



Lectocomprensión en inglés: análisis de prácticas de enseñanza en el nivel universitario

Reading comprehension in english: analysis of teaching practice at university

Furno, María Alejandra

María Alejandra Furno
marialefur@hotmail.com
Universidad Nacional de Formosa, Argentina

De Signos y Sentidos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN-e: 1668-866X
Periodicidad: Anual
núm. 23, e0018, 2022
designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Junio 2022
Aprobación: 30 Julio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0018>

Resumen: La aplicación contextualizada de las teorías didácticas de las lenguas es menester en el trabajo docente cuando se pretende una práctica consistente con resultados favorables. Desde la perspectiva del enfoque de enseñanza conocido como Inglés con Propósitos Específicos (ESP, en inglés) se describió detalladamente dos cursos de inglés en carreras de humanidades (profesorados) y se especificó sus características para realizar un análisis comparativo entre la práctica áulica y la teoría didáctica de las lenguas. Dichos cursos fueron observados de comienzo a fin por un cuatrimestre permitiendo así analizar los componentes didácticos, desde los objetivos hasta la evaluación. El análisis mostró inconsistencias al interior de los componentes didácticos, así como también incongruencias con los modelos de lectura y los enfoques de enseñanza de inglés. Estos resultados resaltan la importancia de la congruencia en las decisiones teóricas por parte de los docentes para un proceso de aprendizaje óptimo.

Palabras clave: didáctica de las lenguas, lectocomprensión en inglés, Inglés con Propósitos Específicos, estrategias de lectura, proceso de toma de decisión docente.

Abstract: *The context-based application of the teaching theories of languages is essential to the teaching work, especially when a consistent and effective practice is sought. From the perspective of the teaching approach known as English for Specific Purposes, two courses in English within humanity university courses (teacher training tracks) were described in detail, characterizing them to carry out a comparative analysis between classroom practice and the reading teaching models currently available. The courses were observed for a whole semester; thus, allowing the analysis of the teaching components from objectives to assessment. The analysis showed inconsistencies inwards the components as well as inadequacy regarding the reading models and English language teaching approaches. These results highlight the significance of consistency in the teachers' decision-making process for an optimal enhancement of the learning process.*

Keywords: *language teaching theories, reading comprehension in English, ESP, reading strategies, teacher decision, making process.*

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de inglés en el nivel superior, ya sea para desarrollar solo la habilidad lectora o las demás habilidades (escritura, habla y comprensión auditiva), constituye una creciente preocupación en el campo de la didáctica de la lengua inglesa. Al mismo tiempo que la diversidad lingüística cobra cada vez más importancia, el inglés se ha convertido en una necesidad profesional para quienes deseen globalizar sus productos y producciones. En este sentido, esta lengua puede ser percibida como un invasor homogeneizador o como una herramienta que propicia el intercambio global. No obstante la existencia de estas dos perspectivas, es innegable que el inglés es la lengua elegida para el intercambio entre comunidades y que esto suscita un creciente interés por aprenderlo. Este interés ha convertido a la enseñanza del inglés en el objeto de estudio de diversos trabajos de investigación que plantean el qué y cómo se debe enseñar y el qué y cómo se debe evaluar. No solo la didáctica es motivo de reflexión sino también los modelos teóricos (Grabe, 2008) que subyacen a las prácticas de los docentes. La identificación de presupuestos teóricos fundantes en una propuesta didáctica real y sus consecuencias en la enseñanza de lectura en contextos de lengua extranjera es un tema que no ha recibido suficiente tratamiento en los estudios sobre la enseñanza de lectocomprensión en inglés dado que las investigaciones se han enfocado principalmente en prescribir buenas prácticas. El presente estudio contribuye al campo de la didáctica de la lectocomprensión con una descripción detallada de prácticas concretas que abarca el proceso de enseñanza en sus diferentes momentos, desde la planificación hasta la evaluación, seguido de un análisis de los supuestos teóricos subyacentes y sus consecuencias pedagógicas. El objetivo es fundamentar con pruebas concretas la necesidad de una práctica docente fundamentada, internamente coherente y externamente adecuada a las teorías disciplinares y didácticas. Para ello, se describen los componentes didácticos, se explora la naturaleza de sus relaciones y luego se valora el grado de adecuación y efectividad a partir de su potencial.

ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ENSEÑANZA DE LECTURA

Tal como se mencionó en la Introducción, distintos autores se han concentrado en los componentes didácticos sugiriendo cambios que podrían mejorar las prácticas docentes en la enseñanza de lectura en contextos de lengua materna y lengua extranjera.

Respecto del tipo de contenido a enseñar, se ha resaltado la necesidad de la enseñanza de estrategias de lectura, la especificidad de las estrategias dependiendo del tipo de texto y la dificultad en la aplicación de las estrategias dependiendo de la tipología textual, este último punto sugeriría que habría tipos de textos que presentan mayor dificultad al lector que otros.

Luppi y Smael (2010) concentran su atención en las estrategias utilizadas por los estudiantes ingresantes a la universidad y las posibles intervenciones docentes a partir de la identificación de tales estrategias. Por su parte, Berenguer y Nicolás (2010: 1164-1175) también se preocupan por las estrategias de lectura y las denominan “operaciones interpretativas”. Específicamente se refieren a las operaciones que procesan la información semántica y la modalidad de los textos. García (2010) analiza las estrategias de lectura y las habilidades de escritura a partir de textos argumentativos leídos en los cursos. Por su parte, Carlino (2003) agrega a esta discusión que la necesidad de las nuevas habilidades de lectura requeridas debe llevarnos a repensar su enseñanza; la cual, según la autora, debería contemplar las estrategias de lectura como un contenido esencial en las clases.

No solo es necesario revisar qué se enseña sino también de qué manera se lleva a cabo la práctica. Esto incluye una reflexión acerca de los tipos de materiales didácticos utilizados y del proceso de transposición didáctica requeridos. Di Gesú y Zeballos (2010) demuestran en su investigación cómo la lectura comprensiva contribuye a la construcción de otras competencias. Las autoras afirman a este respecto “La competencia lectora es algo más que una habilidad cognitiva. Esta presupone el conocimiento de la estructura sociocultural

y de las ideologías subyacentes” (Di Gesú y Zeballos, 2010: 685) y para lograr este conocimiento proponen “la utilización de material auténtico sobre áreas temáticas acordes a la carrera universitaria elegida o enmarcado por acontecimientos sociales o políticos” (Di Gesú y Zeballos, 2010: 685). Respecto de los recursos tecnológicos, Levine, Ferenz y Reves (2000) analizan el desarrollo de la comprensión crítica de un texto mediante la utilización de TICs en las aulas. Esta estrategia permite el acceso a material auténtico y a diversas formas de lectura en la misma aula, además de aumentar la motivación del alumno. Por su parte, Dorrnzoro (2007) critica la extrapolación de las teorías desarrolladas por las disciplinas fundamentales a las clases, es decir, que los saberes disciplinares que deben fundamentar la práctica docente sean aplicadas directamente en las clases de lectura en Lengua Extranjera (LE) sin ningún tipo de transposición didáctica. La autora propone, en cambio, atender a las necesidades de los alumnos de forma contextualizada (el contexto de enseñanza y el de aprendizaje). Para resolver la cuestión de la selección del contenido de los cursos de lectocomprensión en LE, se proponen prácticas de lectura académica (propias de la comunidad disciplinar del estudiante) como objeto de enseñanza. Según la autora desde esta perspectiva didáctica, el docente debería trabajar analizando lo que se lee en la disciplina particular en la que se forma el estudiante y el propósito con el que leen los alumnos los textos en cuestión. En consonancia con la propuesta de Dorrnzoro respecto de que los géneros propios de cada disciplina formen parte del contenido enseñado en los cursos de lectocomprensión en inglés, Marques Beato-Canato (2011) propone enseñar los textos género por género con las características propias de cada uno entendiendo el texto como instrumento semiótico y la lengua como una práctica social de la cual quiere participar el alumno. Esta propuesta didáctica se enmarca en una perspectiva interaccionista sociodiscursiva. Sin embargo, la autora admite que para llevar adelante un trabajo didáctico de este tipo sería necesario realizar un trabajo procesual e invertir muchas horas de estudio en cada género discursivo. En los estudios mencionados se puede ver cómo se entrelazan el qué y el cómo enseñar. Una vez que se establece la necesidad de enseñar estrategias de lectura, se necesitará seleccionar textos auténticos, incorporar las TICs favoreciendo la contextualización y la lectura multimodal y conocer los géneros disciplinares de interés para los estudiantes. Claramente, todos estos requerimientos implican la formación del docente en el campo disciplinar.

Otra línea de indagación está dada por la forma de evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos en los cursos de lectocomprensión en inglés. Sobre esto, parece haber diferentes posiciones entre los autores. Pasquale (2007) reflexiona acerca de la diferencia que existe entre dos competencias que aparecen involucradas en los cursos de lectocomprensión: la lectura en LE y la escritura en Lengua Materna (LM). Se identificó que en los cursos de lectocomprensión observados los alumnos “desarrollan una capacidad de carácter receptivo, la comprensión del escrito” (Pasquale, 2007: 138), mientras que en el momento de certificar esta competencia se recurre a la producción escrita; cuya naturaleza es diferente a la de la comprensión. Interesa también a nuestros fines investigativos la conclusión de la autora acerca de que la escritura en LM es un instrumento deficitario para comprobar la comprensión de textos en LE. En este sentido, argumenta que el hecho de centrarse exclusivamente en el producto desestima el proceso de comprensión y el de escritura; además asevera que la escritura solo proporciona indicios acerca de la comprensión, pero no puede considerarse un reflejo de sta. Delmas, Regueira y Rosetti (2010) contraargumentan esta visión de Pasquale en cuanto a evaluar la comprensión lectora a través de la escritura de un texto a partir de lo leído y fundamentan en su estudio la validez de la elaboración de la idea principal de un texto en una única oración como demostración de la competencia lectora en el idioma inglés. Indudablemente, una producción escrita u oral derivada de otro texto es un producto diferente en el que se ponen en marcha mecanismos para crear un nuevo texto (Pasquale, 2007).

Al evaluar este nuevo producto, aunque partiera de la comprensión de un texto leído, estaríamos incluyendo necesariamente las habilidades de escritura, las cuales son de distinta naturaleza a las de lectura. Por otro lado, estrictamente hablando de evaluación, sería difícil distinguir cuáles errores corresponden a falencias en la comprensión y cuáles a las habilidades de escritura.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza de lectura comprensiva en inglés en el nivel superior fueron estudiadas las clases de inglés en la carrera de Profesorado de Geografía y en el Profesorado de Letras, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, Argentina. Dichas carreras cuentan con una materia obligatoria de inglés cuyo objetivo es la lectura de textos disciplinares en inglés por parte de los alumnos. La materia de idioma es dictada durante un cuatrimestre por un docente diferente en cada carrera. El corpus de datos en este estudio está constituido por los registros de observación de clases y los datos documentales. Las clases fueron observadas durante un cuatrimestre (16 clases), al mismo tiempo, se llevó a cabo la recopilación de documentos constituida por el programa de la materia, trabajos prácticos y evaluaciones. La muestra quedó constituida por el programa correspondiente a una de las cátedras, seis trabajos prácticos correspondientes a ambas cátedras y la evaluación domiciliaria administrada en una de las materias. Además, se recolectaron 11 registros de clases en el Profesorado de Geografía y 4 registros de clases en el Profesorado de Letras.

La información proveniente del programa y de los registros de observación de clases fue segmentada en función de los elementos que componen la secuencia didáctica (objetivos, contenidos, actividades, evaluación). Posteriormente, cada categoría fue descripta detalladamente y caracterizada conforme a las teorías de enseñanza de lenguas y los modelos de lectura. Una vez finalizada la descripción, se llevó a cabo la caracterización de las prácticas desde la perspectiva que ofrece la didáctica de la lengua inglesa, específicamente la enseñanza de lectura con propósitos específicos en LE, dado que es el enfoque didáctico correspondiente a la práctica áulica que se observó.

Esta descripción y caracterización de los datos provenientes de distintas fuentes (programa de la cátedra, registros de observaciones y evaluaciones) permitió el análisis del acto pedagógico, tanto del plano discursivo como de la praxis. Este análisis se organizó en función de los componentes didácticos: objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y evaluación y las decisiones pedagógicas que atañen a los mencionados componentes.

Los objetivos del curso fueron analizados teniendo en cuenta el concepto de enfoque, “teorías acerca de la naturaleza de la lengua y de cómo ésta se aprende”, propuesto por Harmer (2001:78) para precisar el enfoque metodológico de las clases a partir de los objetivos propuestos por los docentes. Los contenidos detectados tanto en el programa como en los registros de observaciones fueron evaluados a partir del enfoque metodológico determinado en los objetivos del curso y comparados con los contenidos frecuentemente recomendados en la literatura actual sobre la enseñanza de lectura, los procedimientos estratégicos, los géneros discursivos y la criticidad. Los contenidos fueron valorados según su naturaleza y su adecuación al enfoque. Considerando los recursos didácticos disponibles, se analizó el uso del recurso tecnológico y su contribución al aprendizaje de textos auténticos que permitieran el acceso de los estudiantes al ámbito profesional del que formarán parte; además, se analizó el potencial de esta herramienta para desarrollar la criticidad. Finalmente, se analizó la coherencia de la evaluación con todo el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la determinación del grado de validez y confiabilidad del instrumento aplicado.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Objetivos de la materia

En el programa propuesto por la cátedra A (Profesorado de Geografía) se evidencian dos objetivos que están orientados al desarrollo de la competencia lectora, los cuales expresan “acceder a bibliografía disciplinar en inglés” e “interpretar el mensaje” (tabla 1); los restantes objetivos no están directamente relacionados con el

desarrollo de estrategias para la lectocomprensión, pero sí al conocimiento de la naturaleza textual: “captación de aspectos formales y conceptuales de un texto”. Teniendo en cuenta estos objetivos, en apariencia, el curso está orientado hacia el logro de la competencia lectora, por lo que se podría pensar que el docente trabaja, al menos desde los objetivos, adoptando un enfoque de enseñanza de Inglés Lectocomprensión (ILC). Por su parte, en la cátedra B (Profesorado de Letras), a pesar de no contar con un programa, hemos inferido el objetivo central del curso a partir de la evaluación final domiciliaria con la que se calificó los aprendizajes de los alumnos. Dicha evaluación consistió en la lectura comprensiva de un texto, la posterior extracción de la idea principal y la esquematización de la organización del texto. Contrariamente a la evaluación, los registros de clases de la cátedra B muestran primordialmente exposiciones teóricas por parte del docente sobre cuestiones de gramática, lo que sugiere una alta valoración del aspecto formal de la lengua durante las clases. Si bien las clases estuvieron centradas en la gramática y análisis de oraciones o pequeños fragmentos descontextualizados, el producto final, es decir, la evaluación final apuntaba a leer un texto extenso y realizar actividades de comprensión. Esto nos lleva a pensar que el curso se orienta a la comprensión lectora, aunque las clases no hayan perseguido ese objetivo.

Contenido del curso

Tanto en el programa del curso como en las observaciones de clases se encontró que los contenidos priorizados fueron conceptuales y que se encontraban estrictamente relacionados con el sistema lingüístico. Tal como se evidencia en el programa de la cátedra A, hay muy pocas referencias a contenidos procedimentales: “la interpretación de referentes, inferencia de significado, uso de diccionario, lectura global y enfocada” (ver tabla 1). Por otro lado, no se encontró referencia alguna a estrategias de lectura propiamente dichas, como ser estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales ni léxicas (Cubo de Severino, 2005).

Por su parte, los contenidos seleccionados por la cátedra B se evidencian únicamente a través de los registros de clases, dado que la materia no contaba con el programa. Podemos inferir que el recorte de contenidos estuvo constituido por temas de gramática tales como las clases de palabras, clases de sustantivos y sus modificadores y los tiempos verbales (tabla 2), puesto que las clases observadas estuvieron dirigidas principalmente a la exposición de dichos temas.

Actividades de clase

En los registros de clases, no se detectaron actividades de lectura en las que el profesor modelara el uso de las estrategias al abordar un texto ni tampoco se observaron cuestionarios en los cuales se note un gradual aumento en la necesidad de realizar inferencias para su resolución. Al cabo de 4 clases, dictadas en la cátedra del Profesorado de Letras, el docente exigió como evaluación final la realización de actividades que requerían el tema del texto y la esquematización de su organización; sin embargo, no se registraron actividades en clases previas que apuntaran a desarrollar esa habilidad. En cuanto a la cátedra de inglés en el Profesorado de Geografía, se observó un cambio repentino y radical que pasó del análisis de palabras a la esquematización de la organización de textos enciclopédicos sobre geografía; este cambio se llevó a cabo sin andamiaje previo que les permitiera a los alumnos diferenciar los procesos de lectura de distinto nivel de procesamiento cognitivo (Grabe, 2008). Las actividades más frecuentes fueron la categorización de palabras, comparaciones léxicas con la lengua materna y análisis de oraciones. Estas actividades apuntan a habilidades analíticas relacionadas con aspectos morfológicos y son recurrentemente utilizadas en los cursos en que se pretende el aprendizaje de una segunda lengua, como son los cursos de inglés como segunda lengua (ESL, en inglés) o inglés como lengua extranjera (EFL, en inglés).

Recursos didácticos

En cuanto a los recursos didácticos disponibles, se observó que solo en la cátedra A se trabajó en la sala de informática. La cátedra B no hizo uso de esta herramienta en ningún momento. El trabajo áulico llevado a cabo con las computadoras consistió en la búsqueda y lectura de algunas páginas relacionadas con la disciplina de la geografía, específicamente sitios web de divulgación científica. Los textos para ser leídos quedaron a elección del alumnado y el registro de la actividad consistía en la elaboración de un cuadro con listas de palabras a partir del texto leído.

Evaluación del aprendizaje

Encontramos que en el programa correspondiente al Profesorado de Geografía se mencionan cuatro tipos de evaluaciones planificadas para evaluar el aprendizaje: evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y final (ver tabla 1). Sin embargo, en el registro de clases se constató que se evaluó el progreso en el desarrollo de la comprensión lectora a través de los prácticos que se realizaron en clase, es decir, el docente pidió la compilación de todos los prácticos en una carpeta y ponderó una nota final considerando como único criterio la compleción de dichos trabajos (ver tabla 2).

En la cátedra B, los registros de clases indicaron que los ejercicios de clasificación de palabras según sus distintas categorías y de análisis sintáctico de párrafos cortos fueron los que predominaron en las clases (ver tabla 2). Mientras que la evaluación administrada al final del curso requería a los alumnos tareas de lectura comprensiva, detección de la organización del texto e identificación de la idea principal (ver tabla 1).

DISCUSIÓN

Luego de describir las características que los componentes didácticos exhiben en esta práctica docente concreta, es imperativo relacionar dichos componentes para obtener conclusiones acerca del grado de coherencia interna, así como del grado de adecuación con las teorías didácticas disponibles para este enfoque de enseñanza de inglés.

Inconsistencias entre los objetivos y actividades

En el programa correspondiente al Profesorado de Geografía se observó como objetivo de los cursos la comprensión lectora de textos en inglés, aunque las actividades de clase ejercitaban: a) el trabajo con vocabulario desconocido en los textos, es decir, la decodificación del texto (Cassany, 2006), b) la transferencia de textos en prosa a otros formatos gráficos (Harmer, 2012), c) la traducción en voz alta y d) el análisis sintáctico de pequeños fragmentos textuales. Las clases de inglés que fueron objeto de observación y estudio pretenden enmarcarse en un enfoque de Inglés con Propósitos Específicos, particularmente centrados en la enseñanza de la habilidad de lectura comprensiva de textos en inglés, según indican los datos documentales. Cuando hablamos de lectocomprensión en este trabajo nos posicionamos en una concepción sociocultural (Cassany, 2006) de la lectura en la que leer significa interpretar el mensaje inmerso en su contexto de producción atendiendo a las convenciones que configuran el texto. Cuando establecemos que el objetivo del curso es comprender un texto, desde la perspectiva sociocultural, ello implica que el lector aprenda a realizar inferencias, a establecer relaciones con sus conocimientos previos para formar su propio esquema mental del texto, a seleccionar críticamente la información que necesita, a diferenciar la información de la opinión, entre otras tareas (Furno, 2017).

Las actividades más frecuentes observadas en las clases del Profesorado de Geografía fueron traducciones en voz alta, análisis sintáctico de fragmentos de textos, resolución de crucigramas con terminología en la que los alumnos son expertos, aplicación de técnicas de estudio (mapas conceptuales y cuadros comparativos) a textos enciclopédicos de la disciplina (Furno, 2017).

Para poder analizar si los objetivos son logrados mediante las mencionadas actividades es necesario detectar las habilidades implicadas en cada una de ellas. Para comenzar, la traducción de un texto implica la comprensión de este en todos los niveles del significado; además de la redacción de un nuevo texto que sea equivalente al original en el idioma de origen. Por otra parte, la aplicación de técnicas de estudio a distintos tipos de textos requiere aprender a identificar los conceptos para esquematizar las distintas relaciones identificadas. Asimismo, el trabajo de vocabulario con crucigramas, como el análisis de oraciones de un fragmento de texto se orienta al análisis semántico y a la comprensión de los mecanismos de formación de oraciones desatendiendo la unidad mayor que es el objetivo del proceso de enseñanza aquí: el texto. Tanto la elaboración de una traducción como la elaboración de un esquema a partir de un texto requieren comprensión profunda de este e implican otros aprendizajes que no se encuentran dentro del enfoque de enseñanza de lectura pero que podrían ser incluidos en el currículum si se reorientan los objetivos. Por otro lado, el trabajo con unidades menores al texto, como lo son la palabra, frase u oración no logran incluir el componente pragmático en el análisis y, de esa manera, la interpretación se torna descontextualizada. A continuación, se ilustra la relación entre el objetivo de la propuesta didáctica y los aprendizajes implicados en las actividades realizadas en la cátedra A.

En las clases observadas en el Profesorado en Letras, el objetivo de las clases y las actividades junto con las habilidades que involucran muestran aún más distancia respecto del enfoque lectocomprensión en inglés comparado con la cátedra A, dado que solo se llega a trabajar con la unidad menor y con el proceso de decodificación. Las actividades de clase se centran únicamente en el análisis de palabras y oraciones descontextualizadas. A través de estos ejercicios, se desarrolla la habilidad de categorización de dichas unidades. Como es bien sabido, las tareas de categorización y ejemplificación de categorías ocupan buena parte del aprendizaje de la gramática de una lengua; no obstante, recordemos que el objetivo que se evidencia en la evaluación final de esta cátedra es la lectura comprensiva de un texto, la extracción de la idea principal y la esquematización de la organización del texto (ver tabla 1). Por lo tanto, aprender la gramática de la lengua inglesa para realizar producciones propias no es el objetivo del curso y, si así fuese, sería poco factible de ser alcanzado dado que el tiempo de cursado es acotado (16 clases). Para decodificar con gran velocidad, interpretar el mensaje y realizar una abstracción del mismo se requiere trabajar con la unidad textual contextualizada de modo que los lectores puedan activar sus conocimientos previos y formar un esquema mental de los textos leídos. En la siguiente tabla se ilustra la relación entre objetivo planteado, actividades y habilidades implicadas en la propuesta de la cátedra B.

TABLA 1.

Descripción	Componentes didácticos				
	Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos didácticos	Evaluación
Cátedra A	<ul style="list-style-type: none"> • “acceder a bibliografía disciplinar en inglés” • “interpretar el mensaje”. • “captación de aspectos formales y conceptuales de un texto”. 	<p><u>Contenidos conceptuales</u>¹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento vulgar y conocimiento científico. • Cognados y falsos cognados. <ul style="list-style-type: none"> • Préstamos. • Signos de puntuación. <ul style="list-style-type: none"> • Clases de palabras. <ul style="list-style-type: none"> • El bloque nominal • Vocabulario específico relacionado a la geografía”. <ul style="list-style-type: none"> • Bloque verbal. • Voz activa y pasiva. • Verbos modales. <p><u>Contenidos procedimentales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “Inferencia del significado de palabras por su morfología y el contexto”. • “Lectura orientada a encontrar datos generales, lectura orientada a encontrar datos puntuales”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificación e interpretación de palabras de una clase determinada y de sus accidentes morfológicos significativos”. • “Identificación e interpretación de bloques nominales o verbales”. • “Identificación e interpretación de diferentes tiempos verbales”. • “Identificación e interpretación de cognados y falsos cognados”. • “Lectura de un texto para encontrar información general o específica”. • “Confección de tablas, diagramas y esquemas a partir de la información contenida en un texto” • “Identificación e interpretación de contexto y paratexto” • “Búsqueda de términos en diccionarios bilingües específicos y generales”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Pizarra, tiza y borrador o pizarra blanca, borrador y fibrón, fotocopias y diccionarios bilingües inglés-castellano/castellano-inglés”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Diagnóstica” • “Formativa” • “Sumativa” • “Final”
Cátedra B	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura comprensiva de un texto.² • La extracción de la idea principal. <ul style="list-style-type: none"> • La esquematización de la organización del texto. 	Sin explicitar en documentos	Sin explicitar en documentos	Sin explicitar en documentos	Sin explicitar en documentos

Tabla 1: datos extraídos de las fuentes documentales.

¹La clasificación en conceptuales y procedimentales es nuestra.

² Datos extraídos de la evaluación final domiciliaria.

Elaboración propia

Naturaleza de los contenidos en la enseñanza de lectocomprensión

En la enseñanza de lectocomprensión, que es principalmente un saber hacer (Luchini, 2007), los contenidos deberían apuntar principalmente al aprendizaje de los procedimientos involucrados en la lectura comprensiva de un texto. Con esto no se quiere decir que los lectores noveles no deban aprender conceptos o que ambos tipos de contenidos no se conjuguen en el momento de enseñar. Hablamos de un objetivo que implica principalmente aprender procedimientos y de un proceso de enseñanza que no puede estimar que la comprensión de un texto devendrá de la memorización de ciertos conceptos como lo son las clases de palabras, las clases de sustantivos o los tiempos verbales.

Tal como se ve en la tabla 2, las observaciones de las clases mostraron una intervención pedagógica escasamente orientada al desarrollo de procedimientos de lectura. Los contenidos priorizados fueron conceptuales y se encontraban estrictamente relacionados con las formas del sistema lingüístico. Hay pocas referencias a contenidos procedimentales: la interpretación de referentes, inferencia de significado, uso de diccionario, lectura global y enfocada que figuran en el programa de la cátedra A (tabla 1). Por otro lado, tampoco se encontró referencia alguna a estrategias de lectura propiamente dichas, como ser estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales ni léxicas (Cubo de Severino, 2005).

TABLA 2

Descripción	Componentes didácticos				
	Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos didácticos	Evaluación
Cátedra A	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar sustantivos plurales, cognados sustantivos con función adjetiva. • Leer texto en línea e identificar sustantivos plurales, cognados y sustantivos con función adjetiva. • Traducir en voz alta la definición de términos del campo de la geografía. • Responder preguntas a partir de un texto leído • Esquematizar la organización de un texto leído. 	<p><u>Contenidos conceptuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases sustantivas, sustantivos plurales y singulares, cognados. • Verbo <i>to be</i> en presente simple. <p><u>Contenidos procedimentales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de palabras según sean cognados, sustantivos o sustantivos con función adjetiva. • Traducción de un texto. <p>Esquematización de la organización de un texto.</p>	<p>Exposición teórica del docente.</p> <p>Clasificación de frases nominales según las categorías presentadas.</p> <p>Identificación de sustantivos y cognados en el texto digitalizado y elaboración de un cuadro en <i>word</i>.</p> <p>Traducción oral de definiciones de términos encontrados en un glosario de geografía online.</p> <p>Crucigrama con términos del campo de la geografía.</p> <p>Cuestionario sobre un texto.</p> <p>Elaboración de una línea del tiempo a partir del texto leído.</p> <p>Elaboración de un mapa conceptual del texto leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores, pizarrón, fotocopia y computadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa final
Cátedra B	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar sustantivos plurales y singulares, cognados y falsos cognados. • Analizar frases sustantivas e identificar el núcleo • Análisis de oraciones 	<p><u>Contenidos conceptuales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases sustantivas, sustantivos, cognados. • Verbo <i>to be</i> en presente simple. <p><u>Contenidos procedimentales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de frases y oraciones 	<p>Exposición teórica del docente.</p> <p>Análisis de la estructura de las frases nominales en una lista.</p> <p>Análisis de las oraciones de un párrafo corto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores, pizarrón, fotocopia y computadoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Final domiciliaria

Tabla 2: datos extraídos de los registros de observaciones.

Elaboración propia.

En la tabla 2, se puede ver que las clases de la cátedra B se centraron estrictamente en contenidos gramaticales, desestimando por completo los contenidos procedimentales, ya que en ninguna clase se modeló algún tipo de procedimiento como podría haber sido los pasos del análisis sintáctico de las frases y oraciones

presentadas. Respecto de los procedimientos involucrados en la lectura comprensiva, se pudo notar su completa ausencia durante las prácticas pedagógicas.

En general, podemos afirmar que los contenidos procedimentales no fueron tratados explícitamente en las clases y que la resolución de cualquier actividad que implicara un procedimiento requirió la autogestión del conocimiento.

A continuación, se puede observar gráficamente la distribución desproporcionada de los dos tipos de contenidos tratados en el análisis de ambas cátedras.

Por otra parte, los análisis gramaticales llevados a cabo en las clases de la cátedra B mostraron una desestimación total de la dimensión textual dado que simplemente se aplicaron categorías morfosintácticas a las unidades analizadas en las actividades, tales como las palabras, frases y oraciones. La interpretación textual de las unidades no formó parte del trabajo en clase y en los documentos tampoco se encontraron referencias a la tipología textual, al contexto, situación comunicativa, entre otros contenidos. Si se piensa en la enseñanza de lectura comprensiva desde un modelo de lectura (Grabe: 2008) adecuado a las necesidades de los estudiantes en el contexto actual, es imperioso trabajar sobre el análisis de los distintos géneros discursivos considerados valiosos en las prácticas discursivas de los grupos sociales de los que los estudiantes desean formar parte. La enseñanza de lectura comprensiva considera los géneros discursivos como contenido primordial facilitador de la integración profesional a una comunidad disciplinar determinada (Marques Beato-Canato, 2011), lo cual conduce a una revisión exhaustiva de los tipos de textos más frecuentes, su estructura y características. Este conocimiento acerca de los textos promueve la formación de lectores más críticos, estudiantes que aprenden a seleccionar información de acuerdo con sus propios intereses, a tomar decisiones fundamentadas respecto de lo que leen y a adoptar posturas críticas frente a los hechos. En otras palabras, reemplazar las unidades fragmentadas y descontextualizadas por textos considerando su contexto de producción facilitaría el desarrollo del pensamiento crítico.

La contribución de los recursos tecnológicos en el desarrollo de la criticidad

Diversos autores destacan que la lectura se ha ampliado a nuevas modalidades que requieren el desarrollo de otras habilidades diferentes a las que se han trabajado tradicionalmente en la enseñanza de lectura. En un esfuerzo por reconocer este cambio de paradigma, la cátedra A ha incluido el trabajo con los recursos digitales en la sala de informática mientras que la cátedra B lo ha descartado.

El trabajo didáctico de la cátedra A será analizado aquí en relación con dos aspectos: el material de lectura auténtico y sus características y el desarrollo de la criticidad a partir del trabajo con este tipo de material.

La utilización de textos auténticos en las clases despierta mayor interés en los estudiantes lo que redundo en mayor motivación y potencial involucramiento. Esto se debe a que los interesados en estos cursos buscan leer textos de sus disciplinas en inglés con la complejidad que conlleva cada uno. Los textos didácticamente modificados no proveen el contexto real que sí tienen los textos auténticos. Estos textos adaptados para el nivel pueden ser utilizados tal vez como un primer paso o como ejemplos que sirvan de andamiaje para la enseñanza; no obstante, no deberían constituir la única lectura. Cuando el material de lectura es simplificado, adaptado y, muchas veces, hasta descontextualizado; el objetivo de leer textos disciplinares en otro idioma queda relegado, resultando en desmotivación por parte de los alumnos cuya expectativa de leer lo que les interesa en inglés no se cumple.

Tal como se mencionó más arriba, una de las cátedras incorporó actividades de lectura en pantalla que consistieron en leer y traducir e identificar vocabulario disciplinar específico. Sin embargo, la multimodalidad del texto puede ser aprovechada para propiciar el desarrollo de la literacidad digital, literacidad de pantalla o la hiperlectura (Casany, 2006). Esto implica mostrar las características del texto en pantalla con infografías, fotos, enlaces, solapas, publicidad, marcas de autoría y publicación que son diferentes a lo que vemos en un libro, incluso con una distribución de la información distinta a la linealidad tradicional. Respecto

de estas habilidades necesarias para leer en pantalla, Casany (2006) resalta la literacidad electrónica, la funcional y social como aquellas que se incorporan a la literacidad básica que es la decodificación del texto. Esta perspectiva del autor nos lleva a pensar que las prácticas de enseñanza que se orienten a desarrollar estas literacidades no podrán ignorar la naturaleza del texto en pantalla y la abundancia de información que la red provee. Dichas características de la red y sus textos supondrían una selección fundamentada de la información, la determinación de la relevancia de los textos, el conocimiento de los tipos de textos electrónicos y el funcionamiento de los hipervínculos si se quiere leer en pantalla. Una práctica de enseñanza que pretenda preparar a los estudiantes para la lectura electrónica no puede perder de vista la búsqueda de sitios relevantes para su trabajo disciplinar, el desplazamiento dentro de los sitios, el funcionamiento de los enlaces, y sobre todo la evaluación crítica de la validez, la fiabilidad y la utilidad de los datos (Casany, 2006).

Como hemos discutido en esta sección, la autenticidad del material junto con el acceso a él desde la propia fuente digital ofrece un abanico de posibilidades para contribuir a la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, no basta con solo imprimir uno de esos textos o exponer a los lectores noveles a los textos digitales sin haber pensado previamente en la creación de una experiencia que los enriquezca con algunos de los aprendizajes que requiere la literacidad electrónica (Casany, 2006).

Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Es bien sabido que los propósitos de la evaluación dentro del aula son muy diversos. Se puede evaluar el conocimiento de los alumnos para adecuar el contenido a sus capacidades, se puede evaluar el proceso de enseñanza para regular las acciones del docente; finalmente se puede evaluar para conocer los resultados de la intervención pedagógica. Estas intenciones determinan el diseño de los instrumentos con los que se llevará a cabo la tarea de evaluación. Dichos instrumentos deben cumplir con dos requisitos primordiales si se quiere lograr recoger información útil que oriente el proceso de enseñanza, que lo juzgue o que dé cuenta de sus resultados. Feldman (2010) define esos requisitos como validez y confiabilidad. La validez refiere a que “la información tiene que servir para lo que queremos evaluar” y debe mostrar “consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada” (Feldman, 2010:65). Por otra parte, la confiabilidad refiere a que la información reunida debe variar “lo menos posible según sean los ojos que observen o los oídos que escuchen” (Feldman, 2010: 65)

Considerando estos dos requisitos necesarios para una evaluación consistente y adecuada, es posible comparar los tipos de evaluaciones planificadas que se evidencian en los datos documentales y las realizaciones de los mismos en el acto pedagógico. Mientras que en el programa de la cátedra A se propuso tres tipos de evaluaciones (ver tabla 1), durante las clases se observó que la evaluación consistió concretamente en una combinación entre lo formativo y lo sumativo, es decir, el docente obtuvo una nota numérica al final del proceso y, para ello, supervisó las carpetas de los alumnos con los trabajos prácticos realizados en todo el cuatrimestre. Por una parte, se puede ver una inconsistencia entre lo que se programó y lo que se hizo concretamente. Se consignaron tres tipos de evaluaciones (diagnóstica, formativa y sumativa) y se llevó a cabo una única evaluación al final del proceso utilizando el trabajo diario en clase. La utilización de las actividades de clase como único instrumento podría interpretarse como la manifestación de una improvisación de la evaluación. Por otra parte, los requisitos de confiabilidad y validez que deben caracterizar el instrumento no se evidencian en este caso. Debido a que no se establecieron criterios claros y explícitos para ponderar una nota, la confiabilidad del instrumento es cuestionable dado que la calificación obtenida puede variar según quien observe los trabajos. Este instrumento deja un margen de subjetividad demasiado alto para considerarlo confiable. Respecto de la validez del instrumento, es difícil determinar qué información se desea reunir. Basados en lo que el docente tomó como instrumento se podría pensar que quiere saber si los alumnos cumplieron los trabajos o si tienen organizados sus trabajos. De todas formas, si esta fuera la información

que se necesita, el instrumento tampoco sería fiable ya que los alumnos podrían presentar los trabajos de otros estudiantes y esto distorsionaría el resultado.

En las clases correspondientes al Profesorado de Letras, se pudo constatar que no hay documentos que definan la instancia evaluativa de forma explícita; sin embargo, en la práctica se administró una evaluación domiciliaria que podemos considerar sumativa visto que se llevó a cabo al final de curso y se calificó de forma numérica. Respecto de dicha evaluación se pudo observar que lo enseñado y lo evaluado no se corresponden. Si se consideran las actividades de clases, cuyo contenido fue exclusivamente frases, oraciones y fragmentos textuales cortos, se puede esperar que la evaluación provea información acerca de los contenidos mencionados; sin embargo, en la evaluación se solicitó a los alumnos que trabajen con un texto enciclopédico extenso, el cual no coincide con los fragmentos descontextualizados analizados en clase. Por lo tanto, la información proporcionada por ese instrumento está lejos de reunir la información acerca de las verdaderas habilidades aprendidas en el curso. Debido a que ocurrió una seria inconsistencia entre lo enseñado y lo evaluado, este análisis nos lleva a repensar la validez del instrumento de evaluación utilizado.

CONCLUSIÓN

Luego de haber llevado a cabo una descripción detallada y un análisis comparativo de algunas prácticas docentes concretas y situadas, hemos podido detectar inconsistencias tanto internas, es decir, entre los propios componentes didácticos (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) como externas en relación con el enfoque didáctico de las lenguas y las teorías de enseñanza de lectura sugeridos en la literatura disciplinar. A partir de los resultados, podemos estimar cómo, dónde y cuándo se producen los desajustes entre la teoría y la práctica; además de visibilizar las consecuencias en el proceso de aprendizaje, las cuales en algunas ocasiones son atribuidas a factores contextuales del acto pedagógico.

No obstante, la descripción y análisis en este estudio se ha enfocado en una pequeña muestra que no permite generalizar los resultados de modo que se pueda demostrar que existe una gran distancia entre la práctica y la teoría en la mayoría de los actos pedagógicos. Del mismo modo, a partir de los datos recolectados no es posible determinar las causas que dieron lugar a este tipo de prácticas en la universidad. Futuras investigaciones tienen en estos temas un amplio campo por explorar.

REFERENCIAS

- Berenguer, Josefa y Nicolás, Mónica (2010). "La lectura de textos académicos: operaciones interpretativas". En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena, Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.1160-1171). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional- de- la cátedra- UNESCO- en-Lectura -y- Escritura. Cultura-Escrita y Políticas- Pedagógicas -en- las Sociedades Latinoamericanas Actuales
- Carlino, Paula (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Revista UNI92PLURI/VERSIDAD*, volumen 3, pp. 1-9. Recuperado de <https://aprendeonline.a.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte.
- Delmas, Ana María; Regueira, Inés y Roseti, Laura (2010). "Las ideas principales como parámetros de la comprensión lectora de textos académicos". En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena: Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.1205-1216). Argentina: Universidad Nacional de General

Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales

- Di Gisú, Gabriela y Zeballos, Karina (2010). “Cuando el texto invita a hablar en el aula de inglés técnico” En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena; Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.683-694). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales
- Dorronzoro, María Ignacia (2007). “La selección de contenidos para un curso de lectura en lengua extranjera: una perspectiva posible”. En Klett, Estela (dirs.) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Argentina: Araucaria editora.
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica General*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Furno, María A. (2017). “La enseñanza del inglés para la lectocomprensión en la formación del estudiante universitario”. *Resúmenes XX Jornadas de Ciencia y Tecnología*. Argentina: Universidad Nacional de Formosa. Recuperado de https://issuu.com/secyt/docs/resumenes_jcyt_2017
- García, Mónica (2010). “Las estrategias de lectura de fuentes argumentativas y su relación con la construcción del enunciador académico en la exposición polifónica”. En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena; Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.1475-1484). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales
- Grabe, William (2008). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman, England.
- Harmer, Jeremy (2012). *Teacher Knowledge. Core Concepts in English Language Teaching*. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Levine, Adina; Ferenz, Orna y Reves, Thea (2000). “EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers?” *Revista TESL-EJ*, volumen 4, número 4. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16a1/>
- Luchini, Pedro Luis (2007). *Lectura comprensiva: estudio de un caso con dos docentes de inglés*. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://www.academia.edu/26380965/Lectura_comprendiva_estudio_de_un_casocon_dos_docentes_de_ingl%C3%A9s
- Luppi, Liliana y Smael, Nora (2010). “Estrategias de lectura y escritura en alumnos del curso de ingreso”. En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena; Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.503-512). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales
- Marques Beato-Canato, Ana Paula. (2011). “O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, volumen 11, n. 4, pp. 853-870. Brasil. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1984-6398201100040004>
- Pasquale, Rosana (2007). “Leer en lengua extranjera y escribir en lengua materna, una interacción compleja”. En Klett, Estela (dirs.) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora.