

► Informe

Comprensión de lectura: Una comparación de dos metodologías

Marilvn Chasan

Introducción

La creciente necesidad de enfocar la enseñanza de idiomas en las universidades hacia las verdaderas necesidades de los alumnos, ha resultado en el desarrollo de múltiples cursos para objetivos especiales.

Ante la imposibilidad de enseñar las cuatro habilidades de una manera satisfactoria y ante la duda en cuanto a la utilidad de todas, se han tomado medidas para dirigir la enseñanza hacia el dominio de aquellas habilidades que puedan servirle al alumno como herramientas en su carrera.

Los resultados de numerosas encuestas sobre necesidades reales en cuanto a lenguas extranjeras de alumnos de la UNAM y otras instituciones, han determinado que la comprensión de textos académicos es la habilidad que deberían desarrollar primero (Ver encuestas de Veterinaria 1976 y Arquitectura 1977).

Esta determinación ha desembocado en el desarrollo de proyectos de investigación que, a su vez, han dado como resultado la elaboración de cursos específicos de lectura de textos especializados para diferentes facultades (Broughton 1977, M. Moore, 1977, Cursos del CELE).

Al examinar los cursos de lectura para áreas académicas específicas, se puede observar una cierta variedad en el tipo de lecturas seleccionadas, así como en los ejercicios que acompañan a los textos. Algunos textos han sido escritos especialmente para un libro, mientras que otros se han tomado de textos científicos. Estos últimos se presentan a veces y en otros simplificados sin ninguna modificación. (Ver Herbert, 1965, CELE, UNAM, Ewer y Latorre, 1967, pp. 221-229, Serie Focus, English in Focus, 1972-1978, Moore, 1977. Reporte 6 UID).

En cuanto a los ejercicios, pueden ser caracterizados por su enfoque lingüístico, o por su enfoque sobre el proceso de la lectura. En algunos casos se reflejan ambos

* El presente trabajo no se hubiera realizado sin la valiosa ayuda de la Profra. Ana María Madrazo de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM.

enfoques. Al mismo tiempo, los ejercicios de tipo lingüístico reflejan diferentes corrientes de análisis lingüístico, como son:

- análisis gramatical (a nivel de oración y menor que la oración)
 - análisis del discurso
 - teoría de los actos de lengua
- (Alvarez et. al. 1980)

Independientemente de su enfoque, los ejercicios pueden aparecer antes del texto con el objetivo de facilitar la lectura; después del texto, cuando funcionan como ejercicios de evaluación de la lectura, e inclusive en medio de un texto.

A pesar de que entre las personas que elaboran materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura en L2 hay una aceptación general de la necesidad de acompañar al texto con ejercicios, no existe ninguna certeza en cuanto a la contribución de estos ejercicios a la eficacia de la lectura. Tampoco se sabe si un tipo de ejercicios sea más útil para la comprensión de lectura que otro. Hay investigaciones que muestran que la inclusión de preguntas facilita la comprensión de un texto dado, pero no hay evidencia de que esta ayuda se generalice, es decir, que los ejercicios coadyuven en el aprendizaje. Además estos estudios se han llevado a cabo en la lengua materna (Rothkopf, 1965).

Los que participamos en la elaboración de cursos de lectura para diferentes facultades de la UNAM, hemos preferido trabajar con textos de cada campo de estudio sin modificarlos, es decir, con textos auténticos. Estos se escogen sobre la base de que posean un interés de contenido, tanto como alguna complejidad lingüística. Nuestra decisión acerca de cuáles problemas lingüísticos de los que aparecen en un texto merecen ejercicios es generalmente intuitiva y arbitraria. Por ejemplo, suponiendo que cierto aspecto gramatical puede ser difícil para nuestros lectores, diseñamos series de ejercicios sobre este aspecto. Pero, a priori, no podemos estar seguros de que esos problemas lo sean de hecho para los estudiantes, hasta que los materiales sean usados, y tal vez ni aún entonces.

Además, no es posible predecir cada dificultad que surja con la lectura de un texto particular, y enfrentar a los alumnos con una gama de problemas prefabricados puede ocasionar que pasemos por alto otros realmente serios que aparezcan en el material, o incluso, que provoquen problemas que no hubieran existido de otra manera.

Podemos señalar que quedan dos dudas en cuanto a la elaboración de estos ejercicios. Son las siguientes:

- a) Si el acompañar algún texto con ejercicios es de alguna manera un procedi-

miento más efectivo para desarrollar la comprensión de lectura de textos especializados; y

- b) Si los ejercicios lingüísticos elaborados de alguna manera reflejan los verdaderos problemas de los alumnos al leer un texto.

Para poder aclarar estas dudas se llevó a cabo un experimento en la División de Estudios Superiores de la Facultad de Contaduría y Administración que será descrito a continuación.

Descripción del experimento

Se deseaba comparar los conocimientos lingüísticos y la capacidad de comprensión de lectura que tenían los estudiantes antes de los cursos con los que tenían después de los cursos. Se deseaba también recabar datos sobre las dificultades que se les presentaban a los estudiantes al leer.

Para medir los conocimientos lingüísticos se usó un examen de gramática en el que los estudiantes debían reconocer los elementos que completaran oraciones presentados en contextos mínimos. Se adoptó como medida de la comprensión el desempeño del alumno en exámenes con preguntas sobre información contenida en ciertos textos. Aparte de las preguntas sobre el contenido, no se incluyeron en estos exámenes preguntas sobre aspectos lingüísticos aislados.

Los sujetos sometidos al estudio eran todos los candidatos a ingresar al programa de maestría en administración de empresas en la División de Estudios Superiores de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Uno de los requisitos para ingresar a los cursos de la maestría era aprobar un examen de comprensión de lectura en inglés. El curso de lectura en sí no es obligatorio y se ofrece como ayuda a aquellos estudiantes que sienten necesidad de él. No se da crédito académico por el curso.

Los 28 estudiantes que originalmente se inscribieron al curso provenían de diferentes niveles académicos, y su experiencia en la lectura de inglés era distinta. Algunos estaban ya trabajando profesionalmente en los campos de la medicina e ingeniería, y habían vuelto a la Universidad para obtener el grado de maestros en administración de empresas, en tanto que otros eran recién graduados en licenciatura y decidieron hacer inmediatamente el curso de maestría.

Una batería de tres pruebas se aplicó a todos los sujetos, juntos como un solo grupo, en días consecutivos. La primera prueba, TEAL, es un examen de dominio en gramática para adultos que consiste de 120 preguntas.

Este examen de opción múltiple fue elaborado en la Gran Bretaña, está estandarizado y es fácil de calificar.

La segunda prueba fue un examen de comprensión de lectura sobre un texto de tema general con 15 preguntas de opción múltiple, y la tercera, un examen con 2 textos en el área de Administración de Empresas y 22 preguntas de opción múltiple.

Basándose en los resultados de las tres pruebas, se dividieron los sujetos en dos grupos, de tal manera que ninguno fuera más fuerte que el otro. Al final del experimento los sujetos fueron evaluados con los mismos instrumentos.

Los grupos se designaron como A y B. Se escogió al grupo A para llevar el curso de comprensión de lectura escrito específicamente para administración de empresas, el cual incluye ejercicios de enseñanza y de evaluación. El grupo B no tendría ejercicios específicos de enseñanza, pero leería los mismos textos que el primer grupo y contestaría una serie de preguntas de comprensión global al haber terminado la lectura de cada texto. Al mismo tiempo se permitiría a este grupo formular las preguntas que sobre el texto quisieran hacer al maestro.

La duración del curso fue de 30 horas. Los dos grupos se reunieron dos veces por semana una hora y media cada vez, exactamente a la misma hora. Se les explicó que a pesar de que estuvieran trabajando con dos distintas metodologías, ambos grupos leerían los mismos textos y que los objetivos de los dos grupos serían los mismos. Los estudiantes no manifestaron ninguna objeción sobre el procedimiento a seguir.

Con el fin de neutralizar la variable maestro, se decidió que las dos maestras involucradas en el experimento se alternarían con los grupos al terminar cada unidad.

De este modo, el maestro X enseñaría la unidad I al grupo A usando el curso regular, mientras que el maestro Y trabajaba con los textos de la unidad I en el grupo B. Para la siguiente unidad, el maestro X daría clase al grupo B sólo con los textos, y el maestro Y daría clase al grupo A usando los materiales del curso.

El sistema de enseñanza para la clase de metodología (grupo A) fue el siguiente: se les dieron 8 unidades con textos del campo de administración de empresas. Los textos cubrieron diversos temas, tales como: mercadotecnia, análisis de valores y manejo de personal. Los textos tenían ejercicios que precedían a la lectura y que tenían formato diverso; estos fueron diseñados para ayudar al estudiante a compenetrarse con la lectura. Los puntos lingüísticos que se utilizaron fueron variados y se pueden mencionar: modificadores compuestos, conectores, organización de ideas, etc. Los formatos fueron variados, como por ejemplo: frases que el alumno tenía que organizar en un párrafo coherente, frases divididas en dos columnas que el alumno tenía que unir, párrafos que incluían palabras sin sentido a las cuales se tenía que atribuir algún significado en base el contexto total.

Cada unidad tenía un mínimo de dos textos y el número de ejercicios variaba en cada texto. Los ejercicios de comprensión global que seguían a los textos eran por lo general del tipo "falso o verdadero". Cada unidad se completó en dos clases.

El procedimiento que siguieron los maestros en la clase menos estructurada (grupo B) fue el siguiente: la presentación del tema de cada texto se hacía en español y a continuación el maestro leía en voz alta el texto completo, mientras el grupo lo hacía en silencio; después el grupo leía en silencio otra vez y se le animaba a hacer cuantas preguntas quisiera. Solamente se contestaban las preguntas hechas a los profesores, y no se daban respuestas complicadas ni se utilizaba ninguno de los ejercicios del curso regular para explicar algún punto. Esto es, si un alumno preguntaba el significado de la palabra *however*, se daba la traducción al español, sin hacer comentarios sobre la función de la palabra; también se decidió que ambos profesores se abstuvieran de tratar de respaldar cualquier tipo de estrategias de lectura o de enseñarlas en este grupo.

Se decidió asimismo tomar nota de cada pregunta hecha en clase para poder llevar un registro de las mismas y del número de alumnos con la misma duda. Se pensó que esta información era de la mayor importancia si se iban a comparar las verdaderas dificultades de los alumnos con aquellas que se pensaba eran las dificultades que encontrarían cuando el curso se escribió. Este procedimiento sólo se siguió con el grupo B.

Desarrollo del experimento en el salón de clases

Los problemas metodológicos encontrados en la clase no estructurada fueron variados. Al principio fue difícil llevar un registro del número de preguntas porque los miembros del grupo las hacía al mismo tiempo. Esto se pudo controlar pidiéndoles que subrayaran las dificultades conforme leían, y que después levantarán la mano para hacer las preguntas. Hubo algunos alumnos que se rehusaban a levantar la mano para no verse incluidos en el grupo que tenía dudas. No parecían entender la razón por la que se quería llevar un registro de cuántos de ellos encontraban los mismos problemas.

Después de la primera sesión fue obvio que el grupo B giraría alrededor del maestro, el cual le era indispensable al grupo. La presencia de la profesora y el papel que desempeñó fue el de informadora, diccionario y autoridad en el salón de clases. Aunque al principio ambas profesoras se sintieron halagadas, conforme pasó el tiempo, su papel se volvió tedioso. Al final de cada sesión con el grupo B, ambas maestras tenían la sensación de haber contribuido con muy poco a la habilidad general para la comprensión de lectura del grupo. Es decir, que estaban muy conscientes de no haber dado a los alumnos ningún instrumento básico que pudieran usar al leer fuera del salón de clases.

Casi en cada caso los alumnos del grupo B parecieron estar preocupados por cuestiones de vocabulario. Estamos conscientes de que una pregunta sobre vocabulario puede indicar una falta de comprensión debida a algún otro aspecto lin-

güístico; sin embargo, nuestros juicios se basaron en la aceptación del alumno a la simple traducción de una palabra.

A continuación damos algunos ejemplos de las dificultades que se presentaron que no necesariamente tenían que ver con el léxico:

picture frustration study

En este caso quieren saber cual palabra es el sustantivo y cual el modificador.

has both

Aquí la duda era sobre cuál de las dos palabras era el verbo o si eran ambas palabras verbos.

También hubo dos preguntas acerca del uso del paréntesis: en un caso del paréntesis aparecía a media oración, y en el otro aparecía al final. Otra pregunta se refería al lugar en mitad de la oración de la palabra *how* que reconocían solamente en primera posición como palabra de interrogación. Todas las otras preguntas se relacionaron con el significado de las palabras.

Los alumnos tenían cierta tendencia a preguntar el significado de una misma palabra tantas veces como ésta aparecía en el texto. Fue notorio que no tomaban nota mental del significado y los alumnos explotaron cuanto pudieron el hecho de que los maestros estuvieran a su disposición.

Los sujetos en el grupo B no parecieron preocupados por lo que sus compañeros del grupo A estaban haciendo hasta la mitad del semestre, cuando varios de ellos externaron que quizá se les estaba escamoteando algo importante al no permitírseles que hicieran los ejercicios; entonces se les explicó que, en realidad, ellos estaban leyendo más que el grupo A puesto que este grupo usaba algunos de los textos sólo para ejercicios muy específicos mientras que el grupo B leía los textos completamente.

El grupo A trabajó sin problemas con las 8 unidades en el tiempo acordado para el curso. Pero, a pesar de que los maestros animaban a los alumnos a inventar estrategias que les permitieran adivinar el significado del vocabulario, ellos insistían en que se les tradujeran las palabras desconocidas. Varios de ellos se molestaron bastante porque las maestras evadían la traducción, y así lo hicieron saber.

Es difícil decir si los ejercicios que precedían a la lectura fueron los apropiados para resolver los problemas que se presentaban en la lectura porque, al igual que en el grupo B, las preguntas parecían referirse a cuestiones de vocabulario. Esto fue notorio aunque no se llevó registro de las mismas. .

Hacia el final del semestre se les preguntó a los miembros del grupo A si los ejercicios les ayudaban a comprender el texto. La opinión se dividió: algunos sentían

que los ejercicios eran cruciales para la comprensión del texto, los otros pensaban que los ejercicios eran demasiado ajenos al texto en sí. Al finalizar el semestre, los miembros del grupo coincidieron en que leían con más confianza que la que tenían al comenzar el semestre.

Es importante hacer mención de que la asistencia al curso disminuyó, en ambos grupos, después de las vacaciones de diciembre, y continuó disminuyendo hasta el final del semestre. Los argumentos esgrimidos por los alumnos fueron variados aunque sus ocupaciones fuera de la universidad parecían ser la causa principal. En ningún momento externaron alguna objeción al curso. Sin embargo, fue obvia la diferencia entre la asistencia del grupo A y la del grupo B ya que once del grupo A y ocho del grupo B terminaron el curso. Pudiera ser que los del grupo A se sintieron más satisfechos con su curso y esto se reflejó en la asistencia.

Resultados y Discusión

En la tabla I podemos ver los resultados de los pre-tests y post-tests del Grupo A. Hubo un aumento de 3.00 puntos en la medida en el examen de comprensión de lectura de textos especializados. Hubo un aumento de 1.7 en la medida de examen de comprensión de lectura general. En el examen de dominio gramatical hubo un aumento de 9.09 en la medida del post-test.

TABLA I.

Grupo A

Cuadro comparativo de la media de calificaciones en pre-test y post-test

EXAMEN	\bar{X} PRE-TEST	\bar{X} POST-TEST
Comprensión/Lectura Administración	10.27	13.27 (+3.00)
Comprensión/Lectura General	7.0	8.7 (+ 1.7)
Dominio Gramatical	38.64	47.73 (+ 9.09)

El grupo B (tabla II) tuvo un incremento de 1.28 en la media del post-test de comprensión de lectura especializada y una baja de .88 en la comprensión de lectura general. La media del post-test de dominio de gramática muestra un incremento de 2 puntos.

TABLA II

Grupo B

Cuadro comparativo de la media de calificaciones en pre-test v post-test

EXAMEN	\bar{X} PRE-TEST	\bar{X} POST-TEST
Comprensión/Lectura Administración	10.29	11.57 (+ 1.28)
Comprensión/Lectura General	7.88	7.0 (.88)
Dominio Gramatical	41.43	43.43 (+2)

Si comparamos las medias de los post-test (tabla III) de ambos grupos observamos que el Grupo A tuvo una media superior en 1.7 puntos tanto en el examen de lectura de textos especializados como en el de comprensión de textos generales. El Grupo A también superó (por 4.3 puntos) al B en el examen de dominio de la gramática.

Es importante señalar que en los resultados de los pre-tests, el Grupo B tuvo medias ligeramente más altas para todas las pruebas.

TABLA III

Cuadro comparativo de las medias obtenidas por cada grupo en los diferentes exámenes

	\bar{X} GRUPO A	\bar{X} GRUPO B
Administración/Empresas	13.27 (+1.7)	11.57
Comprensión/General / Lectura	8.7 (+1.7)	7.0
Dominio Gramatical	47.73 (+4.3)	43.43

Se obtuvieron los coeficientes de las correlaciones de los pre-testes para todas las pruebas con la fórmula Spearman-Brown. (Tabla IV). Hubo un aumento en la relación entre la comprensión de la lectura de textos especializados y comprensión de lectura general en el post-test, es decir aumentó de .52 a .72. Hubo un aumento considerable entre la correlación entre lectura general y gramática (de .50 a .58). La correlación entre los resultados del examen de dominio de gramática y lectura especializada tiene una correlación baja (.40). Estos resultados podrían implicar que el dominio de la gramática no está ligado con la comprensión de textos especializados pero sí es importante en la comprensión de lecturas generales. Se podría pensar que para leer textos especializados el alumno utiliza mucho sus conocimientos de la materia y otras estrategias. En cambio, cuando lee textos de índole general necesita depender más de sus conocimientos gramaticales.

Se observa de los resultados que los alumnos del Grupo A mejoraron más de los del Grupo B en los tres exámenes. Es decir, no solamente mejoraron en la comprensión de textos especializados, que fue el objetivo del curso, sino también en la comprensión de la lectura en general y el dominio de la gramática. Llama la atención que en el dominio de la gramática el Grupo A obtuvo un incremento de 9.09 puntos y el Grupo B de 2. Podríamos pensar que los ejercicios con enfoque lingüístico aumentan el dominio general de la gramática y también contribuyen de alguna manera al desarrollo de la comprensión de la lectura. En cambio un procedimiento que meramente expone al alumno al texto y le permite hacer y contestar preguntas sobre el mismo, no resulta en una mejoría ni en dominio de la gramática, ni en la comprensión de lectura general. Además contribuye muy poco a la comprensión de textos especializados. Podemos pensar que el tiempo invertido en la elaboración de los ejercicios para cursos de lectura se justifica, ya que estos ejercicios contribuyen al objetivo final: un incremento en la capacidad de comprensión de lectura. Al mismo tiempo, podemos pensar que los resultados de este experimento justifican la elaboración de cursos de lectura para *propósitos específicos* ya que hubo mayor incremento en la comprensión de textos especializados que de textos generales.

TABLA IV

Correlaciones pre-test. Todos los sujetos

Lectura Especializada y Lectura General	.52
Lectura General y Gramática	.50
Gramática y Lectura Especializada	.55

TABLA V
Correlaciones post-test. Todos los sujetos

Lectura Especializada y Lectura General	.72
Lectura General y Gramática	.78
Gramática y Lectura Especializada	.40

TABLA VI
*Correlaciones pre-post-test. Grupo A
 (Recibieron instrucciones)*

Lectura Especializada	.70
Lectura General	.62
Gramática	.73

Recomendaciones para investigaciones futuras

La investigación descrita aquí, fue llevada a cabo con una población relativamente pequeña, dos grupos del tamaño típico en los cursos de comprensión de lectura en las diferentes facultades en esta universidad. Es necesario aplicar este experimento nuevamente con otros grupos para poder generalizar los resultados.

Al mismo tiempo falta aclarar otro punto que aún queda sin esclarecer ya que no fue parte de esta investigación. En esta investigación parece estar claro que no sólo la lectura de textos especializados, sino también la lectura de textos generales se beneficia con un curso de comprensión de lectura con propósitos específicos. Falta ver si un curso de comprensión general de lectura beneficia de la misma manera la lectura de textos especializados.

En este experimento el uso de ejercicios sobre aspectos lingüísticos parecía contribuir a la comprensión de la lectura tanto de textos generales como especiali-

zados. Falta averiguar cuáles aspectos lingüísticos ameritan ejercicios y cuáles no. Castaños ha comenzado esta investigación con alumnos de la Facultad de Ingeniería (Castaños, 1979). Los resultados disponibles abarcan sólo un aspecto gramatical que aparece con frecuencia en textos de ingeniería.

También existe el problema de formatos o tipos de ejercicios. Si aceptamos el hecho de que hay diferentes estilos de aprendizaje y diversas estrategias para resolver problemas, podemos pensar que algunos formatos serían más interesantes que otros para un alumno dado. Si sucediera que alumnos en áreas afines tuvieran estrategias cognoscitivas similares, se deberían tomar éstas muy en cuenta en la elaboración de ejercicios. Esta área también ha comenzado a ser explorada pero los resultados son aún muy tentativos. (Ver Chasan y Williamson, 1979).

En resumen, podemos ver que aún hay muchas áreas que deben investigarse para poder mejorar la elaboración de cursos para la comprensión de la lectura de textos especializados.

Bibliografía

- Alvares, G., Chasan, M., Galicia, F., E.S.P. Regional Symposium Jalapa, 1980. Ponencia.
- Broughton, M. *Curso de Economía*. Universidad Católica de Sao Paulo, São Paulo, Brasil, 1977. Manuscrito.
- Castaños, F. TESOL Conference. Boston 1979. Cocoyoc, 1979. Ponencia.
- Chasan, M., Williamson, M., TESOL Conference. Boston, 1979. Segunda Conferencia Regional de E.S.P., Cocoyoc, 1979. Ponencia. "Cursos de Comprensión de Lectura", CELE, UNAM.
- English in Focus*. Oxford University Press, 1977, 1978. Herbert, A. J. *The Structure of Technical English*. London, Longmans, 1965.
- Ewer, J. R., Latorre, J. "Preparing an English Course for Students of Science" in *English Language Teaching*, XXI 3, Mayo 1967, pp. 221-229.
- Moore, J. Conference de E.S.P. Universidad de los Andes, Colombia, 1977.
- Rothkapf. *Learning and the Educational Process*. Chicago, McNally.