

Serie Ciudades Oxidadas / Título: Atmósfera 3 / Técnica Tinta / Autor: Alfonso Espada / 2012

Perspectivas
Educativas
y Comunitarias

Desarrollando estrategias lectoras en inglés con propósitos específicos

Artículo de Investigación / Research article

Recepción: 13/08/2017 / Aceptación: 08/12/2017

Rosalía Nalleli Pérez-Estrada

rosalia_na@hotmail.com

Universidad Santander - México

Universidad Politécnica de Tlaxcala - México

Pasante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Santander; Magister en Competencias Docentes por el Instituto Universitario de Puebla; Estudiante de la Maestría en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso y Especialidad en la Enseñanza de Lenguas por la UAT Tlaxcala; Licenciada en Lingüística Aplicada. Es colaboradora en el periódico Síntesis de Tlaxcala y la revista digital Educación Futura.

Resumen: El artículo presenta los resultados cualitativos y cuantitativos de una investigación-acción llevada a cabo con un grupo de estudiantes de Ingeniería Industrial en la Universidad Politécnica de Tlaxcala, México. Los sujetos de la investigación, quienes necesitaban leer textos en inglés con propósitos específicos, afirmaron al inicio del trabajo que debían ver y leer cada palabra de su texto porque no podían leer varias palabras al mismo tiempo, en tanto, difícilmente leían textos en inglés por no saber cómo abordarlos.

Entonces, es posible generar un cambio de actitud hacia la lectura después de un entrenamiento y la adopción de algunas estrategias de lectura, que les ayuda a ser lectores más eficientes. Los resultados evidencian que algunos lectores en lengua extranjera pueden tener una mejor actuación en su lectura después de estar conscientes del tipo de estrategias que pueden aplicar, sobre todo si leen textos de su propia área de estudio. Las conclusiones conducen a pensar que un entrenamiento consciente con los estudiantes puede ayudarlos a ser más exitosos en su comprensión lectora.

Palabras clave: Lectura, inglés, propósitos específicos, estrategias lectoras.

Abstract: This paper presents the qualitative and quantitative results of an action research carried out with a group of industrial engineering students at the Polytechnic University of Tlaxcala, Mexico. The subjects of the research, who needed to read texts in English for specific purposes, the students affirmed at the beginning of the work that they should see and read every word of their text, because they could not read several words

at the same time, while they hardly read texts in English for not knowing how to approach them.

Then, it is possible to generate a change of attitude towards reading after a training and the adoption of some reading strategies; this helps the students to be readers that are more efficient. The results show that some readers in a foreign language can have a better performance in their reading after being aware of the type of strategies they can apply, especially if they read texts from their own area of study. The conclusions lead to think that a conscious training with the students can help them to be more successful in their reading comprehension.

Keywords: Reading, English, specific purposes, reading strategies.

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados qualitativos e quantitativos de uma investigação-ação levada a cabo com um grupo de estudantes de engenharia industrial na Universidade Politécnica de Tlaxcala, México. Os sujeitos da investigação, quem precisavam ler textos em inglês com propósitos específicos, os estudantes afirmaram ao início do trabalho que deviam ver e ler a cada palavra de seu texto, porque não podiam ler várias palavras ao mesmo tempo, em tanto, difícilmente liam textos em inglês por não saber como os abordar.

Então, é possível gerar uma mudança de atitude para a leitura após um treinamento e a adoção de algumas estratégias de leitura, que lhes ajuda a ser leitores mais eficientes. Os resultados evidenciam que alguns leitores em língua estrangeira podem ter uma melhor atuação em sua leitura após estar conscientes do tipo

de estratégias que podem aplicar, sobretudo se lêem textos de sua própria área de estudo. As conclusões conduzem a pensar que um treinamento consciente com os estudantes pode os ajudar a ser mais exitosos em seu entendimento leitora.

Palabras-chave: Lectura, inglés, propósitos específicos, estrategias lectoras.

Introducción

Aprender a leer es una actividad que quien va a la escuela hace desde sus primeros años de estudio. Este aprendizaje puede ayudar a relacionar los textos de la escuela básica con la vida real de manera eficiente y hacer que el individuo sea funcional en su sociedad. Sin embargo, conforme avanza en sus estudios, el nivel de complejidad de los textos va en aumento, sobre todo cuando llega a la etapa universitaria donde los textos son en su mayoría especializados.

Si el estudiante aborda los textos de la universidad de la misma manera que como los abordaba en la escuela básica, seguramente tendrá ciertas dificultades para comprender lo que lee, ya que encontrará en su lectura un registro más técnico y estructuras más complejas que le presentarán ciertos obstáculos en su avance. Esta dificultad se incrementará si su lectura es en un idioma extranjero que esté estudiando en la universidad para su formación global. Si el estudiante no está consciente de las estrategias lectoras que ha desarrollado en su lengua madre o no es capaz de trasladar éstas a su lectura en una lengua extranjera, seguramente enfrentará dificultades que lo lleven a desistir en su intento de leer. Para contrarrestar esos inconvenientes, una enseñanza en estrategias lectoras podría facilitarle su tránsito en la universidad o en cualquier especialidad o posgrado.

Para esto, Solé (1998) plantea que si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo meta cognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Nadie puede enlistar la manera de abordar un texto con una determinada estrategia. Tampoco puede dar los pasos a seguir como si la manera de abordar el texto fuera semejante, ya que su nivel de conocimiento del tema lo llevará a leerlo de manera diferente. No obstante, sí puede presentarse a los alumnos una gran variedad de estrategias, mismas que pueden ser practicadas y el mismo alumno adoptar las que mejor

le funcionan de acuerdo con sus necesidades lectoras. Nuevamente Solé (1998) pregunta: ¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Con esto se reconoce que no siempre es el mismo texto que el alumno va a enfrentar en su vida, ya que son diversos los textos que abordan cuando están en la universidad.

Aquel estudiante que debe de leer textos de su propia área de formación, en una lengua extranjera y con vocabulario especializado, debe desarrollar estrategias que le permitan comprender, por un lado, la estructura de la lengua meta cuando lee y el contenido del texto también. Por su parte, McNamara (2009) dice que los lectores pueden encontrar cualquier número de obstáculos en su camino a la comprensión y que la enseñanza de estrategias es esencial, no únicamente para una comprensión exitosa sino para vencer aquellos obstáculos que se encuentran en la lectura y volverse un mejor lector y comprender el escrito. En este caso, una estrategia de lectura es ese paso especial que el lector da para lograr una mejor comprensión del texto.

El lector con estrategias en una lengua extranjera

Un lector con estrategias generalmente ha practicado algunas actividades de manera consciente o inconsciente que le han servido para comprender un texto. Si este lector hace la lectura de una manera más consciente seguramente su comprensión será más fácil. La conciencia de saber la existencia de formas de abordar un texto lo pueden ayudar a entender lo que lee y a aplicarla en diversos contextos. De esta manera, puede leer textos completos sin ninguna dificultad. Sin embargo, los lectores con pocas estrategias quizás encuentran difícil abordar los textos. Por esta razón, se puede decir que una estrategia es una acción que se diseña o aprende para lograr un objetivo particular y puede ser premeditado o inconsciente. En otras palabras, una estrategia es una acción que se puede planear, organizar, practicar o aplicar para lograr un objetivo y ser desarrollada con el tiempo.

En la lectura de textos de una lengua extranjera, como lo es el inglés, una estrategia implica traer toda la experiencia previa de la lectura hecha en los textos leídos en la lengua madre a los textos escritos en la lengua meta, individual o colectivamente. Otras posibles estrategias, divididas en diferentes momentos,

pueden ser subrayar palabras, usar un diccionario o preguntar a alguien sobre la posible definición de una palabra para intentar comprender el texto.

Las estrategias de lectura pueden ser aprendidas y desarrolladas poco a poco, sin embargo, si no hay una enseñanza o aproximación a ellas el lector corre el riesgo de ser un lector poco exitoso, quien podría evitar leer en el texto meta y volverse un lector débil. Para esto, Kavaliauskiené (2002) expresa que los estudiantes débiles con frecuencia adoptaban estrategias lectoras equivocadas que causan dificultades en su lectura. Esto puede pasar también, cuando esos lectores no saben cómo activar su conocimiento previo o no activan sus estrategias lectoras en una nueva situación.

Alderson (1984, citado en Dudley Evans, 1998, p. 74) mostró que una pobre lectura en una lengua extranjera se debe en parte a una pobre lectura en la lengua madre o lengua 1, junto con un inadecuado conocimiento de la lengua extranjera. Por lo tanto, no puede haber una lectura eficiente en una lengua extranjera si no hay primero una lectura constante en la lengua madre. Y no puede haber construcción de un conocimiento, si no hay estrategias de lectura eficientes que pueden ayudar a lograr una comprensión.

Desde esta perspectiva, se podría decir además que la experiencia del lector es un factor importante para leer y si la combina también en un grupo, en una actividad compartida, el intercambio de experiencias le ayudaría a descubrir mejores formas de abordar un texto. Con este punto de vista, combinando su conocimiento con el de otros se puede enriquecer el resultado, sobre todo si se piensa desde una perspectiva sociocultural, donde se asume que los aprendices construyen su conocimiento de manera activa, con actividades auténticas en una interacción con otros (Vigotsky, 1978), ya que visto desde esta perspectiva por una parte, el aprendizaje involucra la relación entre los procesos cognitivos del que aprende y los lugares culturales e históricos en los que se sitúa. Además, aprender en un contexto social le permite desarrollar estrategias cuando observa lo que a otros les funciona, interactuar con gente e ir involucrándose en actividades de manera independiente poco a poco, hasta ser un lector completamente autónomo, consciente de su hacer y de su conocimiento.

Las estrategias de lectura podrían también ser consideradas como una ruta especial por los lectores eficientes, quienes desarrollan comprensión y

entendimiento de manera más deliberada. Ellis y Sinclair (1994) decían que un buen lector varía sus estrategias de acuerdo con el porqué está leyendo. Por lo tanto, los lectores que son menos eficientes probablemente no son exitosos en su comprensión lectora, debido a que quizás no han descubierto qué estrategias especiales pueden usar para ayudarse a sí mismos durante su proceso de lectura o, simplemente, no han aprendido cómo engancharse a la lectura.

Las estrategias de lectura son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción del significado (Duffy, 1993, p.232, citado en Jenzen, 1996). Esos planes probablemente son los que, de manera consciente o inconsciente, el lector hace cuando tiene que leer un texto, pero que repite constantemente en diversos momentos y con diferentes textos. Por lo anterior, se puede deducir que, con el objetivo de ayudar a los lectores a desarrollar sus propias estrategias en una lengua extranjera, podría ser más eficiente y necesario concientizarlos para desarrollar habilidades especiales que les ayuden a comprender un texto y volverse lectores más exitosos. Jenzen (1996) decía que las estrategias ayudan a mejorar la comprensión lectora, al igual que la eficiencia en la lectura y que, al usar estrategias, los estudiantes estarían leyendo de la misma manera que los lectores expertos lo hacen.

Por consiguiente, no se puede negar que las estrategias ayudan a los lectores a procesar el texto de manera activa para monitorear su comprensión y conectar lo que están leyendo con su propio conocimiento. La diferencia entre los lectores exitosos y los lectores menos exitosos sería esa habilidad del manejo de estrategias antes, durante y después de la lectura. Ellis y Sinclair (1994, p.82), en su clasificación de lectores buenos y lentos decían que los lectores que son más lentos tienden a hacer más trabajo mental que aquellos lectores que son más rápidos, ya que ellos tienen que agregar el significado de cada palabra al significado de la siguiente palabra. Y los lectores que son más rápidos tienen que hacer pocos agregados. Esto lo afirmaban porque creían que el buen lector lee varias palabras al mismo tiempo, pero que el lector más lento regularmente lee solo una palabra y se detiene. Sin embargo, si hablamos del desarrollo de estrategias lectoras, es importante ver a la lectura como una habilidad que ayudará a desarrollar la estrategia gracias a su uso o práctica.

El lector estratégico en inglés con objetivos específicos.

La gente regularmente lee para cubrir alguna necesidad. Algunas veces lee por placer, para estar actualizado en su propia profesión o para pasar un curso. Cualquiera que sea el caso, si desea comprender el texto mejor necesita ser más estratégica al abordarlo y de manera cociente, ya sea de manera individual o colectiva. Muchas veces, cuando se lee en una lengua extranjera textos de su propia área esto no sucede porque la enseñanza del idioma en las escuelas es general, dejándose de lado leer aquellos textos del área de estudio que llevarán al lector a ser mejor profesional en el futuro. Para tal situación, algunos autores, como el caso de Belcher (2006), Mohan (1986) y Lorenzo (2005) (En: Brunton, 2009) señalan de alguna manera que leer en inglés, con propósitos específicos, tiene una relación cercana de un determinado tipo de lectores con textos específicos. Así que, lo que marca la diferencia entre un curso de lectura en inglés general y un curso de inglés específico es el uso de materiales auténticos que se relacionan directamente con un campo de especialización y con un tipo de lector que se desarrolla en un área especial.

Así mismo, si se les diera a los alumnos textos de su propia área de estudio con más frecuencia, ellos podrían mostrar un mayor interés en la lectura; como Walker decía (1987) ellos leen en clase, lo que deben de leer, de todos modos en cualquier nivel, y adquieren poco a poco el nivel de su disciplina, lo que Parodi (2008) denomina leer textos de su propia comunidad discursiva y aprender cómo hablar de su propia disciplina. Esto significaría ayudar a quien aprende un idioma a ser un futuro profesional con mayores posibilidades de actualizarse en su propio campo de estudio, teniendo la posibilidad de desarrollar la competencia de la actualización constante. Por su parte, Brunton (2009) señala que se podría decir que el Inglés con Propósitos Específicos (ESP) se ha incrementado con el paso de los años, como un resultado de fuerzas de mercado y de una gran concientización entre la comunidad académica y la de negocios, que atiende lo que el lector necesita o quiere y que se debería de tratar de complacer lo que este lector necesita o lo que debe de tener hasta donde sea posible.

Por su parte, Hutchinson y Al Waters definían a ESP como una gran demanda del nuevo mundo, una revolución en lingüística y un nuevo enfoque en el aprendizaje, por lo que se requieren materiales y textos

con propósitos específicos, que persigan también objetivos definidos.

Por otro lado, no se puede negar que la gente tiene intereses diferentes y que cuando lee, lee con diferentes intereses también. Tal como lo señala Hutchinson y Waters (1983, p.68) *"los aprendices tienen que hacer al sistema significativo para ellos mismos y después seleccionar los materiales que van a ser necesitados, e identificar las estrategias de lectura que pueden ser más productivas para su comprensión"*. Por lo que cuando los profesores planean sus cursos de lectura no deben olvidar que es necesario considerar las necesidades del aprendiz o sus intereses y que si están planeando ayudarlos a desarrollar una estrategia lectora, podrían tomar en cuenta lo que Hutchinson y Waters consideran para el diseño del curso como ejemplos a ser seguidos.

También, Nunan (1988) planteaba que alguna información podría ser colectada antes de que una clase iniciara y sugerida para hacer un curso más directo, de acuerdo con el perfil del aprendiz. Por ello, para lograr un curso diferente de aquellos generales de lectura, se sugiere con frecuencia el uso de materiales auténticos, ligados a un campo de especialización de los aprendices y de sus inmediatas necesidades de lectura. Además de quienes diseñan el curso deberían crear un curso de lectura tipo tronco común, para que una comunidad comparta conocimiento general, por ejemplo en el área de las ingenierías.

Objetivos de la investigación

1. Descubrir en un diagnóstico el tipo de estrategias de lectura que los alumnos usaban y que no les permitían leer textos en inglés.
2. Desarrollar diferentes estrategias de lectura en los alumnos para que tuvieran más acceso a artículos de su propia ingeniería en un idioma extranjero.
3. Practicar comprensión lectora con los alumnos mediante el uso de esas estrategias.

Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Politécnica de Tlaxcala, la cual cuenta con más de 2000 alumnos y pertenece a un Subsistema Educativo Superior Público, con más de 55 universidades distribuidas en toda la República Mexicana. La mayoría de los estudiantes que asisten a esta universidad son del mismo Estado de Tlaxcala, México. Sus edades

varían de 18 a 25 años y la mayoría proviene de escuelas públicas desde su educación básica y media.

Los estudiantes que se inscriben a los programas de ingeniería de esta universidad tienen que estudiar inglés como lengua extranjera durante 9 cuatrimestres continuos y se requieren 90 horas en el programa cuatrimestral, contando como mínimo 75 horas presenciales y 15 de trabajo independiente. Las horas presenciales incluyen asistir a clase, participar en las actividades que en ella se desarrollan y las horas independientes refieren al tiempo que ellos dedican a hacer tareas, a prepararse con sus temas para la siguiente clase o tiempo de investigación. Durante este tiempo de clase se espera que los estudiantes aprendan lo más importante del idioma, a hablar la lengua meta y a tener una competencia comunicativa al final de sus cursos. Y aunque hasta el momento de esta investigación acción no se había hecho obligatorio que terminaran certificándose, sí se esperaba que tuviesen una certificación para el noveno o décimo cuatrimestres en una certificación de Cambridge, en un nivel mínimo de B1 o B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Cambridge.

Acerca del problema

El grupo seleccionado, Ingeniería Industrial con 32 estudiantes, 28 hombres y 4 mujeres, había solicitado previamente tener materiales auténticos de su propia área en la clase de inglés y pedían aprender vocabulario más específico o técnico de su área, porque sentían que, aunque estaban estudiando inglés como lengua extranjera, aprendían poco de su área en este idioma. También solicitaban este tipo de clase porque algunos de los profesores de sus asignaturas de contenido les habían dado materiales específicos para leer en inglés, pero no los entendían y habían decidido no leerlos, situación que provocó malas notas para ellos en sus clases y quejas por parte de sus docentes ante la dirección de su institución, quienes cuestionaron el trabajo desarrollado por la academia de inglés en la universidad, ya que el desempeño, a pesar de llevar muchas horas de clase y que era la única materia que se llevaba de manera continua en todos los cuatrimestres y durante toda la carrera, no era muy promisorio.

Además, el problema se acrecentó cuando algunos de los profesores del área de ingeniería reportaron que los alumnos no podían comprender ninguna lectura para contestar un cuestionario, hacer un reporte de lectura o que simplemente no leían, arguyendo que

no entendían nada, mientras que otros alumnos únicamente habían recurrido a la traducción total del texto o habían buscado grandes listas de vocabulario en el diccionario para tratar de entenderlo.

Otro problema era que el programa de inglés, común para todas las carreras, no había incluido la lectura de manera explícita, como un medio transversal y cooperativo, para ayudarlos a aprender el idioma. Y cuando se preguntó a los alumnos cómo se sentían cada vez que tenían que leer un texto de su área en inglés, la gran mayoría expresó que prefería no hacerlo. Esto condujo a tomar la decisión de pilotear un programa de capacitación en estrategias lectoras con un solo grupo de estudiantes y analizar sus posibles resultados, con el objetivo de extenderlo a otras áreas en un futuro.

Una ventaja para analizar esa realidad, por medio de la investigación, era que el grupo seleccionado tenía que estudiar inglés en su programa normal, pero en esta ocasión, en lugar de estudiar un inglés general, lo estudiaría con lecturas en inglés con propósitos específicos.

Elementos metodológicos

La metodología del estudio estuvo integrada por tres momentos, en el primero se aplicó un cuestionario sobre estrategias de lectura como diagnóstico para saber qué estrategias de lectura ya manejaban los alumnos.

En un segundo momento, frente a la metodología de enseñanza de las estrategias, se trabajó con una metodología de enseñanza-aprendizaje con un enfoque socio-constructivista, donde la participación activa de los alumnos es indispensable a través de actividades grupales para luego pasar a actividades individuales, privilegiando, en una primera etapa, la participación social como detonante de intercambio de experiencias y de práctica conjunta, pero casi al final se trabajó con actividades individuales como ejercicios de comprensión, de preguntas y respuestas, para que poco a poco el alumno desarrollara estrategias y se encaminara de manera implícita a una lectura individual de textos de su carrera.

Durante este tiempo de práctica, en el desarrollo de lectura conjunta e individual de textos en inglés con propósitos específicos, los estudiantes estuvieron expuestos y practicaron de manera consciente,

durante un cuatrimestre, con diversas estrategias de lectura en inglés y, finalmente, se les aplicó el primer cuestionario nuevamente para medir el impacto en la adopción de estrategias, después del entrenamiento. Las estrategias de lectura practicadas fueron pre-lectura, lectura y post-lectura.

En este reporte de investigación se presentan únicamente los resultados de esas estrategias trabajadas en la pre-lectura: Lectura de títulos y su discusión de la posible relación del título con el contenido del texto. Posteriormente, en mapas mentales, los alumnos en equipo y, dependiendo del título (o de los subtítulos), pensaban y aportaban sobre el probable contenido del texto (trayendo a su mente palabras técnicas que seguramente encontrarían a lo largo del texto).

En la lectura relacionaron su conocimiento previo con el conocimiento presentado para una mejor comprensión del texto, al mismo tiempo que subrayaban palabras técnicas y cognados de su propia área de estudio y descubrían que eran muchos los cognados o palabras transparentes que sus textos contenían, lo que provocaba que su lectura fuera más fluida. Con lo que respecta a la etapa de post-lectura, reflexionaron sobre la lectura y contestaron preguntas abiertas y dieron respuestas abiertas sobre el contenido del texto. De igual modo, al final del entrenamiento en estrategias se les hicieron preguntas abiertas para conocer su opinión acerca de este entrenamiento y su forma de ver la lectura en inglés con textos de su propia área. Las lecturas en inglés, propias del área de estudio de los estudiantes, fueron proporcionadas por algunos miembros del grupo de docentes de Ingeniería Industrial, quienes buscaron que este tipo de lectura fuera usado en el curso y que pudiera también contribuir a su formación integral como futuros profesionales.

Finalmente, la decisión del estudio fue enfocarse en el desarrollo de estrategias de lectura, para fortalecer de manera progresiva la comprensión lectora. Después del diagnóstico se detectó que los estudiantes debían conocer primero cómo abordar un texto con estrategias muy básicas en otro idioma para tener una mayor comprensión del mismo.

Al iniciar el estudio surgieron algunas preguntas de investigación, mientras se tenía la hipótesis de que el desarrollo de estrategias lectoras en inglés, con propósitos específicos, mejora la comprensión lectora en los estudiantes de Ingeniería Industrial, las cuales se

presentan a continuación:

1. ¿Qué tipo de estrategias de lectura siguen los alumnos de Ingeniería Industrial cuando leen en inglés?
2. ¿Cómo podrían los estudiantes de Ingeniería Industrial generar estrategias de lectura en inglés con propósitos específicos?
2. ¿Cómo podrían adoptar nuevas estrategias de lectura en inglés con propósitos específicos y desarrollar una mejor comprensión lectora?

Instrumento aplicado

Se diseñó un cuestionario con 55 preguntas, el cual busca identificar si el estudiante tiene estrategias lectoras considerando tres momentos al abordar el texto: pre-lectura, lectura y post-lectura, la frecuencia con la que leían así como si leían y qué preferencias de lectura tenían. Para comprobar la consistencia del instrumento éste se corrió en el programa de SPSS obteniendo los siguientes resultados:

Estadísticos de fiabilidad:

Alfa de Cronbach: .948

Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados: .950

No. De elementos: 84

Este instrumento se aplicó en dos momentos, antes de la capacitación y después de ella, para identificar si hubo reconstrucción del conocimiento en los estudiantes después de la capacitación recibida.

Antes de aplicar este instrumento a todos los estudiantes se aplicó a 6 de ellos para ver si no había problemas de comprensión o si había dudas frente al mismo, lo cual dio como resultado claridad frente a la dinámica propuesta.

Resultados

Se presentan resultados de la comparación de respuestas del cuestionario aplicado en dos momentos. Se consideran para este reporte la frecuencia de lectura, tres estrategias trabajadas y tres momentos para este reporte: pre-lectura, lectura y post-lectura.

En cuanto a los resultados de frecuencia de lectura se puede plantear que existió una diferencia entre el nivel de frecuencia de lectura en inglés antes y después del curso. La frecuencia de textos en inglés se incrementó después del curso según se reporta en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Frecuencia de lectura



Fuente: Elaboración propia

Se encontraron diferencias entre nivel de frecuencia de lectura en inglés antes y después de asistir al curso ($t=2.978$; $gl:31$ y $p=0.006$, como puede observarse en la gráfica; la frecuencia de lectura de textos en inglés se incrementó después del curso.

En las estrategias de lectura, en la etapa de pre-lectura, se trabajó con títulos y la discusión en grupos acerca de la relación del título con el posible contenido de la lectura. Sin embargo, los reportes recabados con el instrumento dan información de que dichas estrategias de pre-lectura permanecieron de la misma manera, por lo que se puede inferir que los alumnos contaban ya con algunas de esas estrategias al inicio de la capacitación y que no hubo gran diferencia en su uso, solo se reafirmó. Los resultados se registran en el en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Resultados de pre-lectura

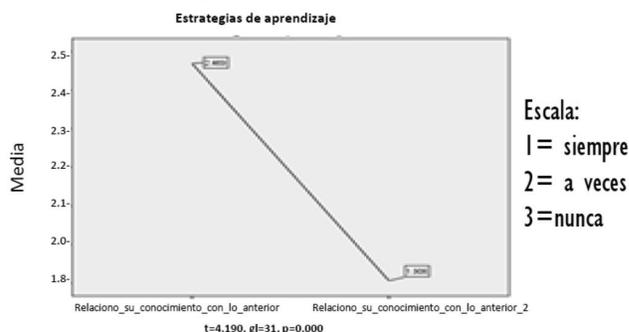
		Prueba de muestra relacionada							Sig. (t/lectura)
		Diferencias relacionadas					t	gl	
		Media	Desviación	E. tip de la media	95% intervalo de confianza para la diferencia				
					inferior	Superior			
Par 1	Cuando decido leer antes de hacerlo Leo_titulo_y_leo_texto_2	.156	.847	.150	-.149	.461	1.044	31	.305
Par 2	Ignoro el titulo y leo el texto directamente Ignoro el titulo y leo el texto directamente_2	0.94	.734	-.130	.171	.359	.722	31	.476
Par 3	Leo subtítulos y veo fotos Leo_subtitulos_y_veo_fotos_2	-.250	.880	.156	-.567	.067	-1.667	31	.110
Par 4	Leo resumen primero leo_resumen_primero_2	-.189	.998	-.176	-.172	.547	1.063	31	.296
Par 5	No me gusta leer el titulo No_me_gusta_leer_el_titulo_2	.031	.933	.165	-.305	.368	.190	31	.851

Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 2 la comparación de las estrategias antes de comenzar la lectura de un texto en inglés por medio de t-student muestra significancias mayores a 0.005, por lo que se concluye que los niveles de uso de estas estrategias permanecieron igual antes y después del curso.

En la etapa de lectura se muestra un incremento entre la relación del conocimiento previo con la información que se les estaba presentando (Gráfico 3).

Gráfico 3. Estrategias de lectura

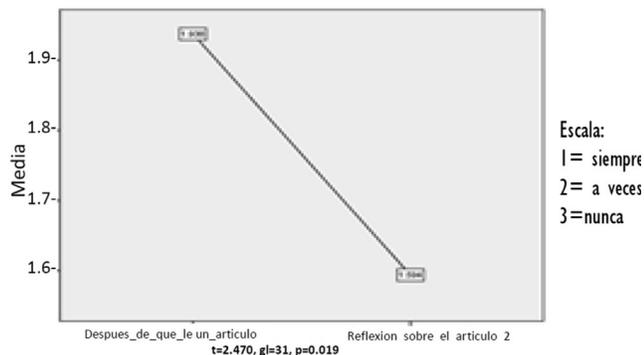


Fuente: Elaboración propia

El nivel de uso de la estrategia "relaciono mi conocimiento con lo anterior" se incrementó después del curso ($t=4.190$, $gl=31$, $p=0.000$) como se puede observar en la gráfica, la media después del curso es menor a la media antes del curso

Y en la post-lectura el nivel de reflexión fue mucho mayor (Gráfico 4).

Gráfico 4. Frecuencia de lectura



Fuente: Elaboración propia

En los resultados se muestran las respuestas de los alumnos, de manera general, en cuanto a su cambio de actitud con respecto a la lectura en inglés de textos de su propia área de estudio y con respecto a la capacitación en estrategias. Al final del curso se hicieron las siguientes cinco preguntas abiertas a los estudiantes:

1. ¿Qué te pareció el curso sobre estrategias de lectura?
2. ¿Qué fue lo que más te gustó?
3. ¿Qué fue lo que no te gustó?
4. ¿Qué le agregarías?
5. ¿Cómo crees que te ayudó?

Se presentan algunas respuestas literales (Tabla 1) que muestran el cambio de actitud, considerando las palabras que más se repitieron en sus respuestas.

La mayoría de estudiantes respondió que el curso era interesante y bueno, por lo que si se tuviera que medir la satisfacción del alumno, o su actitud, éstas se presentarían de manera positiva. En lo que respecta a que fue lo que más le gustó, las respuestas aluden a la lectura de su área, las estrategias y los ejercicios en clase. Cuando se les preguntó qué fue lo que no les gustó y qué le agregarían al curso, coinciden en que requería más tiempo de práctica y mayor número de lecturas, aunque algunos plantearon considerar lecturas cortas. Finalmente, para medir si el alumno había detectado en que le había ayudado el curso, la respuesta más común fue la de comprender los textos.

Tabla 1. Palabras más repetidas por respuesta

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Interesante	Comprender textos de mi área	Que leímos pocos textos	Más lecturas	Comprensión de textos, conocer nuevo vocabulario técnico. Relacionar con mi conocimiento previo.
Interesante	Textos de mi profesión	Las preguntas al final se me hacían complicadas	Más tiempo para leer mas	Conocer lenguaje de mi profesión
Interesante	Los consejos para abordar el texto de mi profesión	Las lecturas largas	Incentivos en calificaciones	A comprender la lectura más rápido
Bueno	Que puedo aplicar la estrategias también en español	Que eran solo dos días por semana	Más lecturas	Comprender mejor los artículos
Muy bueno	Que se dirigió a nuestra área de estudio	Poco tiempo	Más dinámicas	Familiarizarme con el vocabulario de mi área
Agradable y bueno	Los ejercicios de lectura en equipo	Solo dos veces por semana	Tiempo	Que no necesito usar diccionario siempre
Muy interesante	Las estrategias para leer. No las conocía.	No hubo nada que no me gustara	Debates después de la lectura	Comprender el texto más rápido
Bastante bueno	Las dinámicas grupales.	El tiempo fue muy corto	Más horas de práctica	Comprensión de lectura. A leer de corrido sin detenerme.
Muy interesante y divertido	Los ejercicios, las estrategias.	Los textos algo largos	Más tiempo de práctica. Mas lecturas	A comprender mejor las lecturas.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Después del estudio se puede concluir que los alumnos conocían algunas estrategias de lectura, como el primer paso que es la pre lectura, ante lo cual observaron aspectos como el título y buscaban relacionarlo con el posible contenido del texto. Sin embargo, ésta fue una de las pocas aproximaciones que tuvieron con el texto, ya que cuando decidían leerlo, recurrían a lecturas completas o al copiado completo del texto, estrategias que les ayudaban poco a hacer una lectura más fluida y, por consiguiente, su comprensión lectora no era muy eficiente.

Contestando la pregunta de investigación que se hizo sobre cómo se podrían generar estrategias de lectura con propósitos específicos en los alumnos de Ingeniería Industrial, la lectura de los textos, la aproximación a los cognados y subrayar palabras transparentes de su propia área de estudio ayudó en gran medida, estableciendo así que lo único que se requiere es dedicar tiempo a los estudiantes para la capacitación en las estrategias escogidas, las cuales les ayuden a una mejor aproximación al texto. En este contexto, los alumnos descubrieron que mucha de la información que ya conocían, por sus clases de contenido en español, podía ser revisada en otro idioma para reforzar su conocimiento y abordar los textos de manera más fluida. Así, ellos ya conocían mucha de la información en español y lo único que debían hacer era relacionar su conocimiento previo con la lectura que se les estaba presentando. La posible adopción de las estrategias de lectura radicaría en una práctica constante, siendo conscientes de que el objetivo de adoptar esas estrategias es ayudarles a comprender mejor los textos de su área. Sin embargo, aunque habían muchas expectativas en los resultados de los estudiantes, sobre todo para la comprensión lectora, era necesaria una primera aproximación a la concientización de las posibles estrategias que les ayudarían a lograrla, lo cual implica un trabajo de mayor profundidad frente al proceso de comprensión.

Este trabajo realizado ha puesto de manifiesto algunos problemas en la lectura de inglés con propósitos específicos cuando no hay un uso mínimo de estrategias de lectura que ayuden a la fácil comprensión del texto o por lo menos al acercamiento de este. También ha mostrado que únicamente se requiere una capacitación en el tema para que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de esas estrategias y de su uso.

Si nadie se ha tomado el tiempo para explicar a los alumnos que existen diversas formas para abordar un texto y tratar de comprenderlo, aunque se trate de nivel superior y todos asuman que ya ha desarrollado lectura desde la educación básica, para ellos será difícil aplicar estrategias desarrolladas de manera empírica a lo largo de su vida y tratarán de leer un texto en otro idioma de la misma manera que abordan uno en español.

Se reveló que los estudiantes tenían estrategias de lectura en español que fueron desarrolladas poco a poco, sin embargo, éstas no les eran muy efectivas al leer en un idioma extranjero y debido a esto optaban por no leer.

Para responder a la pregunta de cómo podrían generar estrategias de lectura, la capacitación en estrategias suele parecer algo poco necesario, ya que en muchas ocasiones se asume que los propios alumnos van desarrollando sus estrategias durante su vida estudiantil. No obstante, el estudio ha probado que se requiere dedicar tiempo a su aprendizaje y práctica para que puedan adoptar de manera más consciente sus propias estrategias. También se puede afirmar que aún en el nivel universitario el estudiante requiere ser guiado para que comprenda textos de su propia área de estudio.

Así, no se puede dar por hecho que al estar en este nivel ya sabe cómo abordar lecturas especializadas. Se requiere de una capacitación que promueva la concientización en estrategias y evitar así su posible deserción de la institución, al no saber cómo abordar los textos de su propia área de estudio.

Para finalizar, es relevante plantear que en esta investigación faltó tener un acercamiento más profundo para reportar los resultados de comprensión lectora al finalizar la lectura, para revelar cómo el estudiante comprendió aquello que leyó. Sin embargo, de manera general, se diría que su reflexión hacia los temas y lo aprendido fue más relevante después de la capacitación.

Falta mucho por hacer en el tema de la lectura y su importancia en la academia, al igual que la enseñanza y uso de las estrategias lectoras en inglés con propósitos específicos. Quizás un tema importante por considerar es el estudio del género para aproximarse al texto o a través de un corpus lingüístico. Sin embargo, sí se puede aseverar que los resultados favorables alcanzados permiten enriquecer el pensamiento de

que nadie puede hacer lo que no conoce o lo que no ha practicado, además de que la reconstrucción guiada de su conocimiento, mediante la capacitación sobre el manejo de estrategias lectoras, ayudará a desarrollar nuevas acciones durante la lectura que antes no se aplicaban.

Referencias bibliográficas

- Andon, N., Clegg, J. & Thorp, D. K. (2001). *Principles and Practice Open Learning Guide* College London.
- Bloom, B. S., Mesia Bertram, B., & Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives* (two vols: The Affective Domain & The Cognitive Domain). New York. David McKay.
- Brunton, M. (2009). An Account of ESP –with possible future directions. *English for Specific Purposes* Issue 3 (24), Volume 8, 2009 (<http://www.esp-world.info>).
- Bruton, M. (2009): *English for Specific Purposes Issue 3 (24)* An Account of ESP with Possible Future Directions.
- Crawford Camiciottoli, B. (2003). *Metadiscourse and ESP reading comprehension: an exploratory study.* Reading in a Foreign Language. Volume 15, number 1, April 2003.
- Dorney, Z. (1995). *On the teachability of Communication Strategies*, Tesol, Quarterly.
- Dudley-Evans, T. & St Jo, M. (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge CUP.
- Ellis, Gail, and Sinclair Barbara, (1994): *Learning to learn English*, Cambridge University Press.
- Friedenber, G. (1982). *Designing an ESP reading skills course*. *ELT Journal* Volume 36/3 April 1982.
- Gil, J. M. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*, Editorial Melusina, Mar de Plata.
- Huckin, T.; Haynes, M. & James, C. (1995). *Second language Reading and Vocabulary Learning*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. *STRATEGIES FOR INFERRING WORD-MEANINGS IN CONTEXT: A COGNITIVE MODEL*. THOMAS HUCKIN 1995.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1983). *English for Specific Purposes*. Cambridge.
- Israel, E. S. & Duffy, G. G. (2009.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge. New York.
- Kavaliauskiene, G. (2002). *Research into Reading- Writing connections in English For Specific Purposes*. *English For Specific Purposes World*.
- McNamara, D. S. (2009). The importance of Teaching Reading Strategies. *Perspectives on Language and Literacy*.
- Nunan, D. (1988). Needs Analysis. *The learner centered curriculum* Cambridge University Press.
- Nutall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Macmillan Heinemann.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. S. (2007) *The impact of Science Knowledge, Reading Skill, and Reading Strategy Knowledge on More Traditional "High Stakes" Measures of High School Students' Science Achievement*. *American Educational Research Journal*, March, Vol 44, No 1.
- Politzer, R. L. & McGroarty, M. (1985). *An exploratory study of learning Behaviors and their relationship to gain in linguistic competence*, *Tesol Quarterly*.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para Saber y Hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, S. G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura, una perspectiva cognitiva –discursiva*, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rubin, J. (1975). "What the good Language Learner can Teach us" *Tesol Quarterly*.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Grabo. Barcelona.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis; English in Academic Research setting*; Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press