

# COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN UN CURSO DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS PARA ESTUDIANTES DE CONTADURÍA PÚBLICA

## READING COMPREHENSION IN AN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSE FOR PUBLIC ACCOUNTING STUDENTS

Crespo, Any\*  
Universidad de Los Andes  
Venezuela

### Resumen

El rol del idioma inglés en diversas áreas del conocimiento, tales como: ciencias, ingeniería, turismo, medicina, tecnología de la información y los negocios, se ha incrementado progresivamente. Por ello, la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP, por sus siglas en inglés) se ha tornado en un componente necesario en los pensum de estudios a nivel universitario. En los cursos de ESP se integran contenidos del área de profesionalización del estudiante con los contenidos lingüísticos del inglés. Esto demanda de profesores capacitados en esta área particular para que atiendan a esta población estudiantil. En este orden de ideas, el presente estudio de casos tuvo como propósito explorar la dinámica de las clases de un curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de Contaduría Pública y conocer las estrategias aplicadas tanto por el docente como por los estudiantes – informantes para el desarrollo de la comprensión de la lectura. Esta investigación encontró que el docente aplica la activación del conocimiento previo, la formulación de preguntas y la técnica del recuento en sus clases de ESP. Por su parte, los estudiantes realizan traducciones y listas de vocabulario para procesar la información de los textos trabajados en clase. Se sugiere revisar el programa del curso de ESP con el fin de hacer las reorientaciones didáctico – metodológicas correspondientes para formar un lector eficiente e integrar otras habilidades del idioma.

**Palabras clave:** lectura, inglés con propósitos específicos, lengua extranjera.

### Abstract

The role of the English language in various fields of knowledge such as science, engineering, tourism, medicine, information technology, and business has progressively increased. As a result, the teaching of English for Specific Purposes (ESP) has become a necessary component in university curricula. ESP courses integrate content from the students' professional areas with linguistic content in English. This requires teachers who are trained in this particular area to meet the needs of this student population. In this context, the present case study aimed to explore the dynamics of an ESP class for Public Accounting students and to identify the strategies used by both the teacher and the student-informants to develop reading comprehension. This research found that the teacher employs the activation of prior knowledge, questioning, and retelling techniques in ESP classes. Meanwhile, students use translation and vocabulary lists to process the information from the texts studied in class. It is suggested that the ESP course program be reviewed in order to implement the necessary didactic and methodological adjustments to develop efficient readers and to integrate other language skills.

**Key words:** Reading, English for specific purposes, foreign language.

\*Doctora en Educación. Adscrita al Departamento de Lenguas Modernas - NURR y Coordinadora del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GILE) del NURR- Universidad de Los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8736-472X> / Correo: [anycres34@gmail.com](mailto:anycres34@gmail.com)

**Finalizado:** Trujillo, Febrero-2025 / **Revisado:** Marzo-2025 / **Aceptado:** Mayo-2025

## Introducción

En la actualidad, el dominio del idioma inglés es una cualidad muy valiosa de cualquier profesional en las diversas áreas del conocimiento. Por ello, en varios países como: Japón, Sudán, China, Vietnam, Colombia, Venezuela, entre otros; se ha incluido la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP) en los pensum de estudio de las carreras ofertadas en las universidades.

El objetivo de los cursos de ESP es desarrollar habilidades en la lengua inglesa para cumplir tareas académicas específicas o tareas laborales (Pocaro, 2013). Estas tareas pueden estar enmarcadas en una amplia gama de situaciones comunicativas, por ejemplo: escribir reportes médicos, escribir artículos científicos, leer y reportar información técnica, atender clientes, participar en una reunión; redactar informes, cartas, entre otros.

Las habilidades lingüísticas a desarrollar en un curso de ESP se determinan mediante un análisis de necesidades de los participantes en función del uso que éstos harán del idioma inglés en su potencial entorno laboral. En este contexto, se requiere de un docente formado en lo concerniente a la enseñanza de ESP de manera que pueda cumplir con las expectativas de los aprendices.

Normalmente, se les solicita a los estudiantes que lean un texto, pero la cantidad de tiempo que se le dedica a la lectura es mínima, se le presta poca atención al desarrollo de las habilidades en comprensión de la lectura de los estudiantes. Se utiliza la lectura como una transición a una lección gramatical, revisión de vocabulario, o un ejercicio de escritura (Stoller et al, 2013, Borhan, 2022).

De acuerdo a Grabe (citado en Stoller et al, 2013), los estudiantes se convierten en mejores lectores, leyendo mucho y frecuentemente. Dado a que, en la actualidad, los estudiantes requieren tener habilidades eficientes en cuanto al procesamiento de la lectura en inglés para leer textos con fines

académicos o profesionales, para tener acceso a la información disponible en Internet y para tener éxito en el ámbito laboral; es necesario replantear los enfoques de enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera.

Un buen lector debería ser capaz de identificar las ideas principales y secundarias, distinguir entre hechos y opiniones, hacer inferencias, determinar el propósito del autor, resumir y sintetizar información, realizar nuevas tareas a partir de la lectura, tales como: proyectos, presentaciones orales, producir documentos escritos, etc.

No obstante, se ha observado que la enseñanza de ESP no ha tenido los resultados esperados. De hecho, una vez que los estudiantes obtienen su título profesional, no cumplen con los requerimientos en lo que se refiere al idioma inglés. Esta situación ha llamado la atención considerando que este idioma es casi indispensable para comunicarse en el mundo globalizado de hoy.

La enseñanza de ESP se considera inefectiva porque los profesores no han recibido el entrenamiento especializado en esta área. Muchos profesores de inglés general admiten que no pueden enseñar ESP porque no comprenden completamente la terminología especializada que deben abordar en clase (El Arbaoui, 2024, Nguyen y Pham, 2016).

En algunos países donde se imparte inglés como lengua extranjera, los estudiantes recién graduados de bachillerato tienen un bajo nivel de dominio de la lengua inglesa, las clases de ESP tienden a convertirse en inglés general. Se realiza un repaso de aspectos gramaticales como: tiempos verbales, estructuras condicionales, grados de comparación del adjetivo, etc; la cual se integra con situaciones comunicativas relacionadas con el área laboral como: presentación de un producto, negociando con un cliente, entre otros.

En el caso particular de Venezuela, el idioma inglés se ha enseñado como lengua

extranjera con fines generales y también con fines específicos para el abordaje de textos especializados de las diversas carreras ofertadas a nivel universitario.

En lo que respecta a la enseñanza de ESP en la educación universitaria, Urdaneta (1994) señala que algunos docentes planifican y seleccionan los materiales a estudiar sin permitirles a los estudiantes tomar parte en las decisiones acerca del curso. Estos profesores centran la enseñanza en ejercicios de repetición, traducción y memorización. Esto trae como consecuencia que no se aprovechen las potencialidades y contribuciones que puede hacer el estudiante al proceso de aprendizaje, y, por consiguiente, éste asuma un rol pasivo y una actitud negativa hacia las clases, concibiéndola solo como un requisito que debe cumplirse para graduarse.

La mayoría de las carreras universitarias en Venezuela tienen como requisito cursar uno o dos niveles de un idioma extranjero, por lo general, inglés. En el caso particular de una universidad ubicada en Valera estado Trujillo se imparte ESP en la carrera de Contaduría Pública. El objetivo principal de este curso es desarrollar en el estudiante la comprensión de textos escritos en inglés cuyo contenido debería relacionarse con la especialidad del estudiante. De acuerdo con la forma en que se lleva a cabo este curso, los estudiantes deben reportar en español lo que han comprendido del texto leído en inglés o responder una serie de preguntas acerca de la información presentada en el texto.

Considerando la complejidad que involucra el desarrollo de la comprensión de la lectura en una lengua extranjera, surgió el interés en realizar esta investigación para explorar la dinámica de enseñanza – aprendizaje en un curso de ESP para estudiantes cursantes del nivel I de inglés para contadores, con la finalidad de dilucidar las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente y propiciar la reflexión en esta área que requiere de cambios en función de optimizar los resultados en el nivel de aprendizaje de

los estudiantes. Específicamente, el presente estudio se orientó utilizando las siguientes interrogantes:

1.- ¿Cómo define el docente la lectura en un curso de ESP para estudiantes de Contaduría Pública?

2.- ¿Cuáles estrategias utiliza el docente para el desarrollo de la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera?

3.- ¿Cómo conciben los estudiantes la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera y cuáles estrategias utilizan para el procesamiento de los textos presentados por el profesor?

### **Fundamentación teórica**

En esta sección se abordará el modelo sociopsicolingüístico transaccional planteado por Goodman (1996) y las estrategias propuestas por Axelrod y Cooper (1990) para desarrollar la lectura, así mismo, se describen aspectos de la enseñanza de inglés con propósitos específicos (ESP).

La lectura es un proceso dinámico, en el cual influyen diversos aspectos tales como: procesos cognitivos, psicolingüísticos, factores sociales y culturales. Al respecto, Wallace (1992) señala que la lectura es interactiva, puesto que existe una relación activa entre los niveles del idioma presentados en el texto, entre el lector, el escritor y entre diversos textos (principio de intertextualidad).

Esto significa que el individuo al momento de leer un texto, se enfrenta no solo a los elementos lingüísticos y al contenido, sino también al contexto sociocultural que enmarca ese documento. El grado de conocimiento del contexto puede determinar que la comprensión lectora sea óptima o deficiente, ya que se puede estar haciendo referencia a un momento histórico específico en un escrito, o puede ser la continuación de un texto anterior o tener enlace con otros textos (intertextualidad). En relación a esto, Wallace (1992) expone que los lectores con antecedentes lingüísticos y culturales diferentes al del escritor, pueden

hacer contribuciones importantes a partir de sus interpretaciones, por supuesto, esto significa también que el esfuerzo cognitivo y de análisis que debe hacer el lector es mayor.

### **Modelo sociopsicolingüístico transaccional de la lectura**

El modelo de lectura desarrollado por Goodman (1996) concibe la lectura como un proceso sociopsicolingüístico en el cual el lector realiza transacciones con el texto. El lector, mientras transactúa con el texto, construye sus propios significados y su propio texto mental, esto lo logra basándose en sus esquemas conceptuales y conocimiento sociocultural (contexto). El lector utiliza el conocimiento lingüístico que tiene de la lengua (sistema grafofónico, sistema léxico – gramatical y sistema semántico – pragmático) aunado a las estrategias de lectura para procesar el contenido que presenta el material impreso.

Goodman (1996) ha identificado tres tipos de información lingüística de la cual se vale el lector para construir significados a partir de lo que lee:

1.- Sistema grafofónico: este hace referencia a los grafemas y fonemas, también a las relaciones que existen entre ambos; abarca el sistema de sonidos (fonética, fonología, entonación, tono) y la ortografía (signos de puntuación, letras, acentos).

2.- Sistema léxico – gramatical: se refiere a las relaciones sintácticas requeridas para construir oraciones. Este sistema incluye: el nivel léxico (la forma, el orden y la frecuencia de aparición del vocabulario), el nivel morfosintáctico (reglas estructurales para combinar palabras en función de la construcción de frases, oraciones y/o enunciados coherentes) y el nivel gramatical (la estructura de la lengua como sistema).

3.- Sistema semántico – pragmático: se refiere al significado que se le confiere a la lengua en el contexto socio – cultural donde ésta es utilizada. Este sistema incluye

tres elementos: significado experiencial (experiencias personales y visión del entorno), el significado interpersonal (para compartir experiencias, actitudes, ideas y sentimientos por medio de la lengua), y el significado textual (organización coherente del mensaje).

Tanto el lector como el escritor hacen uso de estos sistemas lingüísticos. Por un lado, el escritor hace uso de ellos para construir un texto coherente ante su audiencia (los lectores). Por otro lado, el lector se apoya en su conocimiento de esos sistemas para construir significado a través de las transacciones que haga con el texto (Goodman, 1996). Con relación a esto, Villalobos (2001) señala que los lectores son agentes activos que no necesitan percibir todos los elementos del texto, sino que solo seleccionan las claves más productivas y necesarias para hacer inferencias y procesar el mensaje. Ciertamente, para que una persona se convierta en un lector eficiente requiere aprehender una serie de estrategias que coadyuven en el procesamiento de la información. A continuación, se describen las estrategias de lectura que propone el modelo sociopsicolingüístico transaccional.

### **Estrategias psicolingüísticas de lectura**

Goodman (1996) afirma que mientras el lector transactúa con el texto, existe una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Esta interacción ocurre mientras el lector utiliza sus estrategias psicolingüísticas y/o cognoscitivas para la construcción de significado. Estas estrategias son: iniciación / reconocimiento, muestreo / selección, predicción / inferencia, confirmación / desconfirmación y corrección / finalización.

1.- Estrategia de iniciación / reconocimiento: se refiere a la intención que impulsa y motiva al lector hacia la búsqueda de una información precisa o general en un texto.

2.- Estrategias de muestreo / selección: el lector identifica y selecciona las claves más relevantes del texto. No utiliza toda la información, ya que el material impreso ofrece

elementos redundantes e innecesarios para la comprensión del mensaje. Por ello el lector escoge los elementos que considera útiles basado en su conocimiento previo de la lengua y del contenido.

3.- Estrategias de predicción / inferencia: el lector, fundamentado en su conocimiento previo, anticipa lo que leerá en el texto y lo que será su significado. Igualmente, por medio de la inferencia, el lector completa y complementa la información existente en el texto, valiéndose de los esquemas conceptuales y lingüísticos que ya posee y que no están explícitos en el documento.

4.- Estrategias de confirmación / desconfirmación: en ocasiones, el lector predice correctamente lo que leerá. En otras no sucede así, el lector puede equivocarse en la elaboración de sus predicciones. Por ello, las estrategias para confirmar o desconfirmar las predicciones previas sirven como auto regulador del proceso de lectura. Esto permite que el lector esté atento para comprender el mensaje y pueda afianzar o modificar sus esquemas conceptuales.

5.- Estrategias de corrección / finalización: durante la lectura se reconstruye el significado del texto. El lector regresa a las partes precedentes del mismo para buscar información adicional y aclarar dudas si considera que no ha comprendido o construido correctamente el significado subyacente en el documento leído. Así mismo, el lector elige cuándo culminar la lectura. Esta finalización puede ocurrir por diversos motivos: logró construir el significado del texto, o porque carece del conocimiento requerido para leer ese tipo de texto. Cuando el lector no logra construir significados a partir de la lectura, entonces sucede lo que Goodman (1996) denominó “corto circuito del proceso de lectura” (p. 115). Esto se debe a diferentes razones: insuficiente conocimiento previo, instrucción lectora basada solo en el reconocimiento de sílabas, palabras y su pronunciación; el lector no ha desarrollado de manera apropiada sus estrategias psicolingüísticas.

Las estrategias antes descritas permiten que el lector logre construir significados de un texto. Igualmente, que éste tenga un rol activo durante el proceso. En este sentido, el docente desempeña un rol relevante, en tanto que debe guiar al alumno en el desarrollo de sus estrategias de lectura para que se convierta en un lector autónomo y crítico. Con relación a esto, Axelrod y Cooper (1990) proponen nueve estrategias para el desarrollo de la lectura crítica: vista preliminar, anotar, esquematizar, resumir, inventariar, analizar un argumento, identificar características básicas, comparar y contrastar lecturas relacionadas, y explorar las respuestas personales.

1.- Vista preliminar: se refiere a ciertos elementos que el lector debe considerar antes de comenzar su lectura y establecer un propósito para la misma. Esta fase incluye preguntas básicas como las siguientes: ¿qué conozco del autor?, ¿qué me dice el texto?, ¿qué clase de texto es?, ¿qué más conozco acerca del contexto del documento?, ¿qué puedo descubrir con este texto?

2.- Anotar: consiste en escribir las reacciones del lector, sus reflexiones, sus comentarios, preguntas y oposiciones. Según Axelrod y Cooper (1990), la más fundamental de las estrategias para desarrollar la lectura crítica, es anotar, ya que conlleva a que el lector enfoque su atención en el texto, en su contenido y en el lenguaje usado; también ayuda desarrollar las habilidades en escritura.

3.- Esquematizar: sirve para complementar las anotaciones. Se refiere a la organización gráfica de las ideas más importantes del texto, para que el lector pueda enfocarse en ellas, separando los elementos centrales de los periféricos.

4.- Resumir: esta etapa consiste en sintetizar y componer con las propias palabras la información e ideas más importantes para construir un significado coherente. Al escribir el resumen, el lector debe hacer juicios críticos e interpretaciones del texto.

5.- Inventariar: se refiere a la clasificación de las anotaciones para categorizar modelos en el texto e interpretar su significado. Existen tres inventarios básicos: 1) inventario de las anotaciones para descubrir e interpretar pautas, 2) inventario de oposiciones para revelar perspectivas en contraste dentro del texto, 3) inventario del lenguaje figurativo para descubrir los sentimientos y actitudes del autor.

6.- Analizar un argumento: se refiere a la evaluación del razonamiento y nivel de persuasión presentes en el texto.

7.- Identificar características básicas: se refiere a la identificación y evaluación de las características especiales del tipo de escritura que se está leyendo. Esto puede servir para mejorar la escritura del lector.

8.- Comparar y contrastar lecturas relacionadas: consiste en explorar las similitudes y diferencias entre diversas lecturas para comprenderlas mejor. Comparar y contrastar son actividades esenciales para el desarrollo intelectual que le permite al individuo construir significado del mundo y acumular conocimiento de él. Al respecto, Wallace (1992) hace referencia al principio de intertextualidad, según el cual algunos textos no pueden ser comprendidos fácilmente sin tener conocimientos de otros documentos precedentes. Así como existe interacción entre el lector y el escritor, los textos interactúan entre ellos bajo este principio.

9.- Explorar las respuestas personales: consiste en preparar una composición donde el lector exprese su percepción intrínseca acerca del significado e importancia de la lectura. Esto guía al lector a expresar sus propios pensamientos acerca del tema, a considerar lo que significa para él y cómo podría afectar su vida. Desde un punto de vista intelectual, la escritura le brinda al lector la oportunidad de reflexionar acerca de lo que ha aprendido de la lectura, a organizar sus apreciaciones, a hacer nuevas conexiones y descubrimientos.

Anteriormente se han descrito dos propuestas para desarrollar la comprensión de la lectura en lengua materna. No obstante, estas pueden ser adaptadas a las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Tanto Goodman (1996) como Axelrod y Cooper (1990) tienen en común la fase de predicciones e inferencias, aunque se denominen de forma diferente, en esencia se refieren a la misma etapa. Aunque ambas propuestas apuntan hacia la formación de un lector crítico y autónomo, existe una diferencia sustancial entre ellas. Por un lado, las estrategias psicolingüísticas de Goodman (1996) se enfocan en el desarrollo de la comprensión de la lectura haciendo transacciones con el texto y construyendo significados a partir de esas transacciones.

Por otro lado, Axelrod y Cooper (1990) proponen nueve estrategias para desarrollar la comprensión de la lectura integrando la escritura. Es decir, se observa la lectura y la escritura como procesos complementarios y por ende inseparables. A través de la enseñanza de la lectura y escritura se desarrollan al máximo las capacidades intelectuales del individuo. Por esta razón, el docente debe seleccionar las estrategias de lectura más idóneas para formar al estudiante como lector eficiente. El docente puede integrar las propuestas antes mencionadas y adaptarlas a sus clases dependiendo de las necesidades de los aprendices.

### **Enseñanza del inglés con propósitos específicos**

La enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP) es definida como la rama de la formación en la lengua inglesa que se enfoca en el entrenamiento de áreas específicas del idioma inglés para cumplir tareas académicas o laborales (Pocaro, 2013). La enseñanza de ESP surgió como una evolución en la enseñanza de las lenguas, derivada de las necesidades de los aprendices en varias áreas como: ciencia, medicina, tecnología y los negocios, esto después de la segunda guerra mundial (Borhan, 2022; García y Litzler, 2015).

En vez de aprender inglés por prestigio o placer, se aprendía por razones laborales. Richard y Schmidt (2010) definen ESP como el uso del idioma para tipos de comunicación particular y restringida, tales como: informes médicos, escritura científica, control de tráfico aéreo, entre otros. Estos tipos de comunicación contienen características léxicas, gramaticales y lingüísticas que difieren del uso ordinario / cotidiano del lenguaje.

La percepción del idioma inglés como una clave para obtener un empleo y las exigencias laborales en un mundo globalizado, ha impulsado la incorporación de cursos de ESP en los pensum de estudios de diversas carreras alrededor del mundo. En tal sentido, la enseñanza de ESP en contextos extranjeros está dirigida a cubrir las demandas profesionales o académicas de los aprendices en situaciones prácticas (García y Litzler, 2015).

En este orden de ideas, el contenido, los materiales y las actividades en las clases de ESP están determinados por las necesidades particulares del curso, en un todo de acuerdo a las tareas que deberá desempeñar en sus espacios laborales. Por ejemplo, en un curso de inglés para negocios, las actividades lingüísticas y de aprendizaje tienden a estar enmarcadas en situaciones predecibles tales como: presentaciones profesionales, relaciones entre proveedor / cliente, expresar acuerdo, desacuerdo y opiniones; promocionar un producto o servicio, entre otros. En contextos extranjeros, estas tareas y situaciones comunicativas suelen limitarse al abordaje de aspectos formales del idioma, en vez de aspectos funcionales, debido a limitaciones de tiempo y acceso a situaciones reales en cuanto al uso del lenguaje.

No obstante, gracias al acceso a Internet, muchos aprendices y profesores de ESP en contextos extranjeros, tienen la oportunidad de trabajar con materiales donde el lenguaje es más natural y real, en este sentido, ha habido cierta tendencia a enfocarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas en oposición al estudio de aspectos formales del idioma.

Benitez (2014) señala que la enseñanza de ESP se caracteriza por: estar diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes, los materiales se relacionan con el contenido de disciplinas y ocupaciones particulares; la sintaxis, el léxico, y la semántica del lenguaje se ajustan a la disciplina que se estudie y al análisis del discurso. De tal manera, la enseñanza de ESP integra el abordaje de aspectos estructurales del idioma y aspectos de diversas disciplinas desde las cuales se aprende esta lengua extranjera. En lo que concierne al docente, es necesario que este diseñe actividades variadas utilizando materiales con discursos acordes al nivel de dominio del idioma inglés que poseen los estudiantes, y así avanzar progresivamente en el nivel de complejidad tanto del lenguaje presentado en los textos como del contenido del mismo.

Bell (2002) propone lo siguiente para que los profesores de ESP promuevan la motivación de sus estudiantes:

.- Curiosidad: los profesores de ESP deberían interesarse en aprender acerca del área de especialización de los estudiantes para integrarla apropiadamente a las clases de inglés.

.- Colaboración: los profesores de ESP deberían consultar sus dudas sobre el área profesional de los aprendices, a los especialistas en la materia.

.- Confianza: la confianza de los profesores de ESP incrementará en la medida en que comprendan su rol en el aula, lo cual implica aprender acerca de un área profesional en particular y trabajar en equipo con los especialistas en la materia. Esto contribuiría a que las clases de ESP resulten pertinentes e interesantes para los estudiantes.

La pertinencia de los temas a abordar en las clases de ESP se logra a través de un análisis de necesidades. Es de suma importancia que antes de diseñar el programa del curso se realice este análisis para determinar en qué medida, de qué forma y para qué propósitos

los estudiantes utilizarán el idioma inglés en la universidad y luego en sus ambientes laborales, (Pocaro, 2013). Esto revelará los elementos del idioma que se deben abordar en términos de vocabulario, gramática, estructuras retóricas y tipos de discursos tanto en la comunicación oral como en la escrita.

Al respecto, García y Litzler (2015) manifiestan que el objetivo del análisis de necesidades es determinar las características del lenguaje que los estudiantes requerirán para progresar de un nivel básico de conocimiento a niveles más avanzados. Así mismo, el análisis permite diseñar un nuevo currículum o hacer ajustes en el que ya se tiene. Además, la idea es no solo identificar el tipo de lenguaje que el estudiante requiere aprender, sino identificar las tareas que deberá desempeñar utilizando la lengua extranjera. Por ejemplo, Cargill et al. (2012) encontraron que el único propósito de enseñar inglés a los científicos chinos era para escribir en revistas internacionales.

Otro ejemplo es el inglés para negocios, en el cual el programa del curso puede incluir palabras y expresiones relacionadas con la publicidad y el mercadeo, comida y restaurantes, aunado a aspectos funcionales del idioma para describir una campaña publicitaria para el lanzamiento de un nuevo producto. El objetivo final de un curso de ESP debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo al lenguaje específico requerido por el aprendiz en los contextos apropiados (García y Litzler, 2015).

### **Desarrollo de la comprensión de la lectura en los cursos de ESP**

Anteriormente, el desarrollo de la comprensión de la lectura se hacía con el fin de conocer grandes obras literarias escritas en el idioma inglés. En la actualidad, este enfoque ha cambiado debido a los avances en las tecnologías de la comunicación e información y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de hoy. En este sentido, las habilidades en la lectura apuntan hacia

el procesamiento de textos tales como: periódicos, revistas, correos, cartas personales, correspondencia comercial, documentos oficiales, historias, textos académicos, informes científicos, entre otros (Villalobos, 2001).

Así como el propósito para la lectura ha cambiado, también el modo de enseñanza de los profesores de idiomas debe transformarse. Inicialmente, los docentes utilizaban los textos como modelos para el estudio de aspectos gramaticales y vocabulario, lo cual podría ser de utilidad, pero no debe ser el centro de las actividades de lectura. Al respecto, Villalobos (ob.cit) indica:

Si el lector autónomo es un creador activo de significado y utiliza el mínimo de claves para extraer el mensaje del autor, entonces a los lectores de lenguas extranjeras se les debe dar oportunidades para que desarrollen estrategias de lectura utilizando el menor número de claves sintácticas, semánticas y grafofónicas con la finalidad de que extraigan la máxima cantidad de información. Además, se les debe pedir que adivinen el significado de palabras importantes tomando en cuenta el contexto, y que omitan aquellas palabras desconocidas que no son esenciales para la comprensión del texto (Villalobos, 2001, p. 42).

En una clase de ESP, el docente debe considerar varios elementos al momento de diseñar su programa del curso, entre estos están: las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los propósitos del curso y los intereses de los aprendices. Por ello, es necesario incluir variados textos y actividades para que los estudiantes desarrollen efectivamente sus estrategias de comprensión lectora.

Al respecto, Villalobos (2001) describe una serie de etapas, planteadas a partir de varias investigaciones, que utilizan los lectores eficientes en el proceso de comprensión de la información. Estas son: pre-lectura, lectura, re-lectura y pos-lectura.

a.- Pre-lectura: es la etapa inicial de la lectura en la cual el lector se prepara para comprender la información, se activa el conocimiento previo del tema y se determina si se debe adquirir un conocimiento nuevo que permita comprender mejor el texto. La comprensión puede verse afectada si el lector carece del conocimiento suficiente sobre la estructura, los temas y las ideas que se exponen en el texto. Es decir, un individuo no podrá construir conocimiento a partir de un texto sin “traer a la mente un cúmulo de experiencias relacionadas con lo impreso y lo no impreso” (Heller, 1991, p. 66, citado en Villalobos, 2001).

Las tareas de pre-lectura deben combinar actividades concretas integradas con las otras modalidades del lenguaje (producción oral, comprensión oral y producción escrita). Las interacciones que ocurren en el salón de clases pueden ser fundamentales para fomentar la comprensión de la lectura, para desarrollar el pensamiento y elaborar conceptos. Esto provee un escenario social natural por medio del cual los lectores pueden organizar e internalizar sus nuevos esquemas de conocimientos (Vygotsky, 1978).

Una técnica de pre-lectura utilizada con la finalidad de activar el conocimiento previo del lector es el torbellino de ideas. Ésta permite hacer una asociación de lo que ya se conoce del tema con la información nueva que se encontrará en el texto. Otra técnica muy útil para activar el conocimiento previo del lector es el mapa semántico. Éste es una representación visual de las ideas subyacentes en el texto. A su vez, esta técnica sirve para la construcción y desarrollo de vocabulario.

Al respecto, Johnson y Pearson (citados en Villalobos, 2001) plantean un procedimiento para la elaboración de mapas semánticos:

.- Se selecciona una palabra o tema relacionado con el trabajo de clase o el texto que se va a leer.

.- Se escribe la palabra en una lámina grande o en el pizarrón.

.- Los estudiantes, motivados por el profesor, piensan en el mayor número de palabras relacionadas con la palabra clave seleccionada y luego agrupan estas palabras por categorías en una hoja de papel.

.- Los estudiantes enuncian en voz alta las listas ya elaboradas y se escriben en el mapa todas las palabras ya agrupadas por categorías.

.- Los estudiantes pueden asignar un nombre a las categorías del mapa semántico.

.- La discusión del mapa semántico es la parte más productiva de la sesión. El propósito de este ejercicio es motivar a los estudiantes a: descubrir nuevas palabras, encontrar nuevos significados en las palabras ya conocidas y establecer relaciones entre todas las palabras. El mapa semántico le permite al docente explorar y evaluar el conocimiento previo de los estudiantes sobre un tema en particular.

b.- Lectura: es el momento en el cual se construye significado a partir de lo impreso, para ello se requiere preparación, motivación y concentración. Villalobos (ob. cit) señala que los buenos lectores controlan conscientemente lo que están haciendo, verificando y volviendo a verificar para asegurarse de que sus propósitos e intenciones sean satisfechas. Una técnica denominada “actividad de pensamiento dirigido” (*directed – thinking activity* DRTA), propuesta por Stauffer (citado en Villalobos, 2001) fue muy utilizada en las escuelas de primaria en los Estados Unidos y luego se aplicó en las clases de lenguas extranjeras. Su finalidad era lograr la comprensión. Para ello, los estudiantes elaboran predicciones tomando en cuenta los títulos, los encabezamientos y las ilustraciones. Luego, leen la parte del texto designada para verificar la exactitud de las predicciones realizadas. Se les solicita a los estudiantes que proporcionen las evidencias de sus predicciones. La técnica DRTA puede ser utilizada con todos los tipos de texto.

c.- Re-lectura: esta permite analizar si se ha alcanzado o no el propósito de la lectura, y si se ha reconstruido o no el significado que el autor ha querido transmitir. La re-lectura es una estrategia utilizada con frecuencia para comprobar la comprensión del texto.

d.- Pos-lectura: es una etapa de evaluación reflexión acerca de la información leída y lo que se comprendió de ella. Una actividad que suele hacerse es la de responder preguntas de comprensión para comprobar la cantidad de información que se ha entendido a partir del texto. En esta fase, el lector tiene la oportunidad de volver al texto y autoevaluar su construcción de significados.

Con relación a lo anterior, Mikulecky (2008) señala los siguientes hallazgos a ser considerados por los profesores de idiomas para el desarrollo de la lectura:

.- Especialistas en psicología cognitiva han demostrado que los estudiantes aprenden de forma más efectiva nuevas estrategias o procesos del pensamiento cuando están conscientes de lo que están haciendo. Una vez que están conscientes de los procesos, los aprendices pueden monitorear su comprensión y aplicar las estrategias necesarias para comprender el texto.

.- Interactuar y conversar acerca del texto es esencial. Heath (citado en Mikulecky, 2008) encontró que los estudiantes desarrollan la lectura cuando los profesores los motivan a conversar sobre el lenguaje escrito, cuando el docente modela las estrategias de comprensión para ellos, y cuando los estudiantes tienen la oportunidad de conversar entre ellos sobre cómo construyen el significado del texto.

.- Las investigaciones también confirman que los estudiantes deben leer más rápido y con más fluidez si desean leer efectivamente. Leer rápido facilita la lectura en unidades de pensamiento en vez de leer palabra por palabra, eso conlleva a mejorar la comprensión.

.- Krashen (1985) afirma que la mejor manera de desarrollar la lectura es leyendo. Por ello, los beneficios de la lectura extensiva (lectura por placer) incluyen fluidez, adquisición de vocabulario, apropiación de la gramática, modelos de escritura e inmersión en la cultura donde se usa la lengua extranjera.

.- Trabajos como los de Nation (citado en Mikulecky, 2008) han puesto a disposición de los docentes un listado de las palabras en inglés de uso más frecuente, esto, combinado con las orientaciones didácticas adecuadas y la lectura extensiva, promueve el aprendizaje del idioma inglés.

A partir de lo anterior, Mikulecky (2008) señala que, para aprender a leer bien en inglés, los estudiantes deben hacer lo siguiente:

.- Desarrollar un esquema del proceso de lectura que incluya la idea de que la lectura es más que traducir, leer es pensar.

.- Conversar sobre sus lecturas y explicar cómo construyen el significado de un texto.

.- Leer en inglés extensivamente por placer, y discutir sus lecturas con alguien que pueda modelar el uso adecuado del idioma inglés en un contexto nativo.

.- Romper el hábito de leer palabra por palabra, y leer más rápido.

Hacer conexiones entre lo que ya saben y lo que están leyendo.

.- Aplicar estrategias para inferir el significado de las palabras en contexto.

.- Conocer las dos mil palabras básicas que constituyen aproximadamente el 80% de los textos en inglés.

.- Adquirir habilidades de lectura específicas que puedan aplicar estratégicamente.

De las ideas anteriormente expuestas, se destaca que la enseñanza de la lectura en un curso de ESP debe trascender de la mera traducción textual, del estudio de listados de vocabulario aislados de contexto, del enfoque

exagerado en aspectos gramaticales; hacia una didáctica que integre las cuatro habilidades del idioma. Ya que se ha demostrado que el hecho de interactuar y conversar sobre lo que se lee, además de mejorar la producción oral y la lectura en inglés, también promueve el desarrollo del pensamiento y la apropiación de estrategias para el procesamiento de la información y el desarrollo del lenguaje (Mikulecky, 2008; Villalobos, 2001).

### Enfoque metodológico

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, utilizando el estudio de casos como diseño de investigación. Se orientó hacia una exploración, descripción y análisis cualitativos de un aula de clases donde se impartió inglés con propósitos específicos (ESP) a estudiantes de Contaduría Pública en una universidad ubicada en el municipio Valera del estado Trujillo.

Albert (2007) define el estudio de casos como “una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (p.216). Dado que el diseño de estudio de casos se utiliza para llegar a una comprensión profunda de una situación y su significado para las personas inmersas en ella, se consideró éste el diseño más adecuado para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Siguiendo principios de ética en la investigación, se preservó la confidencialidad y anonimato de las personas y lugares estudiados, utilizando seudónimos (Martínez, 2000). Los seudónimos fueron escogidos por cada uno de los participantes de la investigación. En esta investigación participaron el docente de la asignatura y dos estudiantes del curso seleccionados al azar. A continuación, se ofrece un perfil de cada uno de ellos, se han utilizado seudónimos para proteger sus identidades reales.

Carlos (el docente) es licenciado en educación mención inglés. Realizó una maestría en gerencia educativa. Tiene 23 años de servicio como profesor de inglés. Se ha desempeñado en varios niveles educativos, ha trabajado con adolescentes a nivel de educación secundaria y también con adultos a nivel universitario.

Luisa (estudiante): es oriunda de Agua Santa municipio Miranda, estado Trujillo. Tiene 18 años, estudia Contaduría Pública. Los fines de semana trabaja en una farmacia. En cuanto a sus conocimientos del idioma inglés, considera que su nivel es muy básico, ya que solo ha estudiado este idioma en bachillerato, y según su experiencia, a lo largo de la secundaria en ocasiones se quedaban sin profesor de inglés por diversos motivos.

José (estudiante): es oriundo de Carvajal, estado Trujillo. Tiene 20 años, estudia Contaduría Pública e informática. Se dedica solo a estudiar. En cuanto a sus experiencias de aprendizaje con el idioma inglés, indica que solo lo estudió en bachillerato, considera que no tiene mucho conocimiento sobre este idioma, por lo tanto, le resulta difícil comprenderlo

Con respecto a la recolección de datos para este estudio, se utilizaron las siguientes técnicas: observación directa, toma de notas y entrevistas semi-estructuradas. Asimismo, se recopilaron documentos aportados por el docente y los estudiantes. Las observaciones se llevaron a cabo durante seis semanas. Cada clase tenía una duración de dos horas dos veces por semana. Se registró lo ocurrido en cada clase a fin de no olvidar detalles importantes y agregar información pertinente. Se utilizaron las preguntas de investigación como una guía para determinar los eventos relevantes relacionados con la comprensión lectora y las estrategias aplicadas para el procesamiento de los textos escritos en inglés. se realizó una entrevista semi-estructurada. Según Merriam (1998) este tipo de entrevista es más flexible y está dirigida por algunas preguntas o temas a explorar. En tal sentido,

se hizo una entrevista al docente y a los estudiantes – informantes con la finalidad de conocer su concepción acerca de lo que es la lectura y las estrategias que se aplican para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés. La entrevista se condujo en forma de conversación, de manera que los participantes no se sintieran incómodos o con la sensación de estar presentando un examen.

Los documentos que se recopilaron como soporte para esta investigación fueron: el programa de la asignatura y los textos utilizados en clase. El programa evidenció la forma en que el docente organizó el curso y los textos recopilados permitieron observar las anotaciones que los estudiantes hacían para procesar la información.

El procedimiento de análisis de datos que se siguió en este estudio fue continuo y recursivo. La diversidad de datos recopilados permitió triangular la información para conferirle validez al estudio. Al respecto, Merriam (1998), Pérez (2000) y Taylor y Bogdan (1996), se refieren a la triangulación como el contraste y comparación de tres o más fuentes de datos diferentes para obtener el mismo resultado o llegar a un consenso en relación a la situación estudiada. Recoger los datos por medio de múltiples fuentes ayuda al investigador a analizar el fenómeno desde diferentes perspectivas, reduciendo así la subjetividad y el riesgo de dejarse llevar por la primera impresión (Pérez, 2000). Las limitaciones de los datos ofrecidos por un procedimiento de recolección son complementadas por otros.

## Resultados y discusión

El profesor define la lectura como un proceso crítico desde dos puntos de vista: crítico, en cuanto al sistema lingüístico, y crítico, en cuanto al contenido de la lectura. Él considera que tiene una lectura lenta porque se fija mucho en la sintaxis del texto, cualquier palabra que le pueda causar una duda, la busca en el diccionario. De igual forma, cualquier estructura que no le parezca que

está bien escrita, la investiga en algún libro de gramática para confirmar si está correcta o incorrecta.

El docente expresa que cuando lee en inglés, su concentración en los elementos lingüísticos es mayor, ya que además de interesarse en la forma en que está escrito el texto, también aprende nuevas palabras y conoce más acerca de la gramática de la lengua inglesa. El profesor manifiesta que cuando lee en castellano libera más su imaginación, mientras que cuando lee en inglés no es así. Esto expresó: "...cuando leo libros de ese tipo...novelas, yo no sé, debe ser por la forma que yo aprendí inglés, pero no me encuentro tan creativo en imaginación, leyendo una historia en inglés que en castellano. Cuando yo estudié inglés, la enseñanza del inglés era muy rígida, en cuanto que se aprendía la gramática...todavía tengo ese vicio".

Carlos expone que la lectura también debe ser crítica en cuanto al contenido del texto, que como lector se debe asumir una posición ante el texto, si se está de acuerdo o no con lo que está diciendo el autor. Esto se relaciona con el análisis de argumentos para evaluar los razonamientos y persuasividad de un texto (Axelrod y Cooper, 1990).

De la misma manera que Carlos lee críticamente, él espera que sus alumnos también lo hagan, ya que, un estudiante que sea buen lector, no puede ser un repetidor de lo que lee, sino un lector crítico que conecte lo que está en el texto con su entorno. El profesor valora la actitud crítica de un alumno ante lo que ve, que le logre "sacar el jugo a la lectura", que esa lectura le sirva no solo para aprobar inglés, sino que le sea útil para aplicarla en otra materia y en su vida. Esto se relaciona con las estrategias de anotación y exploración de las respuestas personales (Axelrod y Cooper, 1990), por medio de las cuales, el lector escribe sus reacciones, sus comentarios, sus apreciaciones internas del significado e importancia de la lectura.

En lo que respecta a las estrategias para el desarrollo de la comprensión de la lectura en inglés, Carlos señala que en ocasiones utiliza objetos para ayudar al estudiante a comprender la información. Él cuenta que en una oportunidad trabajaron un texto de formas del dinero, entonces llevó unas medallas de oro que parecían morocotas, llevó tarjetas de débito; de ese modo, agrupó los objetos para que los alumnos, de acuerdo con la lectura, dijeran qué forma de dinero representaba cada objeto.

Carlos afirma que usa el recuento en castellano y la activación del conocimiento previo para promover la comprensión de la información escrita en inglés. También manifiesta con preocupación el hecho de que los alumnos no manejan, ni siquiera en castellano, algunos conceptos que se abordan en los textos. Por tanto, no pueden comprender en inglés lo que está escrito. Goodman (1996) dice que cuando el lector carece de conocimiento previo, no puede construir significado y se produce un “cortocircuito” en la lectura.

Por este motivo, antes de comenzar la lectura de un texto, el profesor aclara en castellano algunos conceptos para que los alumnos puedan abordar la lectura. Él recuerda que, en una ocasión, los estudiantes iban a leer un artículo acerca de la hiperinflación, y desconocían el tema. Por ello, tuvo que explicar y dar ejemplos sobre lo que es la hiperinflación para activar el conocimiento previo.

De la misma manera que se exploró la concepción de la lectura del docente, también se indagó la de los estudiantes participantes: José y Luisa.

José concibe la lectura como una actividad de decodificación, esto se debe, quizás, a los métodos de enseñanza de la lectura que experimentó en lengua materna. Él piensa que leer en inglés es pronunciar las palabras. Cuando se le preguntó qué pensaba que debería hacerse en clase para desarrollar la comprensión lectora, dijo: “...más que todo

pronunciación, que se pronuncie lo que está escrito, por ejemplo, los textos, no solamente traducirlos...” En cuanto a las estrategias que utiliza para comprender los textos escritos en inglés, manifestó que busca los pronombres y los verbos. Utiliza el diccionario para traducir, después, cuando tiene la información en castellano, busca las palabras que no conoce para aclarar dudas y luego analizarlas.

Luisa tiene un enfoque diferente al de José en torno a la lectura. Ella expresa que cuando lee textos en inglés los relaciona con lo que ha estudiado en contabilidad. Esto coincide con la estrategia propuesta por Axelrod y Cooper (1990) de contrastar y comparar lecturas o con el principio de intertextualidad (Wallace, 1992), donde se plantea que cuando se lee críticamente, se debe establecer conexiones entre el contenido presentado en el texto leído y otros textos (libros, revistas, periódicos, etc) estudiados.

Luisa también piensa que cuando se lee, se debe llegar a conclusiones. Es decir, se debe asumir una postura ante lo que se lee. Discernir si la información es cierta o es falsa, si el autor es convincente o no. Esto se puede lograr aplicando en clase las estrategias de anotaciones y análisis de argumentos, descritas por Axelrod y Cooper (1990) para la evaluación del razonamiento y nivel de persuasión presentes en el texto.

Las estrategias que utiliza Luisa para comprender los textos escritos en inglés son las siguientes: hace una búsqueda de los verbos, selecciona las palabras que no conoce y saca un vocabulario que le facilite la comprensión de la lectura. Como se puede notar, ambos estudiantes tienen una idea distinta de lo que es la lectura. No obstante, ambos hacen traducciones literales de los textos. Traducir representa para ellos un hábito rutinario en sus clases de inglés lectura. Ciertamente, esto no los conduce a desarrollar un nivel de comprensión de la lectura eficaz, debido a que se enfocan mayormente en estudiar vocabulario y elementos de índole gramatical.

## Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Se pudo constatar que para el docente la lectura implica asumir una postura ante lo que se está leyendo, relacionar y conectar el contenido del texto con otras áreas del conocimiento y con la vida real, para ver la aplicación práctica a lo que se está aprendiendo a través de la lectura. El profesor también estaba consciente del rol esencial que desempeña el conocimiento previo y los esquemas conceptuales para la construcción de nuevos significados. Sin embargo, todo esto no fue garantía para que en las clases de ESP se enseñaran a utilizar las estrategias pertinentes para formar un lector activo, crítico y autónomo.

Con relación a lo anterior, los estudiantes lo que hacían con los diferentes textos trabajados era traducir literalmente la información referente a su especialidad, y luego presentar el examen respectivo. A pesar de que el docente les insistía en que no hicieran traducciones porque eso los confundiría más, los estudiantes hacían caso omiso a esas recomendaciones y realizaban las traducciones. Incluso, los alumnos, en casa, utilizaban traductores en línea para procesar los textos.

La actividad que compensaba la tendencia de los estudiantes hacia la traducción era el recuento oral que propiciaba el profesor a mitad de la clase o al final de la misma. En ese momento, el docente promovía la reflexión, crítica y análisis de las lecturas a través de preguntas.

Al respecto, Akirov (1999) señala que el recuento puede hacerse de forma oral y escrita. El recuento oral permite propiciar la discusión en clase acerca del contenido del texto. El recuento escrito brinda la oportunidad al estudiante de reconstruir la información de una manera personal y original en tanto que el alumno expresa sus ideas, usa de forma creativa el idioma para emitir opiniones, críticas y juicios. Esta técnica del recuento es una herramienta

útil para ayudar a los estudiantes de inglés con propósitos específicos a alejarse del vicio de la traducción. Es conveniente también orientar a los estudiantes para que internalicen que la traducción no es un delito, pero no es fundamental para la comprensión del contenido de un texto. Por tanto, el aprendiz puede usar la traducción como una herramienta más y no como el eje central para procesar la información. Lo importante son las conexiones que pueda hacer con el contenido del texto y otras áreas del conocimiento, encontrando la aplicación de lo aprendido a su profesión y a su vida personal.

Se puede decir que la tendencia incontrolable que muestran los estudiantes hacia la traducción se debe a las siguientes razones: a sus experiencias previas con el idioma inglés durante el bachillerato y a que el profesor no basa sus clases en un modelo teórico claro y en estrategias específicas para el desarrollo de la comprensión de la lectura. Al respecto, el docente manifestó: "...es una experiencia nueva, pero vamos a decir que lo hago con mucha dificultad. Yo diría que con mucha inseguridad en cuanto a que no tengo herramientas suficientes. Por ejemplo, si el material que le traigo a los estudiantes tuviese un dibujo, que pudieran observar y hacerse una imagen de lo que ellos van a encontrar en la lectura, que ellos se hagan una idea sin leer..."

Indudablemente, las imágenes ayudan en la construcción de significados. Sin embargo, este no es el único medio para hacer predicciones. Según Goodman (1996), a partir del título de una lectura, los alumnos pueden hacer una serie de predicciones que luego confirmarán o desconfirmarán. Por lo tanto, el docente de ESP debe tener muy claro qué es lo que está haciendo, cuáles modelos existen para desarrollar la comprensión lectora y cuál de ellos puede seleccionar y adaptar a su contexto. De esto depende, en gran medida, el logro de la formación de un lector eficiente sea en lengua materna, segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Un aspecto positivo que merece ser destacado es la responsabilidad que le otorga el profesor a los estudiantes solicitándoles que aporten artículos escritos en inglés para ser utilizados en clase. Esto permite que ellos se sientan involucrados en el proceso de enseñanza, que se motiven y trabajen con temas de su interés. Esto evita que el profesor tenga que hacer todo el trabajo y se cree una situación rutinaria donde el alumno se conforma con lo que trae el docente, aunque no sea de su agrado e interés (Urdaneta, 1994).

En resumen, en lo que respecta a las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, el profesor aplica la activación del conocimiento previo, la formulación de preguntas sobre el contenido del texto y la técnica del recuento. Por su parte, los estudiantes usan la traducción y la elaboración de listas de vocabulario para el procesamiento de la información de los textos abordados en clase.

Un aspecto interesante que manifestaron los estudiantes – informantes se refiere al interés en aprender la expresión oral en inglés. En este sentido, José dice: "...que haya un poco más de...que uno hable inglés...hacer exposiciones en inglés, porque es inglés que estamos viendo...". Al respecto, Luisa afirma: "...bueno, aquí deberían enseñarlo a uno a hablar un poquito de inglés, digo yo, porque a lo mejor uno no le agarra amor a hablar por la falta de práctica..."

Aunque el desarrollo de la comprensión y expresión oral no está contemplado como objetivo del curso de ESP, es pertinente hacer una revisión a los programas en tanto que los estudiantes están expresando la necesidad de aprender esa habilidad lingüística. Es muy probable que, en el mundo moderno - globalizado de hoy, los profesionales en el área contable requieran no solamente comprender textos en inglés, sino también ser capaces de mantener una conversación en este idioma para un desempeño profesional eficiente con potenciales clientes, representantes de empresas, entre otros.

Los resultados obtenidos en este estudio no pueden ser generalizados por las siguientes razones: se abordó una cantidad reducida de participantes dado el diseño de la investigación, un estudio de casos; el lapso de observaciones fue corto, se hizo durante seis semanas. Por razones de disponibilidad de los informantes, entre otras limitaciones, se realizó solo una entrevista. De tal manera, es posible que algunos elementos portadores de información no hayan sido considerados.

De los hallazgos de esta investigación se derivan las siguientes implicaciones pedagógicas:

-Es fundamental que el docente de ESP reciba formación con relación a las teorías y modelos existentes para el desarrollo de la comprensión lectora. Así mismo, que sustente su praxis en uno o varios de los modelos teóricos existentes, que los adapte a su contexto particular, que tenga claras las metas a lograr durante el curso para formar lectores eficientes.

-Es recomendable que el profesor de ESP utilice actividades variadas con sus estudiantes con el fin de que éstos se familiaricen con las estrategias de lectura y aprendan a utilizar las claves lingüísticas, contextuales y sus esquemas conceptuales para construir significado.

-Es importante que se integre la escritura en los cursos de ESP. Escritura entendida no como copiar traducciones, sino por el contrario, la escritura concebida como actividad y proceso cognitivo que permite el desarrollo del pensamiento, de la capacidad de reflexión, de análisis y crítica. Las composiciones escritas servirían para que los alumnos expresen lo que comprendieron del texto, sus congruencias o incongruencias, emitan juicios y críticas, así se reflejará su nivel de comprensión de la lectura.

-Antes de seleccionar los materiales y actividades a utilizar en clase, se debe realizar un análisis de necesidades del grupo con el fin de identificar los intereses y

demandas de los estudiantes. Esto permitirá hacer las adecuaciones y actualizaciones pertinentes al programa del curso para que el futuro profesional adquiera las habilidades necesarias en cuanto al dominio del idioma inglés, y así cubra las expectativas en sus espacios laborales.

-El recuento oral y escrito es una técnica que se puede incorporar a las clases de ESP como una herramienta de refuerzo en el desarrollo de la comprensión lectora.

-Es pertinente activar los esquemas conceptuales del estudiante por medio de preguntas, imágenes, fotos, títulos, palabras clave, etc; para facilitar la comprensión del texto. En caso de que los esquemas conceptuales del alumno acerca de un tema sean insuficientes, es necesario realizar una actividad preliminar a la lectura del texto para crear el conocimiento previo requerido.

-Se sugiere hacer una revisión a los programas de los cursos de ESP a fin de reorientar los objetivos didácticos y ampliar las habilidades lingüísticas a desarrollar en clase, es decir, no limitar estos cursos al desarrollo de la comprensión lectora sino también incorporar la comprensión y expresión oral, ya que, en la actualidad, los profesionales requieren un manejo integral del idioma inglés.

### Referencias bibliográficas:

- Akirov, Alejandra. 1999. *El recuento en la evaluación de la comprensión de la lectura*. Entre Lenguas 4 (2), pp. 142 – 151.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw – Hill.
- Axelrod, R. y Cooper, C. (1990). *Reading critically, writing well. A reader and guide*. New York: ST. Martin's Press.
- Bell, David. 2002. Help! I've been asked to teach a class on ESP! IATEFL Voices 169. [en línea] Disponible en: [www. esp-world](http://www.esp-world.com). [Consulta 5/07/2024]
- Benitez, F. (2014). Propuesta metodológica para la enseñanza de inglés desde un enfoque con fines específicos en la licenciatura en turismo de la Escuela Superior de Tizayuca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Proyecto de Grado para obtener el diploma de Especialidad en Docencia.
- Borham, Mirza. 2022. Teaching technical words for medical purposes in Afghanistan. *International Journal of Curriculum and Instruction* 14(3), pp. 1952-1962. [en línea] Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1364302.pdf> [Consulta 3/09/2024]
- Cargill, Margaret; O'connor, Patrick; y Li, Yan. 2012. Educating chinese scientist to write for international journals: Addressing the divide between science and technology education and English language teaching. *English for Specific Purposes*, 31 (1), pp. 60 – 69. [en línea] Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/journal/english-for-specific-purposes/vol/31/issue/1> [Consulta 6/10/2024]
- El Arbaoui, Fatima. 2024. Implementing task-based approach in ESP education: Business schools as a case study. *Acuity: journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*. 9 (2), pp. 252-266. [en línea] Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1428934.pdf> [Consulta 10/11/2024]
- García, Jesús. y Litzler, Mary. 2015. *English for specific purposes*. Onomázein, 31, pp. 38 – 51. [en línea] Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345444049001> [Consulta 26/09/2024]
- Goodman, K. (1996). *Ken Goodman on reading. A common sense look of language and the science of reading*. United States of America: Heinemann.
- Krashen, S. (1985). *Insights and inquiries*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Martínez, M. (2000). *Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teóricopráctico*. México: Editorial Trillas.

- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, C.A.: Jossey – Bass Publishers.
- Mikulecky, B. (2008). *Teaching reading in a second language*. London: Pearson Education.
- Nguyen, Thi To Hoa. y Pham, Thi Tuyet Mai. 2016. *Difficulties in teaching English for specific purposes: empirical study at Vietnam University*. Higher Education Studies, 6 (2), pp. 154 – 161. [en línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p154> [Consulta 26/09/2024]
- Pocaro, J. (2013). *Teaching English for science and technology: an approach for reading with engineering English*. Forum, 51 (2), pp. 32 – 39.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, fourth edition, London: Pearson Education.
- Stoller, F; Anderson, W; Grabe, W; y Komiyama, R. (2013). *Instructional enhancements to improve students' reading abilities*. Forum, 51 (1), pp. 11.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Piados.
- Urdaneta, L. (1994). *The teaching of Reading in English for academic purposes: A process oriented perspective*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: una propuesta integradora*. Mérida – Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford, NY: Oxford University Press.