

HACIA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA AUTO-FORMATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS¹

*Carlos E. Ossa E.
Harvey Tejada
Universidad del Valle*

Resumen

En este artículo se discuten las ventajas y algunas desventajas de una propuesta autoformativa para un curso de comprensión de lectura en inglés.

En esta propuesta se considera fundamental el conocimiento y la aplicación de las estrategias y habilidades lectoras que se logren cristalizar, a partir del compromiso, las necesidades y diferencias individuales tanto de los estudiantes como de los profesores. De igual manera, se concibe el libro como una unidad conceptual de sentido, se privilegia el conocimiento de las partes que lo conforman y sus interrelaciones.

Se estima que los aspectos anteriores ofrecen a los estudiantes una buena oportunidad para lograr una autoformación como lectores autónomos - lectores que conscientes de sus capacidades intelectuales y su papel en el proceso de aprender a aprender, puedan decidir por sí mismos qué, cómo, cuándo y por qué van a leer.

Finalmente, se presentan los componentes básicos de un curso auto instruccional e ilustraciones de algunas actividades conducentes al logro de los objetivos anteriores.

INTRODUCCIÓN

El diseño de cursos en el área de ESP (Inglés para Propósitos Específicos) implica una serie de requisitos relacionados no sólo con los componentes estructurales del curso, tales como, las orientaciones conceptuales, los contenidos, los objetivos, la metodología, la evaluación, etc., sino también con las actitudes, estilos de aprendizaje individuales y necesidades académicas reales de los estudiantes.

Para el profesor de ESP, la anterior actividad resulta de suma importancia, ya que ésta se constituye en un reto, en el cual él tiene que poner a prueba su experiencia, autonomía y ante todo su creatividad. En este sentido, el profesor puede tener la experiencia de diseñar su propio curso, ensayarlo en situaciones reales de aprendizaje y hacer los ajustes necesarios de acuerdo con la evaluación de los beneficiarios del material y su propia evaluación.

Tradicionalmente, los diseños de los cursos de comprensión de lectura en inglés han privilegiado uno o algunos de los siguientes niveles: el estructural, el funcional y/o el discursivo a partir de oraciones, párrafos o fragmentos de textos. Así mismo, los cursos se han desarrollado en la modalidad presencial, en la cual la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente sobre el profesor, mientras que el papel del estudiante ha sido con frecuencia pasivo y receptivo.

En esta propuesta sin embargo, consideramos los niveles estructural, funcional y discursivo como complementarios y destacamos el libro como la unidad conceptual de sentido. Además, por tratarse de una propuesta autoformativa, estimamos que el papel del estudiante debe ser activo -caracterizado por la responsabilidad y autonomía frente a su propio aprendizaje. Por su parte el profesor debe atreverse a correr el riesgo que implica el cambio personal y el de los estudiantes. Esto significa que el profesor debe ser promotor de la autonomía de los estudiantes, debe tener en cuenta sus intereses y darles la oportunidad de participar en la toma de decisiones en las diferentes etapas del proceso de autoaprendizaje.

ANTECEDENTES

En nuestra auto-evaluación de la experiencia con los cursos de comprensión de lectura en inglés, en general, hemos obtenido buenos resultados; sin embargo, hemos identificado algunos problemas relacionados con los roles tradicionales del profesor y los estudiantes, específicamente, persisten algunas dificultades en la metodología, el material didáctico, las prácticas de lectura y la evaluación.

La modalidad de formación lectora en los cursos de inglés ha sido presencial. Aunque en esta modalidad el profesor le ha encomendado ciertas responsabilidades al estudiante en el proceso de formación como lector, éste no siempre ha participado en la toma de decisiones relacionadas con algunos aspectos del curso en materia de contenidos, objetivos, metodologías y evaluación. Estos aspectos normalmente han sido de competencia del profesor.

En general, el papel del estudiante ha sido seguir los lineamientos del curso, sin salirse de los límites demarcados por esta modalidad.

Otro aspecto que no se ha tenido en cuenta de manera sistemática, tiene que ver con las diferencias individuales relacionadas con los estilos cognitivos de aprendizaje y las actitudes de los estudiantes. Cuando la modalidad de formación privilegia al grupo, los problemas de aprendizaje que enfrenta cada estudiante en particular, no pueden ser resueltos a partir de sus necesidades individuales. Lowman, Joseph citado por Davis C. Evelyn et al. (1994)² al referirse a este aspecto afirma que los estudiantes aprenden a diferente ritmo y con sorprendentes diferencias en los niveles de comprensión.

En relación con los materiales docentes, tradicionalmente, se han seleccionado textos auténticos, caracterizados por su adecuación para el manejo didáctico de los diferentes aspectos de la lengua: estructurales, funcionales y discursivos. Sin embargo, ellos presentan algunas limitaciones, como las siguientes: 1) las lecturas, en general, se recortan de las fuentes originales para satisfacer los propósitos didácticos ya mencionados. Esta descontextualización, en muchos casos, puede hacer difícil una mejor comprensión del texto como unidad conceptual de sentido; 2) Así mismo, no siempre se ha tenido en cuenta una continuidad temática. En este caso, debemos recordar que el leer temas aislados, sin haberlos conocido con cierta propiedad, afecta sustancialmente su comprensión.

3) En cuanto a la escogencia de los textos, ésta normalmente ha sido responsabilidad del profesor, y por lo general, las preferencias de los estudiantes sobre los temas de lectura, no han sido un criterio de selección.

Otra de las consecuencias que se desprende de la situación descrita previamente es una práctica de lectura limitada. En la mayoría de los casos, el estudiante lee los textos que se le hacen leer en el tiempo que dura la clase. En otras palabras, el estudiante generalmente lee los textos del curso, sin preocuparse por leer temas adicionales.

Finalmente, en la mayoría de los casos, la evaluación se ciñe a los criterios establecidos por el profesor, sin brindar al estudiante la oportunidad de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, sus logros y sus errores. El

estudiante es medido cuantitativamente, sin tener en cuenta sus características como individuo, es decir, desconociendo sus progresos en los cambios de actitud frente al proceso de aprendizaje. En la evaluación se ha tenido en cuenta más al grupo como tal que al estudiante como individuo en particular.

HACIA UNA PROPUESTA AUTO FORMATIVA

Como posibles alternativas de solución para los problemas planteados previamente, presentaremos a continuación la propuesta pedagógica autoformativa.

Esta propuesta se encuentra en desarrollo y está enmarcada dentro de la modalidad autoformativa, promovida por el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras de la Universidad del Valle.³

EVOLUCIÓN DE LOS ROLES TRADICIONALES

Esta modalidad implica un cambio en los roles tradicionales tanto del estudiante como del profesor. El primero debe jugar un papel activo y asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. Esto es posible, en la medida en que él asuma su rol como un compromiso individual y sea consciente de sus capacidades intelectuales para asumir el proceso de aprendizaje independientemente del profesor.

Anita Wenden (1991)⁴ resume estas dos actitudes, de la siguiente manera:

ACTITUDES DEL ESTUDIANTE HACIA LA AUTONOMÍA

ACTITUD HACIA EL ROL	ACTITUD HACIA LA CAPACIDAD
¿Debo aprender independientemente?	¿Soy capaz de aprender?
¿Debo tomar la iniciativa?	¿Soy capaz de aprender autónomamente?
¿Debo asumir la responsabilidad?	

El profesor, por su parte, debe asumir un papel de asesor y guía de sus estudiantes. Como tal, debe estar dispuesto a escuchar y a orientar las consultas individuales que presenten los estudiantes durante el desarrollo del curso. Así mismo, él debe inculcar en sus estudiantes confianza y seguridad en sí mismos para avanzar decididamente en su propio proceso de aprendizaje.

El cambio de los roles tradicionales del profesor y el estudiante lo resume Stevick E. W. citado por Susan Sheerin (1989)⁵ en los siguientes términos:



PROFESOR

- De paternalista y dogmático a amistoso/permisivo.
- De portador de todo el conocimiento a consultor y guía.
- De promotor de dependencia a gestor de independencia.

ESTUDIANTE

- Sin responsabilidad por el aprendizaje a asumir la responsabilidad por el aprendizaje.
- De preocuparse sólo por los reconocimientos (calificaciones) a trabajar independientemente de los mismos.
- De sumiso a comprometerse en la toma de decisiones.*

EL MATERIAL DIDÁCTICO

Respecto al material didáctico, en esta propuesta, se parte del libro como unidad conceptual de sentido. Esta unidad se analiza a través de actividades que rescatan las partes del libro y sus funciones: carátula, preliminares, el capítulo y su estructura, etc.

Esta orientación permite al estudiante conocer todo el plan de trabajo desarrollado por los autores del libro y lo pone en contacto con un desarrollo continuo y coherente de los contenidos. Asimismo, lo puede llevar a consultar por su propia cuenta otras fuentes bibliográficas o títulos de las series del editor recomendadas en el libro.

Además, la propuesta incluye otros textos adicionales que el estudiante puede escoger para intensificar las prácticas de lectura, bien sea individualmente o en grupo según sus intereses.

Por otra parte, los contenidos de los materiales seleccionados no sólo tienen relación con el área de formación, sino también con temas en los cuales se debaten ideas sobre la formación integral e interdisciplinaria. Por ejemplo, las implicaciones de la ciencia de la computación en la educación, los valores, la privacidad y la relación entre las ciencias de la computación y las Artes y las Humanidades.

LA EVALUACIÓN

En esta propuesta, la evaluación se concibe como una responsabilidad permanente por parte del estudiante. En este sentido, debemos hablar de una autoevaluación a lo largo del curso, actividad tras actividad, para mantener un autocontrol del desarrollo de su proceso de aprendizaje y de sus logros.

Para verificar el logro de estos propósitos de autoevaluación, el estudiante puede consultar las respuestas de las actividades y autoevaluaciones sugeridas en una sección denominada *Soluciones*. En caso de encontrar dudas o inquietudes, puede aclararlas con sus compañeros, su tutor o profesor. Finalmente, para mantener un trabajo dinámico y crítico, los estudiantes y el profesor deben comprometerse con la evaluación de la experiencia en lo relativo a sus beneficios en la autoformación, importancia y actualidad de los contenidos, claridad en sus propósitos, metodología, actividades, autoevaluaciones, etc.

ESTRUCTURA DE UN CURSO AUTOFORMATIVO

Los componentes básicos de un curso autoformativo son:

- 1) «Student Guide»
- 2) «Workbook»
- 3) «Solutions to the Activities in the Student Guide and Workbook».

El primer componente (Student Guide) ofrece al estudiante los preliminares que contienen la información sobre las orientaciones conceptuales, las consideraciones metodológicas y los objetivos, entre otros.

Las orientaciones conceptuales permiten al estudiante conocer, en términos generales, los lineamientos teóricos que sustentan el curso, es decir, sus fundamentos tales como las funciones del lenguaje, la interacción y su carácter social, la universalidad de la retórica de la ciencia, etc.

Las consideraciones metodológicas tienen como propósito guiar al estudiante en todo lo relacionado con el desarrollo de las actividades presentes en el material. Esta guía también incluye orientaciones que tienen que ver con el manejo del tiempo de estudio, la forma como se deben abordar los textos de lectura y el significado de las palabras desconocidas.

Los objetivos indican al estudiante los logros que él debe alcanzar, una vez haya concluido todas las actividades del curso.

Los objetivos son los siguientes:

- Propiciar en el estudiante la reflexión permanente sobre el desarrollo de su propio proceso como lector autónomo.
- Usar apropiadamente las estrategias y habilidades de comprensión de lectura de libros escritos en inglés, a partir de los propósitos y el buen manejo de la información bibliográfica.
- Comprender adecuadamente el papel que cumplen en el discurso científico tanto las funciones retóricas, como los aspectos formales de la lengua inglesa más recurrentes en este tipo de discurso.

- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de discernir y tomar posición frente al texto, a partir de la lectura interactiva.
- Fomentar en el estudiante el placer de leer otras fuentes a partir de su autonomía y sus intereses en su formación integral.

Este primer componente también contiene una selección de textos articulados temáticamente y sus correspondientes actividades. Además, incluye una sección denominada PASSAGES FOR SELF-PRACTICE.

El segundo componente (Workbook) incluye las actividades relacionadas con los aspectos formales de la lengua inglesa presentes en los textos; y los apéndices con información sobre estos aspectos que el estudiante puede consultar para ampliar sus conocimientos.

En el tercer componente, el estudiante encuentra una guía de respuestas para las actividades del curso. El propósito fundamental de esta guía es ofrecer al estudiante la oportunidad de autoevaluarse permanentemente en relación con su experiencia, sus logros y sus dificultades como lector autónomo.

ILUSTRACIONES

Las siguientes son algunas actividades que sirven para mostrar posibles caminos que conducen al logro de los objetivos descritos en la sección anterior.⁶

ACTIVITY ONE

PURPOSES:

1. To recognize the main parts of the book
2. To anticipate information based on the title of the book.
3. To understand the information on the backcover of the book.

READING STRATEGIES

Pre-reading, skimming and scanning

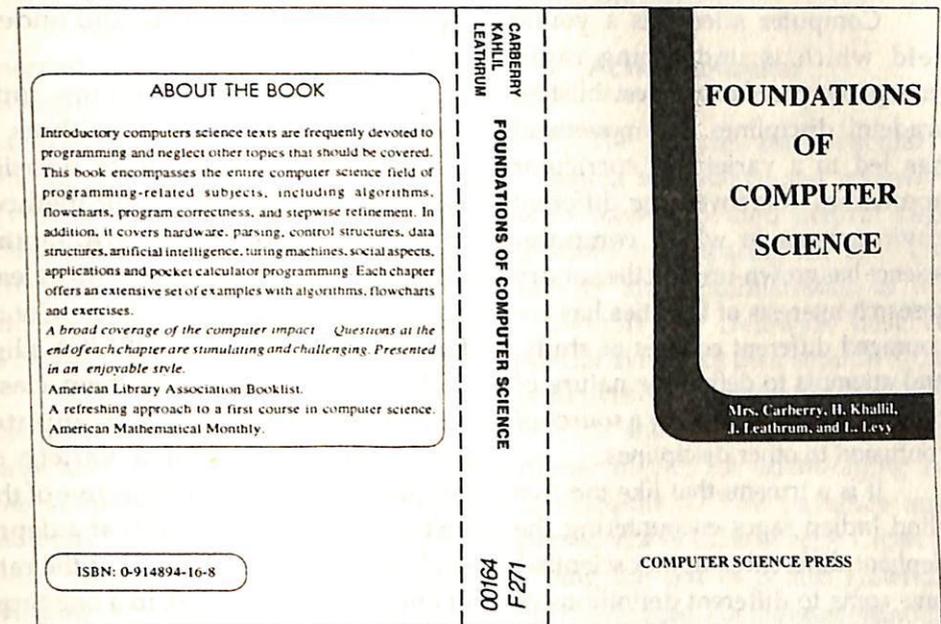
SKILLS INVOLVED:

1. Background knowledge on the book and its parts
2. Deducing information from the title
3. Recognizing main ideas

TASKS:

1. Complete the names of the parts of the book in the following illustration.
2. Based on the title, what contents do you expect to find in the book?

3. What is the main purpose of the information found on the backcover?



ACTIVITY TWO

PURPOSE:

To identify and find out the main topics in the Preface

READING STRATEGIES:

Skimming and Scanning

SKILLS INVOLVED:

Recognizing the rhetorical structure ie, the main components of the preface, based on key words or expressions, subtitles and typographical clues.

TASKS:

1. Read the preface and fill in the table below with the information required.

PREFACE

Computer science is a young field which is undergoing rapid change compared to more established academic disciplines. This movement has led to a variety of curricular approaches. Moreover, the different environments in which computer science has grown-up, and the sundry research interests of faculties has encouraged different courses of study, and attempts to define the nature of the science-which is surely a source of confusion to other disciplines.

It is a truism, that like the five blind Indian sages encountering the elephant, different computer scientists have come to different definitions of computer science. Our (first order) definition is that *computer science is the study of the theory and practice of programming computers*. This differs from the most widely used definition by emphasizing programming as the central notion and algorithms as a main theoretical notion supporting programming. The study of heuristic programming is certainly part of our computer science. While it is premature to measure the relative significance of empirical methods in our science, ignoring them would give a distorted view of the science.

This text was designed for the student taking his or her first course in Computer Science. No college level prerequisites are assumed. Where mathematical notions are employed, intuitive discussions are included to

help the student relate to and understand the result.

The book is language independent-we present algorithms in flowcharts, pidgin algol, or decision tables. We show algorithmic methods of translating from one form to another (The text has been taught with at least the following languages: Basic, Cobol, Fortran, PL/1, Algol 60, DELISA-a lisp dialect and APL. It has been class-tested in introductory, computer science together with a variety of language primers. The objective of the text is to provide material at a depth such that it can be covered at the rate of one chapter per week in a one-term course. It is suggested that Chapters 1 through 7 be covered thoroughly, and that topics be selected from the remaining chapters according to the interests of the students and the instructor. It is also possible through more intensive work in applications (Chapters 8, 9 and 11) to support a full year of instruction.

The core material is contained in the following sections: 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2., 4.1, 4.3, 4.4, 5.1, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5. The remaining material in chapters 2, 4, 5, and 6 is optional and may be covered in sequence. Chapter 3 may be covered after chapter 2 or deferred until all of the core material has been covered-at which time the student will surely have a deeper appreciation of the ma-

ny concepts and techniques relevant to structuring.

Chapters 8-9-11-15 may be covered any time after the core material has been covered. The order is also not critical. A second course in general computer science can easily cover all of the remaining material. Chapter 10 may be covered at any time after chapter 1, with additional outside readings recommended, such as Norbert Weiner's *God and Golem*.

Although the complete text is designed for a one year course, we have also taught it extensively as a one semester course using selected material. Students who complete the year course have a preliminary working knowledge of both high level language programming-including recursion and other advanced topics-as well as a knowledge of structures

assembly language programming (Kimura).

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors are particularly indebted to students and reviewers who have provided helpful suggestions in preparing the text. The faculty and administration of the University of Delaware deserve special thanks for their support of the objectives of Foundations of Computer Science and for providing the academic means for encouraging its development. The patience and persistence of Miss Beverly Crowl in typing the text us is also gratefully acknowledged. For the understanding and encouragement from our families, no amount of praise or thanks would be sufficient.

MAIN TOPICS	PARAGRAPHS	LINE(S)	KEY WORDs WHICH HELPED YOU
PURPOSES			
AUDIENCE			
OBJECTIVES IN TERMS OF TIME			
ACKNOWLEDGMENTS			
PRE-REQUISITES			
RECOMMENDATIONS TO THE READER			
DEFINITIONS TO THE READER			
THE STATE-OF-THE -ART			

ALGUNOS PROBLEMAS FRENTE A LA PROPUESTA

Uno de los problemas que presenta una propuesta pedagógica autoformativa está relacionado con la resistencia al cambio por parte de estudiantes y profesores. Los roles que tradicionalmente ellos han jugado se encuentran tan arraigados que para el profesor resulta natural y apropiado tener que tomar la mayoría de las decisiones relacionadas con la enseñanza, mientras que para el estudiante resulta normal adoptar, en la mayoría de los casos, una actitud pasiva y receptiva, con escasa participación en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje. Frente a la situación anterior surge un compromiso ineludible por parte tanto del profesor como del estudiante. El primero debe tener presente que la independencia y responsabilidad del aprendizaje están determinadas en gran medida por el hecho de que el profesor entienda el enseñar en los términos de M. Heidegger:⁷ «Enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar significa: dejar aprender». El estudiante, por su parte, debe trabajar independientemente, en su proceso de aprendizaje, siendo consciente de sus capacidades, necesidades y recurrir al profesor o tutor sólo cuando surja una situación que requiera orientación.

Otro problema estrechamente ligado al anterior, tiene que ver con el material didáctico propiamente dicho. Los requisitos que debe llenar un material de esta naturaleza son múltiples y complejos, ya que, deben satisfacer distintos tipos de intereses y estilos cognitivos de aprendizaje, y sobre todo, demostrar su solidez para posibilitar un trabajo realmente autoformativo.

Para poder cumplir con los requisitos anteriores es necesario que tanto el profesor como los estudiantes estén dispuestos a evaluar crítica y periódicamente el material. El objetivo fundamental de esta evaluación debe ser la revisión crítica de cada uno de los componentes del material y sus interrelaciones como propuesta autoformativa.

Por ejemplo, en cuanto a las orientaciones conceptuales es necesario indagar acerca de la función que ellas cumplen, es decir, comprobar hasta qué punto permiten al estudiante conocer los fundamentos de la naturaleza del proceso de lectura para realizar un trabajo autoformativo.

Asimismo, es preciso revisar críticamente las orientaciones metodológicas para constatar si ellas cumplen con sus propósitos, esto es, orientar al estudiante en la forma como debe realizar su trabajo autoformativo, en particular, llevar a cabo las actividades, verificar las respuestas, distribuir el tiempo de estudio, etc.

Otro par de problemas que se desprenden de la evaluación del material didáctico son: los contenidos y las autoevaluaciones.

Nuevamente ambos problemas requieren del compromiso de evaluación por parte del profesor(es) o responsable(s) del diseño de material y los estudiantes, ya que unos y otros deben trabajar de manera complementaria para poder constatar la validez de los contenidos del material en aspectos tales como: interés, pertinencia y actualidad de la información para los beneficiarios del material y el grado de motivación que esta información despierte para leer otras fuentes, entre otros.

Las autoevaluaciones debe ser consideradas para verificar si realmente le dan la oportunidad al estudiante de darse cuenta de su avance en el proceso autorformativo y para constatar si brindan al estudiante la posibilidad de autocorregirse cuando se le presenten dificultades.

Finalmente, en la evaluación del material autoformativo, los responsables deben tener como principio fundamental la interrelación que existe entre los distintos componentes del material para poderlo re-examinar como un todo.

CONCLUSIONES

A pesar de los problemas señalados en la sección anterior, algunos resultados positivos que se desprenden de este trabajo son los siguientes:

Esta experiencia nos ha permitido una reflexión a fondo de los cambios en los papeles tanto del estudiante como del profesor. A partir de esta reflexión, reconocemos la importancia de la modalidad autoformativa, por cuanto en ella, el estudiante debe jugar un papel activo, autónomo y creativo. Por su parte el profesor, debe facilitar las condiciones para que el estudiante logre dichos cambios. Para ello es importante que él cumpla un papel de orientador y consultor.

Asimismo, esta propuesta surge como una alternativa para que los estudiantes se preparen por su cuenta como lectores integrales al tiempo que les da herramientas básicas para responder a las tendencias curriculares de la Universidad del Valle, particularmente, en lo relacionado con el cambio de los modelos pedagógicos tradicionales por otros modelos que privilegien la formación integral, la flexibilidad curricular, la interdisciplinariedad y la autonomía por parte de los estudiantes.

NOTAS

1. Para la elaboración de este artículo se tomó como base el curso: «A Trip through the Book. A Self-access Course for Systems Engineering». Departamento de Idiomas, Universidad del Valle, 1993.

2. Para mayor información, véase el artículo «Helping Teachers and Students

Understand Learning Styles» de Evelyn C. Davis et al. en Revista Forum Vol. 32 No. 3 Julio 1994.

3. Entre los materiales diseñados en el Departamento se encuentran: «Módulo de Inglés Introductorio para Tecnologías a Distancia» y «The Joy of Reading» «A Self-Access Course of Reading Comprehension» «Au fil des pages». Manuel auto-instructionnel de Lecture.

4. El lector interesado puede consultar el texto «Learner Strategies for Learner Autonomy» de Anita Wenden, Prentice Hall, 1991.

5. Véase el texto: «Self-Access» de Susan Sheering. Oxford University Press, 1989.

6. Los dos textos de las ilustraciones se encuentran en: «Foundation of Computer Science» de Carberry et al. Computer Science Press, 1979.

7. Esta cita aparece en el trabajo: «La Reforma Curricular de la Universidad del Valle» del profesor Juan Manuel Jaramillo. Publicado en POLITICA Y GESTION UNIVERSITARIA No. 2, Marzo de 1993.

