

Development strategies in reading ESP - English for specific purposes - for undergraduate students B2 level English Program at Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB

Abstract

This article reports on an action research project and its results on the design and explicit training of a 80 hour course which focused on developing reading comprehension by designing and using some strategies in its three stages, pre-reading, while-reading and post-reading course. The purpose the study focused on finding out Which reading strategies enhance the development of reading comprehension of texts in English (ESP) for students of Medicine and Psychology of the B2 level of English at Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB?. For the data analysis of the information a quantitative method was used. The findings of this study show significant improvement in reading comprehension of this type of texts, due to the reading strategies chosen, the particular way of designing the material, the direct instruction given during the course and some other particular characteristics of the research project.

Keywords: ESP, Language Material Design, Reading Strategies, Direct Instruction.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación, de un curso de 80 horas de enseñanza directa, diseñado y enfocado en el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de algunas de las estrategias en las etapas de pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura. El estudio busca averiguar ¿Cuáles estrategias de lectura ayudan a mejorar el desarrollo de la comprensión de lectura de textos en Inglés (ESP) para los estudiantes de Medicina y Psicología del nivel B2 de Inglés de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB? Los hallazgos del presente estudio muestran un significativo incremento en la comprensión de lectura en este tipo de textos debido a las estrategias de lectura elegidas, la manera particular como se diseñó el material, la instrucción directa proporcionada durante el curso y otras características particulares del proyecto de investigación.

Palabras claves: Esp, Diseño De Material Lingüístico, Estrategias De Lectura, Instrucción Directa.

Artículo: Recibido en mayo 2013 y aprobado en octubre 2013

Autor: Suárez Vera María de Jesús. Magister en Educación con énfasis en procesos de curricularización (Pontificia Universidad Javeriana - Universidad Autónoma de Bucaramanga). Magister en Tecnología Educativa con acentuación de capacitación corporativa (Tecnológico de Monterrey - en curso). Docente tiempo completo Instituto de Lenguas - Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Correo electrónico: msuarez@unab.edu.co

Desarrollo de estrategias de lectura con propósitos específicos - ESP para estudiantes universitarios del nivel B2 del programa de Inglés de la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB

María de Jesús Suárez Vera

Introducción

Este artículo presenta los resultados del diseño y aplicación de un curso de ESP - *English for Specific Purposes* -, donde se proponen determinadas estrategias de lectura para las etapas de *pre-reading*, *while-reading* y *post-reading*. Se diseñó y se aplicó un curso completo de ochenta (80) horas, equivalentes a un semestre académico para estudiantes del nivel B2 de inglés de las facultades de medicina y psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. Ello incluyó selección de material auténtico de artículos de internet, selección de temas, selección de estrategias para cada una de las etapas de la lectura, diseño de lecciones, diseño de materiales, intervención pedagógica y evaluación del curso.

Fundamentación teórica

El actual proyecto se basa principalmente en el enfoque de la enseñanza directa de la lectura, *Explicit Instruction in Reading*, (Brandt, 1978); (Horowitz, 1985a, 1985b y Brooks y Dansereau, 1983), la legibilidad de los textos, *Text Readability* (Davison, 1984; Klare, 1984; Kintsch & Miller, 1984), el vocabulario activo, *active vocabulary*, (Taglieber, 1988), el enfoque balanceado de lectura, *a balanced approach for reading* y la conciencia metacognitive,

Metacognitive awarness (Carrell 1984, 1989), y el uso de textos auténticos, *Realia*, (Nuttal, 1982). Además, para el diseño del curso se tuvo en cuenta el modelo centrado en el alumno *Design of ESP Courses* (Hutchinson & Waters, 1987) y recomendaciones para el diseño de cursos de ESP (Dudley-Evans, 1997).

La enseñanza directa de la lectura, *Explicit instruction in reading*

Muchas de las nuevas ideas provienen de investigaciones que proponen métodos de enseñanza que muestran cómo los estudiantes pueden construir el significado de los textos que leen. De acuerdo con la teoría constructivista, estos métodos hacen hincapié en la organización, la selección, y la conexión de contenidos. A los estudiantes se les enseña, por ejemplo, cómo se pueden percibir las estructuras de organización del texto y utilizarlas para guiar su lectura, (Brandt, 1978; Horowitz. 1985a, 1985b) y cómo se puede re-estructurar el contenido de un texto mediante la aplicación de un esquema a la nueva organización. (Brooks & Dansereau, 1983).

La legibilidad de los textos, *Text readability*

Por lo menos sesenta años representan los esfuerzos dirigidos a determinar las características del texto que afectan la facilidad o

dificultad en la lectura (Davison, 1984; Klare, 1984). Es importante la identificación de las características que hacen que un texto sea fácil o difícil de leer, lo cual no es sólo un rompecabezas intelectual fascinante, sino también un desafío para las teorías actuales de la lectura. La legibilidad del texto se determina por la manera fácil como el lector puede darle el significado al texto que lee; por tal razón, existe cierto número de factores que influyen en la legibilidad del texto, factores físicos tales como tipo de letra, tamaño de fuente, el espaciado y el diseño; otros, como el conocimiento previo, la capacidad de lectura, y la motivación del lector; la dificultad de vocabulario; la estructura del texto; la coherencia y la cohesión del texto; y la sintaxis (Kintsch & Miller, 1984).

El trabajo del vocabulario activo como uno de los puntos fuertes de la propuesta

Taglieber (1988) establece que hay tres problemas primordiales que interfieren en la comprensión lectora: Falta de vocabulario, dificultad para usarlo y falta de conocimiento conceptual o del tema. Afirma que las siguientes actividades pueden ayudar a resolver estos problemas: observación de ilustraciones, *pictorial context*, preguntas previas, *pre-questioning* y enseñanza previa del vocabulario, *vocabulary pre-teaching*. Estas recomendaciones fueron tenidas en cuenta en el diseño del material.

Un enfoque equilibrado para la lectura, A balanced approach for reading

Importantes son, además, las estrategias de lectura que comprenden el enfoque ascendente y el enfoque descendente, buscándose así una mejor comprensión de los textos:

El enfoque descendente o global, The top-down approach. Se centra en el aprendizaje signifi-

cativo. La lectura se vuelve un diálogo entre el texto y el lector. Se basa en la teoría del esquema, *Schema Theory* (Carrell, 1984), que reconoce la experiencia del lector y el conocimiento previo que tiene sobre el tema como la base esencial para la comprensión de un texto. Carrell (1984) propone algunos tipos de estrategias de lectura que se centran en este enfoque: a) predecir el texto usando los títulos e imágenes; b) escribir si el alumno tuvo una experiencia similar; c) expresar una opinión o reacción sobre el texto; d) escribir un resumen del texto o de punto de vista del autor; e) tomar notas de las ideas principales de cada párrafo en el margen, y f) relacionar el texto con eventos actuales.

Además, Tudor (1989) propone cinco categorías que preceden, *content-related pre-Reading Activities*, a la lectura de textos enfocados en algunas disciplinas: a) preguntas previas, *pre-questions* para ser contestadas después de haberse leído el texto; b) preguntas previas, *pre-questions* para activar el conocimiento que el estudiante tiene sobre el tema; c) organización del contenido, *content organizers*, que se refieren a la pregunta *¿qué me dice la estructura del texto?*, lo cual es necesario para formular hipótesis y hacer predicciones sobre su contenido; d) predicciones basadas en el título, encabezados, ilustraciones, u ojear rápidamente el texto, y e) preparación integrada de la lectura, combinando todo lo anterior.

Por su parte, Carrell (1989) plantea que las estrategias de comprensión global, *The Top-down Approach* tienen que ver con la lectura tanto en la primera como en la segunda lengua. Además, afirma que el lector usa, según su preferencia, estrategias de comprensión global o estrategias de comprensión local, las cuales influyen en el desempeño de la lectura. Las estrategias de comprensión global tienen que ver con el uso del conocimiento previo, *background knowledge*, para encontrar la idea clave del texto, *reading for the gist* y el uso de la organización

textual, *use of textual organization*. Las estrategias locales, por su parte, son aquellas relacionadas con sonido-letra, *sound-letter*, significado de la palabra, *word-meaning* y sintaxis de la oración, *sentence syntax*.

El enfoque ascendente o local, The bottom-up approach. Este enfoque se centra en las unidades más pequeñas del lenguaje que nos ayudan a decodificar un mensaje, palabras, reconocimiento de estructuras, la relación sonido-letra dando sentido a las unidades sintácticas (frases y oraciones). El argumento es que los dos enfoques se complementan y sin una comprensión fundamental del lenguaje no se puede dar el proceso de *top-down*. Al mejorar las habilidades del Enfoque Ascendente, *Bottom-up* se pueden crear lectores más veloces, con su subsecuente mejora de la comprensión.

Algunas de estas estrategias son, encontrar o subrayar ejemplos de los tiempos (por ejemplo, futuro, pasado) o de estructuras gramaticales (preposiciones de lugar, oraciones condicionales); escanear un texto para obtener información específica (por ejemplo, la edad de alguien, la población de un país); hacer una cronología de los acontecimientos en el texto y encontrar sinónimos o definiciones de las palabras en negrilla.

Conciencia metacognitiva, Metacognitive awareness: Carrell (1989) investiga la conciencia metacognitiva, *metacognitive awareness*, de los lectores de una segunda lengua respecto a las estrategias de lectura. Ella observa una relación significativa entre la conciencia metacognitiva, las estrategias de lectura y el desempeño en la lectura. Además, argumenta que los ejercicios de lectura ayudan a desarrollar estrategias de lectura, mejoran el control del segundo idioma y ayudan a decodificar pasajes de lectura complicados. Ayudar a los estudiantes a desarrollar estas estrategias mientras leen, puede

ser difícil porque los estudiantes controlan de manera individual el proceso y necesitan diferentes estrategias. Sin embargo, el profesor puede determinar con precisión las estrategias valiosas para la mayoría de los estudiantes. Tales estrategias pueden ser adivinar significados de palabras usando claves contextuales, claves para formación de palabras, práctica de cognados, consideración de la sintaxis y la estructura de la oración, hacer notar las funciones gramaticales de las palabras desconocidas, analizar las palabras de referencia, predecir el contenido del texto y leer para obtener información específica.

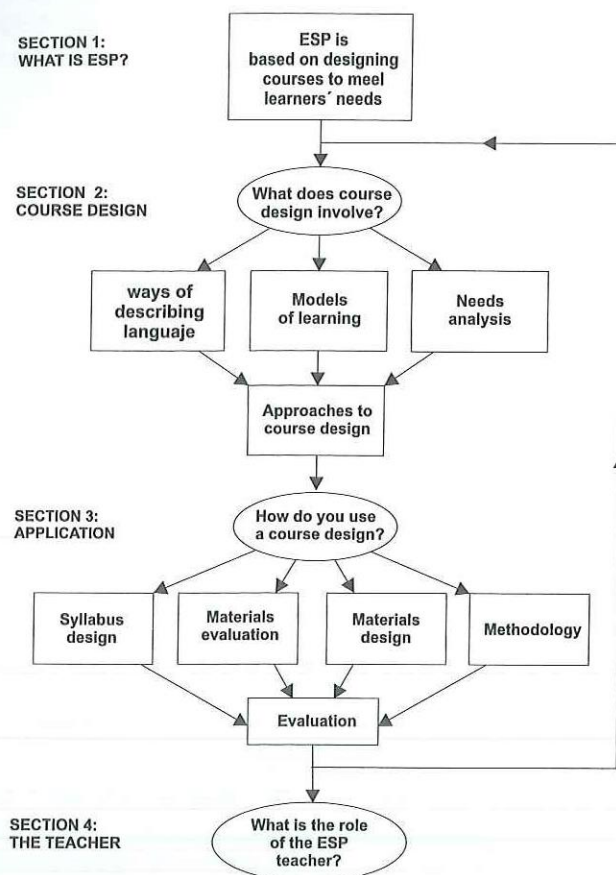
Carell (1989) afirma que debido a que el objetivo de la lectura en el mundo real no es memorizar el punto de vista del autor o resumir el contenido del texto, sino más bien ver dentro de otra mente o acomodar la nueva información con la que ya posee. La lectura de un segundo idioma debe ir más allá que provocar ejercicios de comprensión, debe ayudar al estudiante a reconocer qué estrategias son apropiadas para los diferentes tipos de textos. Por ejemplo, el escaneo es una estrategia apropiada para su uso con anuncios de periódicos; mientras que las estrategias de información específica, y seguimiento de la cohesión del texto son estrategias eficientes para la comprensión de cuentos e historias.

El uso de textos auténticos, Realia. Nuttal (1982: 3) afirma que "usamos el término auténtico, *Authentic*, por razones que no se refieren al aprendizaje del lenguaje, sino por los usos que damos a la lectura en nuestra vida diaria fuera del salón de clase", enfatiza que los aprendices que leen textos auténticos serán lectores más competentes y confiados en su habilidad para entender textos de la vida diaria. Agrega que el docente de la lengua extranjera debe tener en cuenta el propósito de la lectura o *el para qué* se le pide al aprendiz que lea, especialmente cuando se lee en una lengua extranjera. Por su parte

Carter (1983) propone que los textos en ESP que son auténticos, están orientados a un propósito específico y están basados en la necesidad del estudiante como futuro usuario del inglés específico en su campo profesional, en seminarios, congresos en el contexto laboral y en habilidad de comprensión lectora en exámenes de admisión para maestrías y doctorados. Concluye que el aprendizaje del *English for Specific Purposes* tiene como finalidad su uso inmediato en un ambiente de estudio y que más adelante se utilizará en el contexto del *empleo*.

Diseño de cursos en inglés con Propósitos Específicos, *Design of ESP Courses*. Dudley Evans & St. John M. (1998) afirman que el ESP debe ser ofrecido en un nivel intermedio o avanzado para que el estudiante logre una buena comprensión. En cuanto a una definición más amplia del ESP, Hutchinson & Waters (1987: 19) afirman que el “ESP es un enfoque para la enseñanza del idioma, en el que todas las decisiones en cuanto al contenido y al método se basan en la razón del aprendizaje del estudiante”.

Según Hutchinson & Waters (1987) reafirman la idea anterior, proponiendo que el diseño de un curso ESP generalmente se basa en las necesidades específicas de los estudiantes de una disciplina en particular y que varias experiencias de éxito demuestran que el diseño de cursos de ESP parte de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes destinatarios y de la integración de los elementos necesarios y las competencias lingüísticas en el plan de estudios. Para el diseño del curso de ESP los autores proponen los elementos que deben conformar el *syllabus*, desde la planeación, selección de materiales, desarrollo de estrategias y la evaluación; además enfatizan en el papel del docente como diseñador y docente del curso de ESP diseñado. El modelo para el diseño del curso centrado en el alumno, propuesto por Hutchinson & Waters (1987), se muestra en el gráfico 1:



Fuente: Hutchinson, T., Waters, A. (1987, p. 3)

Gráfico 1. Outline of a learning centered approach ESP Course

Metodología

El diseño del curso

Para el diseño del curso se tuvo en cuenta el modelo de Hutchinson & Waters (1987), donde se priorizan las necesidades del estudiante para la elaboración de materiales de lectura; por tal razón, se escogieron temas relevantes para las carreras de psicología y medicina donde el

aprendizaje del inglés busca reforzar temas de las asignaturas en estos programas y desarrollar habilidades de comprensión de lectura que el estudiante necesite más tarde en su profesión. Se retomó una instrucción directa de las estrategias, se tuvo en cuenta el rol del docente como diseñador de sus propios materiales de enseñanza, orientador y modelador; y el papel activo del estudiante como gestor de su propio aprendizaje. Se destaca en esta etapa del proyecto la gran cantidad de tiempo invertido por parte del docente-diseñador en la selección de los textos y el diseño y desarrollo de los materiales del curso.

El material auténtico o *Realia*

Una característica básica del material propuesto fue el uso de textos auténticos, *Realia*, con temas relacionados con el campo de Biomédicas –Psicología y Medicina-. La información se tomó de revistas digitales de internet y se trabajaron quince 15 textos. Otro factor importante considerado fue el nivel de dificultad de los textos, que corresponde al nivel B2 propuesto por el Marco Común Europeo. Dado que este es el último nivel del Programa de inglés de la UNAB, se esperaba que los estudiantes tuvieran las suficientes bases en gramática general para lograr la comprensión de los textos enfocados en su disciplina.

El despeje del vocabulario

Con el trabajo del vocabulario se buscaba despejar el camino hacia la comprensión; por tal razón se dio gran importancia al vocabulario activo y clave que pudiera interferir con el proceso de lectura, trabajándolo primordialmente en la etapa de pre-reading. El vocabulario se trabajó con variedad de actividades como *crossword puzzles*, *word searches*, *synonyms*, *antonyms*, *matchings* (*definitions* y *images*), *prefixes*, *suffixes*, funciones gramaticales del

vocabulario activo, etc. Además se pretendía lograr que el estudiante se familiarizara con el vocabulario de su disciplina de estudio, creando listados de glosario.

Las estrategias seleccionadas

Con las estrategias seleccionadas para el curso de ESP, se buscaba comprobar cuáles estrategias eran las más adecuadas para lograr un buen grado de comprensión, en textos enfocados en el campo de las biomédicas. En la actual propuesta, se siguieron los lineamientos expuestos por Carell (1989), respecto a la aplicación de estrategias globales se aplicaron principalmente en la etapa de *pre-reading*, activando el conocimiento previo del estudiante sobre el tema con preguntas relativas a este; el estudiante predice alguna información que será confirmada a medida que lee. Además, se tuvo en cuenta el papel activo del estudiante para *pre-decir* sobre la forma como se estructura el texto. Las estrategias locales como reconocimiento del vocabulario, sintaxis, gramática relevante para el tema, también se trabajaron fuertemente en esta etapa.

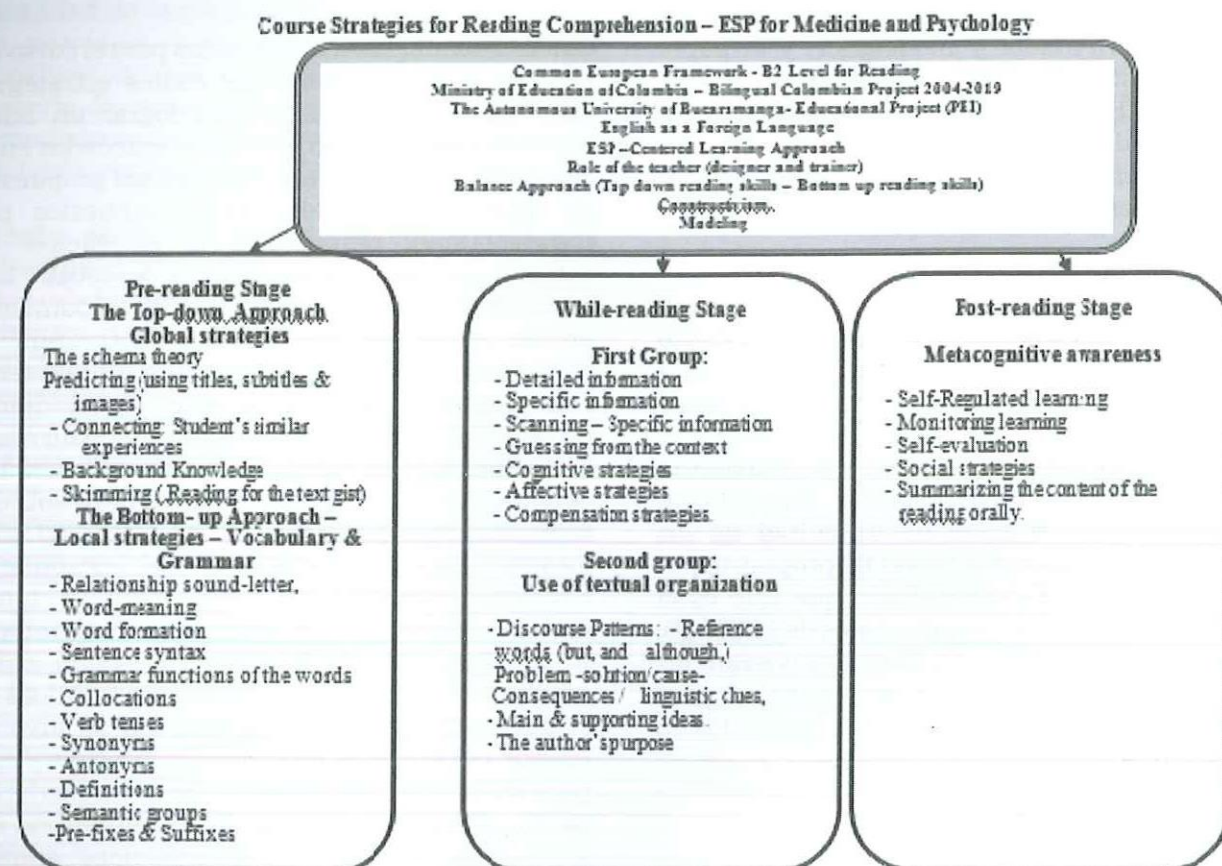
Para el desarrollo la etapa de lectura, *while-reading*, se incluyeron las estrategias incluidas en el gráfico 2. En esta etapa también se tuvo en cuenta una forma de presentación atractiva y ágil, para motivar al estudiante y proporcionarle las claves necesarias para una fácil comprensión del texto como *charts*, *tables*, *concept maps*, *graphic organizers* y *text structure*, por ejemplo, causa, efecto, tratamiento; síntomas, tratamiento, etc. Aunque el propósito del curso era la comprensión de lectura, también se dio oportunidad al estudiante de escuchar los textos, los cuales fueron grabados por una docente norteamericana.

Para la etapa de *post-reading*, se enfatizó principalmente en la conciencia metacognitiva, *metacognitive awarness*, buscando que el estudiante se concientizara de su proceso lector, y

fuera reconociendo y aplicando las diferentes estrategias de lectura propuestas durante el curso, las palabras o vocabulario reiterativo, creación de *vocabulary summaries* para que reconociera términos importantes y reiterativos

de la temática y facilitarle al estudiante el proceso de comprensión.

Las estrategias aplicadas para las etapas de *pre-reading*, *while reading* y *post-reading* se muestran en el gráfico 2:



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Estrategias de lectura. Etapas de *Pre-reading*, *While-reading* y *Post-reading*.

Definición de la muestra

Se tomó el campo disciplinario de Biomédicas, con estudiantes de pregrado de los programas de medicina y psicología; una muestra de 21 estudiantes con edades entre 18 y 20 años; 13 mujeres y 8 hombres.

La muestra cuenta con las siguientes características: a) estudiantes de pregrado con aprobación del sexto nivel del Programa de Inglés del Instituto de lenguas de la UNAB; b) estudiantes con el nivel de proficiencia certificado B1, según El Marco Común Europeo; c) estudiantes de facultades diurnas.

Análisis de las estrategias en la etapa de *Pre-reading* por estudiante – Ejemplo Texto 13

Estudiante	Pre-Knowledge	Vocabulary Antonyms verbs	Vocabulary in context verbs	Grammar forming noun	Vocabulary in context noun	Recognizing nouns ending -ing	Vocabulary suffix -ness	Vocabulary different words	Vocabulary in context nouns	Promedio individual
1	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	2.0	5.0	4.4
2	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	2.0	5.0	4.7
3	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.3
4	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	0.0	5.0	3.9
6	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	2.0	5.0	4.7
8	5.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	3.0	4.4
7	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	3.0	5.0	4.6
8	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.3
9	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	4.5	5.0	4.0	5.0	4.7
10	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
11	5.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.3
12	5.0	5.0	4.0	4.0	5.0	4.0	5.0	4.0	3.0	4.3
13	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.8
14	4.0	2.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.2
16	5.0	5.0	4.0	5.0	5.0	4.5	5.0	4.0	5.0	4.7
18	5.0	3.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	3.0	4.3
17	3.0	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.4
18	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
19	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
20	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0	5.0	4.9
21	5.0	3.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	0.0	5.0	4.2
Promedio General de las estrategias de <i>Pre-reading</i> por estudiante - Texto 13										4,5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Análisis de las estrategias de *pre-reading* – Ejemplo texto 13

Recolección de datos y análisis de la información

La primera etapa consistió en la calificación de las estrategias de *pre-reading* de cada uno de los 15 textos, para los 21 estudiantes. Se toma como ejemplo el texto 13 donde se aplicaron 9 estrategias de *pre-reading*, cada una de las cuales se calificó con un puntaje de 1 a 5, obteniéndose un promedio individual para cada estudiante y a la vez el promedio general del grupo. En este caso el texto 13 arrojó un promedio de 4,5 para el grupo en las estrategias de *pre-reading*, como se muestra en la tabla 1.

La segunda etapa consistió en la sumatoria de cada uno de los 15 textos para los 21

estudiantes, obteniéndose así un promedio general del curso para la etapa de *pre-reading*, como se muestra en la tabla 2.

La tercera etapa consistió en aplicar la escala de valoración para tabular la información recabada en cada uno de los 15 textos, en la etapa de *pre-reading*. Ver gráfico 3.

Según la escala de valoración aplicada, 14 textos arrojaron un promedio *alto* entre 4,2 y 4,7, mientras que sólo un texto (texto 15), arrojó un promedio medio de 3,6. Ningún texto alcanzó un promedio bajo para la etapa de *pre-reading*. Para la etapa de *while reading* se realizó el mismo proceso de análisis de las tres etapas anteriores.

Universidad Autónoma de Bucaramanga - Instituto de Lenguas
Promedio General de la Etapa de Pre-reading por estudiante y por texto

Estudiante	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	Texto 9	Texto 10	Texto 11	Texto 12	Texto 13	Texto 14	Texto 15	Promedio Estudiante
1	3,4	4,8	4,7	4,7	4,2	3,0	3,0	4,2	4,4	4,4	4,4	4,3	4,4	4,3	3,9	4,4
2	4,9	3,0	4,8	4,4	3,0	3,0	3,0	4,2	4,6	4,1	3,0	4,6	4,7	4,3	4,6	4,7
3	4,4	3,0	4,3	4,7	4,6	3,0	3,0	4,3	4,6	4,8	3,0	4,7	4,3	4,3	3,9	4,6
4	4,6	3,0	4,7	4,3	3,8	3,0	3,0	4,3	4,1	4,4	3,0	4,6	3,9	4,3	3,2	4,4
5	4,3	3,0	4,3	4,4	3,0	4,3	3,0	3,8	4,7	4,4	3,0	4,6	4,7	4,8	4,6	4,6
6	4,1	3,0	4,3	2,9	4,3	4,3	3,0	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,4	2,7	3,2	4,2
7	4,0	4,9	4,3	4,7	4,6	3,0	3,0	4,3	4,9	4,3	3,0	4,7	4,6	4,8	4,2	4,6
8	4,4	3,0	4,7	4,3	4,3	3,0	3,0	4,2	4,6	4,4	3,0	4,6	4,3	4,3	3,1	4,5
9	3,0	3,0	3,0	4,3	3,0	3,0	3,0	4,0	4,6	4,6	3,0	4,6	4,7	4	3,8	4,6
10	3,0	3,0	4,7	4,3	4,7	3,0	3,0	4,3	4,7	4,9	3,0	4,8	4,9	4,3	3,6	4,7
11	4,3	3,0	3,0	4,3	4,6	3,0	3,0	4,3	4,9	4,4	3,0	4,7	4,3	4,3	3,7	4,6
12	4,1	3,0	3,0	4,8	4,7	3,0	3,0	4,0	4,4	4,3	3,0	4,6	4,3	4,8	4,1	4,6
13	4,3	3,0	4,7	4,3	3,9	3,0	3,0	4,7	4,9	4,8	3,0	4,9	4,8	4,3	3,3	4,6
14	3,0	4,8	4,8	4,7	4,2	3,0	3,0	4,2	4,6	4,6	3,0	4,7	4,2	Np	3,3	4,3
15	4,3	3,0	4,5	4,3	4,2	3,0	3,0	4,7	4,4	4,6	3,0	4,7	4,7	4,3	3,1	4,5
16	4,8	4,8	3,0	4,4	4,7	4,3	3,0	4,7	4,9	4,4	3,0	4,8	4,3	4,3	2,3	4,5
17	4,4	3,0	3,0	4,3	3,0	3,0	3,0	4,2	4,9	4,4	3,0	4,7	4,4	4,3	3,3	4,6
18	4,0	3,0	3,0	4,7	4,7	3,0	3,0	4,7	4,9	4,3	3,0	4,8	4,9	4,8	3,1	4,7
19	4,2	2,9	4,3	4,1	0,0	4,9	3,0	4,0	4,3	4,6	3,0	4,6	4,9	4	3,3	4,0
20	3,7	3,0	4,7	4,3	4,7	3,0	3,0	4,7	4,3	4,6	3,0	4,7	4,9	4,3	3,3	4,5
21	4,9	3,0	4,7	4,1	4,2	3,0	3,0	4,7	3,0	4,9	4,3	4,8	4,2	4,3	3,6	4,6
Promedio por texto	4,4	4,9	4,7	4,4	4,3	4,9	3,0	4,3	4,6	4,5	4,9	4,7	4,5	4,2	3,6	4,5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Análisis de las estrategias de la Etapa de Pre-reading – Promedio general del curso.

Método	Etapa de lectura	Criterio de evaluación
Cuantitativo	Pre-reading	De 1.0 a 2.9 → Nivel bajo De 3.0 a 3.9 → Nivel medio De 4.0 a 5.0 → Nivel alto
Cuantitativo	While-reading	} 15 textos
Cuantitativo	Post-reading	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Escala de valoración para las tres etapas de lectura.

Etapa de lectura	Texto	Promedio	Porcentaje individual y general de los textos	Criterio de evaluación
Pre-reading	Texto 15	Nivel Medio (3.6)	Negativo: 4 %/100%	
			Positivo: 96%/100%	
While-reading	Texto 4	Nivel Medio Medio (3.9) Medio (3.3) Medio (3.5)	Negativo: 20 %/100%	
	Texto 5		Positivo: 80%/100%	
	Texto 15			
Post-reading	Encuesta semi-estructurada		4% Comentarios negativos 96% Comentarios positivos	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Análisis individual de los textos para las tres etapas de lectura.

La cuarta etapa consistió en el análisis de la información recabada con el segundo instrumento o encuesta semi-estructurada de 5 preguntas que se incluyó para cada uno de los 15 textos. A esta información también se le aplicó la escala de valoración antes mencionada. En el análisis de la encuesta semi-estructurada, las opiniones expresadas por los estudiantes en la etapa de *post-reading* confirmaron los logros obtenidos en las dos etapas anteriores de *pre-reading* y *while-reading*. Las preguntas se analizaron estudiante por estudiante y arrojaron 96% de respuestas positivas.

La quinta etapa consistió en el análisis del promedio general e individual de cada texto para las tres etapas, usando la escala de valoración antes mencionada. Para la etapa de *pre-reading*, se demuestra el logro de un promedio *alto* en 14 textos, equivalente al 94% de los textos. Para la etapa de *while-reading*, se demuestra el logro de un promedio *alto* en 12 textos, equivalente al 80%

y se logró un promedio *medio* en tres (3) textos, equivalente al 20% de los textos diseñados. Ningún texto alcanzó el promedio *bajo* en las etapas de *pre-reading* y *while-reading*. Para la etapa de *post-reading*, se dio 96% de respuestas positivas, como se muestra en el gráfico 4.

Resultados

La sumatoria del promedio general de cada uno de los 15 textos para los 21 estudiantes en las etapas de *pre-reading* y *while reading* arrojó un resultado general *alto*, de 4,5 y 4,4 respectivamente. Para la etapa de *post-reading*, según datos de la encuesta semi-estructurada, también se dio un resultado *alto*, equivalente al 96%. Según los resultados anteriores, se concluye que las estrategias de lectura propuestas para el curso de ESP en los programas de medicina y psicología fueron adecuadas, como se muestra en el gráfico 5.

Textos 1 al 15 Etapa de Pre-reading		Textos 1 al 15 Etapa de While-reading	Método	Etapa de lectura	Criterio de evaluación
Estudiante	Promedio Estudiante	Promedio Estudiante	Cuantitativo	Pre-reading 4.5	De 4.0 a 5.0 → Nivel alto
1	4.4	4.4	Cuantitativo	While-reading 4.4	De 4.0 a 5.0 → Nivel alto
2	4.7	4.6	Cuantitativo	Post-reading (Encuesta) → 96% opiniones favorables	
3	4.6	4.5			
4	4.4	4.3			
5	4.6	4.3			
6	4.2	4.1			
7	4.6	4.5			
8	4.5	4.3			
9	4.6	4.6			
10	4.7	4.6			
11	4.6	4.4			
12	4.6	4.5			
13	4.6	5.0			
14	4.3	4.4			
15	4.5	4.4			
16	4.5	4.3			
17	4.6	4.3			
18	4.7	4.5			
19	4.0	4.3			
20	4.5	4.5			
21	4.6	4.7			
Promedio General 15	4.5	4.4			

Textos 1 al 15 Etapa de Post-reading	
Los estudiantes opinaron que:	
1. Las estrategias de vocabulario les ayudaron a la comprensión del texto en gran medida.	
2. La totalidad de estrategias desarrolladas ayudaron a la comprensión del texto de manera amena y agradable.	
3. Algunas estrategias de <i>while-reading</i> se les dificultaron pero de todas formas se complementaban con otras para llegar a la comprensión del texto.	
4. La manera de presentación de los textos fue agradable y facilitó la comprensión.	
5. Las actividades fueron variadas y amenas y favorecieron el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.	
6. Los temas escogidos son interesantes, tienen aplicación a la vida real y a sus carreras, les aporta nuevo conocimiento, refuerzan conocimientos y les brindan información reciente.	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Resultados generales de las tres etapas de lectura del curso de ESP para los programas de medicina y psicología.

Conclusiones

Se puede concluir que con el uso de las estrategias de lectura propuestas para las etapas de *pre*, *while* y *post-reading* (Ver gráfico 2), se mejora la comprensión de lectura en textos especializados en las carreras de psicología y medicina. La investigación también sugiere que la enseñanza y el entrenamiento en las estrategias de lectura propuestas, ayudan a mejorar la comprensión de textos relacionados con las carreras de medicina y psicología. Otro hallazgo es el incremento en la motivación de los estudiantes al leer temas

relacionados con su campo de estudio, demostrado en el incremento del interés por la lectura de los textos propuestos, reconociendo y aplicando las estrategias propuestas y haciéndose responsables de su proceso lector.

Los hallazgos positivos en la propuesta presumiblemente se deben a: a) el enfoque dado al curso para cumplir las necesidades de los estudiantes, donde se les propusieron textos relacionados; b) las características especiales que se tuvieron en cuenta para su diseño materiales; c) las estrategias de lectura seleccionadas para cada una de las tres etapas; d) el trabajo fuerte en el

vocabulario en la etapa de pre-reading; e) el rol del docente como diseñador y docente del curso; f) el interés de los estudiantes al manipular material real y referente a su disciplina de estudio; g) la homogeneidad en el nivel de inglés y la homogeneidad en el nivel de competencia de la lengua de los estudiantes participantes, y h) la mirada intuitiva del docente diseñador al tener en cuenta estrategias de lectura que pudieran necesitar un hablante no-nativo del idioma inglés. Además, se cumplió el nivel de competencia lectora propuesto por el Marco Común Europeo – CEFR- que describe el parámetro para el nivel B2: “El lector competente es capaz de comprender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas de este en su campo de especialización (CEF, 2012).

Recomendaciones

Debido a los resultados positivos obtenidos en el curso de ESP, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Aprovechar las fortalezas del proyecto para mejorar la calidad educativa del Instituto de Lenguas, proponiendo este curso para los estudiantes de medicina y psicología de séptimo nivel de inglés.
- Aprovechar el diseño propuesto para aplicarlo a otros programas.
- Involucrar diferentes docentes cátedra del Instituto de Lenguas-UNAB para recibir el *training* en el diseño de textos para ESP y se conviertan en multiplicadores para los demás programas académicos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB.

Referencias

Brandt, D.M. (1978). *Prior Knowledge of the author's schema and the comprehension of prose*.

Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University, Tucson.

Brooks, K.S., Dansereau, D.F. (1983). The effects of schema training and text organization on expository processing. *Journal of educational Psychology* 2 (4), 45-65.

Carrell, P.L. (1989). *Metacognitive awareness and second language reading*. The Modern Language Journal 73: 121-131. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, J., Eskey, D. (1998). *Interactive approaches to second language Reading*. Cambridge University Press.

Dudley Evans & St John M. (1998). *Developments in English for Specific purposes*.

Cambridge: C.U.P. Global Vision Organization (2004).

Recuperado de <http://www.globalenvision.org/library/33/655/> Posted on July 29, 2004.

Davison, A. (1984). *Readability Formulas and comprehension. Comprehension Instruction: Perspectives and suggestions*. New York: Longman.

Horowitz, R. (1985a). *Text Patterns: Part I. Journal of Reading*, 28, 448-454

Horowitz, R. (1985b). *Text Patterns: Part II. Journal of Reading*, 28, 534-541

Hutchinson T., Waters, A. (2006) *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.

Kintsch, W., Miller, J.R. (1984). *Readability: A view from cognitive Psychology*. Newark, DE: International Reading Association.

Klare, G.R. (1984). *Readability*. New York: Longman.

Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann

Tagliebar, K. L. (1988). The effect of Pre-reading activities on EFL reading comprehension. *TESOL Quarterly*.

Tudor, I. & Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 Learning. *Journal of Research in Reading*, 12, 2, 164-178.