



Telos  
ISSN: 1317-0570  
ISSN: 2343-5763  
wileidys.artigas@urbe.edu  
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín  
Venezuela

## La sintaxis del inglés y su influencia en la comprensión de textos

---

Alviárez, Leyda; Romero, Luis; García, Kenny; Torres, Adda  
La sintaxis del inglés y su influencia en la comprensión de textos  
Telos, vol. 19, núm. 1, 2017  
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Venezuela  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728017>

## La sintaxis del inglés y su influencia en la comprensión de textos

### English syntax and its influence on texts comprehension

Leyda Alviárez  
Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela  
lalviarez@hotmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728017>

Luis Romero  
Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela  
luiseromero7@gmail.com

Kenny García  
Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela  
kengar@gmail.com

Adda Torres  
Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela  
torres.lupe@gmail.com

Recepción: 01 Agosto 2016  
Aprobación: 01 Noviembre 2016

### RESUMEN:

El objeto de esta investigación descriptiva exploratoria es estudiar el efecto del desconocimiento de la sintaxis del idioma Inglés en los estudiantes que ingresan en la Facultad Experimental de Ciencias (FEC) de la Universidad del Zulia (LUZ), el cual se refleja en el rendimiento académico. Se tomaron como base de estudio tres aspectos: 1. Diagnóstico preliminar para determinar el perfil de los estudiantes inscritos en la asignatura de inglés; 2. Nivel de comprensión de los textos en inglés utilizados en clase; 3. Evaluaciones realizadas en el aula. Esta investigación se basó en los postulados de Wilkins (1974), Widdowson (1978), Mackay y Mountford (1980), Hutchinson y Waters (1987) y Goodman (1989), cuyas teorías permanecen vigentes. Se trabajó con 345 estudiantes inscritos durante el único período del 2015 de la FEC. Se analizaron los resultados de las evaluaciones, demostrando así que la poca comprensión de los textos escritos en inglés es producida por el desconocimiento de la sintaxis y no por el hecho de que no se apliquen estrategias de lectura de su idioma materno. Se recomienda la utilización de técnicas dirigidas a mejorar la comprensión lectora a través del análisis morfosintáctico de las palabras y reducir la tendencia natural de los alumnos a traducir los textos palabra por palabra a través de ejercicios de comprensión en forma global.

**PALABRAS CLAVE:** sintaxis, inglés, rendimiento académico, comprensión de textos.

### ABSTRACT:

The purpose of this exploratory descriptive research is to study the effect of unfamiliarity with the syntax of English in students entering the Experimental Faculty of Sciences (FEC) of University of Zulia (LUZ), which is expressed in their academic performance. Three basic aspects were taken into consideration: 1. Preliminary diagnosis to determine students' profiles registered in the English courses; 2. Level of comprehension of English texts used in class; and 3. Evaluations in the classroom. This investigation was based on Wilkins (1974), Widdowson (1978), Mackay y Mountford (1980), Hutchinson and Waters (1987) and Goodman's (1989) theories which are still updated. 345 students represent the total population studied during the unique 2015 semester given at FEC. The results of the evaluations were analyzed showing that little understanding of the texts published in English is caused by the ignorance of the English syntax, rather than the no implementation of reading strategies in their mother tongue. We recommend the use of techniques to improve reading comprehension through morphosyntactic analysis and to reduce the natural tendency of students of translating a text word by word by using exercises where comprehension is reached in a global manner.

**KEYWORDS:** english syntax, academic performance, comprehension of texts.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de un idioma extranjero es imprescindible no solo con propósitos académicos, sino también para el logro del éxito profesional y desarrollo personal. El inglés, sin duda, uno de los idiomas más estudiados a nivel mundial, es utilizado como instrumento de comunicación social, universal y herramienta necesaria para estar actualizado en los últimos avances científicos, tecnológicos y humanísticos. La demanda universitaria por aprender inglés ha presentado un crecimiento significativo que se adapta a las necesidades específicas de los usuarios.

Hoy en día, es necesario desarrollar la habilidad para comprender textos en inglés, en todos los niveles de la educación superior, desde el pregrado universitario, hasta el posdoctorado. Es así como surgen los cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE) ya que el análisis e interpretación de textos científicos en inglés permite aumentar el amplio panorama de lectura académica – científica.

Sin embargo, cuando los estudiantes se inscriben en estos cursos, los resultados obtenidos no siempre son los esperados. Los alumnos que ingresan a la universidad poseen un aprendizaje deficiente al intentar comprender e interpretar textos en inglés, a pesar de que ya han estudiado inglés por cinco años consecutivos en bachillerato. Los estudiantes de la Facultad Experimental de Ciencias (FEC) de la Universidad del Zulia (LUZ) no son la excepción (Alviárez, 2005, 2013). Por ello, en este estudio se analiza el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a esta facultad, debido a la constante dificultad que experimentan en el transcurso de la asignatura a nivel de la comprensión de la sintaxis del idioma.

## EL PROBLEMA

En la FEC se ofrece IFE para lograr que los estudiantes desarrollen la habilidad de comprender textos en inglés, necesario para su desarrollo profesional. Ahora bien, aun cuando la cátedra de inglés ha realizado modificaciones y actualizaciones en su contenido programático, según las nuevas tendencias pedagógicas que van desde el conductismo hacia el constructivismo, existen inquietudes con relación al resultado que se está obteniendo en el rendimiento académico estudiantil, dada la dificultad que experimentan en la comprensión de textos en inglés. Las deficiencias de un aprendizaje significativo e integral son notorias en los estudiantes desde los niveles de educación media y evidentemente las arrastran consigo al entrar en la universidad.

Según Alviárez (2005, 2013) la problemática puede radicar en la poca importancia que tanto los profesores como los alumnos le dan al inglés a nivel de bachillerato; así como también, en el contenido de los programas en función de sus objetivos generales que están básicamente enfocados solo en dos áreas del aprendizaje: la expresión oral y escrita; enfatizándose el uso de fórmulas fijas para la interrelación personal en situaciones de la vida diaria, entender y expresar mensajes que busquen lograr un comportamiento determinado; finalmente, dar, pedir, recibir información acerca de personas, animales, cosas, lugares, hechos, acciones para mencionar algunos de los objetivos más enfatizados en estos niveles.

No obstante, según las investigaciones de Alviárez (2005) estas competencias están indicadas de manera repetida y estereotipada; los materiales de lecturas son preparados por el profesor sin la debida complejidad, y sin tomar en cuenta las necesidades del estudiante, lo cual lo obliga a aprenderse porciones de información de forma memorística, no incorporadas a un contexto.

Es un aprendizaje automático, no hay posibilidad de lograr la comprensión de textos más extensos, analizar situaciones, extrapolar a contextos similares, ni interactuar con los demás. Este conocimiento solo se limita a preguntas-respuestas, sin el aprendizaje de estrategias para la lectura de textos en inglés, siendo lo recomendado que el proceso de lectura sea llevado a la práctica para lograr ampliar el vocabulario y las destrezas cognitivas del estudiantado (Alviárez, 2005, 2013).

De allí, que no es de extrañar que el alumno al ingresar a la educación universitaria, desconoce vocabulario y estructuras gramaticales básicas del inglés, presenta dificultades para entender palabras con diferentes

acepciones según el contexto, no sabe utilizar el diccionario, presenta deficiencia del lenguaje a nivel sintáctico y semántico, porque lo aprendido a nivel medio no llega a cumplir con las expectativas necesarias para realizar actividades relacionadas con el proceso de lectura de textos en inglés. Así, su conocimiento resulta deficiente e inadecuado para abordar la lectura en un segundo idioma (L2) a través del IFE.

Alderson y Cseresznyés (2005) plantean que a pesar de la necesidad que poseen los estudiantes por aprender un L2, la experiencia muestra que la mayoría de ellos leen en dicho idioma extranjero (IE) con una dificultad mayor de la que se espera, después de haber cursado 5 años de inglés en cursos de educación media. Según estos autores, esto puede originar varios aspectos a discutir:

a. Los alumnos presentan dificultad al leer textos en inglés a pesar de conocer palabras, expresiones y estructuras gramaticales básicas de dicho idioma.

b. La comprensión de palabras, expresiones y estructuras básicas dentro de contextos diferentes parece ser la mayor dificultad al momento de interpretar el mensaje del texto en general; la misma se basa en descifrar el significado de palabras individuales y no en el texto en su totalidad.

c. Un tercer aspecto es la dificultad que presentan los alumnos, quienes aun conociendo palabras y estructuras gramaticales, no saben coordinar, dichas palabras y estructuras para formar oraciones, ni enlazar unas oraciones con otras dentro de un párrafo.

d. Por último, si bien la sintaxis del español y del inglés poseen aspectos bastante parecidos, el poco conocimiento de la sintaxis del español no ayuda al momento de querer hacer una extrapolación de este idioma al inglés, hecho que podría ser de gran utilidad en la comprensión de los textos en inglés.

Estos aspectos nos plantean varias interrogantes:

a. ¿Se puede aprender a leer el inglés si se conoce algún vocabulario y las estructuras gramaticales básicas de dicho idioma? La enseñanza del inglés en bachillerato está más centrada en patrones gramaticales a través de preguntas-respuestas y se enfoca básicamente en la respuesta automática, antes que discernir la respuesta dentro de una gama de posibilidades. El vocabulario que se estudia en bachillerato está dirigido a lo que se conoce como ‘inglés de supervivencia’, cuyos ejercicios están enfocados en la repetición de los patrones gramaticales. Este conocimiento, por consiguiente, proporciona una base para trabajar solamente con el inglés general (IG), pero la tarea también debe estar destinada a incrementar el vocabulario a nivel de propósitos específicos y enfatizar destrezas de aprendizaje de lectura.

b. ¿La dificultad de la lectura en L2 se debe a deficiencias en el conocimiento de aspectos básicos del idioma? Aquí se cuestiona entonces, cuánto inglés conocen los alumnos después de haber finalizado sus estudios de bachillerato. Durante dichos estudios, no obtuvieron suficiente explicación de la morfosintaxis, semántica y fonología del idioma, solo estructuras fijas y monótonas. Si hubo algún intento de comprensión de textos en bachillerato, la misma fue confundida con traducción literal.

c. ¿Se debe extrapolar la sintaxis de la lengua materna (L1) con la de la segunda lengua (L2)? ¿O se aprende la del segundo obviando la sintaxis del primero? La dificultad radica en que los estudiantes desconocen la sintaxis de su L1, en virtud de que la utilización de ella se hace a través del uso cotidiano del idioma de manera natural o intuitiva, por lo que se debe trabajar con la sintaxis del inglés y hacer referencias hacia el español para establecer las semejanzas, facilitando así su aprendizaje.

En definitiva, se considera que uno de los problemas que ocasiona el bajo rendimiento académico en la comprensión lectora de textos en inglés en los estudiantes de la FEC de LUZ, es el desconocimiento de la estructura sintáctica del idioma ya que, a pesar de sus estudios previos de inglés, siguen presentando un grado bastante alto de dificultad en la comprensión de textos en ese idioma.

## MARCO TEÓRICO

En su evolución, Goodman (1989) considera la lectura como un proceso activo, lingüístico, en donde el lector es un usuario del lenguaje, quien utiliza claves del texto para construir su significado, el cual según

Widdowson (1978), ofrece un cambio a través de la transmisión de información, por la cual el lector, si le interesa el mensaje, trata de decodificarlo; pero este proceso de decodificación y significación no se presenta como una actividad fácil para el estudiante, en virtud de que posee un conocimiento muy limitado del idioma inglés, desconoce las técnicas a emplear para la comprensión de los textos, y no utiliza todo su potencial para ponerlo en práctica.

Por consiguiente, la dificultad radica en la decodificación del mensaje presentado, ya que el estudiante, al intentar extraer el contenido semántico del texto, se limita solo a descifrarlo estableciendo las interrelaciones existentes entre las palabras. El comprender o no el texto depende no solo del grado de accesibilidad que posee el lector con base en su conocimiento del tema, sino también del poder descifrar el código lingüístico en que se encuentra el texto. En otras palabras, la habilidad para leer en un L2 estará afectada por el grado de conocimiento que tenga del L2, y en especial de su sintaxis.

En este sentido, Alderson y Cseresznyés (2005) sostienen que aquellos lectores de L2 que carecen de la competencia en ese lenguaje, tendrán dificultad en la utilización completa de lo que él llama las exigencias del lenguaje (*language constrains*): a) exigencias sintácticas, constituidas por aquellas obligaciones proporcionadas por las reglas del lenguaje y las palabras que lo anteceden (por ejemplo, *the + sustantivo*); b) las exigencias semánticas, referidas a las obligaciones que tienen que ver con el significado y las restricciones de selección de las palabras que le preceden (*the + sustantivo*, al inicio de una oración será seguido de una acción verbal que el sustantivo efectuará); y c) las exigencias discursivas proporcionadas por el tópico del texto.

De estos tipos de exigencias se deduce que es importante mejorar en el proceso de enseñanza de un L2 la competencia de un lenguaje extranjero para que pueda haber una lectura efectiva. Asimismo, es posible que el estudiante posea técnicas adecuadas de lectura en su L1, pero no las puede transferir porque desconoce el código sintáctico del L2.

Durante el aprendizaje de la comprensión lectora de un idioma extranjero (IE), existen dos hipótesis: la primera afirma que la deficiencia en el proceso de lectura de tal idioma extranjero se debe a la insuficiente habilidad para leer en el L1. En tal sentido, Coady, citado en Alderson (1984) asegura que leer en un L2 es un problema de comprensión lectora y no un problema de lenguaje. El proceso de lectura es casi el mismo en todos los idiomas, por lo cual la habilidad para leer se puede transferir, si se aplican adecuadas estrategias lectoras por parte del docente.

La segunda hipótesis considera que la poca capacidad de lectura en un IE se debe al limitado conocimiento de aspectos básicos del idioma. De acuerdo a Yorio, citado en Alderson (1984), tales problemas de lectura se deben principalmente al poco conocimiento del IE, e interferencia del L1 en el proceso de lectura, el cual involucra 4 factores: conocimiento del idioma, más las habilidades para predecir o adivinar, para recordar claves previas, y para hacer las necesarias asociaciones entre las claves seleccionadas. El desconocimiento puede generar incertidumbre, y al querer aplicar los conocimientos morfosintácticos de su L1 produce una interferencia, ya que estos no concuerdan con los del L2, lo cual genera un problema más complejo.

Según Mikulecky (2011), los lectores de un L2 confían fuertemente en el texto, donde la lectura y la traducción, palabra por palabra, ocupan un lugar primordial al tratar de poner las palabras juntas para darle sentido al texto, esto ocurrirá cuando se produzca la conexión entre el conocimiento previo del lector, y la información del texto; siendo así, se amplían las expectativas acerca de lo que está en el texto, y ocurre la comprensión. Por consiguiente, leer en un L2 implica poner en funcionamiento el conocimiento previo del tema, el conocimiento de la estructura sintáctica del L2, e interpretar y desarrollar nuevos esquemas cognitivos.

Para Alderson y Cseresznyés (2005) lo importante es conocer adecuadamente el L2 a través de la sintaxis, el vocabulario y el conocimiento del tema objeto de estudio. Por consiguiente, la enseñanza de la lectura en un L2 debe enfocarse en aquellos aspectos que ayuden a los estudiantes a sentirse más motivados hacia su aprendizaje; estos tienen que ver con la estructura morfosintáctica del idioma, el vocabulario propio de la materia-objeto, y las destrezas personales para mejorar su capacidad lectora.

Para Alderson y Cseresznyés (2005) lo importante es conocer adecuadamente el L2 a través de la sintaxis, el vocabulario y el conocimiento del tema objeto de estudio. Por consiguiente, la enseñanza de la lectura en un L2 debe enfocarse en aquellos aspectos que ayuden a los estudiantes a sentirse más motivados hacia su aprendizaje; estos tienen que ver con la estructura morfosintáctica del idioma, el vocabulario propio de la materia-objeto, y las destrezas personales para mejorar su capacidad lectora.

Dentro de este contexto, en el ámbito de las instituciones universitarias, la enseñanza de IFE se apoya cada vez más en el uso de material auténtico en inglés, como medio de comunicación de la información, para desarrollar en el estudiante destrezas de comprensión lectora. De allí la necesidad de que el docente de IFE implemente en su instrucción, técnicas y estrategias metodológicas adecuadas que faciliten el procesamiento de la información, así como disponer de material auténtico para la enseñanza.

Desde el punto de vista del aprendiz, todo esto implica práctica, motivación, conocimiento; pero este, al enfrentarse a textos escritos en inglés, no posee certidumbre de lo que está tratando de decodificar en virtud de su carencia lexical, sintáctica y semántica dentro de un contexto global como lo que presentan las lecturas.

## MARCO METODOLÓGICO

A partir del estudio descriptivo, exploratorio de una serie de elementos que caracteriza la enseñanza del inglés en bachillerato y tomando en cuenta ciertas peculiaridades en torno a la comprensión de textos en cursos de IFE, se formuló una hipótesis, la cual plantea que uno de los problemas que ocasiona el bajo rendimiento académico en la comprensión lectora de textos escritos en inglés en los estudiantes de la FEC, es el desconocimiento de la estructura sintáctica del idioma; para ello se tomaron en consideración tres objetivos de indagación:

- Diagnóstico preliminar para determinar el perfil de los estudiantes inscritos en los cursos IFE de la FEC, incluyendo experiencias previas del inglés, las destrezas de trabajo con material escrito y su motivación.

A partir del estudio descriptivo, exploratorio de una serie de elementos que caracteriza la enseñanza del inglés en bachillerato y tomando en cuenta ciertas peculiaridades en torno a la comprensión de textos en cursos de IFE, se formuló una hipótesis, la cual plantea que uno de los problemas que ocasiona el bajo rendimiento académico en la comprensión lectora de textos escritos en inglés en los estudiantes de la FEC, es el desconocimiento de la estructura sintáctica del idioma; para ello se tomaron en consideración tres objetivos de indagación:

- Nivel de comprensión de los textos analizados en inglés.

A partir del estudio descriptivo, exploratorio de una serie de elementos que caracteriza la enseñanza del inglés en bachillerato y tomando en cuenta ciertas peculiaridades en torno a la comprensión de textos en cursos de IFE, se formuló una hipótesis, la cual plantea que uno de los problemas que ocasiona el bajo rendimiento académico en la comprensión lectora de textos escritos en inglés en los estudiantes de la FEC, es el desconocimiento de la estructura sintáctica del idioma; para ello se tomaron en consideración tres objetivos de indagación:

- Evaluaciones realizadas en el aula.

caracteriza la enseñanza del inglés en bachillerato y tomando en cuenta ciertasLa investigación se condujo con una población-muestra de 345 estudiantes inscritos en la asignatura Inglés durante el único período del 2015 de la FEC. Se consideraron como variables del estudio el desconocimiento de la estructura sintáctica del idioma y el bajo rendimiento académico en la comprensión lectora de textos en inglés. Entre los indicadores

operacionales se encuentran: identificación de los elementos de la oración; errores de interpretación en la relación sustantivo-adjetivo del inglés; errores de interpretación de los tiempos verbales; errores de interpretación de palabras por inferencia; ordenamiento de las oraciones en español; extracción de ideas principales y secundarias; respuestas parafraseadas con relación a preguntas hechas sobre el texto; redacción de oraciones y resúmenes de los textos.

Asimismo, se adoptó una investigación cualitativa, haciendo el seguimiento a un mismo grupo de estudiantes, con la ventaja de conocer cambios grupales e individuales. En este sentido, se utilizaron documentos académicos como calificaciones y evaluaciones, cuestionarios, más las técnicas de observación y análisis de documentos.

Los datos se recogieron a través de preguntas directas. En cada caso, el método de procesamiento y análisis empleado fue el siguiente:

Los datos relativos a experiencias previas en inglés se procesaron en base a 4 dimensiones: a) análisis del promedio de notas obtenidas en bachillerato, b) conocimiento del grupo con relación al aspecto sintáctico del idioma, c) indicadores de habilidades en el proceso de lectura a través de ítems clasificados en: pre-lectura, lectura rápida, lectura reflexiva, d) búsqueda de información adicional, y hábitos de estudio. Se utilizó la escala de Likert, con las alternativas: siempre, generalmente, a veces, rara vez, nunca, con valores de 4, 3, 2, 1, 0. Asimismo, las razones para el estudio del inglés, por su carácter multidimensional, fueron medidas en varias dimensiones y se le asignaron valores relativos a los diferentes factores puestos en evidencia. De los 5 elementos contemplados, 4 fueron procesados mediante promedios porcentuales y 1 mediante ponderación solicitada al encuestado.

Los datos relativos a las competencias en aula y comprensión lectora, por ser de tipo cualitativos, fueron procesados por el patrón de ocurrencia y frecuencia, mediante la descripción de los resultados de las evaluaciones y comentarios registrados. La matriz que se empleó fue construida en base a las siguientes categorías de relaciones: errores más comunes en el significado de palabras e ideas; inferencias en la comprensión de oraciones, avances a partir de errores en la traducción, relación morfológica-sintaxis al traducir con sentido lógico, interpretación con conocimiento de la sintaxis, comprensión de textos objetivamente, y resumen de la información del texto.

## RESULTADOS

El estudiante que ingresa a la FEC posee varias características fundamentales relacionadas con la lectura de textos en inglés: tiene un considerado número de horas de estudios del inglés durante bachillerato, posee motivación moderada a la lectura en inglés, y la condición de aclarar o rectificar su conocimiento en el idioma, ya que cursará IFE en el nivel universitario. Para determinar su rendimiento académico, se hizo una prueba diagnóstica, obteniéndose un promedio general de 11.2 puntos, lo cual indica que son alumnos que poseen un conocimiento limitado del idioma en cuanto a vocabulario, estructuras gramaticales, comprensión de preguntas, traducción literal, lo que impide la comprensión-interpretación de las lecturas en los cursos de IFE.

### Perfil de los estudiantes inscritos en los cursos de IFE: experiencias previas del inglés

El estudiante que ingresa a la FEC posee varias características fundamentales relacionadas con la lectura de textos en inglés: tiene un considerado número de horas de estudios del inglés durante bachillerato, posee motivación moderada a la lectura en inglés, y la condición de aclarar o rectificar su conocimiento en el idioma, ya que cursará IFE en el nivel universitario. Para determinar su rendimiento académico, se hizo una prueba diagnóstica, obteniéndose un promedio general de 11.2 puntos, lo cual indica que son alumnos que poseen un conocimiento limitado del idioma en cuanto a vocabulario, estructuras gramaticales, comprensión de preguntas, traducción literal, lo que impide la comprensión-interpretación de las lecturas en los cursos de IFE.

## DESTREZAS DE TRABAJO CON MATERIAL ESCRITO

Al ingresar el estudiante en IFE, se le administra una encuesta para conocer sus habilidades con material escrito en español, para dar a conocer la competencia que posee en el proceso de lectura; para de esta manera validar su aplicabilidad al inglés, o atacar directamente otros problemas relacionados con la comprensión del L2.

Para el análisis descriptivo de este objetivo se procedió a la obtención de un índice general, partiendo de los índices parciales obtenidos de la ponderación de las respuestas registradas. Del procedimiento efectuado se logró una tabla de equivalencia de puntajes-categorías para evaluar las destrezas en cada fase: pre-lectura, lectura rápida, lectura reflexiva-crítica, búsqueda de información adicional y hábitos de estudio, dentro del baremo de categorías: deficiente, regular, bueno, muy bueno y excelente. Los resultados obtenidos en un índice global de todas las variables fueron: 15 estudiantes se catalogaron como excelentes; 22 como muy buenos; 38 alumnos como buenos; 92 como regular y 178 con deficiencias en el conocimiento.

Según la información suministrada por el inventario de destrezas de trabajo con material escrito, se pudo inferir lo siguiente: los estudiantes que cursaron IFE poseen estrategias satisfactorias de lectura en su L1, aplicando sus destrezas aprendidas para descifrar el contenido de lo leído. En otras palabras, todo el conocimiento que obtienen del bachillerato, no solo en las asignaturas relacionadas con el área de lenguaje, sino en todas las materias estudiadas en Educación Media, se convierten en una plataforma de competencia lectora en L1, lo cual redundará en el desarrollo de dichas competencias en IFE.

Esto podría significar que pudieran extrapolar sus conocimientos del L1 y aplicarlos al aprendizaje del L2, aun cuando la dificultad radicaría en la resolución de los problemas inherentes a nivel de vocabulario y de descifrar el código sintáctico y semántico de las oraciones.

## RAZONES PARA ESTUDIAR INGLÉS

Esta encuesta se estructuró con base a la consideración de los propósitos, obstáculos y actividades que realizan los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de verificar sus logros alcanzados a través de la comparación, con el conocimiento que traían del bachillerato. Los resultados indicaron que un 97% señaló que consideraban necesario el inglés para su carrera; por otra parte, solo un 11,11% consideran tener un conocimiento bueno del inglés; entre los obstáculos del aprendizaje, se constató que un 78,37% consideran conocer muy poco sobre el idioma; a un 75,67% les resulta interesante las temáticas trabajadas en el material de lectura; y en cuanto a las actividades ejecutadas en aula para comprender textos, los resultados indicaron que mayormente trabajaron sobre la base de ideas principales y secundarias.

En definitiva, los resultados demostraron que aun cuando los estudiantes hayan cursado 5 años de estudio en inglés durante el bachillerato, la mayoría muestran deficiencias en el conocimiento del idioma, motivado a que esa enseñanza no satisfizo sus propias necesidades y debido, como menciona Goodman (1989) a que el enfoque durante sus estudios a este nivel estuvo dirigido hacia el lenguaje y no al significado que se quiere comunicar.

## NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS EN INGLÉS SELECCIONADOS

El criterio utilizado para la selección de los textos fue estrictamente pedagógico, lecturas adaptadas, en las cuales los autores, conscientemente, presentan el lenguaje de forma tal que ayuda a los estudiantes en su primer encuentro con lecturas de la especialización para facilitarles la comprensión. Sin embargo, a medida que avanzaba el semestre, se utilizaron otras lecturas auténticas, un poco más complejas y relacionadas con las asignaturas que estaban cursando durante ese semestre. Se apreció que las respuestas de los ejercicios

planteados (respuestas abiertas) en dichas lecturas eran respondidas apropiadamente en un 70%. Con esto se constató que el conocimiento previo de los estudiantes en las materias cursadas permitió el desarrollo de la comprensión lectora en L2 al momento de abordar lecturas auténticas.

## EVALUACIONES REALIZADAS EN EL AULA

Se realizaron diversas evaluaciones durante el semestre dirigidas hacia la identificación de los elementos de la oración; interpretación de la relación sustantivo-adjetivo; interpretación de tiempos verbales; ordenamiento de las oraciones en español; identificación de ideas principales y secundarias. Asimismo, dirigidas hacia la comprensión de textos a través del parafraseado y resúmenes. Se consideraron aquellos errores que resultaran más comunes, a partir de la experiencia personal y de la opinión de varios autores (Mackay y Mountford, 1980), (Hutchinson y Waters, 1987), en relación con la incidencia de los mismos, a fin de hacer un juicio crítico sobre las posibles causas que ocasionaron dichos errores.

Tal como lo recomienda Sánchez (2011) y partiendo del contexto, los docentes guían a los estudiantes a construir el significado de palabras e ideas, responder preguntas de comprensión, relacionar preposiciones y conjunciones, manejo de la inferencia, conclusiones por razonamiento, uso de la experiencia, reproduciendo los procesos mediante los cuales aprendieron a leer en su L1. Los textos empleados fueron al principio seleccionados basándose en su lenguaje controlador, para introducir al alumnado de lo simple a lo complejo, con relación al desenvolvimiento del lenguaje escrito, pero posteriormente se utilizó material auténtico.

Al inicio del semestre, se realizó la primera evaluación dividida en 5 fases. En la primera, los resultados evidenciaron que existe una falta de comprensión de los textos, no hicieron inferencia de conocimiento en el área, de la comprensión de la oración, ni de las clases impartidas. Ello pudo deberse, tal como expresa Goodman (1989) a la falta del aprendizaje del todo a la parte. En la segunda parte de la evaluación, el resultado fue satisfactorio al enumerar sustantivos, adjetivos y verbos. En cuanto a la selección de ideas requeridas en la tercera fase, 270 de los alumnos obtuvieron respuestas incorrectas.

La cuarta parte de la evaluación se realizó a través de un cloze-test, que según Delmastro y Salazar (1996) son instrumentos con pertinencia a la medición de destrezas lectoras debido a que se puede determinar que, tanto las palabras-contenido como las palabras-función presentes en el test, discriminan de manera similar el grado de dificultad de los estudiantes. Con estos resultados se permitió establecer un elevado índice de discriminación entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico en relación con las destrezas lectoras en L1 en cuanto a grado de elaboración lingüística.

Este test se centró a la selección de palabras para llenar los espacios en blanco de una lectura, demostrándose que los alumnos resuelven el significado de las palabras de una forma aislada, sin buscar la relación con el contexto, a lo cual expresa Wilkins (1974) que el aprendizaje de un idioma exige el manejo no solo del vocabulario sino de su sintaxis, lo que contradice el quehacer del alumno, quien muestra debilidad en su conocimiento, desconfianza en el idioma, y bloqueo ante la posibilidad de inferir o utilizar su saber.

En la quinta fase del evaluativo, los estudiantes realizaron una traducción de 5 líneas, con el propósito de hacer un diagnóstico de los avances alcanzados, después de haber realizado algunas explicaciones gramaticales, y conocer los posibles errores que estuvieran cometiendo en la interpretación de los textos. En dicha fase se observó una debilidad en los estudiantes de no releer lo escrito, limitándose a escribir lo descifrado, sin considerar si lo transcrito tiene sentido o no en español, obviando las inferencias y desconociendo la relación morfología-sintaxis.

A mediados del semestre, se realizaron dos evaluaciones; en la primera, se dividieron en grupos para parafrasear el texto, colocando lo que entendían. Se presentaron problemas de interpretación y redacción, no hubo proceso de relectura para verificar el sentido lógico de lo escrito. También, en las traducciones de texto hubo incongruencias totales, no solo en cuanto a la comprensión del texto y su posterior traducción, sino en cuanto a su redacción en español; esto indica que el estudiante estaba interpretando las palabras con

aislamiento del contexto, y la formación sintáctica de la oración, lo cual, para Chomsky (1965), citado por Hutchinson y Waters, (1987), significa que no se hizo la inferencia entre performance (lo que la gente hace con el lenguaje) y competence (lo que permite hacerlo), ya que no solo se trata de conocer cómo funciona el lenguaje, sino verlo como una reflexión de los patrones del pensamiento humano.

La segunda evaluación consistió en seleccionar las ideas principales y secundarias del texto, cuyas respuestas podían ser literales o parafraseadas. Los resultados demostraron que los estudiantes mejoraron su interpretación del texto, pues un 75% escogió el sistema de parafraseo, permitiéndoles mayor libertad para trabajar con el español y poder utilizar con más seguridad las técnicas aprendidas en las clases de IFE.

Esto, según Mikulecki (2011) significa que se dio el proceso de lectura a través de un intercambio entre la información del texto, el conocimiento previo y la experiencia. Es así como los estudiantes lograron mayores avances al poner en práctica palabras, significados, estructura de la oración, contexto, es decir, todo su conocimiento en beneficio de la comprensión, lo cual les genera seguridad, rapidez y motivación. Sin embargo, los alumnos continúan mostrando problemas para captar el significado que el autor intenta expresar; probablemente, debido a que extrapolan su conocimiento y experiencia con el español en la formación de las oraciones en inglés.

Al finalizar el semestre, las dos evaluaciones realizadas se enfocaron en la comprensión de textos: leer y extraer lo que es relevante, y desarrollar las habilidades necesarias para usar un contexto más amplio en la interpretación de aquello que se desconoce. Las actividades estuvieron dirigidas hacia preguntas cuyas respuestas debían ser parafraseadas, es decir, sin traducción literal y realizar resúmenes de las lecturas dadas y lecturas escogidas por los estudiantes según sus necesidades.

Estas evaluaciones se realizaron manteniendo el criterio de la autenticidad del material, a fin de evitar, según Wilkins (1974) los peligros de mantener un control lingüístico rígido sobre el lenguaje. Esto debido a la dificultad de hacer transferencia entre el lenguaje cuidadosamente controlado, y entender el lenguaje auténtico que los alumnos encontrarán en los textos.

El primer evaluativo estuvo relacionado con una oferta de trabajo donde se debían redactar respuestas en relación con ella. Los resultados, a nivel de interpretación y respuestas concretas fueron satisfactorios. Sin embargo, el estudiante presentó dudas con respecto al conocimiento del inglés, observándose estas en los errores ortográficos y la redacción. Según los datos arrojados en este evaluativo, esta deficiencia se debe a las dificultades que presenta el alumno con la sintaxis del inglés, especialmente en la concordancia adjetivo-sustantivo-verbo, lo cual constituye la piedra angular de los problemas de interpretación de textos en los estudiantes.

La segunda evaluación fue dirigida a la obtención de información de un artículo, en cuyas respuestas se observaron ciertas fallas; sin embargo, los estudiantes emitieron opiniones personales sobre el texto trabajado en el test, lo cual demostró el uso de la inferencia, atreviéndose a expresar lo que entendieron. Esto demuestra que están superando la deficiencia en cuanto a la traducción palabra por palabra y coherencia, y se incorporan a un proceso de lectura más comprensiva.

## CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

A lo largo de la investigación, se ha considerado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de textos escritos en inglés en los estudiantes de la FEC, donde su objetivo giró sobre la idea del cómo aprenden los alumnos y no sobre el qué aprenden, enfocándonos sobre el conocimiento en la lengua extranjera.

El estudio se ha realizado en virtud de que los estudiantes inscritos en la FEC, a pesar de tener estudios previos de inglés en educación media, todavía experimentan una deficiencia en el manejo del idioma, demostrando con ello la presencia de muchas lagunas en la comprensión de los textos. Esto es motivado principalmente al enfoque de la enseñanza del inglés durante la educación media, lo cual refleja la exigencia de producir respuestas fijas en forma automática y estereotipada ante determinadas preguntas; el estudiante

limita su conocimiento a la simple repetición/producción, más que a la construcción de relaciones, hechos y circunstancias.

En este sentido, el estudiante tiene dificultades para enfrentar una temática diferente, al ingresar en el nivel de educación universitaria a un proceso de lectura de interpretación de textos auténticos, donde debe descifrar el mensaje presentado por el autor, y alcanzar una competencia que va más allá de la simple comprensión de unas preguntas. En la universidad se enfrenta a una realidad distinta, la cual radica en la utilización del lenguaje para satisfacer sus propios propósitos.

Tal dificultad se palpa al analizar los resultados de la data, donde se aprecia incongruencia entre la aplicación de las destrezas aprendidas para la comprensión de lecturas en su idioma materno, y el entendimiento de los textos editados en inglés. Este fenómeno se observa no por la extrapolación de dichas destrezas en la comprensión de los textos, sino por la falta conocimiento de la sintaxis del idioma extranjero.

En este particular, vemos que el estudiante trata de abordar el texto desconocido en una relación palabra-por-palabra ya que el estudio del inglés en bachillerato ha estado centrado en el desarrollo gramatical de forma deficiente, limitada y descontextualizada. Estas dificultades se evidenciaron cuando los estudiantes se concentraron en descifrar el mensaje de los textos buscando el significado de las palabras en forma aislada. Aun cuando se demostró el dominio de las destrezas de lectura en L1 por parte de los alumnos, al momento de intentar aplicarlas en la comprensión de los textos, se encontraban con la dificultad de no comprender el mensaje debido al desconocimiento de la sintaxis del inglés.

Por consiguiente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de textos en inglés, el esfuerzo deberá centrarse en el desarrollo de la sintaxis del idioma, ya que es allí donde se presenta una de las mayores dificultades, sin desatender la enseñanza de estrategias lectoras para lograr en el estudiante el desarrollo de estas destrezas a fin de comprender los textos de una manera rápida y eficiente.

Se recomienda que el docente guíe al alumno a construir significados a través del diseño de estructuras mentales donde prevalezca la comprensión de los textos de manera integral. Asimismo, se propone la formación de destrezas específicas que ayuden a que el estudiante ponga en práctica su conocimiento previo del tema, y su experiencia previa en la comprensión de los textos.

Se concluye a manera de recomendación, citando a Goodman (1989) cuyas teorías permanecen vigentes, que el aprendizaje del lenguaje se facilitaría si se proveyera a los estudiantes de un lenguaje integrado, significativo y relevante; que los alumnos lo utilizaran para sus propios propósitos; y lo aprendiesen cuando el enfoque no esté en el lenguaje mismo, sino en su significado, convirtiéndose este en la herramienta para un mejor desempeño en su vida personal, profesional y académica.

## REFERENCIAS

- Alderson, Charles. y Cseresznyés, María. (2005). **Reading and use of English**. Lászlo Foundation. Hungría.
- Alderson, Charles. (1984). **Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?** Longman. Inglaterra.
- Alviárez, Leyda. (2005). **La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos bajo el enfoque constructivista**. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Alviárez, Leyda. (2013). La Transversalidad del Inglés en la Formación Integral de Educación Superior. **Revista TELOS**. Volumen 15, número 2. Venezuela (Pp. 231-247).
- Delmastro, Ana Lucia. y Salazar, Leonor. (1996). Medición de destrezas en lengua materna en la selección de estudiantes de lenguas extranjeras. **Revista Encuentro Educativo**. Volumen 3, número 1 y 2. Venezuela. (Pp. 11-31).
- Goodman, Kenneth. (1989). **Lenguaje integral**. Editorial Venezolana. Venezuela.
- Hutchinson, Tom. y Waters, Alan. (1987). **English for Specific Purposes**. Cambridge University Press. Inglaterra.

- Mackay, Ronald. y Mountford, Alan. (1980). **English for Specific Purposes**. A case study approach. Longman. Inglaterra.
- Mikulecky, Beatrice. (2011). **Teaching reading in a second language**. Pearson Education. Longman. Estados Unidos.
- Sánchez, Raquel. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemase ncontrados en las pruebas de acceso a la universidad. **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**. Número 26. España. (Pp. 95-111).
- Widdowson, Henry. (1978). **Learning Purpose and Language Use**. Oxford University Press. Inglaterra.
- Wilkins, David. (1974). **Second-Language Learning and Teaching**. Edward Arnold Publishers. Inglaterra.