

Desempeño de alumnos en una tarea de lectocomprensión en inglés

Jorge A. Abboud, María R. Bennasar y María Bernarda Lau

Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.

Resumen

El presente trabajo se basa en una tarea de una experiencia piloto previa a su inclusión en el libro de cátedra *Lectocomprensión en Inglés. Ciencia y Tecnología*, **Maidana et al.** (2015). La experiencia incluyó tres reseñas de libros sobre la teoría de la relatividad, cada una con tres tareas: el llenado de una ficha; la integración, comparación y valoración de la información; y la resolución de una tarea no lingüística que implicaba la opinión personal. El aspecto que es objeto de análisis en este trabajo es el desempeño de los alumnos en la respuesta de una pregunta dentro de la primera tarea, siguiendo los lineamientos de la enseñanza basada en tareas, donde se enfatiza la vinculación entre el aprendizaje de la lengua y su uso fuera de la clase. Centramos nuestra atención en describir el formato de la tarea propuesta, la consigna y las respuestas esperadas y en analizar las diferentes categorías de las respuestas provistas por los alumnos.

Palabras clave: lectocomprensión, inglés, tareas, desempeño.

Student Performance in a Reading Comprehension Task in English

Abstract

*This work describes a task piloted in order to include it in the book *Lectocomprensión en Inglés. Ciencia y Tecnología*, **Maidana et al.** (2015). The students were asked to read three book reviews about the theory of relativity. The task consisted of: file-filling; integrating, comparing and assessing information; and solving a non-linguistic task of personal opinion. The object of analysis in this paper is student performance in answering one question of the first task. This paper is framed within the task-based teaching approach, where the emphasis is on the relation between language learning and language use outside the classroom. The main focus is on describing the format of the proposed task, the instruction and the expected answers, as well as on analyzing the different categories of the answers provided by the students.*

Keywords: reading comprehension, English, task, performance.

Introducción

El presente trabajo se basa en una experiencia piloto de una tarea que fue incluida en el libro de cátedra **Maidana et al. (2015)** *Lectocomprensión en Inglés. Ciencia y Tecnología*. Esta nueva publicación de los integrantes del Área de Idioma Inglés de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), incluye por primera vez una unidad de integración donde se propone la resolución de tareas mediante diversas actividades que no están organizadas alrededor de un aspecto lingüístico determinado. Esta propuesta está planteada siguiendo el enfoque de la enseñanza basada en tareas (*Task-based learning –TBL*, por sus siglas en inglés).

El desempeño de alumnos en tareas diseñadas a partir del TBL ha sido estudiado desde diversas perspectivas. **Nahavandi (2011)**, por ejemplo, compara el desempeño en lectura en dos grupos, uno de los cuales recibió instrucción siguiendo el enfoque TBL. El autor encuentra que la implementación de este enfoque mejora significativamente los resultados de lectura. A su vez, **Peters (2007)** considera que los alumnos se focalizan más en el significado que en la forma cuando resuelven tareas diseñadas según el TBL. En igual sentido, **Nunan (2006)** analiza una propuesta de TBL en la que los alumnos tienden a focalizarse más en el contenido que en la forma de la lengua.

En línea con los autores antes mencionados, el aspecto que el presente trabajo toma como objeto de análisis es el desempeño de los alumnos en una tarea de lectocomprensión en inglés enmarcada en el TBL. Centramos nuestra atención en describir el formato de la tarea propuesta, la consigna y las respuestas provistas por los alumnos.

Marco Teórico

La tarea propuesta en esta experiencia está enmarcada principalmente en los lineamientos generales de la enseñanza basada en tareas, tal como lo expone **Willis (1996)**, para quien una de las condiciones principales para lograr un aprendizaje satisfactorio es el “uso de la lengua para hacer cosas”¹. Según **Nunan (2004)**, desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza de la lengua basada en tareas ha reforzado principios tales como el aumento de las experiencias personales del

aprendiente como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje en la clase y el nexo entre el aprendizaje de la lengua y su uso fuera de la clase.

Ese uso de la lengua fuera de la clase, es decir, la realización de tareas que impliquen el uso de la lengua en el “mundo real” varía en niveles de complejidad. De manera análoga al ejemplo de “comprar un pasaje” que presenta **Sánchez (2004)**, podríamos decir aquí que la tarea propuesta en nuestro trabajo práctico, “elegir un libro”, implica una serie de actividades interconectadas: buscar información sobre libros relacionados, leer las descripciones de las editoriales, leer reseñas de lectores, comparar los detalles obtenidos y, por último, valorar las posibilidades de acuerdo al interés o la necesidad personal por leer uno u otro libro.

Estas tareas del mundo real son las que intentamos replicar en el aula con un propósito fundamentalmente comunicativo. Tal como lo expresa **Nunan (2006)**, “Las tareas implican el uso comunicativo de la lengua en el que la atención del usuario está focalizada en el sentido en lugar de la forma gramatical”².

Metodología

El grupo de informantes que participó de esta experiencia estaba formado por 53 alumnos que cursaban la asignatura Idioma Inglés (o equivalentes según el plan de estudio), de carácter anual y obligatorio, que corresponde al segundo o tercer año de las diversas carreras que ofrece la FACET de la UNT. El propósito final de la materia es que los alumnos sean capaces de desarrollar la habilidad de la lectura en inglés para acceder a bibliografía específica de cada especialidad.

Sobre el trabajo práctico

Lo primero que se observa en el trabajo práctico (ver anexo) es el paratexto donde se aprecia la tapa del libro, el título (*Relativity simply explained*), el autor (Martin Gardner) y de fondo una imagen de Albert Einstein. Debajo se encuentra un cuadro con dos filas. La primera contiene la información formal de la Editorial Dover (nombre de la editorial, año de publicación y cantidad de páginas) y luego la reseña. En la segunda fila, se ubica el perfil del lector (Rob), la información formal (fecha en la que el lector publicó

¹. La traducción pertenece al Área de Idioma Inglés de la FACET - UNT.

². La traducción pertenece al Área de Idioma Inglés de la FACET - UNT.

la reseña, la puntuación que él le otorga y la fecha en la que leyó el libro) y su reseña.

Para realizar la tarea propuesta en el trabajo práctico los alumnos debían leer todo el texto ya que la información se podía encontrar en el paratexto o en el material lingüístico presentado en el cuadro.

El trabajo práctico que se propuso a los alumnos consistió de tres partes. En el ejercicio A) los alumnos debían leer reseñas sobre libros acerca de la Teoría de la relatividad y luego se les solicitaba completar una ficha por libro. Las mismas requerían la siguiente información: título del libro, autor, editorial, año de publicación, número de páginas, lista de temas y opinión del crítico. El ejercicio B) solicitaba responder preguntas, luego de haber completado las fichas, con el objetivo de comparar la información que contenían las reseñas. Por último, en el ejercicio C) se les solicitaba responder preguntas de opinión personal en relación con las reseñas de los libros.

En este trabajo nos centraremos en la descripción y análisis del último ítem del ejercicio A) del primer libro en el que los alumnos debían identificar la "opinión del crítico" y volcarla en la ficha.

Respuesta esperadas del ítem "opinión del crítico"

Las opiniones que los alumnos debían identificar se encontraban en la segunda fila del cuadro. Debían reconocer y transcribir las siguientes expresiones:

- a. *a clear, conceptual overview*: visión/perspectiva/descripción conceptual clara.
- b. *the most in-depth explanation*: explicación profunda.
- c. *easily understood*: fácilmente entendible.
- d. *the illustrations ... are of limited use*: ilustraciones de uso limitado.
- e. *... the illustrations ... are completely unnecessary*: ilustraciones innecesarias.

Cabe aclarar que las expresiones a las que nos referimos son en su mayoría Frases Nominales pero no es el objetivo en este trabajo analizarlas desde esa categoría.

Descripción de los datos

A continuación clasificamos los datos obtenidos teniendo en cuenta 3 categorías:

- Categoría 1: ausencia de la expresión esperada.
- Categoría 2: respuestas incompletas o traducción inadecuada.
- Categoría 3: respuestas completas y adecuadas.

"Visión / Perspectiva / Descripción conceptual clara"

Tal como muestra la tabla 1, esta expresión no fue incluida por 26 alumnos (49%); 15 alumnos (28%) respondieron de manera inadecuada o incompleta, por ejemplo: "es claro el resumen conceptual" (Alumno 26). Por último, 12 alumnos (23%) respondieron de manera adecuada.

Tabla 1: Número de alumnos y porcentaje por categoría de "Visión / Perspectiva / Descripción conceptual clara"

Categoría	Número de alumnos	Porcentaje
Categoría 1	26 alumnos	49%
Categoría 2	15 alumnos	28%
Categoría 3	12 alumnos	23%

"Explicación profunda"

Esta expresión no fue proporcionada por 39 alumnos (74%) mientras que, 14 alumnos (26%), aportaron la respuesta adecuada, como figura en la tabla 2.

Tabla 2: Número de alumnos y porcentaje por categoría de "explicación profunda"

Categoría	Número de alumnos	Porcentaje
Categoría 1	39 alumnos	74%
Categoría 2	-	-
Categoría 3	14 alumnos	26%

“Fácilmente entendible”

En la tabla 3 se observa que un grupo de 34 alumnos (64 %) no incluyó esta frase. Sólo 1 alumno (2 %) lo hizo de manera incompleta. El grupo restante, de 18 alumnos (34 %), proporcionó la expresión adecuada.

Tabla 3: Número de alumnos y porcentaje por categoría de “fácilmente entendible”

Categoría	Número de alumnos	Porcentaje
Categoría 1	34 alumnos	64%
Categoría 2	1 alumno	2%
Categoría 3	18 alumnos	34%

“Ilustraciones de uso limitado”

La expresión “ilustraciones de uso limitado” (tabla 4) no fue provista por 30 alumnos (56 %) y 3 de ellos (6 %) la incluyeron de manera incompleta o inadecuada, como por ejemplo: “lo malo son las ilustraciones que están en desuso ...”. El resto, 20 alumnos (38 %), respondió de manera adecuada.

Tabla 4: Número de alumnos y porcentaje por categoría de “ilustraciones de uso limitado”

Categoría	Número de alumnos	Porcentaje
Categoría 1	30 alumnos	56%
Categoría 2	3 alumnos	6%
Categoría 3	20 alumnos	38%

“Ilustraciones innecesarias”

Respecto de la expresión “ilustraciones innecesarias” (tabla 5), 29 alumnos (55%) no la incluyeron, 2 alumnos (4%) respondieron de manera inadecuada o incompleta. Por ejemplo: “sus ilustraciones son innecesariamente complejas”. El resto de los informantes (41%) respondió apropiadamente.

Tabla 5: Número de alumnos y porcentaje por categoría de “ilustraciones innecesarias”

Categoría	Número de alumnos	Porcentaje
Categoría 1	29 alumnos	55%
Categoría 2	2 alumnos	4%
Categoría 3	22 alumnos	41%

Análisis y resultados

A partir del análisis de los datos, presentados en la tabla 6, observamos como una constante que la mayoría de las respuestas se ubica en la categoría 1 en cada expresión esperada (49%; 74%; 64%; 56%; 55%), o sea, no se encuentra la respuesta esperada. La ausencia de datos en esta categoría no permite un análisis detallado del nivel en el que se encuentra el problema de comprensión de nuestros informantes, si lo hubiese. Además, en la consigna se les solicitaba leer la reseña y completar la ficha sin especificar que tenían que identificar todas las opiniones del crítico, por lo que muchos proveyeron una síntesis. Por otro lado, podríamos pensar que muchos informantes no incluyeron todas las opiniones debido a la falta de espacio en el cuadro diseñado para escribir las respuestas aunque algunos lo resolvieron utilizando otra hoja.

Tabla 6: Expresiones según las categorías de respuestas esperadas

Expresiones	Categ 1	Categ 2	Categ 3
<i>a clear, conceptual overview (visión/ perspectiva/ descripción conceptual clara)</i>	49%	28%	23%
<i>the most in-depth explanation (explicación profunda)</i>	74%	0%	26%
<i>easily understood (fácilmente entendible)</i>	64%	2%	34%
<i>the illustrations ... are of limited use (ilustraciones de uso limitado)</i>	56%	6%	38%
<i>... the illustrations ... are completely unnecessary (ilustraciones innecesarias)</i>	55%	4%	41%

Otra constante observable al comparar los cuadros de datos es que del total de los alumnos que sí dieron alguna respuesta, la mayoría respondió de manera adecuada (categoría 3) demostrando una diferencia significativa por sobre aquellos que respondieron de manera incompleta o inadecuada (categoría 2).

De todas las expresiones analizadas observamos que a *clear*, conceptual *overview* registra el porcentaje más alto (28 %) en la categoría 2, ya sea porque proporciona una traducción inadecuada o una interpretación incompleta. Una representación gráfica de las categorías de las respuestas esperadas se muestra en la figura 1, donde las expresiones se encuentran en el eje horizontal y los porcentajes de las categorías, en el eje vertical.

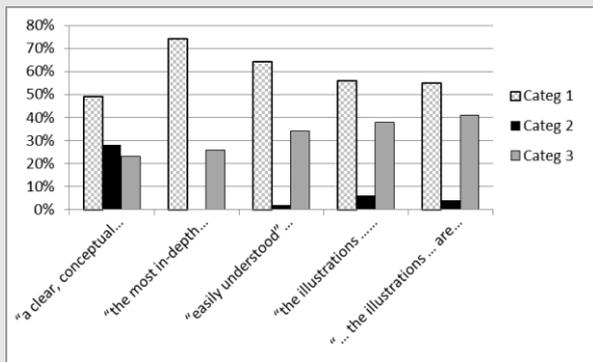


Fig. 1 Expresiones según las categorías de respuestas esperadas.

Del análisis también se observa que la frase menos identificada, es decir categoría 1, fue *in-depth explanation*, 74%. Creemos que la dificultad de esta Frase Nominal radica en su estructura. La frase *in-depth* es una frase compuesta ya que el guión evidencia que *in* está vinculada a *depth* y que premodifica al sustantivo núcleo *explanation*. Es posible que los alumnos hayan buscado en el diccionario la preposición *in* suponiendo que en esa entrada encontrarían el significado de la frase completa cuando en realidad el diccionario la incluye en la entrada de *depth*.

Las expresiones que fueron interpretadas de manera adecuada, categoría 3, con los porcentajes más altos fueron: "ilustraciones de uso limitado", 38%, e "ilustraciones innecesarias", 41%. Ambas expresiones se desprenden de la misma oración, *the illustrations, though they mean well, are of limited use, and many are completely unnecessary*. A pesar de la complejidad de la expresión, la mayoría pudo proporcionar inter-

pretaciones acertadas, quizás por la similitud de la misma con el español.

Conclusión

Como mencionamos al comienzo del trabajo, la importancia de poner en práctica actividades basadas en tareas radica en la necesidad de exponer a los alumnos a actividades del mundo real con un fin comunicativo en donde la atención del alumno se centre en el significado en lugar de la forma, tal como lo demuestran estudios previos, como los llevados a cabo por Nunn (2006) y Peters (2007).

En relación con el caso analizado, leer las reseñas y completar la ficha, se requería la comprensión del cotexto (material lingüístico que rodea los elementos bajo estudio) y de la información contenida en todo el cuadro.

Así, esta última unidad del libro (unidad de integración) que contiene actividades como las descriptas anteriormente, tiene como objetivo observar esta necesidad pedagógica considerando el perfil del egresado que deberá aplicar los conocimientos de la lengua extranjera para ser capaz de resolver experiencias laborales futuras.

Al analizar los resultados de las respuestas de los alumnos en esta experiencia, consideramos que es necesario repensar la redacción de la consigna y realizar modificaciones en relación con el diseño, formato o espacio asignado para la tarea. En este sentido observamos que varios alumnos consignan la puntuación de la opinión del crítico en vez de la opinión respecto del tema en cuestión. Del mismo modo, algunos alumnos utilizan más espacio en la hoja del que había sido destinado para la tarea o bien utilizan una hoja aparte para responder y hacen una síntesis de la opinión del crítico para que la respuesta quepa en el espacio propuesto.

Como conclusión, consideramos que esta experiencia contiene buenas actividades que debemos incluir más a menudo en nuestras prácticas ya que favorecen la puesta en marcha de tareas transformadoras en el campo de la lectocomprensión, en coincidencia con los resultados de Nahavandi (2011). Creemos que son este tipo de tareas las que nos pueden conducir a repensar nuestras prácticas teniendo en cuenta actividades que observen los lineamientos del enfoque de enseñanza basada en tareas.

Anexo

A) Lea las reseñas de cada libro y complete la ficha correspondiente.



	<p>Dover Publications, 1976 - 179 pages</p>	<p>One of the clearest, most entertaining introductions to the subject ever written offers lucid explanations of not only the special and general theories of relativity, but also of the Michelson-Morley experiment, gravity, and spacetime, Mach's principle, the twin paradox, models of the universe and other topics.</p>
 <p>Rob's review</p>	<p>Jan 01, 11 4 of 5 stars Read from December 04 to 08, 2010</p>	<p>In this book, mathematician and science writer Martin Gardner delivers a clear, conceptual overview of both special and general relativity. It is the most in-depth explanation of relativity I have read that has steered clear of heavy-duty mathematics: the most complicated equation presented, of the relationship between relative speed and time dilation, is easily understood by anyone who has mastered basic algebra. Unfortunately, the illustrations, though they mean well, are of limited use, and many are completely unnecessary.</p>

B- Luego de haber completado las fichas responde:

Título del libro:	
Autor:	
Editorial:	
Año de publicación:	
Número de páginas:	
Lista de temas:	
Opinión del crítico:	

1. ¿Las reseñas incluyen información que no fue plasmada en las fichas? ¿Si la hubiere, la considera relevante? Justifique su respuesta.
2. ¿Cuál ficha tiene menos información? ¿Qué datos le faltan?
3. ¿Cuál de los tres libros desarrolla más temas?
4. ¿Cuál libro le parece más adecuado para principiantes? Justifique.

C- Responda las siguientes preguntas según su opinión personal:

1. ¿La información de las reseñas lo ayuda a decidir cuál libro leer?
2. ¿Cuál de los tres libros le interesaría leer? ¿Por qué?
3. ¿Cuál de los tres libros no leería? ¿Por qué?

Referencias Bibliográficas

Maidana, M., Hawkes, V., Bennasar, M., Lau, B. y Abboud, J. (2015) *Lectocomprensión en Inglés. Ciencia y Tecnología*. La Aguja de Buffon, Tucumán.

Nahavandi, N. (2011) "The Effect of Task-based Activities on EFL Learners' Reading Comprehension". *Advances in Language and Literary Studies*, 2(1), pp.56-69.

Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Nunan, D. (2006) "Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'". *Asian EFL journal*, 8(3), pp. 12-18.

Nunn, R. (2006) "Designing Holistic Units for Task-Based Teaching". *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), pp.69-93.

Peters, E. (2007) "L2 Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension: The Influence of Task Complexity". In García Mayo, M. (ed.). *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon

Sánchez, A. (2004) "The Task-Based Approach in Language Teaching". *International Journal of English Studies*, 4(1), pp. 39-71.

Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Longman, London.

Este trabajo se realizó en el año lectivo 2015 durante la práctica docente de la asignatura Inglés II de la Cátedra de Idioma del Departamento de Física de la FACET en el marco del Proyecto de Investigación "Lenguas extranjeras: relaciones entre nuevos modos de exposición y nuevos itinerarios de apropiación en diversos contextos de enseñanzas y aprendizajes" del cual los tres autores son miembros.

Jorge A. Abboud

Profesor en Inglés egresado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, ambas de la UNT. Además, trabaja en el Profesorado de Inglés del Instituto JIM y del IES "Lola Mora". Ha sido becario del Teacher Ambassador Program de la Embajada de EE. UU. Es investigador categoría IV, miembro del Proyecto de Investigación "Relaciones entre adquisición y didáctica de lenguas extranjeras y segundas: hacia la definición de campos privilegiados de intervención docente".

E-mail: abboudjorgea@gmail.com

María R. Bennasar

Profesora en Inglés egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Docente de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, de la UNT. Es investigador categoría IV, miembro del Proyecto de Investigación "Relaciones entre adquisición y didáctica de lenguas extranjeras y segundas: hacia la definición de campos privilegiados de intervención docente".

E- mail: mrbennasar@gmail.com

María Bernarda Lau

Profesora en Inglés egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, ambas de la UNT. Es investigadora categoría IV, miembro del Proyecto de Investigación "Relaciones entre adquisición y didáctica de lenguas extranjeras y segundas: hacia la definición de campos privilegiados de intervención docente".

E-mail: bernardalau@gmail.com

**cet**

REVISTA DE CIENCIAS EXACTAS E INGENIERIA
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y TECNOLOGÍA