

Diagnóstico de las competencias lectoras de textos técnicos en inglés del sector marítimo

Nelson Curbelo¹ y Eugenia Di Bella²

*¹Departamento de Idiomas, Universidad Marítima del Caribe.
n_curbelo@yahoo.com.*

*²Departamento de Teoría y Práctica de la Arquitectura y el Diseño,
Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad del Zulia.
eugeniadibella@gmail.com*

Resumen

Esta investigación se planteó como propósito principal diagnosticar las competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que poseen los estudiantes de las Maestrías de Transporte Marítimo y la Especialización en Comercio Marítimo Internacional, mención Derecho Marítimo y Negocio Marítimo, de la Universidad Marítima del Caribe (UMC). Los postulados teóricos se fundamentaron en los aportes señalados por Kavalaiauskiene (2005), Beke (2003), Solé (2001) y la consideración del Texto como Vehículo de Información (TAVI) de Dudley-Evans y St John (2001), entre otros. Bajo un enfoque de estudio de campo se procedió a aplicar una prueba diagnóstica para determinar el nivel inicial de comprensión lectora. Los resultados obtenidos permiten aseverar que el nivel de competencia lectora resultó básico en las destrezas simples e insuficiente para las más elaboradas. En conclusión, los estudiantes de postgrado necesitan desarrollar estrategias de lectura específicas para optimizar la comprensión lectora de textos técnicos en inglés de este sector.

Palabras clave: Comprensión lectora, modelo interactivo, texto como vehículo de información.

Diagnostic of Reading Skills for Technical English Texts in the Maritime Sector

Abstract

The main purpose of this research was to diagnose the Instrumental English reading comprehension skills of post-graduate students in the following programs: Masters Degree in Maritime Transport and Specialization in International Maritime Commerce and International Maritime Law at the Maritime University of the Caribbean. The theoretical framework consisted of contributions by Kavalaiauskiene (2005), Beke (2003), Solé (2001) and consideration of the Text as a Vehicle of Information (TAVI) stated by Dudley-Evans and St John (2001). Under a field study perspective, a diagnostic test was applied. Results show that the reading competence level for simple skills was basic, whereas the level concerning more elaborate skills was insufficient. In conclusion, post-graduate students need to develop specific reading strategies in order to optimize the reading comprehension level for technical texts in this area.

Key words: Reading comprehension, interactive model, text as a vehicle of information.

Introducción

La importancia y universalidad del inglés como lenguaje común utilizado en el ámbito científico y tecnológico ha traído como consecuencia que la mayoría de las instituciones educativas a nivel superior de nuestro país incluyan el estudio del inglés como materia obligatoria en sus planes de estudio. Distintos motivos de carácter académico y laboral han hecho que este idioma se convierta en una herramienta imprescindible para poder estar actualizado con los últimos y principales acontecimientos que se suscitan a nivel mundial, en la era de la información y la comunicación que caracteriza a la sociedad del conocimiento actual.

Por su particularidad de lengua franca, el inglés se asume como la lengua por excelencia para establecer importantes relaciones vinculadas con el mundo empresarial, a la política, educación, medicina, viajes, turismo, entre otros. Dentro del sector marítimo, la Convención *Safe Of Life At Sea* (SOLAS), establecida por la Organización Marítima Internacional, se determina que por razones de seguridad en el mar, las comunicaciones y el lenguaje común de trabajo sea el inglés cuando las tripula-

ciones sean de procedencia multinacional. Por esta razón, la norma internacional *Seafarer Training Certificate for Watchkeeping 1/14* (STCW) instituye que el dominio del inglés debe ser tanto de forma oral como escrita para asegurar una coordinación efectiva de las actividades durante una emergencia.

Debido a lo antes expuesto, el énfasis del presente estudio recae en la comprensión escrita porque la mayoría de la información técnica y no técnica a bordo de las embarcaciones y en los entornos de comercio y derecho internacional se recibe de esta manera, lo que conlleva a considerar al proceso de lectura “como objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes” (Solé, 2001: 17).

Desde la perspectiva interactiva, Solé (2001) presenta la lectura como un proceso a través del cual se logra la comprensión del lenguaje escrito con dos conjuntos de factores y aportes. Uno de ellos es el texto, su forma y su contenido, mientras que el otro lo componen el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. De esta manera, se puede decodificar el mensaje de manera hábil, combinando las contribuciones que se hacen con los objetivos y las experiencias por parte del lector. Por ende, el docente que facilite el proceso de lectura debe considerar las necesidades específicas de cada lector, las destrezas lingüísticas involucradas y las competencias lectoras junto con los objetivos y propósitos que lo dirigen. Lo importante, de acuerdo con Corder 1991 (citado por Vez, 2000) es la participación del lector en un proceso complejo y dinámico que involucra al lector en una constante interacción con el texto para construir el significado.

En la otrora Escuela Superior de la Marina Mercante, ahora Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Marítima del Caribe (UMC), se presenta la necesidad de desarrollar cursos de inglés con propósitos específicos, dada la naturaleza de los estudios de postgrado allí realizados y la gran cantidad de bibliografía en este idioma, para uso de los participantes de las Especializaciones y Maestrías que se dictan bajo el nombre de *Maestría en Transporte Marítimo y Especialización en Comercio Marítimo Internacional* con las menciones: *Derecho Marítimo y Negocio Marítimo*. Asimismo, existe el compromiso, como política de calidad de la institución, de mantener un alto nivel en sus servicios educati-

vos, por contar con un equipo de colaboradores motivados, permanentemente actualizados y comprometidos en el proceso de mejoramiento continuo.

La complejidad temática del sector marítimo (navegación, negocio internacional, operaciones portuarias, derecho marítimo internacional, protección ambiental) crea necesidades de comunicación que deben ser satisfechas. De allí que, los individuos tengan razones altamente específicas, académicas y profesionales para tratar de mejorar sus competencias en inglés. Ante estas necesidades, los participantes conciben este idioma como un medio para profundizar sus estudios de especialización o para desarrollar un papel social o laboral eficiente.

Por las razones antes mencionadas, los organismos e instituciones involucrados con el comercio marítimo se ven obligados, por sus mismas necesidades y requerimientos, a interpretar y manejar información técnica especializada en el idioma inglés. Esto obliga a los estudiantes de la UMC a optimizar su desempeño en este idioma y, muy especialmente, el proceso de comprensión lectora, a través del dominio de los textos y formas discursivas de la comunidad técnico-científica, para poder interactuar de manera efectiva dentro de ese medio, en aras de su formación académica y desempeño profesional.

En consideración a los planteamientos anteriores, el objetivo que se propuso alcanzar la presente investigación consistió en diagnosticar las competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que poseen los estudiantes de las Maestrías y Especialización en el sector marítimo, de la UMC.

Consideraciones sobre el Inglés Instrumental

El uso del idioma que requieren los estudiantes de la UMC se sitúa dentro de los fines específicos por circunscribirse al sector marítimo. Así lo plantea Delmastro (2000: 353), quien expone que “el inglés como idioma instrumental, o Inglés con Fines Específicos debe ser enfocado precisamente como lo indica su nombre: como un instrumento de trabajo”. De igual manera Mackay y Mountford (1978), precisan que en estos cursos hay dos características principales que influyen profundamente la metodología para la producción de materiales y la actividad en el aula.

En primer lugar, la asociación cercana de la enseñanza con propósitos específicos para participantes adultos y, en segundo lugar, el papel auxiliar importante que el inglés está llamado a desempeñar en tales casos. Así mismo, tales autores establecen que existen ciertos factores que influyen en el diseño de los cursos de Inglés con Propósitos Específicos o *ESP* (*English for Specific Purposes*, por sus siglas en inglés). Tales factores son sociológicos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos y abarcan una serie de aspectos a tomar en cuenta como: un estudio a fondo de las necesidades y fortalezas que presentan los alumnos que realizarán el curso; la adecuación de los contenidos en función del nivel y complejidad de las estructuras gramaticales que se deben manejar; el uso de los elementos comunicativos y funcionales, lo que se espera que desarrollen los participantes con el idioma adquirido y la determinación del plan de trabajo a seguir para lograr los resultados deseados.

En concordancia con las ideas de Mackay y Mountford (1972) y Delmastro (1992), cuando las necesidades de adquisición y desarrollo de una lengua están claros, en función de un área de conocimiento, los propósitos de aprendizaje se pueden definir en términos de los propósitos específicos (ESP) en los cuales se usará el idioma. Es decir, si será utilizado para leer informes científicos, investigaciones, proyectos ambientales marítimos o comunicarse con los técnicos navales pertenecientes a los diferentes astilleros del mundo de una manera eficaz. Este es el papel auxiliar esencial que cumple el idioma inglés, es decir, un factor motivacional en el cual la necesidad de una habilidad comunicativa se complementa con materiales especialmente diseñados según las necesidades de los estudiantes.

La lectura como proceso

Investigadores como Solé (2001) definen la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, durante el cual hay un sesgo, ya que el lector lo enfrenta con unos objetivos o propósitos en mente. Estos propósitos son variados, él lo hace para buscar información, seguir unas instrucciones, entretenimiento, estudios y demás. De acuerdo con estas premisas, el acto de leer no es un proceso pasivo donde simplemente se toma el texto y se pasa a su comprensión, sino que implica una sucesión de eventos que concluyen en la comprensión lectora.

El caso de aprender a leer eficientemente es también de importancia capital en la segunda lengua, básicamente porque muchos estudiantes prefieren traducir palabra por palabra. Leer es una actividad cognitiva compleja y su desarrollo se puede visualizar bajo dos enfoques prácticos de lectura: extensiva e intensiva. La lectura extensiva desarrolla el reconocimiento de estructuras y una competencia general en el idioma, mientras que la lectura intensiva está relacionado con la comprensión detallada y la enseñanza de estrategias de lectura (Kavalaiauskiene, 2005).

Interpretando lo expuesto por Barnett (1989) se puede afirmar que la lectura es un proceso interactivo en el cual el lector establece un juego de ideas y predicciones en función de su referente con el texto, siendo el texto el elemento fundamental del proceso. Esta afirmación coloca al texto donde le corresponde, donde la intencionalidad, las destrezas cognitivas, el conocimiento en el idioma estudiado, las estrategias de lectura en su lengua materna y el conocimiento previo del lector desempeñan un papel fundamental en la comprensión del texto. Al comparar este planteamiento con el de Solé (2001), se observan coincidencias en el modo de concebir el proceso, no como un acto pasivo, sino más bien como un juego entre las interpretaciones que va haciendo el lector mientras desarrolla el acto de leer y las posibilidades que le brinda el texto ante sus ojos.

La comprensión lectora requiere de la realización de operaciones mentales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la comparación. Para comprender e interpretar la información escrita, se hace referencia al aspecto que se considera concluyente en la competencia lectora: la interpretación, como un elemento importante en el proceso de la comprensión lectora (Brown, 2001).

Siguiendo con lo planteado, Beke (2003) sostiene que de hecho, cuando se lee un texto en español, la mente procesa la información directamente proporcional a la forma como se presenta. En inglés, no obstante, se hace necesario que el lector de habla hispana preste mayor atención a la forma cómo se procesa la información, ya que las relaciones no son directamente proporcionales, especialmente cuando se trata de estructuras nominales complejas, "Aunque pareciera que la información en inglés se procesa como un «saltamontes», a primera vista enloquecido, estos «saltos» hacia adelante y hacia atrás tienen sus reglas,

cuyo desconocimiento constituye una de las causas principales del malentendido y de la malinterpretación" (Beke, 2003: 8). Dicha aseveración es ilustrada en la siguiente figura 1.

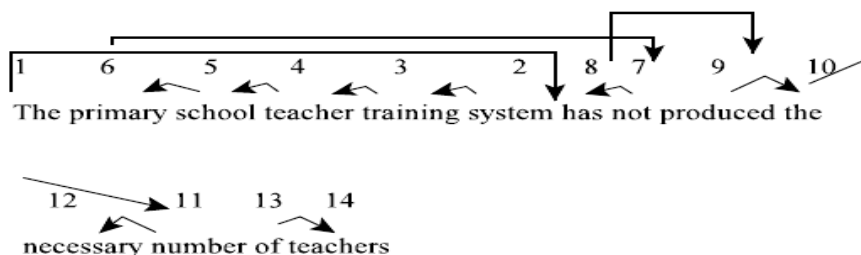


Figura 1. Procesamiento de la información (Beke, 2003). Traducción: *El sistema de entrenamiento de los maestros de escuela primaria no ha producido el número necesario de maestros.*

La figura 1 muestra el orden cómo la mente del lector procesa la información, en inglés, para ser comprendida en castellano. A medida que el ojo lee las palabras una por una y de izquierda a derecha, la mente las está procesando en un orden distinto al orden que tienen ellas dentro de la oración.

Algunos modelos de procesamiento de la lectura

Barnett (1989: 20) establece lo siguiente sobre los modelos de lectura: "Aunque algunos modelos de lectura en primera lengua no pueden ser categorizados, aquellos a los que frecuentemente se refieren en la literatura de segundas lenguas están dentro de una de las tres categorías generales: *ascendente*, *descendente*, o *interactivo*." (Traducción de los autores).

En el modelo ascendente o *bottom-up*, el significado del texto se consigue, por parte del lector, con una motivación desde el exterior porque va reuniendo la información desde la partícula más pequeña hasta llegar al todo, por niveles o etapas, donde cada nuevo elemento va llevando al siguiente nivel hasta completar unidades de significado que se van juntando unas con otras a su vez para conformar el texto (Solé, 2001; Barnett, 1989). A pesar de que éste no cuenta con el apoyo de algunos expertos de lectura en el área, es muy utilizado por los aprendices cuyo dominio de la nueva lengua está aún desarrollándose y afianzándose.

Al modelo anterior le sigue la teoría psicolingüística de lectura de Goodman (1970) también conocida como Modelo Descendente o *top-down*. Ésta coloca la motivación en el interior del lector y apela a sus conocimientos previos a fin de poder hilvanar todo ese bagaje o repertorio de ideas que sobre el tema en cuestión posee el lector, a través de predicciones e inferencias que se confirman o modifican a medida que se avanza en el proceso de lectura para llegar al significado del texto. Este tipo de procesamiento es utilizado por los lectores que tienen un mayor dominio de la lengua que están aprendiendo y además cuenta con el apoyo de muchos docentes o colegas que elaboraron una gran cantidad de materiales didácticos con esta visión, entre quienes podemos mencionar a las profesoras Eddy Guédez (2004) y Miriam Hernández.

El tercer modelo: el interactivo, surge de la combinación de los dos anteriores. Concibe la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde los procesamientos ascendente y descendente se complementan el uno al otro, pues uno confirma o refuta las predicciones del otro. El modelo interactivo y la teoría de los esquemas han sido la génesis de un gran número de investigaciones y prácticas pedagógicas en el campo de lenguas extranjeras. Así como Solé (2001) enfatiza la predicción y la verificación como pasos fundamentales en el proceso de interpretación, Beke (2001) usa como apoyo y cita a Eskey (1986) en cuanto a los esquemas que intervienen en el proceso lector. Estos esquemas tienen que ver con los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo y los clasifica en dos: forma (lenguaje), sustancia (conocimiento previo) y la interacción continua entre ambos es lo que da como resultado la interpretación del texto. Esta interpretación no es sólo a nivel de los esquemas, sino que también implica la forma en la cual se interrelacionan lector-lectura.

Proceso de comprensión lectora

Autores como Mackay y Mountford (1978), explican que el proceso de comprensión lectora se sustenta bajo estas dos premisas fundamentales:

- El proceso de pensamiento es igual en cualquier lengua.
- El pensamiento se forma y se formula con la ayuda de la lengua materna.

De todo lo antes expuesto, se puede resaltar que es necesario establecer la relación comprensión-interpretación, la cual se analiza de la siguiente manera: la comprensión y la interpretación son componentes de la competencia lectora que se complementan entre sí. Sin embargo, el primer lugar le corresponde a la comprensión como proceso de decodificación del mensaje, que se desarrolla progresivamente en la medida que el individuo va perfeccionando la comunicación en lengua extranjera. Tiene además, un doble carácter voluntario e involuntario, pues el dominio del código de la lengua hace que se pueda comprender cualquier mensaje escrito independientemente de los propósitos del lector (Delmastro, 1992).

Para la mayoría de los participantes en cursos de ESP quienes ya están instruidos en un idioma previo, la comprensión lectora consiste primordialmente en el desarrollo de estrategias de comprensión eficientes. Algunas estrategias se relacionan con los procedimientos intrínsecos y otras refuerzan los procesos extrínsecos. A continuación se mencionan las diez estrategias, señaladas por Brown (2001), a saber: a) identificar el propósito de la lectura; b) usar reglas gráficas y patrones para ayudarse en la decodificación intrínseca (para los participantes a nivel principiante); c) técnicas de lectura silenciosa efectivas para la comprensión relativamente rápida (para los niveles intermedio a avanzado); d) *skimming*; e) *scanning*; f) agrupamiento semántico; g) inferir; h) análisis de vocabulario; i) distinguir entre significados literal e implícito; j) destacar en los marcadores del discurso para las relaciones de proceso.

Lo que determina en realidad la manera en la cual el lector interpreta los mensajes constituye la finalidad de la lectura. Basado en este hecho Solé (2001) señala los objetivos de la lectura. Cada buen lector aborda la lectura bajo la perspectiva que más le conviene y adopta la estrategia pertinente para cada caso. Los casos serían tan numerosos como lectores existen y es por esto que propone objetivos genéricos que definen el propósito y la forma de enfrentar el proceso en cuestión. Aun cuando a continuación se presentan los más relevantes para este tipo de investigaciones, a los fines de la presente investigación, sólo se consideraron los dos primeros. Así, se tiene:

Leer para obtener una información precisa: Es el tipo de lectura que se realiza utilizando una estrategia conocida como "*scanning*" o

lectura detallada. Este tipo de lectura permite al lector obviar aquella información que no es de su interés, al pasar rápidamente sobre ella y detenerse sobre los puntos importantes para él, a fin de procesarlos. Esta habilidad que pertenece a la lengua materna y se traslada a cualquier otra, facilita en gran medida los procesos lectores en L_2 y conlleva a optimizar los mismos en los participantes de cursos de ESP.

Leer para obtener una información de carácter general: En este tipo de lectura la estrategia utilizada es "*skimming*" o lectura superficial, pues permite realizar un vistazo general para crearse una idea sobre el carácter del texto. Esto enfatiza las prácticas de predicción necesarias en los procesos de lectura para optimizar la comprensión, sobre todo en L_2 , partiendo de la experticia y conocimiento que posee un estudiante de postgrado para realizar predicciones sobre la afinidad del texto con el área de interés que lo induce a leer.

Leer para aprender: Para este tipo de lectura la estrategia a emplear no es única. El agrupamiento semántico que permite a los lectores organizar la información en mapas, esquemas o en resúmenes facilita la síntesis de los aspectos más relevantes a manejar. La lectura no se realiza una sola vez, sino que muchas veces el lector vuelve sobre el mismo pasaje para asegurarse de que los significados obtenidos tanto de las palabras como de las relaciones entre ellas sean correctos. El análisis de vocabulario y el diferenciar los significados literales e implícitos son indispensables en este proceso. Los estudiantes de L_2 adquieren un dominio sobre términos poco familiares para ellos, a través del análisis de los componentes, por el uso de las claves morfosintácticas, de los contextos gramaticales y semánticos y de la asociación con los conocimientos previos que poseen.

Leer para dar cuenta de que se ha comprendido: Este tipo de lectura, aunque aparentemente fácil, requiere una atención significativa por parte del lector. Al leer en busca de respuestas para una serie de preguntas dadas, no necesariamente se tiene que llegar a comprender el texto que se procesa en su totalidad. Esta situación se presenta en muchos contextos académicos. La estrategia de la inferencia es importante para lograr este objetivo, pues permite leer entre líneas para extraer el significado implícito del texto y establecer las relaciones entre los pronombres y sus referentes.

En este sentido, los estudiantes de postgrado de la UMC requieren contestar exámenes cuyas preguntas están basadas en textos en inglés que contienen la información. Por esta razón, necesitan mejorar de manera sustancial el tiempo empleado para realizar la actividad y la pertinencia de las respuestas que se deben generar a partir del texto, en función de las interrogantes planteadas.

Lo anterior coincide con lo que exponen Dudley-Evans y St.John (2001) al hablar de tres etapas claves en el diseño y la enseñanza de un curso de lectura: la selección de los textos, la extracción y grabación de información y el uso de la información que se ha recolectado. A esto se unen dos grandes contribuciones al enfoque de la lectura para el Inglés Instrumental: una es el cambio del Texto como Objeto Lingüístico (*Text As a Linguistic Object*, TALO) al Texto como Vehículo de Información (*Text As a Vehicle of Information*: TAVI), donde la extracción de la información de manera rápida y acertada es más importante que los detalles del idioma.

La segunda contribución la constituye el reconocimiento de que la buena lectura requiere tanto de lenguaje como de destrezas. Alderson (citado por Dudley-Evans y St.John 2001) demostró que la pobreza en los resultados de la lectura en una lengua extranjera se debe en parte a que esta situación se presenta de igual manera en L_1 , así como también a un conocimiento inadecuado de estructuras en L_2 . Hay un umbral que es necesario alcanzar para poder transferir cualquier habilidad de una lengua a la otra. El Cuadro 1 muestra las diferencias entre las perspectivas TALO y TAVI.

Consideraciones sobre los textos técnicos

El texto técnico es un tipo de discurso considerado como un registro del lenguaje (Parodi, 2005). Es decir, los idiomas varían como varían sus funciones: difieren dependiendo de las situaciones. El nombre dado a la variedad del idioma de acuerdo con su uso se denomina registro. Por ello, un registro es la utilización que cada hablante hace de los niveles de lengua existentes en el uso social de esa lengua. De aquí que se puede hablar de un registro técnico determinado por la forma cómo la comunidad de científicos y técnicos emplea la lengua en el ejercicio profesional y

Cuadro 1. Perspectivas TALO y TAVI

	TALO	TAVI
Principios que subyacen en la selección del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos ilustran estructuras sintácticas. • Los tópicos son de interés general. • Los textos se escriben, modifican o re-escriben especialmente. • Se controla el vocabulario nuevo. • Los textos son graduados y cortos. • Los textos son seleccionados por los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos se escogen por su valor en relación con las necesidades de los estudiantes. • Se usa un rango de textos auténticos. • La graduación es a través de las tareas y el apoyo. • Los textos son de diferentes longitudes, con aumento de longitud. • Los textos son seleccionados no sólo por los profesores, sino también por los estudiantes y otros.
Actividades preparatorias	<ul style="list-style-type: none"> • Casi ninguna. • Alguna traducción de vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre: importante como descubridores de dirección, para despertar el interés y para establecer el propósito.
Trabajando con el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el lenguaje y lo que se desconoce. • Centrado en detalle y comprender todas las oraciones y las palabras. • Preguntas sobre la sintaxis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la información y lo que se conoce. • Adivinar las palabras desconocidas. • Centrado en los enlaces entre el significado (función) y la forma.
Tipo de interacción enseñanza/aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Monólogo del profesor. • Centrado en el profesor: el profesor pregunta, el estudiante responde, el profesor evalúa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes trabajan en grupos. • Inversión de papeles: los estudiantes hacen preguntas, se evalúan unos a otros, llegan a acuerdos. • Modelo de auto-estudio. • Centrado en el aprendiz y el aprendizaje*.
Actividades de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de comprensión. • Ejercicios de gramática y vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar la información: transferir, aplicación o extensión. • Aplicar técnicas.

Fuente: Dudley-Evans, T. y M. J. St John (2001).

*el término centrado en el aprendizaje no se utilizaba en esta época (1983).

según la situación comunicativa de los participantes en el acto de comunicación. Los textos con contenidos técnicos son de carácter divulgativo, definidos también por la intencionalidad, es decir, la intención del autor en transmitir la información especializada incluida en su discurso.

En su vida profesional, los sujetos objeto de estudio en esta investigación tendrán que manejar textos escritos en inglés con contenidos técnicos, los cuales son fuentes originales o primarias y que, por su estructura y función, son considerados por Hernández y Quintero (2004), entre otros, como textos expositivos. Ellos tienen como función primaria transmitir cargas informativas densas que requieren para su interpretación de estructuras cognoscitivamente simples. Estos tipos de textos son los más utilizados en los ámbitos académicos y con fines informativos, ya que se encuentran en los documentos o informes de seguridad marítima e innovaciones en esta misma área, por lo que es pertinente que se conozcan sus estructuras para poder identificarlos y así asegurar su comprensión.

En cuanto a las características que presentan los textos expositivos, se puede afirmar que no poseen un patrón de información definido. El mismo varía de acuerdo con el tipo de información que se maneje y a los objetivos que se persiguen con el mismo; en estos textos se exponen informaciones y se explican hechos. Hernández y Quintero (2004: 174) explican que “el autor suele proporcionar determinadas señales, claves para que el lector pueda extraer las ideas más importantes: esquemas, resúmenes, subtítulos, palabras claves, etc.” Dentro de esta tipología se pueden encontrar estructuras como problema-solución, causa-efecto, comparaciones, descripciones y argumentos.

Aspectos metodológicos

La metodología desarrollada para el alcance del objetivo propuesto se orientó al tipo de investigación de campo, descriptiva y bajo la modalidad de un proyecto especial y con un diseño no experimental. La población estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de la Maestría de Transporte Marítimo y de la Especialización en Comercio Marítimo Internacional Mención Derecho Marítimo y Negocio Marítimo de la UMC de la cohorte 2006-1. Originalmente, la misma estuvo conformada por 44 estudiantes, sin embargo para el momento de la aplicación del instru-

mento sólo 36 participaron puesto que el resto no se encontraba en condiciones de presentarlo. La población, por ende, se comportó como muestra finita (Ramírez, 1991).

Para el logro del objetivo propuesto en la presente investigación, se diseñó y aplicó un instrumento evaluado por expertos en el área de la enseñanza del inglés, quienes suministraron la validez y la confiabilidad requeridas por todo instrumento de medición científica. Tal instrumento se identificó como prueba escrita Test I, el cual sirvió para diagnosticar el nivel de competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que poseía la población objeto de estudio.

Esta prueba estuvo constituida por dos extractos de lecturas de comercio marítimo internacional y de legislación marítima internacional, con 30 preguntas de comprensión lectora, de selección múltiple. Se incluyó una respuesta adecuada y tres opciones inadecuadas que abarcaron dos de las dimensiones, según los objetivos planteados por Solé (2001). A saber, leer para obtener una información precisa (*scanning*) y leer para obtener una información de carácter general (*skimming*)

Los resultados obtenidos se clasificaron en tres categorías: *adecuadas*, *inadecuadas* y *no contestó*. Es importante resaltar que esta última opción se consideró como alternativa viable en el caso del análisis de los resultados ya que el investigador explicó a los participantes, en el momento de aplicar el instrumento, la opción de dejar en blanco la pregunta en el caso de no manejar la destreza requerida, dando así muestras de sinceridad y honestidad a los resultados obtenidos.

Estos resultados son presentados siguiendo el orden establecido por las dimensiones de la variable competencia lectora de entrada. Todo ello con el fin de proporcionar una organización lógica y formal al trabajo emprendido. El Cuadro 2 denominado Operacionalización de la variable, que se presenta a continuación muestra de manera resumida, los ítems incluidos en el instrumento de recolección de datos y los indicadores que se utilizaron para medir las dimensiones de la variable objeto de estudio de la presente investigación.

A fin de ofrecer una mejor visión de las preguntas utilizadas para diagnosticar las competencias lectoras de entrada de los sujetos tomados como muestra de la investigación, a continuación se presentan algunos ejemplos de las mismas, en el Cuadro 3. Tal como se mencionara an-

Cuadro 2. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de pregunta
Competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que tienen los estudiantes de las Maestrías de Transporte Marítimo y la Especialización en Comercio Marítimo Internacional, Mención Derecho Marítimo y Negocio Marítimo de la UMC.	Localizar información específica para obtener información precisa.	• Preguntas de información	1, 2, 3, 4, 16, 17, 18, 19
	Determinar el propósito y tópico o tema para obtener información general.	• Propósito • Tópico o tema	7, 22 8, 11, 23

Cuadro 3. Ejemplos de preguntas utilizadas para medir las competencias lectoras de entrada de las dimensiones seleccionadas

Dimensión	Ejemplo de pregunta utilizada
Localizar información específica para obtener información precisa.	De acuerdo a la información contenida en el texto, conteste las siguientes preguntas: 1. <i>¿Cuándo quiere la IMO que comience la implementación del ISPS?</i> A. <i>Inmediatamente</i> B. <i>Cuando estén listos los gobiernos</i> C. <i>Exactamente en la fecha establecida</i> D. <i>Poco tiempo después de la fecha establecida</i>
Determinar el propósito y tópico o tema para obtener información general.	De acuerdo a la información contenida en el texto, conteste las siguientes preguntas: 11. <i>La idea principal en el párrafo 5 es:</i> A. <i>Tomar medidas y acciones correspondientes con suficiente tiempo de antelación.</i> B. <i>Tomar medidas y esperar al último momento para hacerlo todo a la carrera.</i> C. <i>Tomar acciones correspondientes y esperar hasta que el tiempo indique qué hacer.</i> D. <i>Tomar las acciones correspondientes y no hacer nada al respecto.</i>

teriormente, estas preguntas abarcaron: a) leer para obtener información precisa y b) leer para localizar información general (propósito o tema información).

Tomando en consideración lo anterior, a continuación se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Análisis de los resultados

El análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento antes descrito se realizó con la ayuda de la estadística descriptiva y los resultados se muestran en tablas y gráficos de barras. Además, con la intención de realizar el análisis correspondiente de los resultados sobre la base del diagnóstico se procedió a agruparlos según las dimensiones establecidas y sus respectivos indicadores, tal como se reflejaron en el instrumento.

Dimensión: Localizar Información Específica para Obtener Información Precisa

Esta dimensión contó con un solo indicador: Preguntas de información que comprendieron ocho ítemes. Su diseño se realizó basándose en el objetivo planteado por Solé (2001) *leer para localizar información específica* o, con las propias palabras de la autora, *leer para obtener una información precisa* y que requiere centrar la atención sobre puntos esenciales necesarios para el lector, por lo que debe manejar estrategias que le permitan discriminar cuál es la información pertinente a sus intereses y cuál puede ser desechada. Dentro de esta gama de información se pueden conseguir fechas, lugares, datos específicos como cantidades, y demás, que se encuentran diseminados por todo el texto, pero se requiere de su ubicación para poder comprender y manejar con alto grado de precisión la información que se está procesando. A continuación se presenta la Tabla 1 para la interpretación y el análisis de la misma.

En la Tabla 1 se aprecian los resultados de la evaluación aplicada en base al indicador Preguntas de información, dentro de la dimensión *Localizar información específica para obtener información precisa*. Tomando como referencia la frecuencia relativa, se observa que el 46,53 % de las respuestas fueron adecuadas, mientras que el 47,57% resultaron inadecuadas y sólo un 5,90% de los participantes no contestó. Si se toman estos dos últimos, se obtiene que el 53,47% refleja poco dominio de esta

Tabla 1. Distribución de frecuencias del indicador: Preguntas de Información. Dimensión: *Localizar información específica para obtener información precisa*

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	25	8	11	3	0	0
2	16	5	15	5	5	1
3	17	5	18	6	1	0
4	30	10	6	2	0	0
16	6	2	27	9	3	1
17	15	5	17	5	4	1
18	14	4	20	6	2	0
19	11	3	23	7	2	0
Total	134	46,53	137	47,57	17	5,9

destreza, la cual de acuerdo con Delmastro (1992) es una competencia elemental en L_2 . Esto coincide con lo planteado por Solé (2001: 18) “enseñar a leer para obtener información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir.” Al relacionar esta afirmación con la enseñanza de L_2 la destreza en cuestión es el *scanning*.

A continuación, se presenta el gráfico que ilustra los resultados arrojados por el indicador: Preguntas de información.

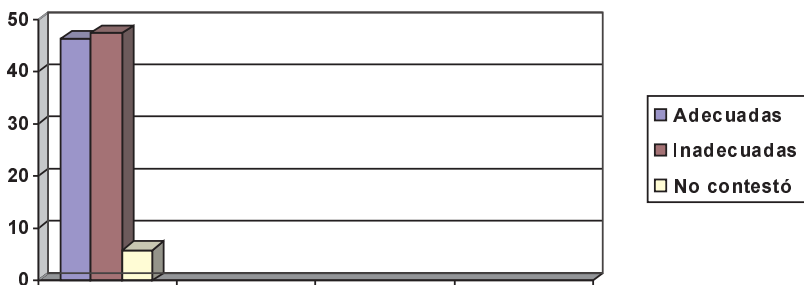


Gráfico 1. Indicador: Preguntas de información. Dimensión: *Determinar Propósito y Tópico o Tema para Obtener Información General.*

Las siguientes tablas, 2 y 3, contienen los resultados de los indicadores: Propósito y tópico o tema, respectivamente, de la dimensión *Determinar Propósito y Tópico o Tema para obtener Información General*.

Tabla 2. Distribución de frecuencias del indicador: Propósito. Dimensión: *Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general*

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
7	19	26	12	16	5	6
22	16	22	14	19	6	8
Total	35	48,61	26	36,11	11	15,28

En la Tabla 2, se refleja que el 48,61% de las respuestas acertadas está en oposición al 51,39% que comparten las respuestas inadecuadas y no contestó. Las respuestas inadecuadas tienen un porcentaje del 36,11% mientras que el 15,28% de las respuestas fueron dejadas en blanco. Esto demuestra la falta de la destreza que permite dar un vistazo general sobre el texto para determinar su contenido y, en caso de interés dedicarle una lectura más detallada al material. Dentro de la enseñanza de L₂ la estrategia utilizada es el *skimming* que proporciona un vistazo general. La utilidad de esta destreza es poder cubrir los textos en el menor tiempo posible para poder clasificar cuáles son de interés. No es necesario hacer una lectura detallada para saber qué es importante para el propósito actual de la lectura y qué no lo es (Solé, 2001).

Considerando lo expuesto por Delmastro (1992), se evidencia que las debilidades en L₂ se presentan cuando no hay dominio del idioma porque los aprendices sienten la necesidad de captar el total de lo que procesan de manera escrita. En su afán de entender todas las palabras que se consiguen en el texto, su lectura se vuelve más lenta y no le permite avanzar porque se vuelve detallada, dándole importancia a todo. Así, se les dificulta adquirir lo general para tener una visión de conjunto. De acuerdo con Chall (1998) (citado por Solé, 2001) este tipo de lectura es de orden más elevado y su aprendizaje, si llega a dominarse, continúa de por vida.

El gráfico 2 ilustra los resultados del indicador: Propósito.

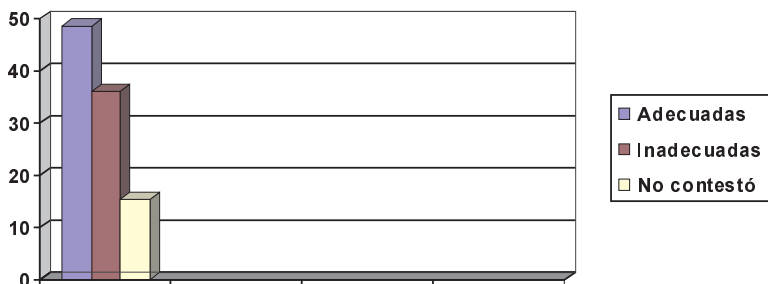


Gráfico 2. Indicador: Propósito.

La siguiente Tabla 3, muestra los resultados obtenidos del indicador: Tópico o tema.

Tabla 3. Distribución de frecuencias del indicador: Tópico o tema.
 Dimensión: *Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general*

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
8	9	8,33	27	25	0	0
11	24	22,22	7	6,48	5	4,63
23	18	16,67	17	15,74	1	0,93
Total	51	47,22	51	47,22	6	5,56

La Tabla 3 que representa el indicador: Tópico o Tema, muestra los porcentajes de las respuestas adecuadas y de las inadecuadas las cuales son iguales (47,22%), con apenas un 5,56% que no contestó lo que coloca a ambas a la par. Esta destreza, conforme a lo que expone Solé (2001), corresponde a una lectura guiada por los intereses del lector y en esto difiere de las otras lecturas que se presentan en las demás dimensiones.

A diferencia del propósito que implica una intencionalidad por parte del escritor, el tema es más genérico, más evidente, por lo que generalmente es más fácil de determinar sin necesidad de procesar el texto de otras formas más complejas o completas. En lo que respecta a L₂, Bar-

nett (1989) señala que para el reconocimiento del tema, el conocimiento previo juega un papel fundamental, pero en este caso en particular, teniendo en consideración el número de respuestas inadecuadas, se pone en evidencia, que el simple hecho de manejar la información en inglés bloqueó el conocimiento previo.

Seguidamente, se presenta el Gráfico 3 que mejor ilustra los resultados arrojados por la dimensión: Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general.

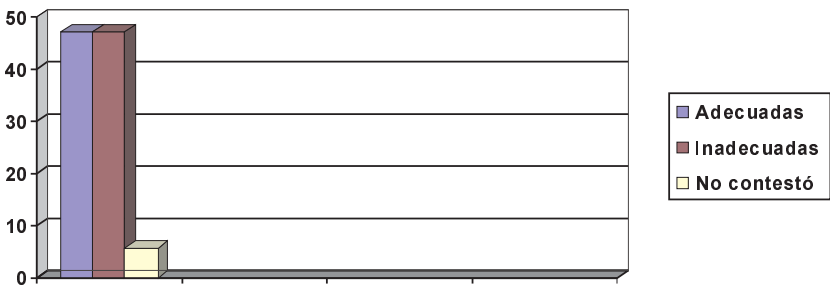


Gráfico 3. Indicador: Tópico o tema.

A manera de conclusiones

Abordado el objetivo que se propuso alcanzar a través de la presente investigación, a continuación se presentan las conclusiones derivadas de este estudio:

1. Luego de analizada la dimensión: Localizar información específica para obtener información precisa, la cual contó con un solo indicador: Preguntas de información, se determinó poco dominio de una destreza fundamental básica en L_2 . Esta deficiencia demuestra la carencia de la habilidad para aplicar la estrategia de *scanning*, evidenciando así, dificultad para realizar los ejercicios en los que se solicitó que ubicaran nombres, números o fechas, encontrar una definición o un concepto clave, o localizar ideas secundarias con el propósito de extraer una información específica sin tener que leer todo el texto.
2. En el análisis de la dimensión: Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general, se trabajó con los dos indicadores que la componen. Los resultados muestran que los estu-

diantes no tuvieron la capacidad de hacer una lectura rápida para darle un vistazo general al texto y poder determinar su contenido. Es decir, un proceso de *skimming* que le proporcionara una idea general sobre la información que se desarrolla en el texto y la intención del autor. De igual manera ocurrió con el indicador: Tópico o tema, aunque el nivel de uso de la destreza por parte del lector es más fácil y necesita menos procesamiento del texto para consolidarla.

Por lo anteriormente expuesto y sobre la base de los resultados obtenidos en la presente investigación, se hace obvia la necesidad de implementar estrategias de lectura bajo los esquemas y fundamentaciones expresados en párrafos anteriores (método ascendente, método descendente y método interactivo), con la finalidad de coadyuvar a solventar de una manera significativa las situaciones de no conformidad presentadas en las situaciones de no conformidad presentadas, según las dimensiones anteriormente señaladas. Para tal fin se diseñaron estrategias y actividades, desde el punto de vista de ejercitación, utilizando textos del sector marítimo, permitiendo así, de manera significativa, la pertinencia de información y con el apoyo de los conocimientos previos del lector en su lengua materna, para fortalecer y potenciar las dimensiones en las que se observaron los inconvenientes.

Referencias bibliográficas

- Barnett, M. (1989). **More than meets the eye. Foreign language reading: theory and practice**, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beke, R. (2001). "La Lectura de textos en Inglés por parte de estudiantes universitarios" **Akademós** Vol. 3 N° 1, enero-junio, pp. 35-58. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. UCV.
- Beke, R. (2003). **Introducción a la lectura en Inglés**. Segunda Edición. Cuadernos de Postgrado N° 30. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Brown, H. D. (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Delmastro, A.L. (1992) La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos: Diseño de Cursos, Materiales y Metodología. Trabajo de Ascenso, Universidad del Zulia.

- Delmastro, A.L. (2000). "Syllabus Design for English for Specific Purposes: Theoretical Background." **Encuentro Educativo**. Vol. 7, Nº 3, pp. 351-381, Maracaibo: LUZ.
- Dudley-Evans, T. y M. J. St John (2001). **Developments in ESP: A multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, D. (1970). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. [Documento en línea] En: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/d_goodman. [Consulta: 2003, abril 19]
- Hernández, M. y Guédez, E. (2004). Influencia de la Aplicación Sistemática de Estrategias de Lectura en la Comprensión Lectora de los Estudiantes de Inglés Instrumental de Ciencias de la Salud. (Trabajo de Ascenso), Universidad de Carabobo.
- Hernández M., A. y Quintero G., A (2004). **Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Aprendizaje**. S/C: Editorial Síntesis.
- Kavalaiauskiene, G. (2005). "Research into Reading-Writing Connections in English for Specific Purposes" en ESP World [Revista en línea]. En: http://esp-world.info/Articles_4/Kavalaiauskiene.htm. [Consulta: 2006, mayo 30]
- Mackay, R. y A.J. Mountford (1978). **English for Specific Purposes**, pp.2-20, London: Longman.
- Parodi, G. (2005). "La Comprensión del Discurso Especializado Escrito en Ámbitos Técnico-Profesionales: ¿Aprendiendo a Partir del Texto?" en **Revista Signos**. Vol. 38 Nº 58. Revista electrónica.
- Ramírez, T. (1999) **Cómo hacer un proyecto de investigación**. Caracas: Panapo.
- Solé, I (2001). **Estrategias de lectura**. España: Grao.
- Vez, J.M. (2000). **Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. p. 193-240. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.