenas no están ajenas a esta situación. Muy por el contrario – es allí donde por primera vez los alumnos, futuros profesionales, deben trabajar esta segunda lengua por razones de tipo académico. Durante su formación universitaria, los estudiantes se verán enfrentados a la necesidad de manejar el inglés para obtener información relevante que les permitirá complementar sus estudios, cumplir obligaciones impuestas en sus cátedras, ampliar sus conocimientos, profundizar algunas materias o informarse sobre los últimos adelantos e investigaciones en su campo de estudio. Desgraciadamente, no todos los alumnos ingresan a la enseñanza superior con un nivel adecuado en el uso del idioma, por lo que su experiencia al enfrentarse a textos escritos en esa lengua es, por lo general, desastrosa. Se espera que en un futuro no muy lejano esta realidad cambie en forma positiva cuando se observen los resultados de la puesta en marcha de los Planes y Programas de la nueva reforma educacional chilena.

Mientras tanto, como la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, la Universidad Católica de Temuco coloca a disposición de los alumnos **cursos de Inglés para Propósitos Específicos**, con el fin de ayudarlos a lograr un manejo mínimo del inglés.

El Programa Inglés para Propósitos Específicos en la UCT

1. Antecedentes Históricos

Hasta el año 1997, la UCT mantuvo como requisito de egreso para todos sus alumnos la aprobación de un **Examen de Idioma Extranjero-Inglés**, con excepción de los de Pedagogía Media en Inglés y los de Traducción Inglés-Español, por razones obvias. Los alumnos podían optar por rendir el Examen o suscribir el **curso Inglés Requisito**. Este curso es abierto a todos los alumnos, por lo cual se formaban grupos muy heterogéneos, lo que no facilitaba ni la enseñanza ni el aprendizaje de la lengua.

Por este y otros motivos, algunos programas académicos incorporaron en sus mallas curriculares uno o dos cursos de idioma Inglés. Sin embargo, con fecha noviembre de 1997 la Vicerrectoría Académica decidió terminar con este requisito de egreso, lo que se tradujo en la eliminación tanto del Examen como del curso. Sólo permanecieron cursos de Inglés para Propósitos Específicos solicitados directamente por las direcciones de carrera y aquéllos que forman parte de la malla curricular de algunas carreras.

2. Los Cursos de Inglés para Propósitos Específicos

El equipo de trabajo de ESP consideró los objetivos generales de los programas, así como las características del grupo solicitante del curso, el número de horas para el desarrollo del programa, el número de cursos solicitados (uno o dos) y desarrolló un modelo de trabajo en el aula que **privilegia la comprensión global de los textos, desarrollando estrategias lectoras e incrementando el enriquecimiento del léxico.** En este modelo los aspectos gramaticales se estudian en la medida en que ayuden al logro de la comprensión lectora y se ejercitan sólo si es necesario.

2.1. Objetivos generales de los cursos ESP

Todos los cursos tienen como objetivo primordial lograr el desarrollo de la comprensión lectora en textos de la especialidad .

2.2. Los alumnos de los cursos ESP

Por regla general, el universo está compuesto por estudiantes de primer año que no cuentan con un buen nivel de conocimiento de la segunda lengua al momento de ingresar a los cursos, muy por el contrario, el manejo de la comprensión lectora en inglés es pobrísimo.

Las causas de esta situación son diversas, pero se ha podido detectar que en la gran mayoría de los casos ellas se deben a :

- **Falta de preparación en lengua inglesa.** Muchos alumnos provienen de establecimientos educacionales donde el inglés fue impartido sólo durante la enseñanza media y con muy pocas clases semanales. Otros tuvieron la oportunidad de elegir el idioma extranjero – inglés, alemán, francés – y no optaron por inglés. El resultado es que ingresan a la universidad con un conocimiento prácticamente nulo del idioma.

- **Pobre comprensión lectora en la lengua materna.** Desafortunadamente, la experiencia demuestra que el conocimiento, aplicación y dominio de estrategias de comprensión lectora en castellano son casi tan pobres como en inglés. A esto se suma la falta de lectura como hábito permanente.

- **Desconocimiento de su área de estudio.** Los alumnos de estos cursos de inglés son alumnos de primer año y primer semestre por lo que no están acostumbrados a leer textos de nivel académico/universitario en su lengua materna; menos aún lo podrán hacer en una segunda lengua. Junto a lo anterior, está el hecho de que recién comienzan a conocer su futuro campo profesional, por lo que la temática de la especialidad es también casi desconocida para la mayoría de ellos.

- **Percepción equívoca sobre lo que significa comprensión lectora.** Un gran número de alumnos asume que su tarea al leer un texto es traducirlo palabra por palabra y que, si desconocen una palabra, el trabajo estará incompleto. También tienen la idea de que para comprender un texto – y luego traducirlo correctamente – deben ser igualmente competentes en las otras habilidades, vale decir producción oral, producción escrita y comprensión auditiva.

3. Clasificación de los cursos

Por todo lo anterior, el equipo de docentes de ESP decidió hacer una clasificación de los cursos con la finalidad de facilitar la aplicación del modelo de trabajo en el aula y por ende el logro de los objetivos generales planteados. Esta clasificación dio como resultado tres tipos de cursos, a saber:

3.1. Inglés General Básico = EGP

Este curso reemplaza al curso Inglés Requisito y se dicta sólo cuando es solicitado por las direcciones de carreras. Pretende desarrollar la comprensión lectora a un nivel intermedio, utilizando textos didácticos de diferentes áreas temáticas tales como las ciencias sociales, el arte, historia, medio ambiente, etc., pero con un registro simple de lenguaje cotidiano, no literario. Las fuentes de información son asimismo variadas: revistas, libros de enseñanza media, artículos de publicaciones, entre otras.

3.2. Inglés General Básico con Introducción al Área de Especialidad = EGP / ESP

Dependiendo de los conocimientos de los alumnos, este curso se inicia como uno de EGP pero ya en la segunda mitad del semestre se intenta cambiar los textos de inglés general por textos didácticos, sencillos, con la temática del área del grupo, acercando de este modo al alumno al léxico en inglés propio de su especialidad.

3.3. Inglés para Propósitos Específicos = ESP

Sólo dos programas académicos de la UCT incluyen la exigencia de este tipo de cursos: Licenciatura en Antropología e Ingeniería de Ejecución en Informática. Estas son las únicas carreras que solicitan dos cursos de inglés para sus alumnos, el curso Inglés I (EGP), y el curso Inglés II (ESP). Inglés II se ofrece durante el segundo semestre académico a los alumnos que hayan aprobado Inglés I. Se trabajan textos de la especialidad, ya sean didácticos o auténticos, los que son escogidos por los docentes de Inglés previas indagaciones hechas con los profesores de la especialidad. Las fuentes son enciclopedias, revistas especializadas, textos especializadas, Internet, y/o artículos que los docentes de la especialidad aportan.

La actitud de los alumnos en este curso es diferente a la que tenían en el curso previo. Hay una mayor motivación debido a los temas, además ya han estado a lo menos un semestre en la universidad (algunos alumnos deciden tomar Inglés II durante su segundo o tercer año). Por otra parte la forma de trabajo con ellos es diferente también, puesto que en este nivel son los alumnos los “expertos” en los temas y el profesor un guía en los problemas que el idioma les presenta. Se continua trabajando distintas estrategias de lectura para poder facilitar la comprensión lectora, dado que los textos son bastante más complejos que los del nivel anterior.

La tabla siguiente muestra los cursos que actualmente ofrece el Departamento de Lenguas y su clasificación:

| Curso | Solicitado | Nº horas Semanales | Tipo de curso |
|---------------|-------------------------------------|-----------------------|------------------|
| Inglés Básico | Coordinación de Carrera | 04 | EGP |
| Inglés | Ingeniería en Acuicultura | 03 | EGP-ESP |
| Inglés | Agronomía | 03 | EGP-ESP |
| Inglés | Ingeniería Ambiental | 04 | EGP-ESP |
| Inglés I | Ingeniería Ejecución en Informática | 04 | EGP* |
| Inglés II | Ingeniería Ejecución en Informática | 04 | ESP |
| Inglés I | Licenciatura en Antropología | 04 | EGP* |
| Inglés II | Licenciatura en Antropología | 04 | ESP |

* Este curso puede ser también EGP-ESP dependiendo de los conocimientos de entrada de los alumnos.

El Proceso Lector y el Modelo Empleado

El Proceso Lector: Como ya se ha dicho, los cursos de Inglés para Propósitos Específicos, sean EGP, EGP-ESP, o ESP, tienen como meta final capacitar al alumno para que lea comprensivamente en inglés, con el fin último de acceder a información relevante para su formación profesional. El proceso lector que el alumno realice será entonces un “procesamiento de información” en el cual intervendrán diversos factores que podrán facilitar la tarea. Por una parte estará la información que el alumno posee sobre el tema, información que puede provenir de su propia formación, de sus experiencias, de su cultura. Idealmente, este alumno/lector estará motivado para leer puesto que lo hace con un objetivo propio el cual es indagar en un tema de su especialidad. Estarán en juego también las habilidades lingüísticas que posea tanto en el manejo de aspectos sintácticos como léxicos.

Si a los conocimientos previos que el alumno tenga, mas su motivación personal, y sus habilidades lingüísticas se les suman las destrezas y estrategias que se usan en forma automática en la lengua materna durante el proceso de lectura, este proceso lector en una segunda lengua será más rápido y más positivo.

Existen estilos diferentes de lectura, como la lectura superficial, la detallada, la intensiva, la extensiva. El estilo que se use va a depender del objetivo que se tenga y el tipo de texto que se va a leer. Independiente del estilo, existen también estrategias que facilitan el proceso, como la predicción, el reconocimiento de vocabulario en contexto, por ejemplo los cognados, el reconocimiento de relaciones por ejemplo causa-efecto.

El Modelo de Trabajo: En los diferentes cursos de ESP, se incentiva a los alumnos a enfrentar cualquier texto de lectura siguiendo algunos pasos y estrategias. Aunque no siempre sea necesario seguir cada uno de estos pasos, es aconsejable insistir en ellos para que los alumnos se acostumbren a usarlos. Dadas las características de los cursos y sus alumnos (señaladas en 2.), el Equipo de Docentes de E.S.P. diseñó un modelo de trabajo en el aula que tomara en cuenta las necesidades reales de los alumnos y que a la vez hiciera posible el logro de los objetivos generales de los programas. Este modelo comprende los siguientes pasos:

1. Actividades Previas a la Lectura

Input: Si se estima pertinente, se asigna a los alumnos la tarea de indagar acerca de un determinado tema (correspondiente al texto de la clase siguiente; la investigación se hace en español).

Pre-lectura: En esta etapa se trata de producir una discusión o debate respecto del posible contenido del texto a leer esperando que los alumnos puedan formular una hipótesis con respecto al tema central mediante un análisis del texto (título, fotos, letras, etc.), haciendo comentarios de experiencias relativas al tema, discutiendo los temas sugeridos por el profesor, o presentando los temas investigados.

2. **Primera Lectura (Skimming)**

Los alumnos leen en silencio o siguiendo al profesor que lee en voz alta (muchas veces los alumnos solicitan este tipo de lectura). Esta es una lectura rápida que le permite al lector determinar la idea central del texto y comprobar sus predicciones acerca del tema.

3. **Segunda Lectura (Scanning)**

Los alumnos leen mas profunda y detalladamente, buscando detalles, etiquetando los párrafos, enumerando ideas por concepto de importancia, cronología, etc. También subrayan las palabras que no pudieron comprender y no les permiten comprender la unidad gramatical en la cual se encuentran.

4. **Revisión de Vocabulario**

Si los problemas de comprensión de ítemes léxico son serios, se hace un alto y se trabaja generalmente en pares o grupos buscando las equivalencias.

5. **Ejercicios de Comprensión Lectora**

Después de las dos lecturas se realizan diversos ejercicios para comprobar la comprensión del texto, entre otros:

- elegir la alternativa correcta,
- verdadero o falso
- completación: de un cuadro, de oraciones, de un diagrama, de gráficos, etc.
- preguntas directas
- vocabulario en contexto: sinónimos, antónimos, términos pareados.

6. **Estrategias de Lectura**

Cuando ya se ha comprendido el texto, se analiza alguna estrategia de lectura posible de aplicar al texto recién trabajado, como por ejemplo:

- deducir significados mediante el uso de palabras cognadas,
- revisar los ejemplos que trae el texto,
- reconocer conectores,
- reconocer relaciones como por ejemplo causa y efecto, condición y resultado.

7. Análisis Gramatical

Cuando es necesario se enseña la estructura gramatical predominante en el texto y se ejercita.

8. Post-Lectura o Lectura Crítica

En esta etapa, si el tiempo lo permite, se retoma el texto y se vuelve a leer. Luego los alumnos tienen la oportunidad de entregar sus opiniones con respecto a lo leído, hacer críticas, compartir conocimientos y experiencias personales sobre el tema tratado.

Ejemplos del Modelo de Desarrollo de Comprensión Lectora Aplicado en el Aula

Para ejemplificar la puesta en práctica de este modelo en el aula, se presentan a continuación cuatro textos-tipo con las correspondientes actividades.

A. Curso de Inglés General Básico: EGP

El texto de lectura seleccionado se tomó de un texto didáctico para adolescentes que se usa en algunos establecimientos de enseñanza media y también en institutos de idiomas, **Blueprint Two**, página 27. El nivel de dificultad lingüística es pre-intermedio.

The last great wilderness

A lot of people think that Scotland is a part of England but this is untrue. Scotland is, in fact, a part of Great Britain. It is governed from London but in many ways it is a separate nation. It has its own capital city, Edinburgh, its own laws and its own stamps. It even has its own language, Gaelic, spoken now by only a few people in the islands.

There are only about five million Scots, and most of them live in the southern half of the country called the 'Lowlands', where the major cities are situated.

But most holiday visitors to Scotland go to the Highlands because of the high mountains and deep valleys, clean rivers and cold 'lochs'. The Highlands are home to many rare birds and animals, like the golden eagle and the wild cat, which are found nowhere else in Britain. It is a lonely, wild and empty land. Only two percent of the British population live there and the population is getting smaller all the time. There is very little work so most of the young people who are born there have to move south to find a job. Perhaps the Highlands of Scotland will become the last great wilderness of Europe.

1. Actividades previas a la lectura

Input: en los curso de EGP no se realiza esta actividad por tratarse de temas no específicos y de áreas diversas.

Pre-lectura: en base a las fotografías del texto se pide a los alumnos que aporten sus ideas respecto del contenido con preguntas como: *¿Sobre qué creen ustedes que vamos a leer?* Si ellos mencionan *Escocia*, se les pregunta *¿qué saben de este país?*

Se les pregunta si entienden el título, si no es así se entregan palabras claves para su comprensión.

2. Primera lectura (Skimming)

El profesor realiza una lectura en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura en silencio. Luego los alumnos determinan si las “predicciones” o hipótesis de la etapa anterior son confirmadas o rechazadas.

3. Segunda lectura (Scanning)

Los alumnos realizan una lectura más profunda y detallada para contestar preguntas relativas a información específica, como por ejemplo: *¿Por qué los jóvenes nacidos en las Tierras Altas se van más al sur?*

4. Revisión de vocabulario

Por la naturaleza misma del curso, la etapa de revisión de vocabulario es esencial.

El profesor presenta los ítemes léxicos que considera desconocidos por los alumnos, proporciona sinónimos o antónimos en inglés, utilizando términos que hayan sido presentados con anterioridad, trabaja formación de palabras mediante afijos y cognados. Ejemplos:

a lot of = many, several *empty >< full*
 prefijo *un-* = negativo ———> *untrue = not true = false*

5. Ejercicios de comprensión lectora

Los alumnos desarrollan diversos ejercicios determinados a verificar la comprensión del texto en cuanto a contenido y léxico, como los que se muestran a continuación :

Ejercicios de contenido 1: Marque la *alternativa correcta* de acuerdo al texto.

1. *El Gaélico o Céltico es:*

- a. el nombre dado a los habitantes de las islas.
- b. el nombre de una zona cercana a Edimburgo.

- c. el idioma propio de Escocia.
- d. el nombre del idioma que sólo se habla en Edimburgo.

2. *El gato silvestre y el águila dorada se encuentran en:*

- a. las Tierras Bajas.
- b. las Tierras Altas.
- c. muchas partes de Gran Bretaña.
- d. Edimburgo.

Ejercicios de contenido 2: Diga si los siguientes enunciados son *Verdaderos o Falsos* de acuerdo al texto. Justifique los falsos en español.

- _____ 1. *Hoy, muy poca gente piensa que Escocia es parte de Inglaterra.*
 _____ 2. *Escocia posee idioma propio.*

Ejercicios de contenido 3: *Conteste* en español usando oraciones completas.

- 1. *Where do most Scots live?*
- 2. *Why do holiday visitors go to the Highlands?*

Ejercicios de vocabulario en contexto 1: Busque en el texto una palabra que tenga significado *similar* a las siguientes:

- Par. 1 *false* = _____
 Par. 3 *go away* = _____

Ejercicios de vocabulario en contexto 2: Haga *término pareado* entre una palabra de la Columna A y su equivalente en español en la Columna B

- | | A | B |
|------------|---------------|---------------------------|
| 1. line 4 | <i>untrue</i> | ___ a. poco común, escaso |
| 2. line 22 | <i>rare</i> | ___ b. falso |
| 3. line 31 | <i>move</i> | ___ c. irse, mudarse |

6. Análisis gramatical

Mediante una tabla especial, se explica a los alumnos el tiempo *Presente Simple* en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa. Los alumnos revisan el texto para ver allí el uso de este tiempo. Luego se hacen ejercicios en donde el alumno pueda aplicar la estructura, como los siguientes:

Ejercicio 1: Complete el espacio en blanco con la *forma correcta del verbo* en paréntesis.

1. *Many young people* _____ *south to find a job. (to move)*
2. *Some Scots* _____ *live in the Highlands.(not to/live)*

Ejercicio 2: Transforme las oraciones a la forma interrogativa

1. *Few people speak Gaelic today.*
2. *The major cities are situated in the Lowlands.*

7. Estrategias de lectura

Se vuelven a estudiar las fotografías que ilustran el texto para comprobar como éstas ayudan a la comprensión del mismo. También se llama la atención a los cognados que allí aparecen: *population, situated, separate*.

8 .Post-lectura o lectura crítica

Los alumnos comentan si en Chile existen lugares como los mencionados en el texto y que puedan considerarse como santuarios de la naturaleza.

B. Curso de Inglés General Básico con Introducción al Area de la Especialidad

El texto escogido para este tipo de curso corresponde a la carrera de Ingeniería Ambiental. Fue tomado de un libro de enseñanza de inglés para el área de las ciencias en general, **Integrated Science 1**, página 90.

Renewable energy sources

Energy sources which do not use fuels dug from the Earth are called **alternative** energy sources. They use natural sources such as the sun, the tides, and the wind. Because these things will be able to supply energy for millions of years they are called renewable energy sources.

Because we have been able to get energy easily by burning coal and oil we do not have much experience of using these alternative sources of energy. There are many problems to be overcome but scientists and engineers have started to develop new ways of using renewable energy sources.

Wind power The old windmills of England and the Netherlands show that we can use energy from the wind. These old mills were used to grind corn but when the wind did not blow the work had to stop. The fact that the wind does not blow steadily is still a problem. Windmills or, more correctly, wind turbines can be used to drive electrical generators but storing the energy is not easy. One suggestion is that we should build a large number of huge wind turbines off the coast of Scotland. The electricity could be fed into the National Grid. When the wind was blowing, other types of power stations could produce less electricity and so burn less fuel.

Hydro-power Around 200 years ago mill and factories were built near to fast flowing rivers. The moving water was used to turn a water wheel which then drove machinery. Old water wheels can be found throughout the country but they are rarely used now. However, we can use flowing water to drive turbines in hydro-electric power stations.

Hydro-electric power stations have proved very successful in some parts of the world such as Scandinavia and North America but they are expensive to build. It is often necessary to change the surrounding countryside by building dams and diverting rivers. This may flood farmland and people may have to be moved from their homes. Some hydro-electric projects are facing problems because mud carried by the rivers is building up behind the dams and may block the turbines.

1. Actividades previas a la lectura

Input: Averiguar a qué se denomina “Recursos Energéticos Renovables” y dar algunos ejemplos.

Pre-lectura: : Se lee el título del texto, se observan los dibujos, gráficos etc., para comentar y predecir el contenido de la lectura.

2. Primera lectura

Los alumnos leen el texto y tratan de reconocer la idea principal la que sintetizan en una oración. Luego se compara con la hipótesis planteada por ellos.

3. Segunda lectura

El texto se lee nuevamente, ahora de una forma más pausada y más analítica. Se subrayan aquellas palabras no comprendidas y que se consideran relevantes. Esta vez se sintetiza cada párrafo en una oración.

4. Revisión de vocabulario

Como el texto presenta bastante vocabulario de la especialidad, se divide en tres partes y luego se forman seis grupos, a cada uno de ellos se le asigna una parte. Los alumnos trabajan el vocabulario especial con ayuda de diccionarios y sus propios conocimientos. Luego comparan su trabajo con el grupo que tiene el mismo texto.

Con toda la información se confecciona un mini-glosario.

5. Ejercicios de comprensión lectora

Los ejercicios para este texto comprenden ejercicios de contenido, de vocabulario en contexto y de referencias. Los alumnos desarrollan estas guías en pares y luego se revisan en conjunto con el resto del curso.

Ejercicios de contenido 1: Diga si las siguientes aseveraciones son *verdaderas* (V) o *falsas* (F). Justifique las falsas con argumentos extraídos del texto.

1. ____ *The sun, the tides and the wind are examples of «non-alternative energy sources».*
2. ____ *Storing energy from wind is very easy.*

Ejercicio de contenido 2: Escoja la *alternativa correcta* de acuerdo a lo leído :

1. *Alternative energy sources are.*
 - a. non-renewable sources
 - b. renewable sources
 - c. artificial sources
2. *When an hydro-electric power station must be built.*
 - a. environment has to be changed and its inhabitants must be moved away.
 - b. environment has to be changed.
 - c. none of them

Antropología, y fue facilitado por la arqueóloga docente del curso Antropología Física, Sra. Ximena Navarro. El segundo es un texto de Ingeniería Ejecución en Informática y se tomó de un libro para enseñar inglés en el área de la computación.

Curso: Inglés II para Antropología: Texto tomado de **Essentials of Physical Anthropology**, páginas 147-148.

An overview of the living primates

The Gorilla The largest of all living primates, the gorilla (*Gorilla gorilla*) is today confined to forested areas in west Africa (the lowland gorilla) and the mountainous areas of East and central Africa (the mountain gorilla) (Fig.8-20). Gorillas exhibit marked sexual dimorphism, with males weighing up to 400 pounds and females around 200 pounds. Due to their weight, adult gorillas are almost completely terrestrial, adopting a semiquadrupedal (knuckle-walking) posture on the ground.

Gorillas live in family groups consisting of one large *silverback* male, a few adult females, and their subadult offspring. The term “silverback” refers to the saddle of white hair across the back of fully adult (at least 12 or 13 years of age) male gorillas. Additionally, the silverback may tolerate the presence of a younger adult – *blackback male* – probably one of his sons.

Although gorillas have long been considered ferocious wild beast, in reality they are shy and gentle vegetarians (Schaller, 1963; Fossey, 1983). When threatened, males can be provoked to attack and certainly they will defend their group, but the reputation gorillas have among humans is little more than myth. Sadly, because of their fierce reputation, the clearing habitat for farms, and big game hunting by Europeans, gorillas have been hunted to extinction in many areas. Moreover, although there are perhaps 40,000 lowland gorillas remaining in parts of West Africa today, they are endangered, and the mountain gorilla (probably never very numerous) numbers only about 400.

1. Actividades previas a la lectura

Input: Con este texto no se realiza la investigación previa.

Pre-lectura: En el pizarrón se escribe la siguiente pregunta: *Which are the biggest apes? Give reasons for your answer.* Los alumnos comentan en castellano.

2. Primera lectura (Skimming)

Los alumnos leen el texto completo sin detenerse en palabras desconocidas. Luego se repite la pregunta anterior para comprobar quienes estaban en lo correcto.

Se les pide que entreguen dos ideas generales adicionales y si no pueden hacerlo en forma espontánea, se les pregunta: *How much could a female gorilla weigh? Under what circumstances could a gorilla attack?*

3. Segunda lectura (Scanning)

Los alumnos subrayan palabras desconocidas como también ideas específicas del texto para luego responder algunas preguntas de comprensión, como las que se presentan en el punto 5 más adelante.

4. Revisión de vocabulario

Con este texto se trabajan aquellas palabras que son de la especialidad de "Antropología Física" como *dimorphism, silverback male, primates, offspring* entre otras. Este vocabulario se busca en diccionarios bilingües y luego en diccionarios monolingües.

5. Ejercicios de comprensión lectora

Como estos alumnos ya aprobaron Inglés I, las instrucciones de la mayoría de los ejercicios se entrega en inglés, como en los siguientes ejemplos:

Ejercicio de contenido 1: Answer these questions giving as much information as you can.

1. *Why do adult gorillas live mainly on the ground ?*
2. *Which gorillas are more numerous. mountain gorillas or lowland gorillas?*

Ejercicio de contenido 2: Choose the *right alternative* according to the the text.

1. *El término "silverback" se refiere a :*

- a. la mancha de pelo blanco que el gorila tiene cuando es adulto
- b. la tolerancia que tiene el gorila macho para aceptar la presencia de un joven adulto
- c. todos los gorilas machos

2. *Los gorilas adoptan una postura semicuadrúpeda debido a que:*

- a. su comida está generalmente en el suelo
- b. son vegetarianos
- c. su peso no les permite ser bípedos

Ejercicio de vocabulario en contexto: *Match* the words in Column A with the nearest meaning from Column B:

| A | B |
|---------------------|-------------------------------------|
| 1. <i>confined</i> | _____ <i>young animal</i> |
| 2. <i>knuckle</i> | _____ <i>limited or restricted</i> |
| 3. <i>offspring</i> | _____ <i>bone at a finger-joint</i> |

6. Análisis gramatical

El texto no presenta mayor dificultad estructural, a pesar de la longitud de las oraciones. Se repasan los elementos de cohesión y de subordinación como: *due to, moreover, although, because of* otros.

7. Estrategia de lectura

Los alumnos revisan los signos de puntuación empleados en este texto, ya que ellos les permiten identificar unidades gramaticales. La identificación de unidades como frases y cláusulas facilita la lectura del texto. En este artículo también se revisan las palabras cognadas como por ejemplo: *areas, primates, adult, considered, attack, etc.*

8. Post-lectura o lectura crítica

Los alumnos forman grupos para discutir si es que ellos encuentran similitudes entre el gorila y el hombre. Luego exponen, en castellano o en inglés si lo desean, sus conclusiones.

Curso: Inglés II -Ingeniería Ejecución Informática: Texto tomado de **Oxford English for Computing**, página 79.

How computer viruses work

A computer virus – an unwanted program that has entered your system without you knowing about it – has two parts, which I'll call the infector and the detonator. They have two very different jobs. One of the features of a computer virus that separates it from other kind of computer programs is that it replicates itself, so that it can spread (via floppies transported from computer to computer, or networks) to other computers.

After the infector has copied the virus elsewhere, the detonator performs the virus's main work. Generally, that work is either damaging data on your disks, altering what you see on your computer display, or doing something else that interferes with the normal use of your computer. Here's an example of a simple virus, the Lehigh virus. The infector portion of Lehigh replicates by attaching a copy of itself to COMMAND.COM (an important part of DOS), enlarging it by about 1000 bytes.

So let's say you put a floppy containing COMMAND.COM into an infected PC at your office – that is, a PC that is running the Lehigh program. The infector portion of Lehigh looks over DOS's shoulder, monitoring all floppy accesses. The first time you tell the infected PC to access your floppy drive, the Lehigh infector notices the copy of COMMAND.COM on the floppy and adds a copy of itself to that file. Then you take the floppy home to your PC and boot from the floppy. (In this case, you've got to boot from the floppy in order for the virus to take effect, since you may have many copies of COMMAND.COM on your hard and floppy disks, but DOS only uses the COMMAND.COM on the boot drive.) Now the virus has silently and instantly been installed in your PC's memory. Every time you access a hard disk subdirectory or a floppy disk containing COMMAND.COM, the virus sees that file and infects it, in the hope that this particular COMMAND.COM will be used on a boot disk on some computer someday.

Meanwhile, Lehigh keeps a count of infections. Once it has infected four copies of COMMAND.COM, the detonator is triggered. The detonator in Lehigh is a simple one. It erases a vital part of your hard disk, making the files on that part of the disk no longer accessible. You grumble and set about rebuilding your work, unaware that Lehigh is waiting to infect other unsuspecting computers if you boot from one of those four infected floppies.

Don't worry too much about viruses. You may never see one. There are just a few ways to become infected that you should be aware of. The sources seem to be service people, pirated games, putting floppies in publicly available PCs without write-protect tabs, commercial software (rarely), and software distributed over computer bulletin board systems (also quite rarely, despite media misinformation). Many viruses have spread through pirated – illegally copied or broken – games. This is easy to avoid. Pay for your games, fair and square.

If you use a shared PC or a PC that has public access, such as one in a college PC lab or a library, be very careful about putting floppies into that PC's drives without a write-protect tab. Carry a virus-checking program and scan the PC before letting it write data onto floppies. Despite the low incidence of actual viruses, it can't hurt to run a virus checking program now and then. There are actually two kinds of antivirus programs: virus shields, which detect viruses as they are infecting your PC, and virus scanners, which detect viruses once they've infected you.

Viruses are something to worry about, but not a lot. A little common sense and the occasional virus scan will keep you virus-free. Remember these four points:

- Viruses can't infect a data or text file.
- Before running an antivirus program, be sure to cold-boot from a write-protected floppy.
- Don't boot from floppies except reliable DOS disks or your original production disks.
- Stay away from pirated software.

1. Actividades Previas a la Lectura

Input: La clase anterior se les asigna a los alumnos buscar información sobre el término “virus” aplicado a la computación y ejemplos.

Pre-lectura: Se discute y analiza la información traída a clases, se analiza el título de la lectura y se predice el contenido.

2. Primera lectura (Skimming)

Dada la extensión del texto, el alumno lee en silencio, deteniéndose en cada párrafo para etiquetarlo. Terminada la lectura, compara su trabajo con el de su compañero.

3. Segunda lectura (Scanning)

Los alumnos leen con más detenimiento, marcando las palabras que realmente entorpecen la comprensión del texto y modificando, si es necesario, las etiquetas.

4. Revisión del vocabulario

Con las palabras marcadas, las que no se comprenden, se hace una lista en el pizarrón. Se clasifican en *Generalesy Específicas*. Los alumnos forman grupos, se reparten las palabras y con la ayuda de diccionarios y del profesor trabajan este vocabulario

5. Ejercicios de comprensión lectora

Los alumnos desarrollan algunos ejercicios determinados a verificar la comprensión del texto en cuanto a contenido y léxico.

Ejercicios de contenido 1: Decide whether the following statements *are true (T) or false (F)* in relation to the information in the text. Change the false ones as to make them true.

- ___ 1. *Viruses cannot be spread through a computer network, only via floppies transported from computer to computer.*
- ___ 2. *The virus will spread as soon as you put the infected disk in your PC.*

Ejercicio de contenido 2: Indicate the line reference *where* the following ideas are found in the text.

- ___ 1. *The Lehigh virus must infect four copies of COMMAND.COM before damage is done to data.*

___ 2. *Virus scanner discover viruses after the infection and virus shields discover viruses during the infection process.*

Ejercicio de contenido 3. Using the line reference given, look back in the text and find the reference for the words in *italics*.

1. line 7 : *They* have two very
2. line 36 : ...enlargening *it* by about...

Ejercicio de vocabulario en contexto 1: Using the line reference given, look back in the text and find words or phrases with a *similar* meaning to:

1. lines 10-15 : *reproduces* _____
2. lines 12-17 : *infect* _____

Ejercicio de vocabulario en contexto 2: Using the line reference given, look back in the text and find words or phrases that have an *opposite* meaning to:

1. lines 35-40 : *reducing* _____
2. lines 95-100 : *ignorant* _____

6. Análisis gramatical

A pesar de lo extenso del texto, el aspecto estructural no presenta dificultades mayores, ya que utiliza estructuras vistas durante el curso Inglés I, por lo tanto no hay necesidad de detenerse en este paso.

7. Estrategias de lectura

Se analizan los marcadores de transición que aparecen en el texto como: *now*, *then*. Luego se hacen ejercicios como el siguiente:

Complete the following paragraph about the various steps in the creation of a database by filling in the blanks with appropriate listing markers: *first- then- thirdly- next*.

When you are creating a new database, you must _____ decide how many fields you will need in your database. _____, you will have to provide up to five items of information about each field. _____, each field needs to have a name. _____, the field type has to be defined.

8. Post-lectura o lectura crítica

Se hace un debate en relación a los aspectos éticos de la carrera, a la actuación de los “hackers” y a la forma de proteger los computadores de los virus.

Conclusiones

Los ejemplos presentados muestran cómo los tres tipos de cursos de inglés para propósitos específicos que ofrece la Universidad Católica de Temuco utilizan aproximadamente los mismos pasos para desarrollar la habilidad lectora en inglés. Todos los cursos toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a la lengua extranjera como al tema tratado en el texto. De esta forma se decide cuáles pasos deberán enfatizarse y cómo habrá que ejercitar los aspectos más débiles.

Los textos presentados ejemplifican también las diversas fuentes de procedencia de los textos de lectura:

- libros de enseñanza de inglés general (curso Inglés Básico);
- libros de enseñanza de inglés para propósitos específicos (curso de Ingeniería Ambiental, cursos de Ingeniería Ejecución Informática);
- artículos de la especialidad (curso de Licenciatura en Antropología).

Un obstáculo para el buen desarrollo de la comprensión lectora en inglés de textos de la especialidad de los alumnos, es el tiempo asignado a cada curso. No obstante lo anterior y a pesar de las condiciones de entrada de los alumnos, el Equipo de Docentes de ESP ha logrado mejorar considerablemente los resultados finales desde que pusiera en práctica su modelo en todos estos cursos de inglés especial.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBS, Brian Freebairn, Ingrid (1996): **Blueprint Two**. Essex, Addison Wesley Longman Limited , pp. 141.
- BETHELL, George and Coppock, David (1990) : **Integrated Science 1**. Oxford, Oxford University Press, pp. 255 .
- BOECKNER, Keith and Brown, P. Charles (1993): **Oxford English for Computing**. Oxford University Press, pp. 212.
- HUBE, Mónica y Rittershausen, Sylbia (1990): “Un Modelo para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Lengua Extranjera” En **Taller de Letras** N° 18, PUC, pp.53 – 65.
- HUTCHINSON, Tom and Waters, Alan (1992): **English for Specific Purposes: A learned-centred approach**. Cambridge University Press, pp. 183
- NELSON, Harry; Jurnain, Robert, and Kilgore, Lynn (1992): **Essentials of Physical Anthropology**. St.Paul, MN, West Publishing Company, pp. 352.
- DE VASCONCELOS, Silva, Josineuda y Santiago-Araújo, Vera (Oct. 1992) : “Designing ESP Materiales for University Students”: En **Forum**, vol 30 – N°4, pp. 36 – 37.