


	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>				 ISO 9001 SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 1</b>

Neiva, 15 de Junio de 2016

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad, Neiva

El (Los) suscrito(s):

LAURA MOLINA MARTÍNEZ, con C.C. No. 1075302566, autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado “PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA CIENTÍFICA EN INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS PARA UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LENGUA CASTELLANA” presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades lengua extranjera- inglés, autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.





- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: LAURA MOLINA MARTÍNEZ

Firma: 

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 3</b>

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia lectora científica en inglés con propósitos específicos para un grupo de estudiantes de pregrado de Lengua Castellana.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Molina Martínez	Laura

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Insuasty	Edgar Alirio





**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Insuasty	Edgar Alirio

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades lengua extranjera- inglés.

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua-extranjera inglés.

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 3</b>

**CIUDAD:** Neiva                      **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2016      **NÚMERO DE PÁGINAS:** 60

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_\_ Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_  
 Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_X\_ Tablas o Cuadros\_\_\_

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:** Propuesta didáctica titulada “MIND: lectura de textos científicos en inglés.

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): Meritoria.

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<b>Español</b>	<b>Inglés</b>
1. Disciplinas	Academic disciplines
2. Enfoques didácticos	Didactic approaches
3. Español lengua materna	Didactic unit
4. Inglés lengua extranjera	English as a foreign language
5. Políticas lingüísticas	Linguistic policies
6. Textos científicos	Scientific texts
7. Unidad didáctica	Spanish mother tongue

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

El siguiente trabajo consiste en la presentación de una propuesta didáctica para aportar a la consolidación de la lectura de textos científicos en inglés, en este caso de textos del área de la lingüística. Este trabajo se desarrolló entre 2015 y 2016 y contó con participantes de los cursos de lingüística III y IV (2015-B) del programa de Lengua Castellana de la universidad Surcolombiana. Este estudio siguió los fundamentos de investigación tipo acción-práctica y contó con instrumentos como encuestas, talleres y diario reflexivo. Este trabajo también contó con la colaboración de una perspectiva disciplinar por parte del docente titular del



## GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

### DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



**CÓDIGO**

**AP-BIB-FO-07**

**VERSIÓN**

**1**

**VIGENCIA**

**2014**

**PÁGINA**

**3 de 3**

curso. Ya que el trabajo tenía como objetivo la creación de una propuesta didáctica, se realizaron unidades piloto soportadas por teorías del aprendizaje y metodologías para la lectura en lengua extranjera. El producto final se titula MIND: lectura de textos científicos, un libro de ejercicios para el desarrollo de la lectura en inglés, conformada por 3 módulos centrales cada uno basado en dos artículos del área de la lingüística.

#### **ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)**

Hace ya un largo tiempo que la función de lengua mediadora le corresponde al inglés, idioma que ha llegado a caracterizarse como el medio de comunicación en diferentes campos, no sólo el académico sino también el político, económico, turístico y de los medios de comunicación en general. En ese orden de ideas, el cultivo del inglés como lengua vehicular académica es una realidad a la cual no se le puede dar la espalda. Es por eso que la presente investigación se desarrolló a partir del diseño e implementación de una propuesta didáctica ecléctica para posibilitar la lectura crítica de artículos científicos escritos en inglés por parte de los estudiantes de la carrera de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana. Este trabajo se fundamentó en los principios de la investigación acción-práctica, y contó con instrumentos como encuestas, diario reflexivo, y talleres. Los principales hallazgos demostraron que la estructura y el diseño de los materiales requerían de un apoyo especial en términos de ofrecer una gran variedad de ejercicios con el fin de lograr una comprensión integral de los textos. Esa es la propuesta MIND.

#### **APROBACION DE LA TESIS**

##### **Nombre Presidente Jurado:**

Firma:

William Fernando Fernández David

##### **Nombre Jurado:**

Firma:

MARIATERESA JAIME OSORIO  
Jurado

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
LECTORA CIENTÍFICA EN INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS PARA  
UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LENGUA CASTELLANA**

**LAURA MOLINA MARTINEZ**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN  
LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS  
NEIVA  
2016**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
LECTORA CIENTÍFICA EN INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS PARA  
UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LENGUA CASTELLANA**

**LAURA MOLINA MARTINEZ**

**Director  
EDGAR ALIRIO INSUASTY**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de  
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua  
Extranjera-Inglés**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES LENGUA  
EXTRANJERA-INGLES  
NEIVA  
2016**

---

**Firma del Jefe de Programa**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del Jurado**

---

**Firma del Director**

**Neiva, primer semestre de 2016**

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	10
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	13
3. ANTECEDENTES .....	15
3.1. Trabajos de grado .....	15
3.2. Revistas científicas .....	19
4. MARCO TEÓRICO .....	22
5. JUSTIFICACIÓN .....	26
6. OBJETIVOS .....	28
6.1. GENERAL .....	28
6.2. ESPECÍFICOS .....	28
7. METODOLOGÍA .....	29
7.1. Tipo de estudio .....	29
7.2. Participantes .....	29
7.3. Instrumentos .....	30
8. RESULTADOS .....	31
8.1. Presentación propuesta MIND .....	31
8.1.1. Enfoque .....	31
8.1.1.1. Categorías conceptuales de la propuesta MIND .....	31
8.1.1.1.1. Textualidad .....	31
8.1.1.1.2. Intertextualidad .....	32



8.1.1.1.3. Extratextualidad .....	32
8.1.2. Diseño .....	33
8.1.2.1. Encuesta de percepción .....	33
8.1.2.2. Los materiales .....	34
8.1.2.2.1. Grupo lingüística III .....	33
8.1.2.2.2. Grupo lingüística IV .....	34
8.1.2.3. Formulación de objetivos de la propuesta MIND .....	35
8.1.2.3.1. General .....	36
8.1.2.3.2. Específicos .....	37
8.1.2.4. Descripción del contenido (syllabus) y su organización .....	37
8.1.2.4.1. Descripción de los módulos .....	37
8.1.2.4.1.1. Módulo 1: interrogantes y panorama de la Biolingüística .....	37
8.1.2.4.1.2. Módulo 2: lenguaje y biología .....	38
8.1.2.4.1.3. Módulo 3: lenguaje, lenguas y procesos mentales .....	39
8.1.3. Procedimiento .....	40
8.1.3.1. Procedimiento aplicado durante las sesiones .....	40
8.1.3.2. Descripción de ejercicios en MIND .....	41
8.2. Evaluación de la efectividad de MIND .....	42
8.2.1. Análisis de ejercicios realizados durante las sesiones con los grupos .....	42
8.2.1.1. Curso de lingüística III .....	43
8.2.1.2. Curso de lingüística IV .....	44
8.2.2. Valoración émica .....	45
8.2.2.1. Perspectiva de la orientadora .....	45

8.2.2.1.1. Artículo 1 Evolution, brain and the nature of language .....	46
8.2.2.1.1.1. Textualidad .....	46
8.2.2.1.1.2. Intertextualidad .....	46
8.2.2.1.1.3. Extratextualidad .....	46
8.2.2.1.2. Artículo 2 Three factors in language design .....	47
8.2.2.1.2.1. Textualidad .....	47
8.2.2.1.2.2. Intertextualidad .....	47
8.2.2.1.2.3. Extratextualidad .....	47
8.2.2.1.3. Artículo 3 The faculty of language, what is it, who has it and how did it evolve? .....	47
8.2.2.1.3.1. Textualidad .....	47
8.2.2.1.3.2. Intertextualidad .....	48
8.2.2.1.3.3. Extratextualidad .....	48
8.2.2.2. Perspectiva de los estudiantes .....	48
8.2.2.2.1. Comentarios de los estudiantes de lingüística IV .....	48
8.2.3. Valoración ética .....	49
8.2.3.1. Observaciones externas .....	49
9. DISCUSIÓN .....	51
10. CONCLUSIONES .....	52
11. PROYECCIONES .....	54
12. BIBLIOGRAFÍA .....	47
ANEXOS .....	62

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pag.</b>
ANEXO 1. Encuesta discriminatoria .....	63
ANEXO 2. Taller de comprensión lectora lingüística IV .....	64
ANEXO 3. Diario reflexivo .....	66

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mis agradecimientos al profesor Edgar Alirio Insuasty por su acompañamiento y guía durante el desarrollo de esta investigación. De igual forma, agradezco al grupo de estudiantes de lingüística III y IV (2015-B) del programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana por su valiosa colaboración.

## RESUMEN

Hace ya un largo tiempo que la función de lengua mediadora le corresponde al inglés, idioma que ha llegado a caracterizarse como el medio de comunicación en diferentes campos, no sólo el académico sino también el político, económico, turístico y de los medios de comunicación en general. En ese orden de ideas, el cultivo del inglés como lengua vehicular académica es una realidad a la cual no se le puede dar la espalda. Es por eso que la presente investigación se desarrolló a partir del diseño e implementación de una propuesta didáctica ecléctica para posibilitar la lectura crítica de artículos científicos escritos en inglés por parte de los estudiantes de la carrera de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana. Este trabajo se fundamentó en los principios de la investigación acción-práctica, y contó con instrumentos como encuestas, diario reflexivo, y talleres. Los principales hallazgos demostraron que la estructura y el diseño de los materiales requerían de un apoyo especial en términos de ofrecer una gran variedad de ejercicios con el fin de lograr una comprensión integral de los textos. Esa es la propuesta MIND.

**Palabras clave:** disciplinas, enfoques didácticos, español lengua materna, inglés lengua extranjera, políticas lingüísticas, textos científicos, unidad didáctica.

## ABSTRACT

It has been a while since English attained the role of Lingua Franca, a language that is distinguished as the means of communication in various disciplines, not only academic, but also political, economic, and in the media in general. Consequently, this research was developed by the design and implementation of a didactic proposal in order to consolidate the reading competence of undergraduate students from the Spanish program (Spanish degree) of the Surcolombiana University. This study was based following action-research principles, and had instruments such as surveys, journals, and workshops. The results showed that the design and structure of materials required special support in terms of providing a wide variety of exercises in order to achieve an integral understanding of the texts. Therefore, we created MIND.

**Key words:** academic disciplines, didactic approaches, didactic unit, English as a foreign language, linguistic policies, scientific texts, Spanish mother tongue.

## 1. INTRODUCCIÓN

Al llegar a la universidad, los estudiantes acceden a una nueva cultura lectoescritora cuyos códigos desconocen, lo que no quiere decir que sean incapaces de asimilarla. Si bien es cierto que el estudiante domina su lengua materna, esto es el español, los textos académicos escritos en esta lengua les plantean serias dificultades de interpretación. Más aún, un alto porcentaje de los estudiantes que acceden a la educación superior llegan con debilidades en sus competencias lectoras y escriturales básicas y sin ningún tipo, ya lo dijimos, de conocimiento de la dinámica disciplinar en la universidad. Y como si esto fuera poco, se les exige a los estudiantes ser competentes en la lectura de textos académicos no sólo en español sino también en inglés asumiendo que los cursos interlingua o cursos electivos de inglés, los capacitan para ello. En nuestro contexto universitario esta política de lectura de textos académicos escritos en inglés, no ha sido acogida de la mejor manera por los estudiantes y esto se debe a distintas razones tales como el rechazo al idioma o la noción de que para leer esta clase de textos se demanda un dominio superior del idioma. A este panorama se suma el hecho de que no se encuentra disponible, en nuestro contexto regional, ningún tipo de guía enfocada específicamente hacia la consolidación de esta habilidad, con el fin de que los estudiantes alcancen niveles óptimos de comprensión y apropiación durante la lectura de dichos textos. Mencionando además que hicimos una revisión de textos comerciales en inglés que se utilizan usualmente en los procesos de formación en lengua extranjera en nuestro contexto educativo y no ofrecen un enfoque adecuado para el desarrollo de la competencia lectora de textos científicos.

Es entonces a partir de las ideas anteriores que se describe la necesidad de presentar propuestas didácticas para la consolidación de la competencia lectora, en este caso, de los estudiantes de pregrado de la carrera de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana. Para el efecto, se acude inicialmente a la revisión de algunas propuestas desarrolladas en otros contextos y dirigidas al fortalecimiento de la competencia lectora en inglés: MAY Ofelia., MORENO Francisco., TOVAR MACHI Lionel Antonio., y VILLARREAL Luz Stella. Building Reading Proficiency: Stage One: Foundations. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1992; TOVAR MACCHI, Lionel Antonio., ORTEGA de MARIA, Vilma., CHOPERENA, Nora. Building Reading Proficiency: Stage Three: Completion. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. 1990. Dichas propuestas se concentran en la lectura de textos generales en inglés y presentan ejercicios en inglés y en español.

En esa misma dirección apunta el trabajo de PATIÑO, Luy Myriam y ROJAS, Nora. *The joy of reading a self-access course of reading comprehension*. Cali: Universidad de Valle 1992. Universidad del Valle, que va dirigido a estudiantes adultos interesados en desarrollar habilidades de comprensión de lectura de textos de inglés general en la modalidad de auto-instrucción. Este curso emplea textos cortos, de distintas temáticas y sus ejercicios son formulados y desarrollados en español. Por otro lado, en cuestiones de modelos a la hora de diseñar propuestas didácticas, encontramos el texto de Bastidas<sup>1</sup> titulado *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. En este libro se estudia la estructura de métodos de enseñanza desde el punto de vista teórico; dichos métodos propuestos por Richards y Rodgers<sup>2</sup> son posteriormente revisados y ampliados por el autor. La estructura se divide en tres partes: enfoque, diseño y procedimiento. En nuestra propuesta decidimos adaptar este modelo junto con algunas adecuaciones. Nuestra propuesta difiere de las anteriores ya que busca esencialmente alcanzar la comprensión de textos específicos y auténticos como los son los artículos científicos o *papers*, perteneciente al núcleo específico disciplinar del plan de estudios de la carrera de lengua castellana. Además de que sus ejercicios fueron diseñados, resueltos y sustentados en español.

Partimos del supuesto de que en el proceso de lectura en una lengua extranjera, hay que preguntarse por el nivel de conocimiento lingüístico tanto de la lengua materna (el español) como de la lengua extranjera (el inglés), pues en el proceso de comprensión de textos disciplinares escritos en inglés, el contexto de uso no está constituido por la cultura de un país o un grupo de países que comparten una lengua, sino por una disciplina en particular<sup>3</sup>. Además, se ha asumido que el proceso lector no se limita al desciframiento del código gramatical sino que conlleva a la elaboración de hipótesis sobre la significación del texto leído por parte del lector activando al mismo tiempo su bagaje de vida y conocimientos. Esto llevaría a plantear la necesidad de utilizar una serie de estrategias didácticas que les permita a los estudiantes de la carrera de lengua castellana, comprender adecuadamente para su vida profesional el sentido de los textos especializados focalizando lo disciplinar y apoyándose en elementos resultado de un ejercicio de reflexión didáctica que explica la lectoescritura académica como una práctica

---

<sup>1</sup> BASTIDAS, A., Jesús A. *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto: Jaba Ediciones. Universidad de Nariño, 1993.

<sup>2</sup> RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Ted. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

<sup>3</sup> KARIM, K. First language (L1) influence on second language (L2) reading: The role of transfer. En: *Working Papers of the Linguistics Circle*, Vol. 17 (2010) p.49-54.

social discursiva, tal y como lo discuten Pérez Abril y Rincón<sup>4</sup>: *“El trabajo que habría que fortalecer en las disciplinas y las profesiones –una vez los estudiantes ya han ingresado a la vida académica, al haber recorrido una buena parte de su plan de estudios– supone realizar acciones sistemáticas para aproximar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento específicos [...] Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica; de lo contrario, difícilmente se construirán condiciones para consolidar las capacidades científicas que, a su vez, son la base para un incremento de la productividad académica en el país.”*

---

<sup>4</sup> PEREZ, Mauricio, RINCÓN, Gloria. *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (eds.). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013. p.278.



## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si se tiene en cuenta que el grado de éxito o fracaso en un proceso de lectura está en directa relación con el grado de desarrollo de la competencia lectora del individuo y de su motivación frente a la tarea, se requeriría entonces de una propuesta didáctica que tenga en cuenta varias características como el perfil académico del estudiante, sus actitudes frente al inglés, las condiciones institucionales (interlingua y la política lingüística institucional) que se resumen en tres rasgos distintivos: el conocimiento disciplinar, el nivel lingüístico en L2 y el manejo de las estrategias lectoras en sí mismas.

Si aplicamos lo anterior a nuestro contexto, podemos darnos cuenta que la comprensión de textos científicos presenta desafíos particulares que incrementan el fracaso de los estudiantes, en esto concordamos con Carlino<sup>5</sup> y Pérez Abril y Rincón,<sup>6</sup> ya que constituyen una dinámica científica que no se desarrolla con suficiente intensidad en el aula universitaria y sobre todo en el trabajo con el español. Los estudiantes se ven obligados a desarrollar la representación del contenido de textos científicos a partir de un bagaje insuficiente o en conflicto con los principios implícitos o científicos contenidos en los textos. Además, cuando leen artículos científicos, muchos de los estudiantes no tienen una guía por parte del docente supliendo la deficiencia con diseños y estrategias inadecuados de procesamiento de información con el fin de responder tan solo a las tareas y evaluaciones de cada una de las clases. En cuanto al trabajo con textos 'impuestos' en lengua extranjera, esto es en inglés, lo que se percibe son dos tendencias recurrentes y al tiempo complementarias. Por un lado, se 'sugieren' estos textos ya que no han sido traducidos al español y constituyen un apoyo para textos técnicos-académicos ya traducidos como los libros. Por otra parte, se supone el interés de los profesores para que sus estudiantes comprendan las prácticas culturales del ejercicio científico en una disciplina académica particular. Pérez y Rincón<sup>7</sup> ilustran la cotidianidad del proceso lectoescritor en la universidad en los siguientes términos:

[...]debido a que la universidad, en la formulación de sus políticas y, de modo consecuente, los docentes, en sus prácticas de enseñanza, no tienen como propósito explícito fortalecer la escritura y la lectura académica con funciones epistémicas, no es evidente una didáctica universitaria en la cual se lleven a cabo prácticas de mediación didáctica —desde las diferentes asignaturas que se ofrecen a lo largo de un programa—; es decir, no es explícito que se planifiquen,

---

<sup>5</sup> CARLINO, Paola. *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

<sup>6</sup> PEREZ y RINCÓN, op. cit.

<sup>7</sup> *Ibíd.* p. 280.

realicen y evalúen unas determinadas configuraciones y secuencias didácticas con el fin de orientar modos específicos de leer y escribir propios de las disciplinas. Más bien, la investigación muestra la presencia notoria de prácticas de enseñanza —con excepción de los casos destacados— que tradicionalmente se efectúan en los otros niveles del sistema escolar y que la investigación didáctica ha puesto en cuestión: escribir únicamente para el profesor, sólo para ejercicios de clase y para resolver instrumentos de calificación, es decir, usos con fines básicamente de control o de comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas o los saberes propios de una profesión.

Actualmente, el interés se centra en la necesidad de incrementar los procesos de apropiación lectoescritora, analizando los textos disciplinares, en particular el artículo científico. Y cuando se trata de éste último, se busca crear alternativas (diseños pedagógicos lectores) para leerlo en inglés como lengua extranjera, y como documento de apoyo. Teniendo en cuenta lo anterior planteamos el siguiente interrogante: **¿Qué tipo de propuesta didáctica se necesita diseñar e implementar para mejorar la competencia lectora de textos científicos en inglés por parte de los estudiantes de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana?**

### 3. ANTECEDENTES

En esta sección se presenta una serie de trabajos que desarrollan enfoques funcionales con el fin de posibilitar una comprensión lectora crítica.

#### 3.1. TRABAJOS DE GRADO

Encontramos ocho trabajos de grado que desarrollaron en direcciones particulares pero muy afines, propuestas para el desarrollo de las habilidades lectoras y que a través de una lectura decidimos tomar elementos teóricos que posteriormente integrarían nuestras categorías de análisis. Estas serán especificadas a continuación.

Los referentes teóricos en los que se fundamentaron los trabajos monográficos de los estudiantes del programa de lengua extranjera-inglés que ilustraremos más adelante tienen en común cuatro teorías del aprendizaje cuyos postulados ayudan a comprender las dinámicas individuales y grupales frente a la realización de tareas como la lectura y la escritura además de la formulación de actividades que estimulen la emotividad y la resolución de problemas de manera autónoma. En ese orden de ideas presentamos las *Communities of Practice*<sup>8</sup> presentadas por Lave y Wenger, entendidas como un proceso de aprendizaje social que se da en el momento en que los miembros de un grupo se dan cuenta de que comparten un interés común alrededor de un tema o área específicos y desarrollan procesos de pensamiento en común para la solución de las tareas. Tenemos igualmente el enfoque de *Multiliteracias* que es una aproximación pedagógica que busca hacer del ambiente de aprendizaje un lugar más inclusivo en términos lingüísticos, culturales, comunicativos y de diversidad tecnológica. Este enfoque fue propuesto y desarrollado por el New London Group<sup>9</sup> a partir de 1994. Continuamos con el *Situated Cognition* cuyos gestores fueron Brown, Collins y Duguid<sup>10</sup>. Estos autores

---

<sup>8</sup> LAVE, Jean, y WENGER, Etienne. *Communities of practice*. {En línea}. {23 de noviembre}. Disponible en: <http://valenciacollege.edu/faculty/development/tla/documents/CommunityofPractice.pdf>

<sup>9</sup> New London Group es un grupo conformado por 10 académicos que se reunieron en Estados Unidos con el fin de desarrollar nuevas pedagogías para el mejoramiento de la lectura y la escritura.

<sup>10</sup> BROWN, John Seely., COLLINS, Allan y DUGUID, Paul. *Situated cognition and the culture of learning*. En: *Educational researcher*. Vol. 18, No. 1, (Dic-1989).

afirman que el conocimiento de las personas se construye dentro y en relación con las actividades, contextos y cultura con las cuales han construido su visión del mundo y se han apropiado de dicho mundo. Finalmente tenemos las técnicas de 'skimiming' & 'scanning'. El *Skimiming* tiene como finalidad identificar la idea principal de un texto y se caracteriza por los siguientes objetivos: (i) Permite obtener una impresión general del contenido completo de un texto mediante un examen rápido del mismo; (ii) Debe apoyarse en la revisión de diferentes elementos de la obra como el título de los capítulos o epígrafes principales, de los subepígrafes, de los listados de tablas, figuras, mapas y (iii) Es interesante prestar una especial atención al primero y al último párrafo o a la primera y a la última frase de cada párrafo y al "Abstract" (si se trata de un artículo científico), siguiendo a Escalona y Loscertales<sup>11</sup>.

La técnica 'Scanning' por su parte, tiene como finalidad la localización de un contenido específico en una lectura, persiguiendo los siguientes objetivos: (i) Realizar una selección inicial de los contenidos de una publicación y (ii) Identificar una serie de elementos que pueden ayudar a localizar la información buscada para proceder a su lectura, como el índice de contenidos, las referencias bibliográfica y el índice de términos.

Veamos ahora el detalle de los trabajos de grado. Además de otras publicaciones realizadas en las revistas de las principales universidades del país.

Encontramos en primer lugar el trabajo Rojas y Ruge<sup>12</sup> que se originó a partir de la necesidad de proponer material pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora de textos auténticos escritos en inglés para médicos. Este trabajo se llevó acabo teniendo en cuenta *ESP principles, theory of language, theory of learning, approaches y syllabus design*. Continuamos con la investigación de Luna y Trujillo<sup>13</sup> la cual consistió en la propuesta de una unidad didáctica para fomentar y

---

<sup>11</sup> ESCALONA ORCAO, Ana, I. y LOSCERTALES, PALOMAR, Blanca. Materiales, técnicas y ejemplos de actividades para una lectura eficaz de los textos académicos, {en línea} { 22 de abril de 2015} Disponible en: [http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales\\_04.php](http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales_04.php)

<sup>12</sup> ROJAS, Martha; RUGE, Willington. Neiva, 1998. English Reading Comprehension Textbook for native Spanish Speaking Medical Doctors Aspiring to do postgraduate studies. Trabajo de investigación (Licenciatura en lengua extranjera). Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación.

<sup>13</sup> LUNA, Deicy y TRUJILLO, Paula. Neiva, 1999. Desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en inglés de los alumnos del grado noveno del Colegio José Eustasio Rivera, J.T., Neiva. Selección y explotación de lecturas. Trabajo de investigación (Licenciatura en lengua extranjera). Universidad Surcolombiana. Facultad de educación.

mejorar la habilidad de comprensión lectora por parte de los alumnos de grado noveno de del Colegio Departamental José Eustasio Rivera en la ciudad de Neiva. Este trabajo demostró que, partiendo de los intereses y conocimientos ya adquiridos por los estudiantes y además teniendo en cuenta el enfoque de las etapas (pre-while-post activity) técnicas de lectura y material adecuado, se podía lograr una comprensión exitosa de un texto determinado. Para el desarrollo de esta propuesta se realizó inicialmente una investigación profunda basada en conceptos como aprendizaje, lectura, comprensión lectora, *schema theory* y técnicas de lectura.

En el siguiente estudio tenemos como autores a Escandón, Escobar, y Valencia<sup>14</sup> cuya investigación se basaba en una propuesta que se basa en el Diseño, Aplicación y Evaluación de material de lectura en torno a temas culturales del Reino Unido y Estados Unidos, dirigida a los estudiantes del grado noveno. Esta propuesta se fundamentó en elementos teóricos como los aspectos legales relacionados con la enseñanza del inglés, las teorías de aprendizaje, las técnicas y estrategias que permitían el desarrollo de la comprensión de lectura y el acercamiento a la cultura del Reino Unido y Estados Unidos a través de temas que son de interés general. El próximo estudio fue llevado a cabo por Armario, Hernández y Tovar<sup>15</sup>. Este proyecto se llevó a cabo en el colegio Tierra de Promisión de la ciudad de Neiva con el grado décimo de la jornada de la mañana, compuesto por 43 estudiantes. El objetivo de este proyecto era introducir las técnicas de Skimming y Scanning a través de talleres de comprensión lectora y familiarizar a los estudiantes con las mismas con el fin de facilitar el proceso de lectura. Los temas que se utilizaron era de interés juvenil. Como resultado de este proyecto se consiguió que los estudiantes identificaran el uso de las técnicas y a pesar de que su actitud frente a la comprensión de textos cambió de manera favorable, no se logró que los estudiantes aplicaran totalmente las técnicas en su proceso de comprensión lectora.

---

<sup>14</sup> ESCANDÓN, Diana; ESCOBAR, Andrea y VALENCIA, Cecilia. Neiva, 2001. Diseño, aplicación y evaluación de material de lectura en torno a contenidos culturales del Reino Unido y Estados Unidos para los estudiantes de grado noveno. Trabajo de investigación (Licenciatura en lengua extranjera). Universidad Surcolombiana. Facultad de educación.

<sup>15</sup> ARMARIO, Johana; HERNÁNDEZ, Luz Danny y TOVAR, Angela. Neiva, 2014. Desarrollo de la comprensión lectora a través de las técnicas de “Skimiming” y “Scanning” en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Tierra de Promisión de la ciudad de Neiva. Trabajo de investigación (Licenciatura en lengua extranjera). Universidad Surcolombiana. Facultad de educación.

A seguir, encontramos el estudio de González, Fonseca y Lizcano<sup>16</sup>. El propósito de este trabajo consistía en explotar la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado de la institución Simón Bolívar en Garzón por medio de la adaptación de material auténtico. Como resultado los autores expresaban que este proyecto comprobó que los estudiantes mejoraron su comprensión lectora al trabajar con textos auténticos y cómo gradualmente fueron comprendiéndolos sin la ayuda del diccionario. Los temas de las lecturas se basaban en los intereses de los estudiantes. Durante esta investigación se tomaron en cuenta distintas sub-habilidades aplicadas a través de ejercicios de comprensión lectora, y no podían ser traducidos al español. El siguiente trabajo fue realizado por Flórez, Monje, y Sánchez<sup>17</sup>. Durante esta investigación se identificó el papel del profesor frente al uso de la motivación y los temas de interés por parte de los alumnos para el desarrollo adecuado de la comprensión de lectura de textos auténticos. Cada aplicación de este proyecto contenía un objetivo motivacional y lingüístico y las correspondientes estrategias de lectura; además al final de las mismas había una auto evaluación.

Por último tenemos el trabajo de Chávez y Montenegro<sup>18</sup>. Este proyecto de innovación cuyo objetivo principal fue diseñar un *ESP-CALL course* para estudiantes de contaduría pública en la Universidad de la Amazonia, en Florencia, Caquetá, se fundamentó en **ESP**, y **course Design** (Especialmente Kathleen Graves). El producto final de este proyecto consistió en tres unidades, la primera concentrada a una revisión general del conocimiento previo de los estudiantes en EFL. Las otras dos unidades consistían en diálogos y textos sobre temas de contaduría y economía. Cada diálogo y texto era seguido de ejercicios de comprensión lectora.

El trabajo con el cual se encontró una mayor afinidad fue Rojas y Ruge<sup>19</sup>. Ya que el propósito de la monografía era ayudar a los médicos a leer textos de su área en inglés.

---

<sup>16</sup> GONZALEZ, Martha; FONSECA, Milton y LIZCANO, Augusto, Augusto. Neiva, 2000. Reading comprehension adapted material for ninth graders. Monografía especialización en didáctica del inglés. Universidad Surcolombiana. Facultad de educación.

<sup>17</sup> FLÓREZ, Adalberto; MONJE, Carlos y SÁNCHEZ, Rocio. Neiva, 2000. Comprensión de lectura en lengua inglesa a través de textos auténticos. Trabajo de investigación (Licenciatura en lengua extranjera). Universidad Surcolombiana. Facultad de educación.

<sup>18</sup> CHÁVEZ, Orlando y MONTENEGRO, Edilberto Neiva, 2000. Basic English course for specific purposes for accounting students a multimedial proposal. Monografía especialización en didáctica del inglés. Universidad Surcolombiana. Facultad de educación.

<sup>19</sup> ROJAS y RUGE. Op. Cit.

### 3.2. REVISTAS CIENTÍFICAS

#### Profile Issues in Teachers' Professional Development.

En primer lugar vemos el trabajo de Medina<sup>20</sup>. Este trabajo fue dirigido en la Fundación Universitaria San Martín con los estudiantes de sexto semestre del programa de contaduría. El propósito de este estudio era el mejoramiento de la comprensión lectora a través del uso de algunas estrategias de lectura. Se seleccionaron 6 estudiantes que presentaban un nivel bajo de inglés y demostraban tener problemas al comprender textos en inglés. Los resultados demostraron que los estudiantes les atraían preferiblemente textos relacionados con sus programas, a pesar de su falta de vocabulario, además mejoraron su comprensión lectora por medio del uso adecuado de estrategias de lectura, evitando el sobreuso de la traducción. A seguir, encontramos el trabajo de Quiroga<sup>21</sup>. El propósito de esta investigación se basó en la implementación de cuatro planes de clase basados cada uno en cinco estrategias de lectura con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo de un colegio público en Bogotá. Las clases se basaban en habilidades tales como *reading speed, non-text information, word attack skills, text attack* y *discursive strategies*. Se recolectaron datos a través de observaciones, diarios, entrevistas y cuestionarios. Estos instrumentos como lo expresaban los autores proporcionaron información acerca del nivel de mejoramiento de la comprensión lectora y evidenciaron avances frente al desempeño de los estudiantes cuando leían textos académicos en inglés.

El siguiente estudio tiene como autores a Khonamri y Mahmoudi<sup>22</sup>. En este trabajo se investigó la relación entre la conciencia metacognitiva de las estrategias de lectura y el monitoreo de la comprensión en los estudiantes de inglés en la modalidad de lengua extranjera. Se contó con la participación de treinta estudiantes universitarios de primer año del programa de electrónica. Se implementaron como herramientas para monitorear la comprensión lectora de los

---

<sup>20</sup> MEDINA LÓPEZ, Consuelo. Understanding Texts in English a Challenge for Future Professionals. En: Profile: Issues in Teachers' Professional Development, Vol. 2. No. 1 (2001) p.42-43.

<sup>21</sup> QUIROGA CARRILLO, Claudia. Promoting tenth graders' reading comprehension of academic texts in the English class. Profile Issues in Teachers' Professional Development, Vol. 12. No. 2 (2010). p.11-32.

<sup>22</sup> KHONAMRI, Fatemeh., y MAHMOUDI KOJIDI, Elahe. Metacognitive awareness and comprehension monitoring in reading ability of Iranian EFL learners. Profile Issues in Teachers Professional Development, Vol. 13. No. 2 (2011) p.99-111.

estudiantes *think-aloud protocol analysis*, *error detection* y *retrospective questions*. Los resultados indicaron los efectos combinados de la conciencia metacognitiva respecto a las estrategias de lectura y la habilidad lectora de textos académicas en el monitoreo de la comprensión de estudiantes de lenguas.

Después encontramos el trabajo de Cortés,<sup>23</sup> el cual consiste en un proyecto de innovación y de investigación-acción centrado en el uso del diccionario y el conocimiento previo adquirido de estudiantes colombianos de secundaria para mejorar la comprensión lectora de textos científicos cortos. Los instrumentos de recolección de datos incluyen el trabajo realizado por los estudiantes durante dos talleres, notas de campo y un cuestionario. Los resultados mostraron que la consulta del diccionario y la activación de conocimientos previos parecen facilitar el uso del texto para responder preguntas de comprensión de lectura. Los estudiantes encontraron menor dificultad en la resolución de preguntas que requerían información literal que en aquellas que implicaban el establecimiento de relaciones entre los elementos del texto. A continuación el trabajo de Arias<sup>24</sup> este es un artículo que presenta los resultados de un estudio desarrollado con los estudiantes del programa de derecho de quinto nivel de inglés en una Universidad privada de Colombia. Este estudio tiene como objetivo analizar los efectos tras la aplicación de la lectura por medio del inglés con propósitos específicos, bajo los criterios del enfoque comunicativo. Como resultados se encontró que la lectura especializada motiva a los estudiantes a incrementar tanto su vocabulario como también sus conocimientos sobre su propio campo de estudios, además los motiva a usar el inglés durante la cotidianidad.

Por último, encontramos la investigación de García, Sagre y Lacharme<sup>25</sup>. Este artículo presenta un estudio de caso cuyo propósito era investigar qué actividades, y aspectos metodológicos y textuales empleados durante un curso de estrategias de lectura, le estaban causando dificultades a un grupo de estudiantes al analizar críticamente información escrita. El estudio fue llevado a cabo en la Universidad de Córdoba (Colombia) con estudiantes de séptimo semestre del programa de inglés. Los resultados fueron analizados teniendo en cuenta análisis del discurso y lingüística sistémica funcional. Los resultados demostraron razones detrás del por

---

<sup>23</sup> CORTÉS BECERRA, Ximena. Uso del diccionario para mejorar la comprensión lectora de textos científicos cortos en inglés con adolescentes. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, Vol. 15. No. 2 (2013) p.11-34.

<sup>24</sup> ARIAS RODRÍGUEZ, Gladis Leonor. Reading Through ESP in an Undergraduate Law Program. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, Vol. 16. No. 1 (2014). p.105-118.

<sup>25</sup> GARCÍA MONTES, Paula; SAGRE BARBOZA, Ana. Maria., y LACHARME OLASCOAGA, Alba. Systemic Functional Linguistics and Discourse Analysis as Alternatives When Dealing With Texts. En: *Profile Issues in Teachers Professional Development*, Vol. 16. No. 2 (2014). p.101-116



qué los estudiantes tenían dificultades al completar exitosamente el análisis de textos escritos. Estos resultados pueden servir como alternativas útiles para el diseño de lecciones de lectura.

#### 4. MARCO TEÓRICO

En este trabajo se asumió como marco teórico las propuestas de T. van Dijk et W. Kintsch, Denhière & Baudet, Denhière y Legros, en lo atinente a la configuración textual del texto científico y el proceso particular para su comprensión, esto es, la explicitación de su significación a través del tratamiento cognitivo del texto. De igual forma se realizó una aproximación a las propuestas teóricas que analizan el trabajo lector en lengua extranjera como una manera de suplir las necesidades académicas o, dicho en términos más precisos, el proceso lector con propósitos específicos.

El análisis del tratamiento cognitivo del texto liderado por van Dijk & Kintsch<sup>26</sup> nos permite apreciar “tres niveles de representación del texto: (i) la forma lingüística, (ii) la base semántica del texto y (iii) el modelo de situación”. En otras palabras, la base del texto la constituye el contenido semántico relacionado con la representación semántica proposicional de las unidades de información explícitas que lo constituyen. Por su parte el modelo de situación integra además de los elementos ausentes en el texto y que el lector infiere por un proceso cognitivo complejo que va de los propios elementos del texto (lo literal o explícito), de sus conocimientos y de sus representaciones previas. Así las cosas, el contenido semántico (o en otros términos, la ‘significación’) puede describirse como una secuencia de proposiciones cuyo tratamiento logra construir sistemas coherentes de representación de estados, de eventos e incluso de acciones tal y como lo pregonaban Denhière y Baudet<sup>27</sup>, y Denhière y Legros<sup>28</sup>.

Tomamos igualmente como punto de referencia lo sistematizado por Ibáñez<sup>29</sup> y que recoge buena parte de lo que se ha planteado hasta ahora. Inicialmente, a partir de la concepción de lectura que los investigadores presentan, se puede entender que el texto es asumido como portador de la información codificada por

---

<sup>26</sup> DIJK van Teun y KINTSCH Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press, 1983. p.185-186.

<sup>27</sup> DENHIÈRE, Guy y BAUDET, Serge. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, 1992.

<sup>28</sup> DENHIÈRE, Guy y LEGROS, Denis. *Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment?*. En M. Fayol & J. Fijalkow (éd.), *Apprendre à lire et à écrire : dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la*. En: *Revue française de pédagogie*. (1989).

<sup>29</sup> IBÁÑEZ, Rómulo. *Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés*. En: *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol. 45, No. 1 (Mar-2007).

el escritor, la cual debe ser extraída por el lector. Esto no significa entender la extracción de la información en una manera simplista, de hecho, expertos como Urquhart y Weir<sup>30</sup> sostienen que cualquier planteamiento válido acerca del proceso de lectura debe considerar aspectos cognitivos como las estrategias de lectura, las inferencias, la memoria, la relación del texto con el conocimiento previo, así como también la decodificación y los aspectos lingüísticos como el conocimiento sintáctico y léxico. Sin embargo, entender la lectura y el texto de esta forma implica que tanto los procesos cognitivos de nivel superior, así como los de nivel inferior (como es considerada la decodificación) sean vistos como herramientas para captar el mensaje que el escritor plasmó en escrito.

Por otra parte, desde la investigación acerca de la lectura en segunda lengua, una línea de investigación que presenta propósitos, principalmente instruccionales la lectura es entendida por un gran número de especialistas como un proceso que tiene por finalidad captar y descifrar la información contenida en un texto. Entre ellos, Koda<sup>31</sup> entiende la lectura como “una búsqueda compleja y multifacética que requiere de un continuo despliegue e integración de operaciones.” Así también, para ib<sup>32</sup>, el objetivo de esta actividad consiste en “the extraction of meaning from writing”. Por último, para Urquhart y Weir<sup>33</sup>, “reading is the process of receiving and interpreting information encoded in language from via the medium of print”.

Veamos ahora algunos de los enfoques más utilizados en el ámbito de la comprensión de textos científicos en inglés. Tenemos el Inglés para Propósitos Académicos (IPA) que se entiende como un enfoque para la enseñanza del inglés, el cual contempla cualquier situación de enseñanza/aprendizaje relacionada con un propósito de estudio y con las habilidades lingüísticas específicas (escritura, producción oral, comprensión escrita o comprensión oral) que dicho propósito requiera desarrollar. Según Dudley-Evans y St. John<sup>34</sup>, “the key aspect here is the extent to which either English or the national language is used as the medium of instruction for subject courses”. Esto implica que el objetivo central del IPA, como una modalidad del Inglés para Propósitos Específicos (IPE), no es la enseñanza

---

<sup>30</sup> URQUHART, A.H y WEIR, Cyril. Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. London: Longman. 1998.

<sup>31</sup> KODA, Keiko. Insights into Second language Reading. A cross-Linguistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.82-83.

<sup>32</sup> NUTALL, Cristine. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann. 1982. p. 4.

<sup>33</sup> URQUHART y WEIR. Op. cit. p.22.

<sup>34</sup> DUDLEY-EVANS, Tony. y ST. JOHN, Maggie. Developments in English for Academic Purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. p.34.

del inglés, sino el acceso a un área profesional o académica a través del inglés. Desde este marco, coincidimos definitivamente con Kennedy<sup>35</sup>:

I shall restrict the meaning of EAP to cover those educational activities in higher education, the purpose of which is the teaching and learning of the English language required by undergraduates, post graduates and/or staff. Their subject of study is not the English language, which is a carrier 'subject'. They need English language and communication skills for access to subject knowledge or "content".

Complementando lo señalado hasta aquí, cabe revisar cuatro características para diferenciar el IPE y el IPA de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Estas mismas características pueden ser utilizadas para diferenciar el estudio de la comprensión de textos disciplinares escritos en inglés del estudio de la lectura en segunda lengua. Ellas son las siguientes según Flowerdew y Peacock<sup>36</sup>:

- 1) Es diseñado para satisfacer necesidades disciplinares específicas de los aprendientes.
- 2) Su contenido está relacionado con actividades y disciplinas específicas.
- 3) Se centra en los rasgos y niveles lingüísticos apropiados para satisfacer las necesidades académicas de los alumnos.
- 4) Se opone al inglés para propósitos generales.

Seguimos ahora con el enfoque del conocimiento metacognitivo<sup>37</sup>, que se fundamenta en el proceso de la metacognición entendida esta como la cognición inicial (knowing that) y el manejo de esta cognición (knowing how). Este enfoque ha sido desarrollado por varios autores cuyo interés central ha sido distinguir dos factores nucleares que se encargan de diferenciar momentos de la comprensión: language-specific factor y la habilidad general de comprensión lectora. En la perspectiva de Chamot y Kupper<sup>38</sup> "lo metacognitivo tiene que ver con las estrategias de autorregulación en las cuales los estudiantes son conscientes de su propio pensamiento y aprendizaje". En otras palabras, se trata de integrar las

---

<sup>35</sup> KENNEDY, Chris. Language use, language planning and EAP. Flowerdew & M. Peacock (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p.25.

<sup>36</sup> FLOWERDEW, John, y PEACOCK, Matthew. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.35.

<sup>37</sup> SCHOONEN, Rob; HULSTIJJN, Jan., y BOSSERS, Bart. Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. En: *Language learning*, Vol. 48, No. 1. (Feb-1998).

<sup>38</sup> CHAMOT, Anna. Uih., y KUPPER, Lisa. Learning strategies in foreign language instruction. En: *Foreign language annals*, Vol. 22, No. 1 (Feb 1989). p. 14.

representaciones individuales con los referentes externos plasmados en los documentos.

Es en esta misma línea de pensamiento que encontramos enfoque de Language learning styles and strategies. Es un enfoque siguiendo a Scarcella y Oxford<sup>39</sup> “se caracteriza por detallar los pasos que se llevarían a cabo sistemáticamente para manejar una situación de comunicación acudiendo a herramientas de cualquier tipo como los compañeros de clase, los libros, conocimientos generales, canciones, entre otros para mejorar y tener éxito en su aprendizaje”. Este enfoque es una variante de la aplicación de los ritmos y estilos cognitivos de un individuo que se apoya en la psicología cognitiva.

Encontramos igualmente módulos/propuestas que se concentran en la lectura de textos generales en inglés y se lleva a cabo ejercicios en inglés y en español en el referente colombiano: MAY Ofelia., MORENO Francisco., TOVAR MACHI Lionel Antonio., y VILLARREAL Luz Stella. Building Reading Proficiency: Stage One: Foundations. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1992; TOVAR MACCHI, Lionel Antonio., ORTEGA de MARIA, Vilma., CHOPERENA, Nora. Building Reading Proficiency: Stage Three: Completion. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. 1990. En esa misma dirección apunta el trabajo de PATIÑO, Luy Myriam y ROJAS, Nora. The joy of reading a self-access course of reading comprehension. Cali: Universidad de Valle 1992.

Finalmente, entenderemos en este trabajo, y ese será nuestro punto de partida, que cada estudiante, integrado en su proceso de aprendizaje, aprende de maneras diversas y en niveles diferentes. Tal y como lo propone Flessas<sup>40</sup>:

“nadie aprende de la misma manera [...] Aprender requiere, tanto por parte del estudiante como del profesor, ejecutar un proyecto de percibir, memorizar y comprender cada nueva información que se presenta para ser vivenciada, representada. Lo que se busca es que el estudiante sea capaz de replicar, reproducir las diferentes estrategias de aprendizaje en futuros procesos de comprensión.”

---

<sup>39</sup> SCARCELLA, Robin y OXFORD, Rebecca. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle, 1992. p.63

<sup>40</sup> FLESSAS, Janine. L'impact du style cognitif sur les apprentissages. En : Revue d'éducation et francophonie, Vol. 25, No. 2. (Otoño- Invierno 1997). p.4.

## 5. JUSTIFICACIÓN

Fueron dos las circunstancias que nos llevaron a plantear este trabajo. En primer lugar, el profesor titular de la asignatura de Lingüística III y IV del Programa de Lengua Castellana solicitó nuestra colaboración para orientar algunas sesiones con estudiantes de esos cursos con el fin de leer y comprender algunos textos en inglés que se les habían asignado como tarea para exponerlos en clase, hacer un resumen y desarrollar un taller como actividad previa al primer examen parcial. El mismo profesor del área nos aportó elementos de análisis teórico para la comprensión disciplinar de los textos.

Los estudiantes intentaron traducir los textos utilizando Google traductor pero el texto que resultaba, como era de esperarse, alteraba el sentido original del texto. Esos documentos eran del área de la lingüística (Lengua Castellana)<sup>41</sup>. En segundo lugar, al llevar a cabo la lectura de dichos textos comprobamos que los estudiantes necesitaban de herramientas sólidas no sólo en lo gramatical sino también en el manejo del léxico específico y de los referentes culturales para captar el sentido del documento. Era pertinente formular algunas categorías de análisis previas que constituirían la primera parte de la etapa metodológica. Antes de emprender la tarea, se realizó una encuesta cuyo fin inmediato era identificar su nivel en inglés (Anexo 1<sup>42</sup>). Todos habían presentado el examen de nivelación en inglés y su puntaje había sido bastante discreto. Algunos de ellos cursaban el nivel 1 de inglés y otros aún no. Habían sido forzados a leer un texto por imposición de los profesores quienes asumían (al igual que la institución) que un estudiante universitario debía tener una competencia aceptable para leer en esa lengua. Y como si esto fuera poco, dichos textos no estaban traducidos al español y no eran textos que a ellos los motivaran. Son conscientes de la necesidad de manejar una lengua extranjera, pero han aplazado la mayor parte del tiempo, su estudio y práctica. En ese orden de ideas, la actividad de comprensión que se llevó a cabo en ese momento consistió en la explicación de elementos gramaticales, la identificación de los conceptos claves y la respectiva traducción al español.

¿Qué se necesitaría para solucionar este problema al menos en parte? Se podrían postular varias respuestas. Una de ellas sería la realización de una propuesta didáctica ecléctica con el fin de mejorar la comprensión de textos científicos en inglés tomando en cuenta las actitudes positivas y negativas de los estudiantes de

---

<sup>41</sup> Anexo 5: Textos objetos de lectura y análisis.

<sup>42</sup> Anexo 1: Modelo de encuesta para conocer las impresiones sobre el inglés.

Lengua Castellana cuando se ven enfrentados a la lectura impuesta de artículos científicos en inglés por algunos profesores en su área disciplinar. Teniendo en cuenta esta situación, se podría brindar un soporte desarrollando estrategias específicas como los talleres fundamentados en enfoques tales como *bottom-up processing theory*, *top-down processing theory*, *the interactive theory*, además de técnicas como *reading aloud*, *word recognition*, *'Skimming'* y *'scanning'*, siguiendo una organización perteneciente a *pre-while-and post-reading activities*.

Esta última posibilidad nos llevó a revisar trabajos previos presentados ya sea como monografías de grado de colegas que me han precedido en la Universidad Surcolombiana así como en las revistas académicas que publican artículos sobre esta temática para verificar si el tema ya había sido abordado y se le había dado algún tratamiento en particular, pretendiendo inclusive la innovación<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Resultado de la actividad 'ideal' del actual docente (incluyendo el de LE) en la sociedad del conocimiento:

*"El docente de hoy necesita además de la formación en su disciplina y en el área pedagógica, conocimientos y habilidades investigativas que le permitan resolver los problemas que enfrente en su quehacer docente, introducir cambios en su práctica pedagógica y contribuir a generar conocimiento que mejore su desempeño y el de sus colegas en la institución donde labore. Es necesario que las innovaciones pedagógicas tengan un seguimiento serio para entender su funcionamiento, su contribución a la formación de estudiantes y para plantear reestructuraciones si el resultado del seguimiento así lo indica".* FAUSTINO RUIZ, Carmen Cecilia. y CÁRDENAS RAMOS, Rosalba. Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras. En: Lenguaje, Vol. 36, No. 2 (Sep 2008). p. 407.

## **6. OBJETIVOS**

### **6.1. GENERAL**

Posibilitar la lectura crítica de artículos científicos escritos en inglés por parte de estudiantes de la carrera de lengua castellana a través del diseño y exploración de una propuesta didáctica ecléctica.

### **6.2. ESPECÍFICOS**

Diseñar una Propuesta Didáctica Ecléctica PDE orientada al mejoramiento de la comprensión lectora de textos académicos en inglés por parte de estudiantes de Lengua Castellana, con base en una fundamentación pedagógica e investigativa y el desarrollo de estrategias de comprensión.

Implementar la PDE en el contexto de los cursos de Lingüística III y IV del Programa de Lengua Castellana.

Evaluar la efectividad de la propuesta didáctica ecléctica [PDE] con el fin de hacerle las adecuaciones teóricas y metodológicas pertinentes.



## **7. METODOLOGÍA**

En nuestro marco metodológico presentamos durante una primera parte elementos como el tipo de estudio, los participantes, los instrumentos, y los materiales con los cuales se trabajó con cada grupo. Por otra parte, describimos el diseño pedagógico que se aplicó, junto con el análisis de los ejercicios realizados con los grupos, y su procedimiento.

### **7.1. TIPO DE ESTUDIO**

La metodología que sustenta este trabajo de investigación es consecuente con los propósitos de la misma por cuanto es una investigación acción en la modalidad acción práctica, la cual se caracteriza, de acuerdo con Latorre<sup>44</sup> “en un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto.” Esto se menciona teniendo en cuenta que nuestro estudio surgió gracias a un par de experiencias vividas con los estudiantes del programa de lengua castellana en las cuales manifestaban que dentro de la bibliografía de algunos cursos del componente básico, se les solicitaba la lectura de artículos científicos y posteriormente la realización de una serie de actividades. Fue a través de estas circunstancias que identificamos la necesidad de presentar propuestas pedagógicas con el fin de posibilitar la lectura de textos científicos en inglés. Habiendo reconocido nuestra población, se aplicó una encuesta general para identificar las percepciones de los estudiantes frente al inglés y en el nivel de desempeño en el que ellos consideraban estar, además de otros puntos. Fue a partir del análisis de los resultados suministrados por la encuesta que se determinaron algunas categorías a tener en cuenta durante el diseño de las unidades didácticas.

### **7.2. LOS PARTICIPANTES**

Nuestra población estuvo conformada por estudiantes adscritos a la carrera de licenciatura en lengua castellana que hacían parte de dos cursos de lingüística en diferente nivel: lingüística III y lingüística IV durante el periodo 2015-B. La asignatura se imparte para los estudiantes ubicados en cuarto y quinto semestres respectivamente, es obligatoria y representa tres unidades crédito en el pensum

---

<sup>44</sup> LATORRE, Antonio. Investigación acción. Barcelona: Graó. 2003. p.9.

de estudios de la carrera. El número de participantes fue de 22 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: lingüística III, 16 y lingüística IV, 6.

### 7.3. INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de este estudio se contaron como instrumentos para la recolección de información la encuesta y el diario reflexivo<sup>45</sup>. La primera se aplicó antes de iniciar las sesiones de comprensión lectora, se diseñó con el objetivo principal de identificar percepciones generales de los estudiantes frente al inglés, reconocer su nivel de formación en este idioma, y el rol que jugaba en su vida desde ámbito profesional. La segunda, constituyó un registro de impresiones, resultados, y descripciones pormenorizadas de las sesiones de comprensión lectora.

---

<sup>45</sup> Véase anexo 3: diario reflexivo.

## 8. RESULTADOS

La presente sección se subdivide en dos partes, i) presentación de la propuesta didáctica MIND mejorada y ii) evaluación de la efectividad de dicha propuesta teniendo en cuenta las tres categorías de análisis formuladas previamente. Esta última parte fue considerada desde la visión émica y ética. En la primera entendida como una mirada interna, se privilegia la perspectiva tanto de la instructora, como de los estudiantes, en la segunda, la ética, entendida como una mirada externa, se focaliza la opinión del docente titular de la materia.

### 8.1. PRESENTACIÓN PROPUESTA MIND

Con el fin de cumplir con uno de nuestros objetivos, presentamos el primer punto de los resultados, la propuesta **MIND**. Esta propuesta se diseñó siguiendo los parámetros establecidos por Richards y Rodgers<sup>46</sup> conjugando 3 etapas: enfoque, diseño y procedimiento. Estas etapas fueron adecuadas a nuestro estudio.

#### 8.1.1. Enfoque

##### 8.1.1.1. Categorías conceptuales de la propuesta MIND

###### 8.1.1.1.1. Textualidad

Esta categoría consiste en focalizar la caracterización gramatical del texto, esto es el contenido literal del documento y verificar el nivel de lectura literal.

Para tal efecto, se identificaron las ideas principales presentes en el resumen; además de los temas que los autores desarrollaban durante el documento, a través de definiciones, conceptos, referencias, ejemplos entre otros. Por ejemplo, en la identificación de *cognados*, (cognitive system, problem, organ, language faculty); relación entre el contenido del texto y las figuras, [la figura 2 del artículo de HAUSER, Marc. D., CHOMSKY, Noam., & FITCH, W. Tecumseh<sup>47</sup> lo que evidencia la figura es la representación de los organismos internos y externos relacionados con la facultad del lenguaje.]

---

<sup>46</sup> RICHARDS y RODGERS. Op. Cit.

<sup>47</sup> HAUSER, Marc. D., CHOMSKY, Noam., & FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?. En: Science, Vol. 289 (Nov- 2002) p.1570.

#### 8.1.1.1.2. Intertextualidad

Esta categoría describe las conexiones conceptuales, metodológicas y culturales que teje el estudiante entre el texto que está leyendo y los textos citados en las referencias y en su conocimiento previo. Esto se refleja en el conocimiento que el estudiante tiene de la bibliografía, de la citación frecuente de otros autores, de las diferentes referencias de libros o artículos que ayudan a complementar la información técnica y cultural. Todo lo anterior es conocido también como la técnica *Scanning*. Para este caso, en el artículo de Chomsky<sup>48</sup> se hace necesario conocer los referentes a los cuales remite sus tesis; frente al caso de la evolución se cita a Darwin y Wallace. La relación teórica y metodológica entre lingüística y biología: el sueño de Lenneberg Chomsky.<sup>49</sup>

#### 8.1.1.1.3. Extratextualidad

Esta etapa se sustenta en la teoría de *Situated Cognition* cuya tesis central según Brown, Collins & Duguid<sup>50</sup>, “es que el conocimiento de las personas se construye dentro y en relación con las actividades, contextos y cultura con las cuales han construido su visión del mundo y se han apropiado de dicho mundo.” En esta fase los estudiantes debían crear nuevas ideas a partir del reconocimiento de referencias culturales, tales como fecha, datos de autores, instituciones a las cuales representa, nombre de las revistas en las cuales fue publicado el artículo, y el área académica en cuestión. La realización de los seminarios de investigación y las instituciones que lo organizaron: *Thirty years ago, in 1974, an international meeting took place at MIT, in cooperation with the Royaumont Institute in Paris, on the topic of “biolinguistics,” a term suggested by the organizer, Massimo Piattelli-Palmarini, and the title of a recent book surveying the field and proposing new directions by Lyle Jenkins (2002).*<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> CHOMSKY, Noam. Three Factors in Language Design. En: Linguistic Inquiry, Vol. 36. No. 1 (Invierno-2005) p.3.

<sup>49</sup> *Ibíd.* p.6.

<sup>50</sup> *Op. cit.* p. 32.

<sup>51</sup> *Op. cit.* p1.

### 8.1.2. Diseño

En esta parte encontramos en primer lugar los resultados de la encuesta de percepción que se aplicó al iniciar nuestro estudio. En segundo lugar presentamos los materiales con los cuales se basaron las sesiones de comprensión lectora con cada uno de los grupos, estos son lingüística III y lingüística IV. Dicha sección incluye una descripción breve de los cursos, la bibliografía en inglés que hacía parte de las lecturas obligatorias, y finalmente aquellos artículos en los que se basaron las sesiones de comprensión lectora. Después de exponer lo anterior, entramos la formulación de objetivos generales y específicos de nuestra propuesta mejorada MIND. En esta misma vía podemos apreciar la descripción del contenido (syllabus) y la organización de esta propuesta. Cerrando entonces con la descripción de los módulos que la componen.

#### 8.1.2.1. Encuesta de percepción

Esta encuesta<sup>52</sup> tenía como propósito central determinar cuáles eran las percepciones de los estudiantes frente a la utilidad de la lengua inglesa en su vida académica y profesional, además de su gusto hacia ella. Los resultados fueron los siguientes: De 34 estudiantes encuestados el 5% le dedicaba, por gusto, tiempo extracurricular al estudio del inglés. Al tratar de identificar el gusto o el rechazo frente al inglés el 55% de los estudiantes indicó que les agradaba el inglés. Los estudiantes al indicar el grado de importancia que le prestaban al inglés para su desarrollo profesional (académico y laboral), el 32% señalaron que era importante, el 29% señaló necesario, 20% obligatorio, el 0% Inadecuado y el 2% innecesario.

Frente a la pregunta sobre su nivel de agrado hacia la prosodia del inglés, el 82% de los encuestados la encuentran *agradable* y el 17% *desagradable*. Por otro lado, al preguntarles a los estudiantes acerca de su rendimiento frente al inglés, ninguno de los estudiantes considero la opción *muy bueno*, el 26% indicó *bueno*, el 55% señaló *regular*, siendo esta la categoría más alta. El 17% señaló *deficiente* y por otro lado ninguno de los participantes consideró su rendimiento *nulo*. Frente al interrogante sobre la facilidad o dificultad de aprender inglés los encuestados respondieron de una forma muy imparcial dado que el 50% lo considera *difícil* y el otro 50% lo considera *fácil*.

---

<sup>52</sup> Anexo número 1

La respuesta correspondiente a la pregunta sobre sus opiniones en cuanto a la dificultad de la gramática del inglés, el 20% respondió que era *muy compleja*, el 26% indicó que era *sencilla*, y por último el 52% respondió que era *Difícil*. Finalmente al tratar de conocer la hipotética elección de los estudiantes si pudieran optar por el inglés u otro idioma para completar sus requisitos del plan de estudios el 25% indicó *el inglés* y el otro 64% señaló *otro idioma*.

De los anteriores datos, podemos resaltar los resultados del punto en el cual los estudiantes debían señalar el nivel de importancia que le prestaban al inglés desde el punto de vista profesional/académico ya que la mayoría de los estudiantes marcaron *Importante* 32% *Necesario*, 29% y *Obligatorio* 20%. Esto significó que los estudiantes sí eran conscientes del rol crucial que juega dentro del campo académico.

Otro punto a mencionar fue el equilibrio que se dio al momento de marcar el nivel de dificultad al aprender el inglés, pues el porcentaje se dividió 50% para difícil de aprender y fácil de aprender 50%. Por último presentamos un poco de confusión al momento de analizar los resultados del punto en el cual los estudiantes debían elegir hipotéticamente entre el inglés y otro idioma para completar su plan de estudios, pues el 35% eligió el inglés, y el 64% otro idioma. Expresamos que es un poco confuso ya que en el punto en el cual se le preguntaba por el gusto frente al inglés el 55% de los estudiantes respondieron positivamente.

#### 8.1.2.2. Los materiales

##### 8.1.2.2.1. Grupo lingüística III

Para el curso de lingüística III, el objetivo esencial era comprender el modelo de la lingüística cognitiva desde la óptica chomskyana. El primer texto ***Evolution, brain, and the nature of language*** resume la tendencia multidisciplinar que se ha forjado a partir de dicha óptica. Es un documento altamente técnico que supone el manejo de presupuestos teóricos y metodológicos sobre todo en el área de la biología. En el segundo documento ***Three factors in language design*** hace parte de la unidad dedicada a la Biolingüística a través de este artículo se hace inicialmente un recuento de los inicios de la perspectiva Biolingüística, y se argumenta la implicación de tres factores al adoptar esta visión. Dichos factores interactúan con el fin de explicar cómo el lenguaje es logrado. Dentro de la bibliografía básica obligatoria para las tres unidades temáticas se encontraban los siguientes artículos en inglés:

CHOMSKY, Noam. Three Factors in Language Design. En: Linguistic Inquiry, Vol. 36. No. 1 (Invierno-2005) p1-22.

BERWICK, Robert C., FRIEDERICI, Angela. D., CHOMSKY, Noam., & BOLHUIS, Johan. J. Evolution, brain, and the nature of language. En: Trends in cognitive sciences, Vol. 17. No. 2 (Feb-2013). p89-98.

BOECKX, Cedric.. Biolinguistics: forays into human cognitive Biology. En: Journal of Anthropological Sciences, Vol. 91 (2013) pp. 63-89.

RODRÍGUEZ, Vanesa. The Human Nervous System: A Framework for Teaching and the Teaching. En: Mind, Brain, and Education, Vol. 7. No. 1 (2013). p2-12.

Los artículos seleccionados para trabajar con los estudiantes durante la investigación fueron los siguientes:

CHOMSKY, Noam. Three Factors in Language Design. En: Linguistic Inquiry, Vol. 36. No. 1 (Invierno-2005) p1-22.

BERWICK, Robert C., FRIEDERICI, Angela. D., CHOMSKY, Noam., & BOLHUIS, Johan. J. Evolution, brain, and the nature of language. En: Trends in cognitive sciences, Vol. 17, No. 2 (Feb-2013). p89-98.

#### 8.1.2.2.2. Grupo lingüística IV

La asignatura de lingüística IV centra sus reflexiones en dos tópicos: (i) lenguaje y cognición & (ii) lenguaje y enseñanza con el fin de que el estudiante conozca y comprenda la dinámica de la neurociencia educativa. Durante este curso se busca estudiar el fenómeno de la interacción en el aula de clase y qué tipo de procesos lo hacen posible. De esta manera es necesario el acercamiento a planteamientos teóricos de alto nivel que al tejer sus modelos articulan conceptos como los de lenguaje, cerebro, representación, estilos de aprendizaje desde un punto de vista interdisciplinar.

El curso tiene una orientación teórico-práctica a través de lecturas dirigidas, conversatorios a partir de textos básicos; la asignatura maneja tres unidades temáticas (i) El lenguaje: punto de convergencia multidisciplinar, que comprende el estudio de la evolución del lenguaje no sólo como objeto de estudio e investigación por parte de la lingüística sino también otras disciplinas; (ii) Biolingüística, lingüística del lenguaje & lingüística naturalista esta busca descifrar los distintos núcleos de estudio que maneja la lingüística; (iii) por último Neurociencia y Estilos de aprendizaje la cual postula que en la universidad se debe tener en cuenta el conocimiento que los profesores tengan sobre las prácticas de enseñanza/aprendizaje con el fin de reconocer las diferencias individuales, esto es, los ritmos cognitivos de los estudiantes.

Además de las anteriores, se encuentra la unidad introductoria o eje cero cuyo fin es dar indicaciones para leer textos especializados del área de la lingüística. Dentro de la bibliografía básica obligatoria para las tres unidades temáticas se encontraban los siguientes artículos en inglés:

HAUSER, Marc. D., CHOMSKY, Noam., & FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?. En: Science, Vol. 289 (Nov- 2007) p.1569-1579.

GONG, Tao., SHUAI, Ian y WU, Yicheng. Multidisciplinary approaches in evolutionary linguistics. En: Language sciences Vol. 37. (2013). p.1-13.

BOECKX, Cedric, PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. Language as a natural object- linguistics as a natural science. En: The linguistic review. Vol. 22 (2005) p.447-466.

Fenner A. Trebbi, Turid., y AASE, Laila. Mother tongue and foreign language teaching and learning- a joint project. developing learner autonomy in foreign language learning. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2000.

HINTON, Christina y Fisher, KURT W.. Learning from the development and biological perspective. Dumont, Hanna, Istance, David and Benavides, Francisco. The nature of learning. OECD publications, 2010. p. 113-134.

Los artículos seleccionados para trabajar con los estudiantes durante la investigación fueron los siguientes:

HAUSER, Marc. D., CHOMSKY, Noam., & FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?. En: Science, Vol. 289 (Nov- 2002) p.1569-1579.

BOECKX, Cedric, PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. Language as a natural object- linguistics as a natural science. En: The linguistic review. Vol. 22 (2005) p.447-466.

### 8.1.2.3. Formulación de objetivos generales y específicos de MIND

#### 8.1.2.3.1. Objetivo General

Posibilitar la lectura de textos científicos pertenecientes al área de la lingüística (los modelos de la lingüística cognitiva y la Biolingüística) a través de la realización de actividades de comprensión centradas en tres categorías conceptuales: textualidad, intertextualidad y extratextualidad.



#### 8.1.2.3.2. Objetivos Específicos

Redireccionar las habilidades lectoras desarrolladas con otros géneros textuales tanto en lengua materna como en inglés con el fin de lograr una lectura integral (las tres categorías)

Familiarizar a los estudiantes con planteamientos teóricos de alto nivel y prestigio institucional sobre todo cuando su traducción al español es poco probable.

Incentivar la lectura con propósitos académicos en otras disciplinas.

#### 8.1.2.4. Descripción del contenido (syllabus) y su organización

MIND consiste en generar la oportunidad de comprender textos científicos del área de la lingüística desde una perspectiva evolutiva, siendo este enfoque el que se encarga de estudiar el lenguaje como producto de la mente/cerebro, y que al mismo tiempo trata de dar respuestas al cómo y por qué los humanos adquieren el lenguaje, cual es el origen de esta predisposición, y qué aspectos hicieron que los humanos contaran con características para esta facultad que ningún otro ser vivo tiene. La experiencia nos demostró que los estudiantes necesitaban de un acompañamiento más riguroso a través de las actividades y del planteamiento de ejercicios sencillos conjugando distintas técnicas y teorías con el objetivo de lograr un panorama global de los artículos. No obstante, es pertinente aclarar que este es un módulo auto-instructivo y no un curso de lingüística, es una propuesta que beneficia y estimula la lectura de artículos especializados en inglés sobre una disciplina en particular. Las actividades están basadas en la implementación y desarrollo de habilidades repartidas en 3 categorías principales, estas son **textualidad, extratextualidad e intertextualidad**, las cuales fueron descritas en la sección anterior.

MIND está conformado por 3 módulos, cada uno contiene dos unidades. La constitución de estas unidades se realizó teniendo en cuenta i) la complejidad del artículo refiriéndose al dominio teórico de los temas, requeridos para realizar la lectura, ii) la extensión, y iii) el apoyo que nos podía brindar como documentos preliminares. Se optó por esta organización con la intención de a medida que van

pasando las unidades ir dotando al estudiante con herramientas teóricas que luego serán requeridas para la comprensión de los demás documentos.

#### 8.1.2.4.1. Descripción de los módulos

Previamente se había mencionado la presencia de 3 módulos. Estos se titulan: 1) Interrogantes y panorama de la Biolingüística, 2) Lenguaje y Biología, 3) Lenguaje, lenguas y procesos mentales. A continuación presentamos la descripción de cada uno de estos módulos y los artículos que lo conforman.

##### 8.1.2.4.1.1. MÓDULO 1: Interrogantes y panorama de la Biolingüística

En este primer módulo el lector entrará en contacto con la Biolingüística, una interdisciplina que conjuga modelos y métodos de la biología y de la lingüística con el fin de explicar la evolución de la Facultad del Lenguaje en el ser humano. Uno de los objetivos es acercarse y entender diferentes definiciones de 'Biolingüística', conocer sus exponentes, destacando los pioneros y los investigadores actuales; al mismo tiempo identificar su procedencia, los diferentes encuentros, publicaciones y las actividades más importantes de difusión frente a esta área. Se le plantea al lector ejercicios básicos como el análisis de la estructura del texto, la predicción, la ubicación de información específica, entre otros.

##### *Artículos que conforman el módulo 1:*

JIEQIONG, Wu. An Overview of Researches on Biolinguistics. En: Canadian Social Science. Vol. 10, No. 1 (Ene-2014). p.171-176  
BOLHUIS, J. Johan., TATTERSALL, Ian., CHOMSKY, Noam., & BERWICK, C Robert. How could language have evolved?. En: PLoS Biol. Vol. 12. No. 8 (Ago-2014) e1001934.

##### 8.1.2.4.1.2. MÓDULO 2: Lenguaje y Biología

Por medio de la siguiente sección se pretende que el participante conozca algunas de las razones tras la configuración del lenguaje, y cuáles son los motivos por los cuales el lenguaje humano posee una complejidad que se difiere de otros seres vivos. Siguiendo esta misma dirección se exponen algunas investigaciones realizadas acerca el origen y la evolución del lenguaje; presentando así algunas

de las metodologías implementadas para estudiar estos aspectos. Se describen algunos puntos de acuerdo pero, al mismo tiempo se explican aquellos puntos que se mantienen en discusión. Finalmente, llegando a la conclusión de que el lenguaje es únicamente humano.

*Artículos que conforman el módulo 2:*

CHRISTIANSEN, Morten. H., y KIRBY, Simon. Language evolution: Consensus and controversies. Trends in cognitive sciences. 7. 7, (Jul-2003) p.300-307.  
BERWICK, Robert C., FRIEDERICI, Angela. D., CHOMSKY, Noam., & BOLHUIS, Johan. J. Evolution, brain, and the nature of language. En: Trends in cognitive sciences, Vol. 17. No. 2 (Feb-2013). P.89-98.

8.1.2.4.1.3. MÓDULO 3: Lenguaje, lenguas y procesos mentales

En este módulo, se realiza una profundización acerca de la evolución del lenguaje por medio de una revisión de las evidencias que llevaron a este cambio enfoque. De este modo se exponen algunos enfoques como estudios comparativos con los animales, evidencias arqueológicas y paleontológicas, el lenguaje desde el punto de vista genético, e intentos de crear modelos híbridos. Estos enfoques llevan a la conclusión de la necesidad de una cooperación disciplinaria para comprender la evolución del lenguaje. Por último, se propone la distinción de dos perspectivas de la facultad del lenguaje, una en sentido amplio y otra en sentido restringido. Esta última se sugiere como exclusiva del lenguaje humano.

*Artículos que conforman el módulo 3:*

Hauser, Marc. D., Yang, Charles., Berwick, Robert. C., Tattersall, Ian., Ryan, Michael. J., Watumull, Jeffrey., Noam Chomsky & Lewontin, Richard. C. The mystery of language evolution. En: Frontiers in psychology. Vol. 5 (May-2014). p1-12.  
HAUSER, Marc. D., CHOMSKY, Noam., & FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?. En: Science, Vol. 289 (Nov- 2007) p.1569-1579.

### 8.1.3. Procedimiento

Esta parte se encuentra dividida en dos núcleos; en el primero se describe detalladamente la manera en la cual se desarrollaron las sesiones de comprensión lectora con los grupos durante el período 2015-B. En la segunda, podemos encontrar una breve exposición sobre el tipo de ejercicios y actividades que se plantean en nuestra propuesta mejorada MIND.

#### 8.1.3.1. Procedimiento aplicado durante las sesiones

El siguiente procedimiento fue aplicado durante el periodo 2015-B con los estudiantes de las asignaturas lingüística III y IV. Los textos que sustentan este diseño y sirvieron para abordar la bibliografía obligatoria para los estudiantes de ambas asignaturas cubren aspectos como la descripción cognitiva del proceso de lectura, la integración de operaciones, y desciframiento de contenidos: Urquhart y Weir,<sup>53</sup> Koda,<sup>54</sup> Nutall<sup>55</sup>, Kennedy<sup>56</sup>, Schoonen, Hulstij, y Bossers<sup>57</sup>, Chamot y Kupper<sup>58</sup>.

Se realizaron 4 sesiones de comprensión lectora con los estudiantes de lengua castellana, 3 sesiones aplicadas con el grupo de lingüística III las cuales fueron divididas de la siguiente forma: 2 sesiones trabajadas en torno al texto *Evolution, Brain and the nature of language* 1 sesión para el texto *Three factors in language design*. Con el grupo de lingüística IV se aplicó una sesión con el fin de trabajar el texto *The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve*. Cada sesión con una duración de 2 horas aproximadamente.

Se consideró pertinente la orientación de las actividades aprovechando las diferentes partes del artículo como soporte didáctico para la comprensión integral del texto. Es el caso de glosarios con términos técnicos propios del área en

---

<sup>53</sup> URQUHAERT y WEIR. Op. cit.

<sup>54</sup> KODA. Op. cit.

<sup>55</sup> NUTALL. Op. cit.

<sup>56</sup> KENNEDY. Op. cit.

<sup>57</sup> SCHOONEN, HULSTIJ, y BOSSERS. Op. cit.

<sup>58</sup> CHAMOT y KUPPER. Op. cit.

cuestión, cuadros para ampliar y complementar los contenidos, diagramas, ilustraciones y cuadros conceptuales (*cf.* Escalona y Loscertales<sup>59</sup>). Además se consideró un elemento discursivo cual fue el prestigio de los autores en su campo profesional y su aporte al desarrollo teórico de conceptos como los de lenguaje, cerebro, representación, cognición humana, entre otros pertenecientes al campo interdisciplinar de la lingüística.

Dado el hecho de que son artículos altamente técnicos que implican el manejo de vocabulario exclusivo del área, además de que son ciertamente documentos que requieren de conocimientos ya consolidados por parte de los estudiantes, siguiendo la perspectiva de Urquhart y Weir<sup>60</sup>. Nuestra propuesta buscó un abordaje diferente y complementario del mismo, formulando categorías de análisis precisas sobre las cuales se fundamentó nuestra propuesta.

#### 8.1.3.2. Descripción de ejercicios en MIND

Cada una de las unidades se compone de una lectura central. En primer lugar se busca que el estudiante proponga una traducción al español del título. Después se encarga de ubicar en el documento el año de publicación y la revista en donde se publicó el artículo. Posteriormente completa una tabla con datos básicos como el nombre del autor, su área de especialidad y la universidad que representa. Seguidamente, se les proporciona a los estudiantes la estructura de los artículos de acuerdo a los subtítulos u otros elementos presentes en él con el fin de ir construyendo una idea más clara del documento. Esta estructura es denominada como **Plano** y es a partir de sus partes que se proyectan las actividades. La presentación del plano suele variar, en algunas ocasiones se les brinda una versión bilingüe, y en otras el plano se propone como ejercicio. Después de este acercamiento general al documento, se pasa a examinar el resumen. La actividad con la cual se cubre el resumen consiste en la extracción de aquellas palabras cuyo significado es probable que el estudiante desconozca. Estas palabras son extraídas y colocadas en una columna de números que posteriormente deben ser unidas con su significado que se encuentra en una columna de las letras. Contando entonces con una idea más clara del contenido del texto a partir del resumen, el estudiante debe completar un ejercicio de comprensión del mismo. En este debe indicar el propósito central de los autores, la temática en la que se basa el documento, y sus indicaciones finales.

---

<sup>59</sup> ESCALONA y LOSCERTALES. Op. cit.

<sup>60</sup> URQUHART y WEIR. Op. cit.

Los procesos descritos anteriormente son aplicados para todos los documentos, y representan una etapa de familiarización. Lo que concierne a las actividades posteriores varía de acuerdo al contenido del documento. En algunos puntos se necesita del documento completo, en otros se extraen fragmentos y las actividades se basan en estos y se excluye el documento. En las instrucciones se les indicará cuando se requiera o se excluya. Posteriormente encontramos ejercicios como completar esquemas, tablas, y ejercicios de falso o verdadero. La complejidad de los ejercicios va variando al ir pasando las unidades, por ejemplo, se encuentran actividades en las que se organizan varios fragmentos y luego deben encontrar el enunciado que mejor describe lo expuesto en los fragmentos. En otros ejercicios los estudiantes deben proponer ejemplos, ya que se encuentran algunas descripciones del lenguaje utilizando situaciones en inglés, el estudiante debe proponer ejemplos equivalentes. En la última unidad de cada módulo, los ejercicios generan un espacio de reflexión, en donde el estudiante pueda hacer uso de todo el conocimiento adquirido en las unidades anteriores. Se plantean ejercicios de escritura y comprensión a un nivel más alto que en las otras unidades.

## 8.2. EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE MIND

La primera parte de la evaluación de la efectividad de MIND es conformada por el análisis de los ejercicios realizados con los estudiantes. La segunda parte, la cual se basa en una valoración ética de los resultados obtenidos durante estas sesiones, es estudiada desde la perspectiva de la orientadora y después desde la perspectiva de los estudiantes. Posteriormente encontramos una valoración ética o externa, esta es la valoración del docente titular de las asignaturas. A seguir presentamos la descripción de los ejercicios realizados a través de las sesiones.

### 8.2.1. Análisis de ejercicios realizados con los estudiantes

Presentamos a continuación los criterios a partir de los cuales nos basamos durante las sesiones de comprensión lectora, y cuáles eran las actividades que cubrían nuestras tres categorías principales: estas son textualidad, intertextualidad y extratextualidad. En primer lugar tenemos un grupo de actividades que cubren la evaluación de la categoría de **textualidad**: identificación de cinco (5) ideas principales presentes en el resumen, señalamiento y distinción de los cognados, revisión de los elementos que conforman el documento, esto quiere decir título, subtítulos, epígrafes, tablas, figuras, o mapas, por último valoración de la confrontación de conocimientos ya adquiridos sobre su disciplina y la información nueva presente en el texto. En segundo lugar tenemos la categoría de **intertextualidad**, cubierta por las siguientes actividades: por un lado la

descripción de conexiones conceptuales, metodológicas y culturales que se tejen entre el texto que se está leyendo, los textos citados en las referencias y la información perteneciente al conocimiento previo sobre la temática. Por otro lado se valora el conocimiento sobre la bibliografía, la citación frecuente de autores, de las diferentes referencias de libros o artículos que ayudan a complementar la información técnica y cultural. En último lugar, la categoría de **extratextualidad**, es evaluada a partir de las siguientes actividades: la creación de nuevas ideas a partir del reconocimiento de referencias culturales, tales como fecha, datos de autores, instituciones a las cuales representa, nombre de las revistas en las cuales fue publicado el artículo, y el área académica en cuestión.

#### 8.2.1.1. Curso de lingüística III

Los participantes fueron evaluados a partir de sesiones colectivas, en las cuales a partir del documento se les planteaban distintas actividades a seguir. Estas sesiones generalmente tomaban 2 horas. El orden de encuentros con los grupos fue el siguiente: Lingüística III, y lingüística IV. Con el primer grupo, las dos primeras sesiones se dedicaron a explorar el documento *Evolution Brain and the nature of language*. Primero se les pidió que leyeran el título, identificaran los autores y algunos datos biobibliográficos y luego postularan hipótesis sobre los contenidos del texto. Después se les pedía a los participantes pasar al resumen, como primer acercamiento a los contenidos del texto. La orientadora explicaba que los cognados son aquellas palabras de distintos idiomas cuya ortografía y significado es similar. Esto se mencionó, para que luego los participantes pasaran al resumen y subrayaran todos los cognados, inicialmente sin tener en cuenta el contenido.

Al mismo tiempo se explicaba que la primera impresión captada frente al texto y la ubicación contextual refiriéndose a temáticas y los autores del texto eran esencial a la hora de leer textos científicos argumentativos, más aún cuando son escritos en una lengua extranjera, dado que al no tener manejo sobre la misma se debían emplear otras habilidades para ir comprendiendo el texto. Para esta actividad se supuso una duración de 10 minutos. Sin embargo, nos dimos cuenta que durante esta actividad los estudiantes se detenían constantemente en las palabras cuyo significado no entendían, razón por la cual el tiempo fue excedido. Una estrategia utilizada para que el estudiante reconociera el significado de la palabra se basaba en leer la palabra tal cual se escribía. Los estudiantes se mostraron más seguros haciendo este ejercicio.

Al terminar la etapa de distinción de cognados en el resumen, en primer lugar se les señalaba la gran cantidad de cognados, en segundo lugar se les solicitaba que

a partir de estas palabras previamente identificadas tratar de reconocer 3 elementos (i) los objetivos de los autores, (ii) las temáticas, y (iii) los conceptos en los cuales se basaría el documento. Para esta actividad se les indica que el tiempo presupuestado va de 15 a 20 minutos. Esta actividad se podía realizar en parejas o individualmente, dado que al finalizar, se hacía una socialización grupal.

Posteriormente, se pasaba al análisis de figuras, las cuales cubrían de una manera significativa las ideas centrales del texto. El documento constaba de 3 figuras, 2 cuadros, y un glosario. Se abordó la lectura de las figuras siguiendo igualmente la distinción de cognados. Después de este ejercicio, un estudiante era elegido para exponer sus propias interpretaciones y análisis. Como actividad extra el estudiante debía realizar el mismo procedimiento de lectura con los dos cuadros. Finalmente se les pedía sus impresiones sobre la sesión.

En el segundo encuentro, se seguiría trabajando con el mismo texto. Teniendo en cuenta que todos los participantes ya habían tenido un primer acercamiento con el documento, las ideas centrales, los autores, y los temas, se planea una actividad tipo Jigsaw. Los participantes fueron divididos en 5 grupos, número que correspondía a la cantidad de subtítulos que contenía el documento. Cada grupo se debía encargar de realizar el proceso de lectura y preparar sus ideas para que al final cada uno de ellos pasara al frente secuencialmente y presentara las afirmaciones y la información central de cada fragmento.

La tercera y última sesión se llevaría a cabo siguiendo el texto *Three factors in language design*. Se iniciaba nuevamente con el reconocimiento de 3 elementos (i) los objetivos de los autores, (ii) las temáticas, y (iii) los conceptos en los cuales se basaba el documento. El resumen del documento era muy preciso y se encontraban allí mismo los temas en los cuales se tejería todo el documento. Cada estudiante debía identificar las temáticas y los conceptos, y generar una definición del mismo.

#### 8.2.1.2. Curso de lingüística IV

Esta sesión tuvo una duración aproximada de 2 horas y media. Se trabajó con el texto *The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?* Participaron 6 estudiantes. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos con el grupo de lingüística III, se tomó la decisión de diseñar una serie de ejercicios que cumplieran con los elementos que queríamos que los estudiantes identificaran. De este modo se decidió emplear un taller para guiar al estudiante a través del texto



de una mejor forma. El taller<sup>61</sup> en cual se basó esta sesión consta de 6 puntos, siendo el último un espacio para las opiniones y comentarios finales que ellos pudieran tener con respecto a la sesión. Los 5 primeros puntos se orientaron teniendo en cuenta los subtítulos que integraban el texto. El estilo de los ejercicios consistía en completar cuadros conceptuales, y matrices de acuerdo a la información desarrollada en el texto. Iniciando la sesión, se les solicitó a los estudiantes una revisión general del documento, en la cual pudieran comprender el sentido del título, reconocer quiénes eran los autores, cuál era la extensión del documento y reconocer la pertinencia de los gráficos, tablas, y otros elementos semióticos que hacían parte del documento. Al realizar este ejercicio aparentemente básico, se buscaba sensibilizar a los estudiantes con el texto y que pudieran en cierto modo hacer una predicción del contenido. Posteriormente se centró la atención en el resumen (abstract) con el fin de completar unos cuadros que daban información sobre la postura de los autores, sus sugerencias, sus propuestas, y sus hipótesis (punto 1).

En la siguiente actividad (punto 2), los estudiantes debían completar un mapa conceptual sobre la temática principal del documento. El paso a seguir era completar un cuadro de acuerdo con las 3 hipótesis que presentaban los autores (punto 3). Enseguida, los estudiantes analizaron el cuadro 1 (página 1573), en la cual debían escoger y explicar un problema empírico relacionado con la temática del documento (punto 4). Por último, se debían completar 3 cuadros en los cuales se explicitaran las 3 conclusiones a las que llegaban los autores (punto 5). Finalmente los estudiantes registraron sus opiniones y comentarios sobre la forma en la que se llevó a cabo el encuentro y qué dificultades tuvieron (punto 6).

## **8.2.2. Valoración ética**

### **8.2.2.1. Perspectiva de la orientadora**

A continuación presentamos los resultados de las sesiones de comprensión lectora desde la perspectiva de la orientadora, al revisar cada artículo basándonos en nuestras tres categorías de análisis.

---

<sup>61</sup> Anexo 3 (Taller Faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?)

#### 8.2.2.1.1. Artículo 1 Evolution, brain and the faculty of language.<sup>62</sup>

##### 8.2.2.1.1.1. Textualidad

Las actividades sobre el señalamiento y distinción de los *cognados* no representó mayor dificultad. Con este ejercicio se iniciaron las sesiones buscando familiarizar al estudiante con todas las palabras; además las figuras, las cajas (box) y el glosario fueron de gran ayuda para lograr una conexión entre el contenido y las ideas centrales enmarcadas dentro del documento. Sin embargo, la actividad que marcó mayor dificultad fue la identificación de las ideas principales en las que se fundamentaba el documento (saber disciplinar específico). Igualmente, se demostraron intermitencias en el manejo de términos básicos sobre la disciplina, lo cual al mismo tiempo demostraba un conocimiento previo bastante discreto. Esto se vio reflejado en la inseguridad al momento de organizar ideas, crear ejemplos, integrar los diferentes elementos semióticos del texto, entre otros.

##### 8.2.2.1.1.2. Intertextualidad

Esta categoría es la que generalmente se omite durante el proceso de lectura y no se le da la importancia que merece. Las conexiones conceptuales, metodológicas y culturales que se tejen entre los textos pasaron totalmente desapercibidas. Se evidenció igualmente durante la lectura desconocimiento acerca de los autores citados, como también los libros referenciados.

##### 8.2.2.1.1.2. Extratextualidad

Son muy pocas las ocasiones en donde se dedican espacios dentro de la lectura para el reconocimiento de referencias culturales, tales como fechas, biobibliografía de autores, instituciones que representan, nombre de las revistas en las cuales fue publicado el artículo, y las áreas académicas en cuestión. Estas son características a las cuales no se les dedica mayor análisis. Incluso se llegan a instancias en las cuales no se conoce el significado de MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), por ejemplo.

---

<sup>62</sup> Véase anexo 4 en el cual podrá encontrar éste taller desarrollado por los estudiantes.

## 8.2.2.1.2. Artículo 2 Three factors in language design

### 8.2.2.1.2.1. Textualidad

Este documento fue el que planteó mayor complejidad debido a su extensión (22 páginas), la presentación (no contiene figuras, tablas, cajas, cuadros sinópticos, dibujos, etc.) resaltando además que para una lectura completa se requiere del conocimiento y seguimiento de la obra del autor (LSTL, Aspectos de la teoría de la sintaxis, la teoría estándar extendida, gramática y autómatas, programa minimalista, las teorías de rección y ligamento, “merge” y la teoría de la X-barrada). Por estas razones, la asimilación de ideas centrales fue una tarea bastante ardua.

### 8.2.2.1.2.2. Intertextualidad

Partiendo del hecho de que la parte inicial de este documento es una revisión profunda sobre los inicios de la perspectiva Biolingüística (Lenneberg, Luria, Piattelli-Palmarini, Chomsky, Jenkins, Descartes, Hume, Newton; Fundamentos Biológicos del lenguaje 1967), en la cual se presentan autores de diferentes épocas en un variado orden cronológico, como también su ideología, artículos y libros, se requiere de un nivel de inferencia considerable para entrelazar sus propuestas y su pertinencia dentro del documento. Debido a la complejidad del documento, no se consiguieron resultados positivos en esta categoría.

### 8.2.2.1.2.3. Extratextualidad

Pasando al reconocimiento de referencias culturales, tales como fecha, datos de autores, instituciones a las cuales representa, nombre de las revistas en las cuales fue publicado el artículo, y el área académica en cuestión, se contaba con información todavía básica teniendo en cuenta que se tenía como autor del documento a Noam Chomsky, figura indiscutible en esta disciplina.

### 8.2.2.1.3. Artículo 3

The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve?<sup>63</sup>

#### 8.2.2.1.3.1. Textualidad

A través de la realización de esquemas se logró la identificación de las cinco (5) ideas principales presentes en el resumen de una manera muy aceptable. Contando también con el señalamiento y distinción de los cognados. Fueron varios los elementos que conformaban el documento (5 figuras, y una tabla) estos representaron un gran apoyo, estableciendo puntos de relación dentro del documento y las figuras. Por otro lado, gracias a que el documento tenía una primera parte introductoria, se contó con el reconocimiento de conceptos teóricos sobre los cuales se basaba la temática. Es por esto que el mismo artículo provee en cierto modo un conocimiento previo para la lectura del documento.

#### 8.2.2.1.3.2. Intertextualidad

Esta categoría nuevamente se encuentra de manera omitida durante el proceso de lectura, o no se le da la importancia que merece. Se demostró cierta inadvertencia frente a las conexiones conceptuales, metodológicas y culturales que se tejen entre los textos. Se evidenció también durante la lectura poca información acerca de los autores citados, como también los libros referenciados.

#### 8.2.2.1.3.3. Extratextualidad

Dentro de la sesión se les brindó apoyo a los estudiantes con el fin de reconocer algunos referentes culturales, tales como fecha, datos de autores, instituciones a las cuales representa, nombre de las revistas en las cuales fue publicado el artículo, y el área académica en cuestión.

---

<sup>63</sup> Véase anexo 2: Comprensión lectora de textos científicos LINGÜÍSTICA IV.

### 8.2.2.2. Perspectiva de los estudiantes

#### 8.2.2.2.1. Comentarios de los estudiantes de lingüística IV<sup>64</sup>

Es grato que todos los comentarios fueron positivos en cuanto a la metodología que se empleó. A los estudiantes les pareció una forma adecuada de ver la lectura de textos científicos porque era secuencial, y se les indicaban los puntos clave para abordar el texto y les ayudaba a tener un orden sobre la temática. Otro comentario, muy importante, es que la sesión y la dinámica con la cual se planteó la lectura del documento, les brindaba la oportunidad de leer textos de reconocidos autores y esenciales para su disciplina. Por último, resaltamos el siguiente comentario:

*“Mi opinión frente a la sesión es positiva me gustó la forma en que se desarrolló, bien explicado, lentamente, un tema bien secuencialmente. En general me gustan este tipo de actividades. Buena actitud de la docente y dominio del tema.”*

### 8.2.3. Valoración ética

#### 8.2.3.1. Observaciones externas

Presentamos apartes de la síntesis del informe del “amigo crítico” (Latorre, 2003) en este caso, el docente titular de las asignaturas, frente a las actividades realizadas.

1. Los estudiantes decidieron traducir los textos al español, utilizando el traductor de Google y el resultado fue negativo.
2. Independientemente de los resultados obtenidos, Laura logró aceptación el auditorio estudiantil de Lengua Castellana y pudo ayudar no solo en lo referente al manejo del inglés sino también al manejo de los referentes teóricos.
3. Lingüística 3 (21 estudiantes)

Un porcentaje representativo de los estudiantes [85%, equivalente a 17 estudiantes] llevó a cabo las actividades demostrando que hicieron una lectura juiciosa del texto en inglés y manifestaron una actitud favorable hacia esa lengua.

---

<sup>64</sup> Anexo 4. Dentro de este taller, en la parte final se dejó un espacio para comentarios de los estudiantes.

El porcentaje restante [15%, equivalente a 4 estudiantes] no se apropió del texto debido muy probablemente a una actitud negativa. La valoración cuantitativa del 85% osciló entre el 3.8 y el 4.0. La del 15% restante se ubicó entre el 1.0 y el 1.5.

4. Lingüística 4 (45 estudiantes)

Contrariamente al caso del curso de Lingüística 3, el porcentaje de estudiantes que se apropió del texto y llevó a cabo las actividades sugeridas fue el 10% (cinco estudiantes) con una valoración cuantitativa que osciló entre 3.0 y 3.5. El resto del curso, esto es 90% (40 estudiantes) obtuvieron una valoración de 1.0. Este último grupo manifestó una actitud de rechazo muy fuerte hacia el inglés.

Y cierra con una conclusión acertada:

*Teniendo en cuenta lo anterior, el programa de Lengua Castellana debe reconsiderar su postura frente al trabajo con documentos escritos en inglés. Los mismos profesores manifiestan no solo su ignorancia sino su oposición a incluir en los microdiseños textos escritos en esa lengua, alegando que el programa debe estimular y fortalecer la lengua materna, esto es el español, reforzando, sin mala intención claro está, una actitud negativa hacia el inglés. Salvo escasas excepciones y en particular para el área de Lingüística, los estudiantes del programa se ven confrontados a leer textos en inglés como parte de su proceso de formación. En lo tocante al programa de Lengua Extranjera y de la dirección de la Facultad de Educación, se debe replantear la dinámica pedagógica de los cursos de interlingua y proponer actividades concretas que coadyuven a acercarse de una manera más agradable al estudio del inglés.*

## 9. DISCUSIÓN

Queremos presentar algunos aspectos que nos llevaron a mejorar nuestra propuesta una vez hecha la aplicación didáctica. Iniciamos con el más esencial, la activación del conocimiento previo y la familiarización con el artículo. Se trata del análisis del tratamiento cognitivo del texto científico van Dijk y Kintsch<sup>65</sup> que nos permitió apreciar tres niveles de representación del texto: (i) la forma lingüística, (ii) la base semántica del texto y (iii) el modelo de situación que se transformaron en nuestras tres categorías de análisis, textualidad, intertextualidad, y extratextualidad. Es por eso que la propuesta didáctica MIND, se diseñaron nuevas actividades con el fin de crear un gran número de ideas e información acerca del texto sin ni siquiera entrar directamente al cuerpo del texto, por ejemplo se diseñaron los respectivos **planos** que consisten en el detalle del proceso cognitivo de lectura. Todo esto con el fin de brindarle apoyo y confianza al estudiante y lograr una lectura menos prevenida y más integral.

A esto añadimos que durante aquellas sesiones en las que la audiencia se encontraba más perceptiva y se les impulsaba en términos de motivación y acompañamiento, se consiguieron los mejores resultados. En el marco de la teoría de los estilos y ritmos cognitivos, las propuestas didácticas, los talleres, la guía de la profesora, entre otros elementos, constituyeron el “Acompañamiento” cognitivo. Esta noción clave es uno de los ejes de nuestra propuesta mejorada MIND. Es por esto que MIND se constituyó en un medio para lograr habilidades tales como la identificación de cognados, análisis gramatical de la estructura del texto científico, interpretación de figuras, cuadros, esquemas, cajas de síntesis, glosarios y referencias bibliográficas.

Finalmente, frente al componente del manejo disciplinar, se pudo identificar que las preguntas relacionadas con los conceptos básicos de la Biolingüística, el manejo conceptual propuesto por cada modelo teórico y su correlato en cuanto a lo ideológico y la formulación de ejemplos para cada propuesta teórica, no fueron respondidas tal y como se esperaba teniendo en cuenta el perfil académico y el bagaje intelectual de los participantes.

---

<sup>65</sup> DIJK y KINTSCH. Op. Cit.

## 10. CONCLUSIONES

En el transcurso de nuestro trabajo logramos vivenciar plenamente dos momentos metodológicos que nos aportaron amplios beneficios. El primer momento focalizó la planeación de las actividades en términos del saber disciplinar ya que como parte de nuestra formación profesional, una aproximación a la lingüística general nos puso en el umbral de nuevas posibilidades para comprender el lenguaje y las lenguas. Esta condición nos obligó a entrar en un contacto más profundo con la disciplina lingüística, interiorizar sus temáticas específicas (los enfoques naturalista y biolingüístico) en un ejercicio previo de lectura crítica. Seguidamente se trataba de seleccionar, dentro de la amplia gama de posibilidades, un grupo de artículos científicos de alto nivel que pudieran ser utilizados como un ejercicio didáctico de lectura en el ámbito universitario. El segundo momento lo constituyó el trabajo *in situ*, en la realidad de las clases que permitió una aproximación, un intercambio y una relación con la población académica, esto es estudiantes y profesor titular. Como una manera de responder a la pregunta problema se diseñó la propuesta MIND como una caracterización más consolidada para el acercamiento a documentos académicos en la universidad. En nuestra visión de orientadores, podemos quedar satisfechos en la esfera del intercambio humano, en la relación social mediada por los roles y su reconstitución. Pasar de ser estudiante a orientar procesos pedagógicos como 'profesora' complementó mi desempeño profesional en un ámbito diferente. Durante las sesiones, se les brindó a los participantes un ambiente inclusivo, agradable en donde pudieran expresar sus dudas y cuestionamientos tanto en la forma de abordar las actividades como también el soporte sobre los contenidos teóricos de los artículos. La actividad no solo involucró la lectura especializada de los textos en inglés sino que se develaron igualmente actitudes positivas y negativas de los estudiantes ante el proceso de (auto) aprendizaje. Si bien es cierto que no todos los estudiantes se mostraron receptivos para el aprendizaje mostrando desinterés como resultado de una clara desorientación en aspectos disciplinares y profesionales. Afortunadamente, también contamos con estudiantes muy atentos y que desarrollaron las actividades con curiosidad, disposición y muy buen ánimo.

Se distingue también de una manera muy gratificante que un buen número de estudiantes lograron darse cuenta que la lectura del texto no es tan compleja en cuanto a que el mayor desafío no es el que ellos manifestaron todo el tiempo, esto es la barrera del idioma sino que por el contrario, la mayor dificultad la constituyó los conocimientos y temas propuestos en los textos. Esto quiere decir que los estudiantes demostraron ser lectores pasivos con un nivel de lectura textual (literal) no son curiosos y no tratan de decodificar los elementos propuestos en el



texto, no se cuestionan; es por esto que se acude a una serie de elementos y estrategias como la identificación de palabras claves, reconocimiento de autores, señalamientos de tesis, entre otros, se logre captar el sentido y el mensaje que tiene el escritor para el lector. Estas son estrategias que no solamente les pueden ayudar a leer un texto científico en inglés sino que también los llevará a cuestionarse y reflexionar sobre cómo está el nivel de lectura e interpretación en su propia lengua tal y como lo enuncian Pérez y Rincón<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> PÉREZ y RINCÓN. Op. cit.

## 11. PROYECCIONES

Inicialmente, consideramos como una tarea a mediano plazo completar el ejercicio de comprensión textual para la comunidad del programa de lengua castellana, incluyendo en la propuesta MIND textos especializados de las áreas de teoría literaria y pedagogía (núcleo de facultad). Para el caso del área de literatura, contamos con un grupo de profesores que manifestó su interés en aproximarse a dos propuestas teóricas correspondientes a teoría y crítica literarias que están escritas en inglés; estas son *Literary theory and its discontents* (Searle, 1994) y *How Literature Plays with the Brain: The Neuroscience of Reading and Art* (Armstrong, 2013). En lo concerniente al área de pedagogía (núcleo de facultad) cuyo propósito es brindar bases teóricas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, creemos que la lectura de algunos de los capítulos condensados en el libro *The Nature of Learning*, publicado por la OCDE, permitirá que los estudiantes puedan llevar a cabo mejores prácticas pedagógicas.

Al hacer la reseña del texto de la profesora Paola Carlino<sup>67</sup> consagrado a la lectura y escritura en la Universidad, Herrera<sup>68</sup> postula la necesidad de replantearse la actividad lectoescritora en términos del referente cultural y de las dinámicas inherentes y de tradición en la educación superior colombiana.

*Finalmente, el texto nos deja muchos aportes a tener en cuenta en las universidades Colombianas para tomar el problema de la lectura y la escritura como algo único y serio a tratar, pero a partir de un trabajo en conjunto entre: la administración de la institución, los docentes y los estudiantes. También, abre la posibilidad de plantear algunos interrogantes como ¿valdría la pena una reflexión en Colombia sobre el tema de la enseñanza de la escritura y la lectura en la universidad tomando los referentes que plantea Paola Carlino? ¿Los docentes universitarios están alfabetizando académicamente a sus estudiantes o existe un rechazo a ocuparse de la lectura y la escritura en este nivel? ¿Cómo son evaluados los estudiantes por los docentes? Además de leer ¿escriben los docentes de las universidades colombianas?*

---

<sup>67</sup> PÉREZ y RINCÓN. Op. cit.

<sup>68</sup> HERRERA, Javier. LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: UN PROBLEMA SINGULAR. {En línea} {23 de Noviembre de 2015} Disponible en: <https://pedagoviva.wordpress.com/2009/11/05/leer-y-escribir-en-la-universidad-un-problema-singular-javier-herrera-cardozo-bogota-2-de-noviembre-de-2009/>

Es necesario que los programas de lenguas extranjeras se pongan a tono con esta necesidad y se aúnen esfuerzos –nuestra propuesta es un ejemplo de ello– para que se elaboren unidades didácticas, secuencias didácticas, proyectos de investigación, seminarios encaminados a mejorar las habilidades de lectura en lenguas.

Nuestra propuesta MIND reúne estrategias de comprensión lectora cuyo fin es poder entablar un diálogo con quienes hacen parte de una comunidad disciplinar específica, a través de un proceso autónomo que se va construyendo a medida que se realizan de manera sistemática las lecturas y sus respectivas representaciones. MIND intenta ser una respuesta didáctica en el campo de la lectura en lengua extranjera a las recomendaciones de Herrera<sup>69</sup> que transcribimos a continuación:

*Nadie aprende por recepción pasiva.*

*Nadie aprende de una vez y para siempre, necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos.*

*Nadie aprende una disciplina solo; necesita entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares.*

*Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo.*

*Resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar ambos.*

*Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales. Existen herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje.*

*En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueran naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores.*

*La autonomía no es sólo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo.*

*Es importante tener en cuenta el punto de vista de los alumnos, pues es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje.*

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*

*Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. Un profesor reflexivo utiliza como alternativas la enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción.*

Teniendo en cuenta lo anterior, y aplicándolo a nuestro contexto inmediato se trabajará con las demás licenciaturas para consolidar la lectura de textos especializados en inglés correspondientes a las áreas de ciencias naturales (biología, física y química), matemáticas, motricidad, artes, además de ciencias sociales. En lo referente al área de pedagogía, se tendrá como objetivo la lectura de textos que brinden soporte teórico al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, MIND puede ser trabajada en diferentes programas académicos de la universidad, adecuándose a las distintas disciplinas académicas cultivadas en las facultades de salud, ciencias sociales y humanas, ingeniería, economía, política y ciencias exactas.

## 12. BIBLIOGRAFÍA

BASTIDAS A., Jesús A. Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas. Pasto: Jaba Ediciones. Universidad de Nariño, 1993. 213p.

BLOCK, Ellen. The comprehension strategies of second language readers. En: TESOL quarterly. 20., 3 (Sep,1986); p. 463-494.

BLOCK, Ellen. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. En: TESOL quarterly. 20., 2, (verano 1992); p. 319-343.

BROWN, John Seely., COLLINS, Allan., y DUGUID, Paul.. Situated cognition and the culture of learning. En: Educational researcher. 18., 1, (Dic 1989) 32-42.

BRU MARTÍN, Paloma., y BASAGOITI, Manuel. La investigación-acción participativa como metodología de mediación e integración sociocomunitaria. Comunidad. Publicación periódica del Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria, (6). (2003).

BURKILL, S., COREY, Dye. y HEALEY, M. Improving student communications skills. Cheltenham, Geography Discipline Network, Cheltenham and Gloucester College of Higher Education. (2000)

Carlino, Paula, Presentación del libro ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del paísMagis. Revista Internacional de Investigación en Educación {en línea} 2013, 5 (Enero-Junio): {Fecha de consulta: 22 de mayo de 2016} Disponible en:(<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437010>> ISSN 2027-1174

CARRELL, Patricia. L., PHARIS, Becky. G., y Liberto, Joseph. C. Metacognitive strategy training for ESL reading. En: TESOL Quarterly, Vol 23, No. 4, (Dic 1989). p. 647-678.

CHAMOT, Anna. Uih., y KUPPER, Lisa. Learning strategies in foreign language instruction. En: Foreign language annals, 22., 1, (Feb 1989). p. 14.

De ZUBIRIA, Julián. “¿Tiene razón el Ministerio de Educación Nacional al adoptar el bilingüismo?” {En línea} {8 de Abril de 2016} disponible en: (<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/Tiene%20raz%C3%B3n%20el%20Ministerio%20al%20adoptar%20el%20bilinguismo.pdf>)

DENHIÈRE, Guy. y BAUDET, Serge. Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris : PUF, 1992.

DENHIÈRE, Guy y LEGROS, Denis. Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?. En M. Fayol& J. Fijalkow (éd.), Apprendre à lire et à écrire : dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la. Revue française de pédagogie. Paris : CNDP, p. (1989). p.137-148.

DIJK van Teun Adrianus. y KINTSCH Walter. Strategies of Discourse Comprehension. Nueva York: Academic Press, 1983. p.185-186.

DREYER, Carisma y NEL, Charl. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. En: System, Vol. 31, No. 3, (Jun 2003). p. 349-365.

DUDLEY-EVANS, Tony. y ST. JOHN, Maggie. Developments in English for Academic Purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. p.34.

ESCALONA ORCAO, Ana Isabel. y LOSCERTALES PALOMAR, Blanca. (2005): Los aprendizajes de competencias genéricas de los futuros graduados en Geografía: Una reflexión inicial y pautas para su diseño y enseñanza. Geographicalia, nueva época, 48, p. 31–53 (.Basado en Burkill, S., Corey, D. y Healey, M. (2000): Improving student communications skills. Cheltenham, Geography Discipline Network, Cheltenham and Gloucester College of Higher Education.

ESCALONA ORCAO, Ana Isabel y LOSCERTALES PALOMAR, Blanca. (2007): Pautas y materiales para la renovación metodológica de la docencia universitaria Técnicas y ejemplos de actividades para una lectura eficaz de los textos académicos, {En línea} {22 de Abril de 2015} disponible en: ([http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales\\_04.php](http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales_04.php))

FAUSTINO RUIZ, Carmen Cecilia. y CÁRDENAS RAMOS, Rosalba. Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras. En: Lenguaje,. Vol. 36, No. 2, (Sep 2008). p. 407.

FLESSAS, Janine. L'impact du style cognitif sur les apprentissages. En : Revue d'éducation et francophonie, Vol. 25, No. 2. (Otoño- Invierno 1997). p.4.

FLOWERDEW, John, y PEACOCK, Matthew. Research perspectives on English for academic purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 35.

GAONAC'H, Daniel. La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. En : Acquisition et interaction en langue étrangère, 13, (Dic 2000). p. 5-14

GÓMEZ RESTREPO, Bernardo. Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana. 2000. 9.p

HEALEY, Mick. Improving student communications skills. Cheltenham, Geography Discipline Network, Cheltenham and Gloucester College of Higher Education. 2000.

HERRERA, Javier. "LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: UN PROBLEMA SINGULAR". {En línea} {23 de Noviembre de 2015} Disponible en: (<https://pedagoviva.wordpress.com/2009/11/05/leer-y-escribir-en-la-universidad-un-problema-singular-javier-herrera-cardozo-bogota-2-de-noviembre-de-2009/>)

IBÁÑEZ, Romulo. Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. En: RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, Vol. 45, No. 1 (Mar 2007). p. 67-85.

JOULIA, Danielle. La lecture en langue étrangère: approche cognitive et logiciels hypermédias. En: Lenguaje, 34, (2006) p 159-184.

KARIM, Khaled. First language (L1) influence on second language (L2) reading: The role of transfer. En: Working Papers of the Linguistics Circle, 17, (2010). 49-54.

KENNEDY, Chris. Language use, language planning and EAP. Flowerdew & M. Peacock (Eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. (2001).

KODA, Keiko. Insights into Second language Reading. A cross-Linguistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 82-83.

LAVE, Jean, y WENGER, Etienne. Communities of practice. {En línea}. {23 de noviembre}. Disponible en: <http://valenciacollege.edu/faculty/development/tla/documents/CommunityofPractice.pdf>

MARIN Brigitte., CRINON Jacques., LEGROS Denis y AVEL Patrick. Lire un texte documentaire scientifique: quels obstacles, quelles aides à la compréhension? En : Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 160 (Jul-Sep 2007). p. 119-131.

MAY Ofelia., MORENO Francisco., TOVAR MACHI Lionel Antonio., y VILLARREAL Luz Stella. Building Reading Proficiency. Barranquilla: Ediciones Uninorte 1992.

MAY Ofelia., MORENO Francisco., TOVAR MACHI Lionel Antonio., y VILLARREAL Luz Stella. Building Reading Proficiency: Stage One: Foundations. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1992.

MONCADA BELKYS, Siboney. Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. En: Acción Pedagógica, No. 22 (Ene-Dic 2013) p.122-131.

NUTALL, Cristine. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann. 1982. p.4

OCHOA ANGRINO, Solanly, y ARAGÓN ESPINOSA, Lucero. (2005). "Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios". {En línea}. {18 de abril de 2015} disponible en: ([http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&tlng=es))

O'MALLEY J. Michel., CHAMOT, Anna. Url., STEWNER-MANZANARES, Gloria., ROCCO P. Russo., & KUPPER, Lisa. Learning strategy applications with students of English as a second language. En: TESOL quarterly, Vol. 19, No. 3 (Sep-1985). p.557-584.

OXFORD, Rebecca. L. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. En: Applied Language Learning, Vol. 7, No. 1 (1996). p.28-46.

OXFORD, Rebecca. L. "Language, learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies/Oxford". {En línea}. {18 de Abril de 2015} disponible en: (<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>)

PATÍÑO, Luy Myriam y ROJAS, Nora. The joy of reading A self-access course of reading comprehension. Cali: Universidad de Valle 1992.

PÉREZ ABRIL, Mauricio y RINCÓN BONILLA, Gloria. (eds.) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013. 297.p.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Ted. Method: approach, design and procedure. En: TESOL Quarterly. Vol. 16, No. 2 (Jun-1982) p.153-168.



RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Ted. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 169.p.

SCARCELLA, Robin. C., y OXFORD, Rebecca. L. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle, 1992. p.63.

SCHOONEN, Rob., HULSTIJN, Jan., y BOSSERS, Bart. Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. En: Language learning, Vol. 48, No. 1 (Feb-1998) p.71-106.

TOVAR MACCHI, Lionel Antonio., ORTEGA de MARIA, Vilma., CHOPERENA, Nora. Building Reading Proficiency: Stage Three: Completion. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. 1990.

URQUHART, A.H y WEIR, Cyril. Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. London: Longman. 1998.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA NEIVA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ENCUESTA DISCRIMINADA PARA DETECTAR LA ACTITUD DE LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FRENTE AL INGLÉS

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Cohorte: \_\_\_\_\_

Facultad y carrera a la que pertenece: \_\_\_\_\_

¿Qué niveles de inglés cursar? \_\_\_\_\_

¿Estudia inglés en otras instituciones diferentes a la Universidad?

Sí: \_\_\_\_\_

No: \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo le dedica? \_\_\_\_\_

¿Las clases de inglés se fundamentan en los criterios del Marco Común Europeo de referencia para las clases?

Sí: \_\_\_\_\_

No: \_\_\_\_\_

¿De qué manera? \_\_\_\_\_

¿Le gusta el inglés?

Sí: \_\_\_\_\_

No: \_\_\_\_\_

Para su desarrollo profesional (académico y laboral), el inglés le parece un idioma:  
Importante: \_\_\_\_\_; Necesario: \_\_\_\_\_; Obligatorio: \_\_\_\_\_; Inadecuado: \_\_\_\_\_;

Innecesario: \_\_\_\_\_; ¿Por qué? \_\_\_\_\_

La prosodia del inglés le parece:

Agradable: \_\_\_\_\_

Desagradable: \_\_\_\_\_

Usted puede calificar su rendimiento general en inglés como:

Muy bueno: \_\_\_\_\_; Bueno: \_\_\_\_\_; Regular: \_\_\_\_\_; Deficiente: \_\_\_\_\_;

Nulo: \_\_\_\_\_

En general el inglés le parece una lengua:

Difícil de aprender: \_\_\_\_\_; Fácil de aprender: \_\_\_\_\_; ¿Por qué? \_\_\_\_\_

La gramática del inglés le parece:

Muy compleja: \_\_\_\_\_; Difícil: \_\_\_\_\_; Sencilla: \_\_\_\_\_

Si tuviera la posibilidad de escoger entre el inglés y cualquier otro idioma para completar los requisitos de la carrera que cursa, usted elegiría:

El inglés \_\_\_\_\_; Otro idioma: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

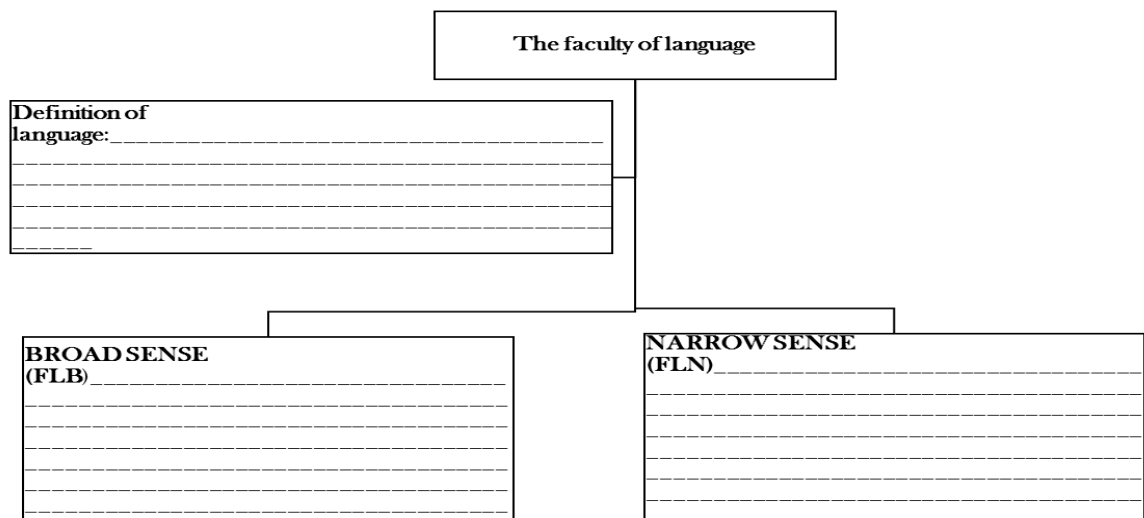
### Comprensión lectora de textos científicos LINGÜÍSTICA IV

Documento: The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How did It Evolve?

1. **ABSTRACT.** Lea cuidadosamente el abstract y complete la siguiente gráfica.

1. Nosotros argumentamos que _____ _____ _____	2. Sugerimos que _____ _____ _____ _____	3. Presentamos _____ _____ _____ _____
4. Nuestra hipótesis _____ _____ _____ _____	5. Además agumentamos que _____ _____ _____ _____	

2. **DEFINING THE TARGET: TWO SENSES OF THE FACULTY OF LANGUAGE.** A través de la lectura del aparte mencionado, complete el siguiente mapa conceptual.



3. TESTING HYPOTHESES ABOUT THE EVOLUTION OF THE FACULTY OF LANGUAGE. ¿Cuáles son las hipótesis que formulan los autores? Explique en qué consisten.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. COMPARATIVE EVIDENCE FOR THE FACULTY OF LANGUAGE. Escoja un problema empirico pertenecientes a: FLB- Sensory motor system, FLB- conceptual-intentional system y FLN-recursion de la table número 1 y explique en qué consiste.

---

---

---

---

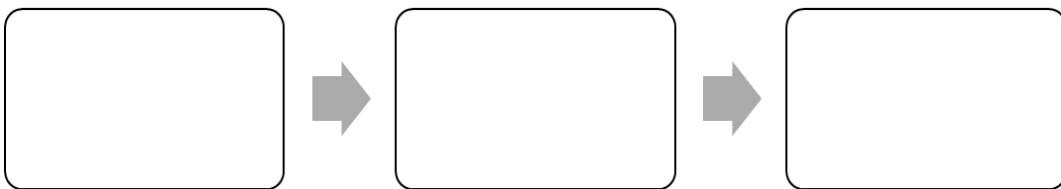
---

---

---

---

5. CONCLUSION. Los autores marcan sus conclusiones en 3 puntos, ¿Cuáles son?



5. OPINION DE LA SESIÓN

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 3

### Reflexión sobre la sesión número 1 de comprensión de lectura

Inicia la primera sesión con 14 estudiantes (confirmar) el día viernes 11 de Septiembre del 2015 dentro del horario de las 14h a las 16h. Algunos estudiantes no tenían el documento impreso y se tomaron algunos minutos previos al inicio de la sesión para sacar el material. Después de que todos estaban listos y organizados el profesor me presenta brevemente y les comunica formalmente el motivo de mi presencia en la presente jornada. Después de esto el profesor sale del salón de clases y procedo a hacerles preguntas predecibles que ellos pudieran tener acerca de las actividades. Era de esperarse pero los estudiantes lo confirmaron al decir que lo que ellos esperarían era que yo les ayudara con la traducción textual de los documentos. Fue ahí donde aclaré el primer supuesto de la investigación, el cual se basa en que el orientador no busca que los estudiantes realicen traducciones sino que utilicen otras estrategias posibles de comprensión. Se notó un poco la sorpresa, pues ellos expresaron que cómo yo esperaba que ellos leyeran el texto si –en las palabras de ellos- no se podía ni siquiera considerar un “nivel” los conocimientos que ellos tenían sobre el inglés. Es allí donde trato de explicarles a los estudiantes que el documento puede ser leído de diferentes maneras sin tener un manejo formal del idioma y que por medio de estrategias ellos podrían identificar y reconocer aquella información que les es pertinente exclusivamente para su área, la lingüística. Purpose of reading: 1) to obtain a specific fact, or piece of information (scanning), 2) to obtain the general idea of the author (skimming), 3) to obtain a comprehensive understanding of a reading, as in reading a textbook (through comprehension), or 4) to evaluate information in order to determine where it fits into one's own system of beliefs (critical reading).

First the selection determines what we try to do with it. IF we want students to practice determining the main idea of a passage, we must funds readings which are well organized with topic sentences and supporting details. If a selection contains many facts and figures, it would probably work well in a scanning exercise.

Se comienza entonces después de un breve espacio de socialización, pidiéndoles a los estudiantes que se organicen en grupos para iniciar con las actividades programadas. Se organizaron 4 grupos y se esperaba que cada uno trabajara en su propio documento pero también que se pudieran apoyar entre ellos mismos. En el primer ejercicio se les solicitaba la lectura del título y también la identificación de los autores y sus disciplinas correspondientes. Clarke and Silberstein (Miller, Kolers, Goodman, Smith, and others) The picture of reading they provide is one in which readers project a series of hypotheses about what they will encounter in a text, and then they scan parts of ensuing sentences for broad semantic confirmation of their hypotheses, only returning for linguistic details when initial readings produce unexpected results . A sort of psycholinguistic guessing game.

En este momento se les pregunta a los estudiantes sobre aspectos como los países de origen según la presentación del autor, también los institutos donde cada uno de ellos se desempeña o de los cuales hacen parte. Se presentó que algunos estudiantes no sabían que significaba MIT, esto se propone como elementos extralingüísticos que brindan un proceso de comprensión más completo y consolidado. Studies by Steffensen, Joag-Dev, and Anderson (1979) Johnson (1981), and Carrell (1981) have shown that the implicit cultural content knowledge presupposed by a text interacts with the reader's own cultural background knowledge of content to make texts whose content is based on one's own culture easier to read and understand than syntactically and rhetorically equivalent texts based on a less familiar, more distant culture.

Después de esta actividad, se pasaba a la lectura del abstract, no sin antes conocer lo que ellos entendían por abstract, algunos con ideas un poco imprecisas y luego se les explicaba como el resumen de contenidos de un libro, artículo o discurso. El primer ejercicio se tenía como la etapa de reconocimiento de cognados, los estudiantes debían de señalar aquellas palabras que no necesitaban traducción como también aquellas palabras cuyo significado no podían descifrar. En este momento los estudiantes se dan cuenta que la mayoría de las palabras que conformaban el abstract se lograba identificar su significado sin mayor inconveniente. Es por esta razón que en el siguiente ejercicio se les pide, ya habiendo descifrado las palabras, que ellos interpreten el abstract, que tengan una idea clara sobre la temática que se tratará como también los presupuestos en las cuales el documento está fundado.

Durante éste ejercicio me parece que los estudiantes tuvieron incluso más inconvenientes que en el anterior. Los estudiantes presentaban cierto tipo de inseguridad al organizar ideas y más cuando se les pedían ejemplos o la ubicación de ideas y palabras claves. Esto quiere decir que el proceso de lectura no se orienta simplemente a través del significado de las palabras ni una traducción textual sino también del seguimiento de unos procesos cognitivos que incluyen elementos como la interpretación, la confrontación con el conocimiento previo, procesos de decodificación entre otros. Al presentar ideas principales y dudas sobre el abstract se pasa al siguiente ejercicio, el cual consistía en la interpretación y vinculación de ideas presentadas en la figura número 1 y la información proporcionada en el abstract. Bottom-up processing ensures that the listeners/readers will be sensitive to information that is novel or that does not fit their ongoing hypotheses about the content or structure of the text; Top-down processing helps the listeners/readers to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data.

Este ejercicio fue más que interesante ya que para sorpresa de los estudiantes, no encontraron ninguna palabra cuyo significado les fuera ajeno, algo que ellos ignoraban y no esperaban que sucediera en este tipo de documentos. Johnson (1982) has shown that a text on a familiar topic is better recalled by ESL reader than a similar text on an unfamiliar topic.

Mientras los estudiantes trabajaban, me podía dar cuenta de diferentes actitudes frente al trabajo, las principales eran las siguientes: un grupo de estudiantes

mostraba gran interés frente a la actividad, se podía escuchar como dialogaban frente a dudas o ideas que el otro pudiera tener. Como también no pensaban dos veces al preguntar sobre algo que no comprendían. Otro grupo de estudiantes eran la representación opuesta, para ellos las actividades no eran para nada atractivas y las apreciaciones que hacían lo demostraban pues no se tomaban las actividades en serio o cuando se les pedía una opinión daban una sin previamente analizarla o conceptualizarla. Y por último una estudiante, a través de tanto su postura física como también sus opiniones dejaba notar un aire no solo de indiferencia sino también de desmotivación. No importaba lo mucho que pasara por su lugar de trabajo, no hacía preguntas ni hacía aportes para la clase.

A seguir, en la figura número 2 los estudiantes presentaron más dificultades puesto que las mismas se concentraban en la ubicación de las áreas en el cerebro que intervienen en el lenguaje. Aquí lo que logré identificar fue cierta preocupación y al mismo tiempo distracción cuando los estudiantes no conocían una palabra. Entonces fue ahí cuando se les define que su objetivo principal al leer el texto no debe ser el de una persona que estudia inglés, y que lo que a ellos les debe de importar en lugar de conocer la traducción de cada palabra, es toda la información que les pueda brindar de acuerdo a su área, la cual es la lingüística. Algo similar sucedió en el cuadro número 3 el cual recibió el menor tiempo de trabajo dado que el encuentro llegaba a su final y no se alcanzaron a realizar los puntos que se tenía presupuestado para la sesión. Opino que para una interpretación propicia de la información ilustrada en las figuras 2 y 3 se debía tener una idea más amplia y desarrollada en el texto. Fue entonces que a manera de improvisación les pedí a los estudiantes buscar en el texto los párrafos en los cuales se señalan las figuras, y llevar a cabo el mismo proceso realizado en los otros apartes. Al finalizar la sesión se les pide a los estudiantes que para la próxima clase lean boxes 1 and 2 y realicen la lectura siguiendo los pasos como se hizo durante la clase. Rivers and Temperley (1978) have emphasized the importance of providing background information, explaining, high-frequency but culturally loaded terms, and using illustrations with reading passages to provide additional meaning to texts.

Cuando se termina oficialmente la clase, un par de estudiantes se queda en el salón de clase y se les pregunta sobre sus percepciones en la clase de hoy. Una dijo que era muy interesante y que antes pensaba que era prácticamente imposible leer los textos. Pero la que más me llamó la atención fue la que dijo que todo se le dificultaba desde que empezaba el título lingüística y que para ella ya era todo un desafío la lectura de los documentos en español y que no imaginaba lo complicado que sería leerlos en inglés. Les traté de brindar un poco de apoyo al decirles que por esa misma razón estaba en el salón de clases y que una disciplina como la lingüística, no se podía aprender ni estudiar solamente un par de horas sino que requería de gran atención y dedicación.

### **Sesión número dos de comprensión de lectura**

La segunda sesión de comprensión lectora tomó lugar el día lunes 14 de Septiembre del 2015, dentro del horario de las 14h a las 15h 20. Al dar inicio a la



sesión, se les pide a los estudiantes una corta socialización frente a la actividad que se había dejado como trabajo extra, con el objetivo de que en el siguiente encuentro los estudiantes hicieran comentarios sobre cómo se sintieron ya poniendo en práctica el primer ejercicio que consistía en el reconocimiento de cognados, y más que todo cuando se suponía que ellos los realizarían por ellos mismos. Lamentablemente ningún estudiante del grupo hizo la labor, sin ningún tipo de reclamo se prosigue a lo programado para la sesión. El ejercicio para la clase de hoy se fundamentaba en un jigsaw, donde los estudiantes se organizarían en grupos que correspondieran al número de subtítulos o apartes dentro del texto, en este caso eran 6. Burtoff (1983) has found differences among the typical rhetorical patterns of expository prose produced by writers with different formal schemata according to their native-language/native-culture backgrounds.

Cada grupo se debía encargar de identificar las tesis principales en su respectivo fragmento y también reconocer si en algún momento los autores respondían a las preguntas formuladas en el taller. Esta actividad me parecía a primera vista muy interesante para ellos, al esperarse que los grupos lograran llevar a cabo su labor y luego presentarla al grupo, con esto se trabaría cooperativamente, puesto que la información que mi compañero logre registrar nos beneficiará a ambos. Sin embargo, cuando se empieza con la primera etapa de reconocimientos de cognados, un ejercicio donde no se emplea una habilidad más que intuitiva, los estudiantes se tomaron mucho más del tiempo presupuestado. Cuando me preguntaba por qué se demoraban tanto, logré darme cuenta que los estudiantes se detenían no para identificar las palabras conocidas sino las que les era totalmente ajeno su significado. Al darme cuenta de esto, se detiene un momento la actividad para que comunicales que ése no es el objetivo del ejercicio, y también para hacerles la siguiente pregunta, ¿si más del 70% de las palabras son conocidas, por qué se enfocan en el mínimo porcentaje de palabras que no conocen? Aquí se les indica que deben emplear procesos de inferencia, interpretación, clasificación de ideas y de temas. Pero mientras se les hacía esa observación los estudiantes se mostraban incrédulos e inseguros. The reader, therefore, does not use all the information on the page, but rather, must select the most productive language cues in determining the message of the writer. From this it follows that reading is necessarily a rapid process which could not proceed word by word.

Cuando ellos iban trabajando pasaba por los grupos, uno de ellos, denotaban desgana y también prestos para hablar de otros temas fuera de los que se les pedía. Al ver esto, entonces decido hacer por un momento parte del grupo, se hace el ejercicio con un párrafo donde se identifican temas e ideas principales y también les hablo de tener un poco de confianza, de estar más atentos y concentrados. Desafortunadamente, no creo que me hayan prestado gran atención. En el siguiente grupo, dos estudiantes hacían muy bien el trabajo, e incluso trataban de explicarles a sus compañeros que ellas no entendían todas las palabras pero que asociaban lo que estaba en el texto con los temas que ya habían abordado con el docente titular de la materia. Fue otro integrante del mismo grupo que después de una breve explicación que le brindé, me dijo que era

fácil para mí no para ellos, pero yo ahí le respondo que la explicación que le había proporcionado la había hecho siguiendo exactamente siguiendo las palabras que él había resaltado como cognados. No respondí nuevamente. Por otro lado, los demás grupos se encontraban haciendo otro tipo de cosas, hablando, riendo, u otra actividad. Ya al darme cuenta que el tiempo iba pasando, y era lo que los estudiantes querían, dejar que el tiempo pasara sin lograr gran avance, se les pide que terminen la actividad por ellos mismo, se les indica la importancia del glosario, y también de las boxes (aquellas que se les había dejado como trabajo extra-clase) para el proceso de comprensión. Igualmente, se les da recomendaciones como tener muy en cuenta cuando los autores dan ejemplos, pues esto ayuda significativamente en el proceso de lectura. Por último que estén constantemente guiándose a través del abstract y las gráficas proporcionadas. Sin más qué decir, se les solicita ya para la última sesión del día Viernes 18 traer Three Factors in Language Design, por Noam Chomsky. Se cierra la sesión.

Como orientadora debo claramente hacer observaciones sobre la manera en que desarrollé la dinámica del encuentro. Originalmente, pensé que la actividad de Jigsaw podía ser una buena estrategia para abarcar el texto, para facilitar y llevar a cabo la lectura del texto de una manera más rápida y colectiva. Sin embargo, me fue desmotivando poco a poco la actitud de los estudiantes de indiferencia, más aun sabiendo que el documento, no es extra sino que hace parte de la bibliografía obligatoria del curso y se les será evaluado dentro de dos semanas siguientes. Un punto que pienso que pude haber aplicado, fue una pre-actividad que se basara en la activación del conocimiento previo, pues los estudiantes, dejaban ver que les costaba establecer relaciones de pertinencia entre los temas y el desarrollo del texto. Esto les hubiera podido ayudar a encontrar puntos de referencia frente a lo que se planteaba en el texto y lo que ellos ya habían visto en la clase. Finalmente, debo reconocer que no lideré de la mejor manera el uso del tiempo, no marqué espacios de tiempo y transición entre cada una de las actividades y esto hizo que los estudiantes en parte no trabajaran eficientemente durante las actividades porque no tenían ninguna presión de tiempo. Para las siguientes actividades trataré de mejorar en los puntos resaltados anteriormente, activación de conocimiento previo y maneja del tiempo durante las sesiones.

### **Sesión número 3 de comprensión lectora**

La sesión número 3 tomó lugar el día viernes 18 de Septiembre del 2015, dentro de un horario de las 14h hasta las 16h. Para esta sesión se trabajaría con el documento Three Factors in Language Design de Noam Chomsky, se toma entonces como primer punto de partida una breve verificación de que cada estudiante tenga el material listo para la sesión. Al darme cuenta que el tiempo pasaba y no parecía llegar más gente, pues en esta sesión se estimó un número de estudiantes menor a la anterior (14) se inicia la sesión. Como punto inicial se les pregunta sobre algún tipo de comentario que ellos quieran hacer sobre el texto anterior, pero nadie parece tener nada qué compartir. Dado que en la sesión anterior me di cuenta que los estudiantes se tomaban mucho más tiempo del

esperado para el desarrollo de actividades, se marca desde el comienzo pautas claras de duración para el desarrollo de las actividades. En la primera actividad que se basaba en el reconocimiento de las disciplinas, definiciones y objetivos que presenta el autor en el abstract, ellos lograron identificarlos perfectamente dentro del marco de tiempo esperable, pero fue cuando se les pide la definición de cada uno que las dudas se presentan y la falta de conocimientos básicos sobre la disciplina surgen. Carrell and Eisterhold review theory and research on the role of background knowledge structures, or schemata, with which readers supplement their linguistic knowledge when interpreting meaning from written text. Se les propone entonces que a través de textos, de apuntes y de ayudas del internet logren dar un concepto a los temas presentes en el abstract. Aun así cuando llega el momento de socializar la definición de los temas, me encargo de hacerles las preguntas pero ellos no podían leerlas sino que debían proponer su propia definición y visión del tema. Report some replication studies of the effect of background knowledge on reading conducted with second language populations, and they go on to suggest implications of the first and second language work for EFL and ESL teachers. They pay special attention to procedures for dealing with the fact that much background knowledge is culturally based, and thus a likely filter on accurate reading comprehension in a second language.

El anterior fue un ejercicio interesante porque también se les pedía ejemplos y muchos lograban dar una buena respuesta. Ese era el objetivo principal de esta etapa, activar el conocimiento previo que ellos tuvieran sobre los elementos propuestos en el texto. Mientras se hacían las actividades, lograba darme cuenta nuevamente que algunos estudiantes prestaban atención y tomaban apuntes de tanto lo que yo les hablaba como también de las definiciones encontradas. En esos momentos además se les aclaraba que si ellos no lograban cierto tipo de contextualización, sería muy difícil de leer el texto, pues claramente uno no puede hacerlo si no tiene una idea clara de los temas propuestos por el autor. Coady (1979) reader's background knowledge interacts with conceptual abilities and process strategies, more or less successfully, to produce comprehension

The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material in spite of its syntactic difficulty

Después de la identificación de temas, se les hacían preguntas sobre los puntos en común entre ambos textos revisados en las sesiones. Aquí me di cuenta que con este grupo uno debía tomar la iniciativa, marcar pautas claras, hacer preguntas directas porque ellos son de características muy pasivas y tampoco se consideraban competentes en cuanto al manejo de la temática. Al presentarse los temas en común los estudiantes participaron un poco más, se les hacían preguntas y ellos encontraban la manera de responderlas. También ubicaron apartes específicos en común entre un texto y el otro para lograr definiciones más precisas. En cuanto a los procesos de lectura, los estudiantes seguían dándose cuenta del gran número de palabras transparentes, es más ningún estudiante preguntó sobre el significado específico de una, pues todas habían sido previamente definidas como cognados. Fueron al realizarles varias preguntas que

logré darme cuenta que los estudiantes lo que presentaban era un base de conocimientos y definiciones básicas un poco limitadas y por esta razón se sentían intimidados por el texto, porque eran muchas más las cosas que no comprendían que las que entendían. Es más, un estudiante en medio de la sesión dijo que no sabía nada sobre lingüística. Sin embargo, fue después de darles ejemplos, de brindarles explicaciones que los estudiantes se sentían más motivados a participar. A diferencia de las anteriores, en esta sesión sentí que tuve mucha más interacción con el público, siento que dirigí los procesos durante toda la clase, y también trataba de darles un poco de confianza al decirles que las cosas no era tan difíciles como ellos pensaban sino que requerían más empeño y compromiso. Siguiendo los pasos de las preguntas planteadas para la sesión, cuando los estudiantes encontraron las especificaciones sobre los tres factores del diseño del lenguaje, decidí en un momento de improvisación, escribir en el tablero las palabras transparentes de un párrafo, luego de esto las iba leyendo y les iba preguntando sobre su comprensión sobre el mismo. En este ejercicio traté de mostrarles a los estudiantes cómo debía ser su proceso de lectura, cómo debían de entrelazar ideas y conceptos claves para decodificar el mensaje propuesto por el autor. En este momento se les pedía a los estudiantes sus opiniones, percepciones, y ellos mismos lograban darles una respuesta aceptable a los interrogantes propuestos en el taller. Al ir finalizando las actividades se hizo un resumen de la sesión donde me encargaba de hacerles preguntas sobre todo lo visto, al final se notaban que tenían ideas más claras sobre los temas.

Como orientadora de la sesión, me sentí mucho mejor que la anterior, opino que aspectos en términos de audiencia fueron claves, puesto que entre más lo estudiantes pregunten, propongan y muestren interés, uno como profesor se marca más retos, uno trata de no defraudar las expectativas sino lo contrario satisfacerlas e incluso superarlas. Creo que la diferencia entre la sesión anterior y esta se marcaron en dos cosas: la primera el público se mostró indiferente en el encuentro anterior, no sentía que ellos quisieran trabajar, entonces uno tampoco puede ser todo el tiempo creativo y lúdico para involucrarlos en una mejor dinámica. El segundo es que mi nivel de interacción fue mayor en esta sesión, pude mostrarles a ellos que siendo yo alguien dentro de una condiciones muy similares a las de ellos, estas son: estudiante universitaria, contemporánea en edad, y también en aspectos de programa académico, podría brindarles una prueba de que los temas son entendibles, de que el área es muy interesante, y la experiencia de leer un texto en otro código, en inglés, sin la ayuda de un traductor o un diccionario, se presentó de la forma más asequible.

Es aquí donde debo resaltar que un buen número de estudiantes lograron darse cuenta que la lectura del texto no es tan compleja en cuanto que el mayor desafío no es el que ellos manifestaban todo el tiempo, que era la barrera del idioma, por el contrario, la mayor dificultad que ellos demostraron fue en cuanto a los conocimientos y temas propuestos en el texto, como también los procesos de interacción con el autor y con el texto en general. Esto quiere decir que los estudiantes son lectores pasivos, no son curiosos y no tratan de decodificar los elementos propuestos en el texto, no se cuestionan; no obstante, esto no quiere

decir que se recomienda una lectura fijándose incluso en los detalles más pequeños y haciendo prácticamente una traducción del texto, ni ser especialistas en inglés, sino a través de una serie de elementos y estrategias como identificación de palabras claves, reconocimiento de autores, señalamientos de tesis, entre otros, se logre captar el sentido y el mensaje que tiene el escritor para el lector. Estas son estrategias que no solamente les pueden ayudar a leer un texto científico en inglés sino que también los lleve a cuestionarse y reflexionar sobre cómo está el nivel de lectura e interpretación en su propia lengua. Incluso, creo que leyendo los textos en otro código hace que ellos estén mucho más atentos y concentrados, diferente a la manera en que ellos afrontarían un texto escrito en su lengua materna.

### **Sesión Número 1 LINGÜÍSTICA 4**

La primera sesión con el grupo de lingüística 4 se dio el día lunes 9 de noviembre del 2015, y tuvo el siguiente horario: desde las 14: 30 hasta las 17h 00. El texto en el cual se basaría esta sesión era el siguiente: The faculty of language, what is it, who has it, and how did it evolve? Hicieron parte del taller seis estudiantes de quinto semestre del programa de lengua castellana. Teniendo en cuenta los resultados con el grupo de psicología, decidí llevar a cabo la misma metodología con este grupo, el cual conocía por primera vez. Al iniciar la sesión los estudiantes se notaban un poco inseguros e indicaban que el leer textos científicos y en inglés era una tarea muy difícil de llevar a cabo. Ellos marcaban que la mayor dificultad se hallaba principalmente en el inglés, indicaban que el manejo sobre el idioma era casi nulo y esto los limitaba para leer los documentos. De igual forma, ellos expresaban que antes de “traducir” los textos ellos lograban comprender unas palabras pero que había otras que no les dejaban otra opción que buscar su significado. Como estrategia o método de lectura señalaron que su principal herramienta era el traductor de Google, pero que al realizar la lectura por este medio, no había coherencia y en la traducción se perdía muchas veces el sentido del texto.

Como había marcado anteriormente, en esta sesión decidí emplear un taller que cumplía con las mismas características que tenía el que se utilizó con el grupo de psicología. El taller en el cual se basó la presente sesión costaba de 5 puntos y un espacio para las opiniones y comentarios finales que ellos pudieran tener con respecto a la sesión. Los 5 puntos anteriores se basaban en 5 subtítulos tomados del texto, y el estilo de los ejercicios consistía en completar cuadros conceptuales, matrices, u otra forma que el estudiante deseara. Al iniciar el encuentro, se les pedía a los estudiantes que realizaran una revisión sobre el documento, en la cual ellos pudieran comprender el título, conocer quiénes eran los autores, cuál era la extensión del documento, y comprobar si contaba con gráficos, tablas, entre otras cosas. En la parte inicial quería que los estudiantes a partir de este ejercicio que parece sencillo, ellos pudieran entrar en contacto con el texto y se hicieran una

idea de los contenidos. A seguir, se enfoca la atención en el abstract, pues la clave para realizar todas las actividades es que se debe contar con una contextualización e identificación de la temática apropiada. Pude notar que algunos estudiantes no sabían cuál era el abstract. Para la comprensión del abstract los estudiantes debían llenar unos cuadros que cubrían: la postura de los autores, sus sugerencias, las propuestas, y sus hipótesis.

Durante el ejercicio los estudiantes no presentaron tantas dificultades porque se les daban palabras claves, así ellos solamente debían hacer una revisión del abstract y ubicar en donde estaban estas palabras para así completar la información. En el siguiente punto, los estudiantes debían completar un mapa conceptual en el cual se reunía la temática principal del documento. Me di cuenta que los estudiantes no completaron el cuadro y la mayoría dejaron la misma casilla vacía. Para estos ejercicios los estudiantes no contaban con un diccionario, tampoco con un traductor, otro aspecto es que su ritmo de trabajo es despacioso, se distraen fácilmente, y se toman su tiempo no precisamente para saber qué significaban las palabras, sino para comprender el tema y las ideas propuestas por los autores. En esta parte trataba de hacerles preguntas, pedirles ejemplos, y que supieran argumentar sus respuestas. En los puntos a seguir, uno de ellos se basaba en la argumentación de cuáles eran las hipótesis que presentaban los autores. Este punto fue presentado incompleto por la mitad de los estudiantes. Aquí se comprueba la importancia de un manejo aceptable acerca de la disciplina. En el siguiente ejercicio los estudiantes debían analizar una tabla y escoger y explicar un problema empírico relacionado con la temática del documento. Este ejercicio por ser uno de los últimos, se le dedicó poco tiempo, porque los estudiantes se tomaron mucho más de lo esperado en los anteriores. Por último, se debía completar 3 cuadros en los cuales se marcaran las conclusiones a las que llegaban los autores. Un caso especial, fue el de un estudiante que completó este ejercicio en inglés. En este punto los estudiantes, utilizaron palabras claves, lo cual me parece positivo porque refleja manejo sobre el tema.

En los últimos minutos de la sesión los estudiantes registraron sus opiniones y comentarios sobre cómo se llevó a cabo el encuentro y qué dificultades tuvieron. Es grato que todos los comentarios fueron positivos en cuanto a la metodología que se empleó, a ellos les pareció una forma adecuada porque era secuencial, donde se les indicaban los puntos clave para abordar el texto y esto los llevaba a crear un orden sobre la temática. Otro comentario, muy importante, es que la sesión y la dinámica con la cual se planteó la lectura del documento, les brindaba a ellos la oportunidad de leer textos de reconocidos autores y esenciales para su área. Por otro lado, la resistencia sobre el inglés se mantiene, indican que el desconocimiento acerca del vocabulario, sigue representando un obstáculo pero que el taller y la dinámica de la sesión hicieron que la comprensión fuera un poco más sencilla.

Desde mi punto de vista, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes y la forma en la cual respondieron al taller, se puede hacer un balance positivo, más aun cuando se cuenta este encuentro como el primero. Durante las sesiones trato de tener empatía con los estudiantes, trato de darles confianza y también ir

tratando de explicar los temas pero también hacer que ellos participen. El factor que más me llamó la atención fue la extensión de la sesión, esto indica que ellos se tomaron más del tiempo previsto, pero esto lo trato de ver desde la perspectiva de ellos, su ritmo al leer en otro idioma ha de ser diferente, y lo importante es que ellos a través de este tipo de proyectos, se descubran ellos mismos como lectores, que identifiquen sus propias estrategias de aprendizaje y que adopten rutinas para que poco a poco el hábito les brinde más seguridad al enfrentar el documento. Aquí resalto el comentario de un estudiante que le agradó la instrucción porque le brindaba la oportunidad de ver la lectura de textos en inglés como una buena experiencia. Si se analiza esto entonces se podría decir que se ha logrado en cierto modo un objetivo muy importante que se basa en que el estudiante deje de ver el estudiante como algo negativo, algo difícil, sino como una ventaja y una oportunidad de aprender algo nuevo.