

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



**INFLUENCIA DE LA HABILIDAD LECTORA EN L1 Y
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN L2 EN LA COMPRENSIÓN DE
LECTURA EN L2**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

HUGO ABELARDO ANDRADE MAYER

DIRECTORA DE TESIS: D. EN L.A. PAULINE M.D. MOORE HANNA

TOLUCA, MÉXICO.

NOVIEMBRE 2010

Para mis papás.

Gracias por todo lo que me han dado. Todo es gracias a ustedes. Los quiero mucho.

En memoria de mi abuelo. El lingüista más grande de mi historia.

A todos mis amigos, familia, maestros, alumnos y compañeros que de alguna manera contribuyeron a este trabajo con su apoyo, tiempo, aportaciones comentarios, preguntas, respuestas, ciencia, paciencia, visiones, revisiones, y críticas. Por todo ello gracias.

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	6
1.1 EL PROCESO DE LECTURA	6
1.2 HABILIDAD LECTORA EN L1	9
1.2.1 Modelos de lectura.....	10
1.2.1.1 Modelo ascendente	10
1.2.1.2 Modelo descendente	11
1.2.1.3 Modelos interactivos.....	13
1.3 HABILIDAD LECTORA EN L2	17
1.3.1 Relación entre habilidad lectora en L1 y habilidad lectora en L2	17
1.3.1.1 Hipótesis de la Interdependencia Lingüística	18
1.3.1.2 Hipótesis del Umbral Lingüístico	19
1.4 EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA	21
1.5 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	23
1.5.1 El vocabulario como elemento de la competencia lingüística y su importancia en la comprensión de lectura	29
1.6 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	30
1.6.1 Vocabulary Levels Test	33
1.6.2 Cloze test.....	35
CAPÍTULO 2	38
2.1 METODOLOGÍA	38
2.1.1. Hipótesis	43
2.1.1.1. Variables.....	43
2.2. OBJETIVOS	43
2.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	44
2.3.1. Diseño de investigación	45
2.3.2. Procedimiento para la recolección de datos	46
2.4. INSTRUMENTACIÓN	46
2.4.1. Medición de la comprensión de lectura en la lengua inglesa.....	47
2.4.2. Instrumento para medir la comprensión de lectura en la lengua española	48
2.4.3. Instrumento para medir la competencia lingüística en la lengua inglesa .	52
2.5. SUJETOS DE LA APLICACIÓN INNOVADORA	56

CAPÍTULO 3.....	57
3.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	57
3.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	69
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS.....	78
ANEXOS	85
ANEXO A. TABLAS DE FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES.....	86
ANEXO B. ESTADÍSTICA BÁSICA PARA LAS TRES VARIABLES.	89
ANEXO C. ANOVA CUATRO GRUPOS	91
ANEXO D. PRUEBAS POST HOC. COMPRESIÓN DE LECTURA EN ESPAÑOL.	93
ANEXO E. PRUEBAS POST HOC. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS.	95
ANEXO F. ANOVA TRES GRUPOS.	97
ANEXO G. ANOVA DOS GRUPOS.	99
ANEXO H. COMPARATIVO DE RESULTADOS YAMASHITA (2002) Y ANDRADE (2009).....	101
ANEXO I. INSTRUMENTO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN LA LENGUA ESPAÑOLA.....	103
ANEXO J. INSTRUMENTO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA INGLESA: VOCABULARIO.....	114
ANEXO K. INSTRUMENTO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA INGLESA: CLOZE TEST.	121
ANEXO L. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN LA LENGUA INGLESA	124

Introducción.

El proceso de lectura tiene como componentes al texto mismo, al lector y al conocimiento del mundo que éste tiene. A pesar de la simplicidad, en cuanto al número de componentes se refiere, es un proceso muy complejo. Ha sido difícil, sino imposible, descifrar hasta el momento el constructo que ayuda al ser humano a comprender un texto. El proceso es dinámico, ya que se efectúa en medio de un vaivén de ideas, predicciones, conceptualizaciones, juicios y prejuicios; es interactivo, puesto que el lector aporta sus ideas y conocimiento para el entendimiento del texto, a la vez que éste proporciona información al lector para que incremente sus conocimientos del medio. Todas estas características son una muestra de la complejidad que envuelve al proceso de lectura.

La lectura en segunda lengua y su constructo incrementan esta complejidad al incorporar el factor de la segunda lengua. El lector se enfrenta no solamente a nueva información, nuevas ideas o planteamientos, sino que también a todo lo que representa un idioma distinto: estructuras gramaticales, aspectos culturales, léxico y esquemas diferentes. Alderson (1984), seguido por varios investigadores (Carrell, 1991; Hulstijn, 1991; Bernhardt & Kamil, 1995; Lee & Schallert, 1997; Kong 2006), se ha planteado el cuestionamiento acerca de cuál de los siguientes factores tiene mayor peso en los problemas en la comprensión del texto de un lector en segunda lengua: ya sea que su habilidad para leer en lengua materna es débil o que su conocimiento de la segunda lengua, o competencia lingüística, no es el suficiente para comprender el texto. Existen posturas en ambos sentidos, siendo los estudios más convincentes aquellos que apoyan el supuesto de la falta de competencia lingüística en la segunda lengua en la comprensión del texto ((Carrell, 1991; Bernhardt & Kamil, 1995; Lee & Schallert.).

Con la finalidad de aportar a la resolución de este planteamiento sobre si el problema de comprensión de lectura es originado por la habilidad lectora en primera lengua o la competencia lingüística en la segunda lengua, Yamashita (2002) realiza un estudio para determinar si los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera compensan una baja habilidad lectora en primera lengua con una alta competencia lingüística en segunda lengua o por el contrario, compensan una baja competencia lingüística en segunda lengua con una alta habilidad lectora en lengua materna. Es decir, trata de comprobar si compensan su escaso conocimiento de la lengua inglesa con una alta habilidad lectora en japonés, su lengua materna, para obtener una comprensión de lectura exitosa en inglés; o por otro lado, comprobar si compensan una baja habilidad lectora en japonés con una alta competencia lingüística en inglés y de esta manera lograr la comprensión de un texto en inglés. Yamashita (2002) afirma que sí se da un proceso de compensación entre los estudiantes japoneses de inglés, lo cual deduce después de haber medido la comprensión de lectura en inglés, la comprensión de lectura en japonés y la competencia lingüística en inglés para estos sujetos.

El presente trabajo es un estudio sobre el proceso de compensación entre los estudiantes mexicanos de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). En este estudio se midió la comprensión de lectura tanto en español, lengua materna ó L1, como en inglés, lengua extranjera ó L2, y la competencia lingüística en lengua inglesa.

Este trabajo derivó de la necesidad de analizar el constructo de comprensión de lectura que realizan los estudiantes de la Facultad de Lenguas de la UAEM, quienes a decir de sus profesores tienen severas dificultades en este proceso lo que resulta en una educación deficiente y por ende en profesionales de poca proyección. El estudio es de corte cuantitativo por lo que el resultado no sería más

que una generalización o, tal como se expresa en el momento de describir los resultados obtenidos, un hallazgo estadísticamente, o no, significativo.

Para la medición de las variables que componen la hipótesis que son: comprensión de lectura en inglés, comprensión de lectura en español y competencia lingüística en inglés; se elaboraron tres instrumentos, dos para medir la competencia lingüística en inglés y uno para medir la comprensión de lectura en español. En el caso de medición de la comprensión de lectura en inglés se utilizó un instrumento ya existente. Los tres instrumentos elaborados fueron piloteados y aplicados a la población objetivo que, como se mencionó líneas arriba, fueron estudiantes de la Facultad de Lenguas de la UAEM, quienes tomaban, en el momento de la aplicación de los instrumentos, cursos de entre el nivel pre-intermedio al nivel avanzado de lengua inglesa. Una vez aplicados los instrumentos se obtuvieron los resultados y se realizó el análisis estadístico que pudiese comprobar la existencia del proceso de compensación entre los estudiantes mexicanos de la lengua inglesa.

El resultado del estudio no fue el que se esperaba. Después de realizar el análisis, no se mostró evidencia estadísticamente significativa de que los estudiantes mexicanos de la Facultad de Lenguas de la UAEM lleven a cabo un proceso de compensación entre habilidad lectora en español y competencia lingüística en inglés para lograr la comprensión de una lectura en lengua inglesa, lo cual se contrapone a lo establecido por Yamashita (2002). Se dieron algunas diferencias en cuanto a la determinación de los grupos y el proceso de análisis estadístico. Se propone para futuros trabajos un análisis más profundo de ambas metodologías para determinar las razones exactas de la variación, o quizá pueda deberse en realidad a que los estudiantes japoneses sí compensan y los mexicanos no.

El trabajo que aquí se presenta se divide en tres capítulos. El primer capítulo muestra el encuadre teórico. En primer lugar se describe el proceso de lectura, posturas de distintos autores, así como definiciones básicas que fueron tomadas en cuenta al momento de realizar el trabajo. A continuación se describen los modelos de lectura, dando un enfoque a la lectura en lengua materna, para después analizar las teorías sobre lectura en segunda lengua. Una vez analizado el proceso de lectura, tanto en L1 como en L2, se estudia la evaluación de la comprensión de lectura. Se mencionan los trabajos de distintos investigadores que han medido la comprensión de lectura.

Las siguientes dos partes de este capítulo describen la competencia lingüística, dando algunos antecedentes y haciendo un recorrido por los trabajos de distintas autoridades en el tema (Chomsky, 1965; Hymes, 1972; etc.). Se pone especial énfasis en el modelo de competencia lingüística propuesto por Bachman (1990), cuyo trabajo tiene gran influencia en las conceptualizaciones realizadas en el presente. Se describen los elementos de la competencia lingüística que se consideran fundamentales para la elaboración de este estudio, como son en general la competencia organizacional (Bachman, 1990) y en particular el vocabulario, la sintaxis, morfología, la fonología y la grafología. Una vez determinados estos elementos, se procede a mencionar cómo distintos autores han medido el vocabulario y las habilidades morfosintácticas como parte de la competencia lingüística, así como los fundamentos teóricos que sirvieron de base para la elaboración de los instrumentos necesarios.

El capítulo dos describe la metodología de trabajo seguida durante el proceso: el planteamiento del problema, de las hipótesis y la descripción de las variables; el establecimiento de los objetivos, del diseño de la investigación, la especificación del procedimiento de recolección de datos, la instrumentación y la descripción de los sujetos. En el apartado 2.4 se describen los instrumentos, así como el proceso

de elaboración o de selección de cada uno de ellos. En el capítulo tres se analizan los resultados obtenidos después del análisis estadístico. Se muestra tanto la estadística descriptiva como la inferencial. Con base en este análisis se discuten los resultados y se exponen las conclusiones, recomendaciones y posibilidades de futuros trabajos.

Los datos que aporta este trabajo pueden ser utilizados por investigadores en diversos ámbitos. Aquellos que estudian la comprensión de lectura tanto en primera como en segunda lengua encontrarán datos que pudieran utilizarse para contribuir a la solución al planteamiento de Alderson (1984) sobre el origen de las dificultades de comprensión de lectura del lector en segunda lengua. Asimismo, se presentan datos e información acerca de cada una de las variables planteadas, como son comprensión de lectura en L1, comprensión de lectura en L2 y competencia lingüística en L2, o al menos algunos de sus componentes como vocabulario, morfología y sintaxis que pudieran ayudar o contribuir al desarrollo de nuevas líneas de investigación.

Capítulo 1

COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1.1 EL PROCESO DE LECTURA

El objetivo del proceso de lectura es obtener un mensaje de un texto (Nuttall, 1996), sin embargo, este concepto se podría ampliar tomando en cuenta otros factores como el propósito de la lectura, el tipo de fuente o la intención del lector. Carrell (1996:1) enfatiza la naturaleza interactiva del proceso de lectura. Widdowson (1979) define la lectura como el proceso de obtener información lingüística vía un medio impreso. De acuerdo con Alderson (2000:14) el proceso de lectura envuelve una gran cantidad de actividad mental en la que usamos diversas estrategias de acuerdo con el texto y a lo que necesitamos de él. Estas estrategias pueden ser deliberadas o no, conscientes o inconscientes.

Booth (1998) menciona lo siguiente respecto al proceso de lectura:

Reading is a complex activity. How we approach and read a text depends on a number of factors including the choice of text, reading ability, prior knowledge of the subject matter of the text and the reasons for reading. Good readers bring a host of strategies to print and use them with discretion to make meaning. (Booth, 1998:6).

Pareciera sencillo definir una actividad tan común y con tan pocos elementos integrantes del proceso. Sin embargo, para Alderson (1984) no es posible hacer una simple definición de un concepto tan complejo como la lectura, debido a que los objetivos al leer, el tipo de texto, los distintos tipos de información, son tan diversos que es imposible, e incluso trivial o banal, en sus palabras, hacer la definición. A pesar de su crítica, menciona dos elementos indispensables como son el lector y el texto.

Swaffar, *et al*, (1991:24) declaran que existe una interactividad entre el texto y el lector y que esta interactividad cuenta con ocho componentes:

- Factores descendentes del lector, que son la formación y las perspectivas del lector.
- Factores descendentes del texto, esquema, estructura, y secuencia episódica.
- Factores ascendentes del lector y el texto, detalles ilustrativos, rasgos del lenguaje del texto, y la competencia del lector.

Por ende, los elementos que intervienen, a pesar de ser pocos, tienen varias características que hay que considerar para entender el proceso.

Es así que el proceso de lectura conjunta muchas cosas que suceden a la vez. El lector no sólo identifica las palabras sino que piensa acerca del texto en el momento de leerlo. Además el proceso varía de persona a persona e incluso puede variar en cada persona al leer distintos tipos de texto.

Para explicar el fenómeno Alderson (2000:3-4) toma en consideración al *proceso* y al *producto*. El proceso es la interacción entre el lector y el texto, en el que el lector no sólo visualiza las letras y palabras y las codifica, sino que también piensa y hace conclusiones de lo que está leyendo. Generalmente se lleva a cabo de manera silenciosa, interna y privada. El resultado de este proceso es lo que se conoce como producto. Es común comparar este producto con el texto, con la finalidad de conocer más acerca del proceso y, a pesar de las diferencias individuales de los lectores, lo que éstos obtienen de la lectura generalmente es similar.

Al llevar a cabo de manera exitosa el proceso, esto es obteniendo un producto, podría decirse que el lector cuenta con una habilidad lectora. Los términos competencia lectora y habilidad lectora pueden ser usados de manera indistinta, como sugiere Koda (2005:4), quien define al lector exitoso como aquel que tiene

una relación interactiva entre la información del texto y el conocimiento previo del lector. Koda divide el proceso de lectura en tres fases: *codificación, construcción significado-texto y la asimilación de la información con conocimiento previo*. En la primera, la información lingüística se extrae del texto; en la segunda se integran las ideas para revelar el mensaje del texto; y por último, la información obtenida del texto se conjunta con el conocimiento previo para crear una idea en el lector.

Carver (2000:311) menciona lo siguiente en este mismo tenor: *Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time*. En otras palabras, un lector que identifica las partes del texto que le sean más útiles para lograr el propósito de su lectura y que usa su conocimiento previo para formarse una opinión, una idea sobre el texto u obtener la información que necesita, es más eficiente que aquel lector que requiere de un proceso más detallado, en el que la codificación se realice de manera más minuciosa y cuya construcción de significado-texto requiera de una mayor profundización en los elementos del texto para poder lograr su objetivo.

Para Alderson (2000:18) lo que distingue a los buenos de los malos lectores es la velocidad de fijación o la automaticidad del reconocimiento de palabras y la precisión con la que se lleva a cabo dicha fijación, y añade:

It is clear that word recognition and specially the automaticity with which this proceeds, is central to fluent reading, and readers' ability rapidly to identify words and meanings at lower levels is likely to be key to any diagnosis of reading problems or abilities. (Alderson, 2000:80).

Esto no contradice los planteamientos de Koda (2005) y Carver (2000) ya que este reconocimiento de palabras de manera más automática contribuye a una mejor y más eficiente identificación de los elementos necesarios para la construcción del significado-texto, en otras palabras una mejor codificación. El mismo Koda (2005) define de manera similar al lector exitoso: *Successful comprehension emerges*

from the integrative interaction of derived text info and pre-existing reader knowledge+(Koda, 2005:4).

Booth (1998:8) explica el proceso de lectura como resultado del uso de cuatro sistemas, pragmático, semántico, sintáctico y fonogafémico:

Reading is an interactive process in which the reader uses a variety of strategies for ensuring that comprehension occurs. In order to make meaning with print all readers blend four cueing systems: pragmatic, semantic, syntactic and phonographemic. Pragmatic and semantic cues help readers to anticipate meaning of text; syntactic cues help readers use syntax and language patterns to predict words and phrases; phonics cues help readers test predictions for unrecognized or confusing words in order to confirm or construct meaning.(Booth:1998:8).

Es decir, los sistemas sintáctico y fonogafémico ayudan a realizar la codificación del texto, a identificar palabras y oraciones; el fonogafémico a reconocer palabras relacionando la grafía con sonidos y el sintáctico identificando elementos de las oraciones, como sustantivo, adjetivo, verbo, etc. y sus funciones. No obstante, como lo explica Booth, reconocer palabras no implica su entendimiento, para ello se requiere del conocimiento previo del mundo para aportar un sentido o significado a las palabras. Es aquí precisamente donde interviene el sistema semántico que es el que auxilia a hacer este vínculo entre el reconocimiento de las palabras y oraciones y su entendimiento o relación con el mundo. El sistema pragmático ubica este entendimiento en un contexto específico y termina por ayudarle al lector al logro de la construcción del significado-texto y la asimilación de la información.

1.2 HABILIDAD LECTORA EN L1

El *producto* mencionado anteriormente también es llamado *proposición* por Swaffar, *et al* (1991:23), aunque otros autores utilizan el término en forma diferente. Swaffar, *et al*, mencionan que el producto es la base de las implicaciones que puede tener un texto en el lector. El lector crea un *esquema*,

(una representación mental del estado de las cosas, de acuerdo a Moore, 2009:39), dependiendo de qué tan relevantes son estas proposiciones o de qué tan claros son sus objetivos. Cuando el lector no encuentra una coherencia o sus objetivos son imprecisos, la lectura se vuelve desordenada y requiere de una mayor dependencia en las letras, las palabras, y las oraciones. Estas situaciones han sido estudiadas de manera constante y el resultado de estas investigaciones son los modelos de lectura ascendente, descendente y los interactivos.

1.2.1 Modelos de lectura

1.2.1.1 Modelo ascendente

Para conocer acerca de la comprensión de lectura es esencial tomar en cuenta lo que el lector hace al momento de leer. Existen diferentes teorías y modelos en este sentido. El modelo ascendente (*Bottom-up*) propone que el lector toma los elementos del texto para entender el significado del mismo. Es un modelo seriado que inicia en la palabra impresa y termina con la decodificación de significado (Alderson: 2000; Barnett: 1989). El lector lleva a cabo dos tareas durante el proceso: decodificar y comprender. En este sentido, Moore (2009:37) explica: *El lector decodifica cada palabra del texto, lo almacena en su memoria a corto plazo y al haber terminado de comprender los significados de las palabras que componen una oración, se comprende la oración.* La comprensión del texto se basa exclusivamente en la información contenida en él y no contempla el conocimiento que tiene el lector del mundo, ni sus propósitos al realizar el proceso. Algunos autores que desarrollaron estos modelos ascendentes de manera teórica son Gough (1972), LaBerge y Samuels (1974, 1983) y Carver (1977).

Respecto al proceso ascendente, Alderson (2000) comenta lo siguiente:

Bottom-up approaches are serial models, where the reader begins with the written word, recognizes graphic stimuli, decodes them to sound, recognizes words and decodes meanings. Each component involves subprocesses which take place independently from each other, and build upon prior subprocesses. (Alderson, 2000:16).

Este modelo de lectura tiene sus limitaciones. Por un lado, deja fuera el conocimiento del lector, situación que tomarían los teóricos que propondrían más tarde en los modelos descendentes. La forma lineal de estos modelos es otra limitante. Por ejemplo, el modelo de LaBerge y Samuels (1983) no incluye un nivel en el que se puedan hacer modificaciones al analizar la información para obtener significado. El modelo ascendente puede aplicarse a lectores de L2 cuyo nivel de competencia o conocimiento del entorno no les permita obtener significado del texto, sin embargo, no explica el proceso seguido por los lectores más aventajados. En otras palabras, el modelo aplica para lectores cuyo escaso conocimiento del entorno o baja competencia lingüística no les permite hacer predicciones o deducciones acerca del texto, sino que dependen, en gran parte, de la información aportada por éste para crear una idea o comprenderlo, aunque aquellos que sí se valen de dichos recursos para lograr este fin no son contemplados en el modelo.

1.2.1.2 Modelo descendente

El modelo descendente plantea que el lector hace uso de sus conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para reducir su dependencia del texto (Goodman, 1975; Samuels & Kamil, 1988). A diferencia del modelo ascendente que es guiado por el texto, el descendente es un proceso conducido por el lector, en el que éste usa su conocimiento del mundo o de la estructura del texto para predecir lo que pudiese venir a continuación en la lectura.

Este modelo tiene su origen en la teoría del esquema (*schema theory*). El término esquema se le atribuye a Bartlett (1932), quien lo utiliza para explicar la interpretación cultural de historias (Banton Smith, 2002:438). Alderson (2000) describe los esquemas como estructuras o cadenas de información almacenadas en el cerebro, que actúan como filtros de la información entrante y donde la relevancia de dichos esquemas determinará el éxito de una lectura.

La relación entre la teoría del esquema y la lectura queda definida de forma muy clara en las siguientes líneas: *The fundamental idea underlying schema theory is that reading comprehension involves integrating new knowledge in the text with old prior knowledge*+(Carver, 2000:39).

Schmitt (2000) explica los esquemas de la siguiente forma:

It seems that one way context exerts its influence on encyclopedic knowledge is via schemas. Schema is knowledge of how things in a specific area of the real world behave and are organized. Schema can be activated either by a word itself in isolation or by the context it is embedded in. When a particular schema is activated all the encyclopedic knowledge related to this area becomes available, even before the other words related to the schema are encountered. Once the context has activated a certain schema, the schema constrains how each word's core meaning can be extended into figurative meaning and which parts of encyclopedic knowledge are allowed to remain activated. If there is not enough context to activate a schema, then the mind must hypothesize a probable one. (Schmitt, 2000:28)

De acuerdo con esta cita, el lector cuenta con un conocimiento previo y recupera parte de esta información almacenada al relacionarla con la proporcionada por el texto, o lo que es lo mismo, al ser activado su *esquema*. Este proceso a la vez le permite al lector hacer una interpretación del texto. Schmitt señala que en ocasiones la información no es suficiente para hacer esta relación por lo que el lector desarrolla sus propias teorías sobre lo que quiere decir la lectura.

El modelo descendente fue planteado por Goodman (1967,1975) y Smith (1971). Ambos autores proponen como parte del proceso la predicción o anticipación. El lector podrá, gracias a su esquema, prever lo que encontrará más adelante en el texto. Sin embargo, lo anterior ha recibido críticas ya que ningún modelo ofrece una posible respuesta al hecho que se presenta cuando un lector desconoce la mayoría del vocabulario incluido en un texto, como lo hacen los modelos ascendentes.

Ambos modelos, ascendente y descendente, son usados por el lector y varían de acuerdo al texto, al lector y al propósito de la lectura. En ocasiones un lector tratará de entender un texto del cual no tenga conocimientos previos, lo que reduce la velocidad de reconocimiento de palabras, la capacidad del lector de pronosticar y hace más difícil la fijación de éstas. En otras ocasiones, este mismo lector con conocimiento acerca de lo que está leyendo activa su esquema, reconoce las palabras a mayor velocidad, de manera más precisa y puede predecir con cierto éxito. De lo anterior puede concluirse que los modelos son complementarios, que ambos se ocupan de distintas condiciones o características de los lectores. Los ascendentes para lectores con menor conocimiento léxico y contextual, mientras los descendentes se enfocan en lectores que se valen de sus conocimientos sobre el tema o experiencia personal para desarrollar de manera más independiente sus hipótesis respecto a los textos. Estos modelos tuvieron gran impacto en la teoría de lectura en segunda lengua y dieron pie al desarrollo de los modelos interactivos que se explican a continuación.

1.2.1.3 Modelos interactivos

Los modelos interactivos surgen a partir de las limitaciones de los modelos ascendente y descendente, que no integran todos los elementos, ni reflejan en su totalidad lo que es el proceso de lectura. Stanovich (1980) cuestiona de manera profunda ambos modelos. Sin embargo, los modelos interactivos toman partes de los anteriores, ascendentes y descendentes como lo expone Barnett (1989:13):

As in top-down models, the reader uses his or her expectations and previous understanding to guess about text content, but as in bottom-up models, the reader is still dependent upon what is in the text.

Los modelos interactivos de lectura proponen el uso de diversas fuentes como el conocimiento sintáctico, semántico, ortográfico y léxico (Rumelhart, 1977) que el lector usa para procesar información y al mismo tiempo formula hipótesis sobre el significado del texto. Los procesos en distintos niveles se auxilian el uno al otro de manera simultánea (Dechant, 1991). Es decir, los procesos que se llevan a cabo en un nivel alto, como es la deducción de significado y los que se realizan en un nivel menor, como es la identificación de palabras, se complementan, lo que ayuda al individuo a obtener significado del texto. Debido a esta interacción, la lectura deja a un lado su carácter pasivo, por un papel mucho más activo y también cambia de ser un proceso lineal, como en los modelos descritos anteriormente, a un proceso en paralelo, como explica Alderson (2000:18). Por ejemplo, en el modelo ascendente el procesamiento es de forma lineal, un paso sigue al otro. Inicia con la identificación de las palabras escritas, reconoce el estímulo gráfico, lo decodifica en sonido, reconoce las palabras y finalmente decodifica en un significado (Alderson, 2000:116). A diferencia de este proceso en serie o lineal, en los modelos interactivos los componentes, como el conocimiento previo y el estímulo visual, interactúan entre sí de manera alterna.

Uno de los modelos interactivos más reconocidos es el propuesto por Rumelhart (1977). Rumelhart plantea un *sintetizador de patrones*, en el que convergen las palabras extraídas del texto, que son acumuladas en el *almacén de información visual* y los conocimientos previos sintáctico, semántico, ortográfico y léxico para formular interpretaciones del texto. Es en el mecanismo llamado *centro de mensajes* donde se recibe, almacena, y re-dirige la información provista cuando es requerida (Samuels & Kamil, 1988, en Carrell, Devine & Eskey, 1988:29). Las hipótesis formuladas en el sintetizador de patrones entran en este centro de

mensajes donde se analizan y luego confirman o desechan, para recibir una nueva hipótesis (Rumelhart, 1977:589-590).

La contribución más importante en cuanto a modelos interactivos de lectura puede atribuirse a Stanovich (1980), quien, en su *modelo interactivo compensatorio*, amplía las propuestas de Rumelhart (1977) y sugiere: *“The compensatory assumption states that a deficit in any knowledge source results in a heavier reliance on other knowledge sources, regardless of their level in the processing hierarchy”*. (Stanovich, 1980:63)

Esto es, la debilidad en una parte del proceso será equilibrada por la fortaleza de otra. Cuando un procesador (ortográfico o sintáctico) no funciona correctamente o no tiene información suficiente otro procesador compensará esta deficiencia (Tracey & Morrow, 2006:150). De aquí surge la posibilidad de que un lector de segunda lengua eficiente pueda usar sus habilidades y estrategias lectoras en L1 para compensar debilidades lingüísticas en L2 (Barnett, 1989:27).

Samuels y Kamil (en Carrell, Devine & Eskey, 1988:32) explican cómo un lector con pobres habilidades lectoras, pero con conocimiento del tema del texto, puede utilizar sus estrategias ascendentes para obtener significado o sentido del escrito; y por otro lado, cómo un lector con habilidades de reconocimiento de palabras altamente desarrolladas se podría basar en éstas, y no en su nivel de competencia lingüística, para entender el texto.

Se han realizado diversos estudios para confirmar este mecanismo de compensación propuesto por Stanovich (1980) y los resultados han sido satisfactorios (Stahl et al, 1989,1991; Zwaan & Brown, 1996; Yamashita, 2002), a pesar del cuestionamiento de Alderson (1984) en este sentido.

En resumen, los modelos interactivos proponen el uso de habilidades ascendentes y descendentes en un proceso cíclico entre el texto y el lector. Éste toma información proporcionada por el primero para activar sus esquemas y hacer predicciones e ideas con respecto al texto. Dichas suposiciones son comprobadas o desechadas una vez que el lector vuelve al texto y así se completa el ciclo. De acuerdo con esto, al usar tanto sus habilidades ascendentes como descendentes, el lector complementa o compensa las deficiencias de unas y de otras. Es decir, el lector se vale de la información proporcionada por el texto así como de su conocimiento del mundo, o enciclopédico como le llama Schmitt, para hacer sus suposiciones y obtener una interpretación del texto y de acuerdo con Stanovich (1980), Samuels & Kamil (1988), Zwaan & Brown (1996) y Yamashita (2002), la debilidad del lector en unas de las habilidades, ascendentes o descendentes, se balancean con la fortaleza en las otras, lo que da origen al concepto de *compensación*, básico en la conformación del presente proyecto.

Durante este trabajo se utilizará el término competencia lectora o habilidad lectora, de manera indistinta, como lo hace Koda (2005:4), quien utiliza el término *competencia* para referirse al conocimiento lingüístico, las habilidades de procesamiento y las habilidades cognitivas. Este autor también puntualiza que existen varias definiciones para el término pero en esencia todas llevan a que una lectura exitosa será aquella en la que el lector logre una comprensión de la interacción derivada de la información del texto y el conocimiento previo del lector. En otras palabras, el término competencia o habilidad lectora podría definir a la capacidad del lector de llevar a cabo una lectura de manera exitosa, valiéndose de los elementos que han sido mencionados durante este capítulo: la información proveniente del texto, donde el lector hace uso de su conocimiento del lenguaje para construir el significado; y el conocimiento del mundo que tiene el lector, el cual utiliza para activar sus esquemas y, de igual manera, construir significado.

1.3 HABILIDAD LECTORA EN L2

1.3.1 Relación entre habilidad lectora en L1 y habilidad lectora en L2

Alderson (2000:23) pone sobre la mesa la pregunta: ¿Un buen lector en L1 lo es también en L2? Él mismo da una posible respuesta al exponer el hecho de que es necesario alcanzar un nivel lingüístico en L2 antes de poder transferir las habilidades lectoras de L1 a L2. Por lo tanto, resultados pobres en la comprensión de lectura en L2 son debidos a conocimiento insuficiente de L2 y no a la habilidad lectora en L1, a decir del mismo Alderson. Para Alderson (2000: 80) cuando la lectura se realiza en segunda lengua o lengua extranjera el lector utiliza su conocimiento lingüístico de la primera lengua, así como el de la segunda y la relación entre ambas lenguas en todos los niveles lingüísticos.

Koda (2005:6) sugiere que antes de buscar una relación entre la lectura en L1 y la lectura en L2 es necesario definir el grupo de estudio. Esto debido a que los individuos que realizan la lectura en L2 la llevan a cabo por razones muy diversas y de igual manera da inicio en distintas edades y con diferentes grados de conocimiento de la segunda lengua, del mundo y de alfabetismo en L1. El autor agrega: *the developmental profiles may deviate in three critical dimensions: L1 literacy, cognitive maturity and conceptual sophistication. Each of these categories interacts with contextual variations relating to where, how and why L2 literacy is being pursued* (Koda, 2005:7). Lo anterior es explicado por el autor con el ejemplo de la notable diferencia en competencia lectora entre niños de habla china de seis años de edad, adquiriendo habilidades lectoras en inglés como segunda lengua, en una escuela pública estadounidense y un adulto de habla inglesa tomando un curso de chino, como requisito de segunda lengua en una universidad estadounidense.

El autor (Koda, 2005:7) menciona algunas diferencias entre el lector en L1 y L2. En su etapa inicial el lector en L1 difiere del lector en L2 en que este último puede hacer uso de su experiencia en alfabetismo en L1, lo cual facilita su desarrollo. Otra diferencia es que el lector principiante de L1 tiene bases sólidas en su lengua, mientras que el lector en L2 inicia el proceso de lectura con escaso conocimiento de la lengua. Adicionalmente, la instrucción en lectura en L1 enfatiza la codificación, la primera parte del proceso de lectura, mientras el lector en L2 en la construcción de un significado.

En el estudio de la relación entre la lectura en L1 y L2 son dos las hipótesis; *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística* e *Hipótesis del Umbral Lingüístico*, que marcan la pauta y a continuación serán tratadas.

1.3.1.1 Hipótesis de la Interdependencia Lingüística

Al hablar de la relación entre habilidad lectora en L1 y habilidad lectora en L2 es difícil hacer a un lado la competencia lingüística. Como vimos en el apartado anterior, Alderson (2000) opina que es un elemento fundamental en este análisis. Considerando la relevancia de la competencia lingüística, se desarrolló la *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística* (LIH, por sus siglas en inglés: *Linguistic Interdependence Hypothesis*). Cummins (1978) desarrolla esta hipótesis y aporta los elementos más importantes al estudiar niños en programas bilingües con énfasis en instrucción en lengua nativa. No obstante, se ha llevado al campo de la comprensión de lectura con resultados satisfactorios, ya que como el mismo Cummins (2000) comenta, los dos enfoques de la hipótesis, el aprendizaje de niños bilingües y el de estudiantes de una segunda lengua, no sólo no están peleados sino que se complementan.

Bernhardt y Kamil (1995) profundizan en el tema y simplifican la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística de la siguiente manera: *Reading performance in a second-language is largely shared with reading ability in a first language*

(Bernhardt & Kamil, 1995:17). De acuerdo con estos autores, la hipótesis plantea que lectura y escritura se transfieren a otro idioma y que a pesar de parecer distintas superficialmente en L1 y L2, en el fondo son las mismas. Así que, cuando se adquieren para una lengua, desde ese momento están disponibles para la otra, sin necesidad de volver a adquirirlas. Koda (2005:22-23) explica de igual manera el planteamiento de Cummins: *“The main contention, in short, is that L2 reading success depends heavily on previously acquired L1 literacy competence.”* (Koda, 2005:22). Sin embargo, este autor menciona estudios (Bernhardt & Kamil, 1995; Carrell, 1991; Bossers, 1991) que sugieren que la relación entre la lectura en L1 y L2 no es tan directa como se pensaba en la propuesta inicial de Cummins y por ende es necesaria más investigación en este sentido.

Volviendo a la pregunta de Alderson (1984) sobre el origen del problema en la comprensión de lectura en L2, la hipótesis de la interdependencia lingüística sugiere que el problema es de lectura en general (Heredia & Altarriba, 2002:170) y a pesar de que varios estudios comprueban la hipótesis, no hay elementos suficientes o contundentes para comprobar el efecto de ésta en la comprensión de lectura, siendo la competencia lingüística un factor de mayor peso, como veremos a continuación.

1.3.1.2 Hipótesis del Umbral Lingüístico

La Hipótesis del Umbral Lingüístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*) tiene su origen en la Hipótesis del Corto Circuito (Clarke, 1979). Clarke habla de un techo lingüístico que es necesario alcanzar y que es equivalente al término *threshold* (umbral) utilizado por Cummins (1979). Esta hipótesis sugiere que con la finalidad de transferir las habilidades lectoras en L1 a L2 debe ser alcanzado cierto nivel de competencia lingüística. Hulstijn dice lo siguiente: *“L1 reading performance can only begin to correlate substantially with L2 reading after knowledge of L2 has attained a threshold”* (1991:9).

Clarke (1979) y Czikó (1980) hicieron estudios comparando los resultados en comprensión de lectura en L2 con los de buenos y malos lectores en L1, y concluyen que las habilidades lectoras en L1 no compensan la falta de conocimiento de L2. Alderson (1984) y Bernhardt (1991) cuestionan algunos procesos metodológicos de estos estudios, sin embargo, su trascendencia es innegable. Koda simplifica la teoría de la siguiente forma: *limited L2 knowledge inhibits L2 learners from using their previously acquired L1 skills* (Koda, 2005:23).

Bernhardt y Kamil (1995) mencionan respecto a la hipótesis lo siguiente:

A lack of second language linguistic knowledge ultimately short circuited the first language reading knowledge. In other words, a given amount of second language grammatical/linguistic knowledge was necessary in order to get first language reading knowledge to engage (1995:17).

Sobre esta teoría podría cuestionarse qué o cuál es la cantidad de conocimiento lingüístico o gramatical para alcanzar ese umbral, como lo puntualiza Koda (2005:23-24), quien además sugiere analizar con más detalle los componentes de la competencia lingüística y otros factores que podrían influir en la competencia lectora como la codificación o los modos de lectura de acuerdo al propósito del lector.

Alderson (1984, 2000), enfatiza la importancia tanto de la habilidad de lectura en L1 como de la competencia lingüística en L2. Bernhardt y Kamil (1995), demuestran la importancia de ambos factores (habilidad lectora en L1 y competencia lingüística en L2) y dicen que el resultado de la comprensión de lectura en L2 se derivará de la combinación de dos lenguas y de dos habilidades lectoras, por lo tanto sería imposible buscar resultados por separado. Sin embargo, la mayoría de los resultados de los estudios, como lo menciona Alderson, apuntan a un peso superior de la competencia lingüística en L2.

Carrell (1991) también hizo un estudio relevante, en el cual se midió la comprensión de lectura en L1 y L2 de nativo-hablantes tanto de español como de inglés. Para quienes el español era su lengua nativa e inglés segunda lengua, las habilidades lectoras en L1 fueron más trascendentes que la competencia lingüística en L2; por otro lado, el grupo en el que el inglés era L1 y el español, L2, mostró un mayor peso de la competencia lingüística en L2 que habilidad lectora en L1. De esto podemos concluir que, no obstante la competencia lingüística parece representar un factor más importante, para ciertos individuos en ciertos contextos el fenómeno puede presentarse de otra manera.

1.4 EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Para la evaluación de la comprensión de lectura existen distintas técnicas y algunas consideraciones que tomar en cuenta. Para Alderson (2000:203-204) no existe un método que satisfaga todos los propósitos que pudiesen tenerse al evaluar la comprensión de lectura. Los reactivos de tipo opción múltiple han sido usados de manera tradicional, al grado de que algunos autores no utilizan otras alternativas.

Para evaluar la comprensión de lectura sería primordial determinar a qué nos referimos por comprensión. Devine (1986) reseña las dificultades para encontrar un término adecuado. Swaffar *et al*, (1991:22) definen *comprensión* como el constructo de una representación mental para componentes entrantes de información verbal, pero ¿cómo evaluar el constructo de una representación verbal?

El proceso de evaluación de la comprensión de lectura es complejo. Existe una gran cantidad de variables que afectan los resultados. En primer lugar, la dificultad tanto del reactivo como del texto, y cada uno de estos elementos se ve afectado a su vez por otros. Entre los factores que tienen influencia en la dificultad del reactivo (Alderson, 2000) tenemos el lenguaje usado en las preguntas, el tipo de

preguntas, las habilidades de lectura, el papel de la gramática, el papel del vocabulario, el uso del diccionario en el examen y la inteligencia.

El conocimiento previo del tema o del contenido de un texto (*schema*) tendrá un efecto en la dificultad del texto y por lo tanto en el resultado de la evaluación. Alderson hace la siguiente aportación en este sentido: *“On relatively easy texts, linguistic proficiency might be sufficient to answer test questions adequately, whereas more difficult texts might require more subject matter knowledge, or higher linguistic proficiency”* (Alderson, 2000:104).

Un aspecto a considerar en la evaluación de la comprensión de lectura es indudablemente el tipo de competencia a evaluar. Cummins (1980) propone, como veremos más adelante, dos tipos de competencia lingüística: académica y conversacional. Alderson (2000) considera esto en el siguiente extracto:

“There may, however, be a big difference between second-language readers who have highly developed reading (and problem-solving) skills already through their first language, and second-language readers who, for whatever reason, have had little or no formal education. This is presumably important for interpreting the outcomes of second-language reading assessment. The implication for assessment is clearly that conversational language proficiency needs to be distinguished from academic language proficiency, and that measurement needs to take into account the range of cognitive demands and contextual support involved in particular language tasks or activities” (Alderson, 2000:24).

Alderson (2000) menciona como elementos importantes la confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación. El método debe tener una mínima ingerencia en los resultados del examen. El evaluador debe tomar en cuenta lo que está calificando, ya que es probable que en lugar de evaluar las habilidades lectoras caiga uno en evaluar otros aspectos lingüísticos o incluso de otra índole, como pueden ser habilidades lingüísticas, habilidades de razonamiento, inteligencia y conocimientos previos sobre el tema.

En el momento de evaluar, retomando el concepto de producto descrito en la primer parte de este trabajo, hemos de considerar lo citado por Alderson (2000:7), ¿cuál producto es correcto y cuál es incorrecto? Generalmente aquel producto que va de acuerdo con el punto de vista del autor es el considerado correcto, sin embargo, hay quienes afirman que cualquier producto es adecuado.

1.5 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Otro aspecto fundamental en este trabajo es la competencia lingüística. Yamashita (2002) se refiere a la competencia lingüística en L2: *It relates to knowledge of language and ability to use the language in different modes (speaking, listening, reading, writing) in contextually appropriate ways* (Yamashita, 2002:83). El término competencia (*competence*) fue originalmente acuñado por Noam Chomsky (1965:3) quien hace la distinción entre ésta y la actuación (*performance*). Siendo la primera el conocimiento inconsciente del lenguaje de un hablante ideal en un contexto en el que interviniesen sólo hablantes homogéneos. La actuación se refiere al uso real de este lenguaje. Es decir, la competencia es el conocimiento de un hablante acerca de las reglas de un lenguaje en una situación en la que no hubiese ningún tipo de interferencia, o como el mismo Chomsky (1965) les llama: condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones de memoria, distracciones y errores. Siendo ésta una situación inexistente, Chomsky sugiere el término actuación para referirse al uso del lenguaje para entablar comunicación y relacionarse socialmente y donde existen todas aquellas situaciones ya mencionadas que afectan la producción del mismo.

Ante la necesidad de integrar el aspecto social al de competencia, Dell Hymes (1972) propone el término *competencia comunicativa*, que difiere de Chomsky en lo limitado del concepto de este último y afirma que competencia es más que el conocimiento, es también la habilidad al usarse en contexto. El término de Hymes (1972) incluye además del conocimiento gramatical, el conocimiento del contexto y de cómo y cuándo debe ser usado el lenguaje.

Canale y Swain (1980) desarrollaron un marco teórico para la competencia lingüística, haciendo una distinción entre competencia *gramatical*, *sociolingüística*, y *estratégica*. Más tarde, Canale (1983) depuró este marco agregando a las tres competencias anteriores la *discursiva*. Canale (1984) explica: la competencia gramatical se refiere al dominio de reglas del lenguaje, es decir, reglas de formación de palabras y oraciones, significado, pronunciación y ortografía; la competencia sociolingüística se refiere al dominio del uso apropiado de formas y significados del lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos; por competencia estratégica debemos entender, el dominio de estrategias que ayudan a compensar en caso de que una competencia o desempeño limitados causen una ruptura en la comunicación; la competencia discursiva es el dominio de la interpretación de la combinación de formas, significados, reglas de coherencia, y elementos de cohesión para producir y entender un discurso de acuerdo al género en el que éste se produce.

Cummins (1980) propone dos tipos de competencia lingüística: *habilidades básicas de comunicación interpersonal* (BICS, por sus siglas en inglés: *Basic Interpersonal Communication Skills*), que se da en un cierto contexto, en situaciones interpersonales y poco demandantes cognitivamente, en cuanto al uso del lenguaje; y la *competencia de lenguaje académico/cognitiva* (CALP, también por sus siglas en inglés: *Cognitive/Academic Language Proficiency*), que se da en un contexto reducido y que requiere de un uso cognitivo del lenguaje. La primera (BICS), es aquella que se da cara a cara y en la que la comunicación se ayuda de señales dentro de un contexto. La segunda (CALP), es típica de contextos académicos e involucra señales lingüísticas en la obtención del significado (Harley *et al*, 1990:11).

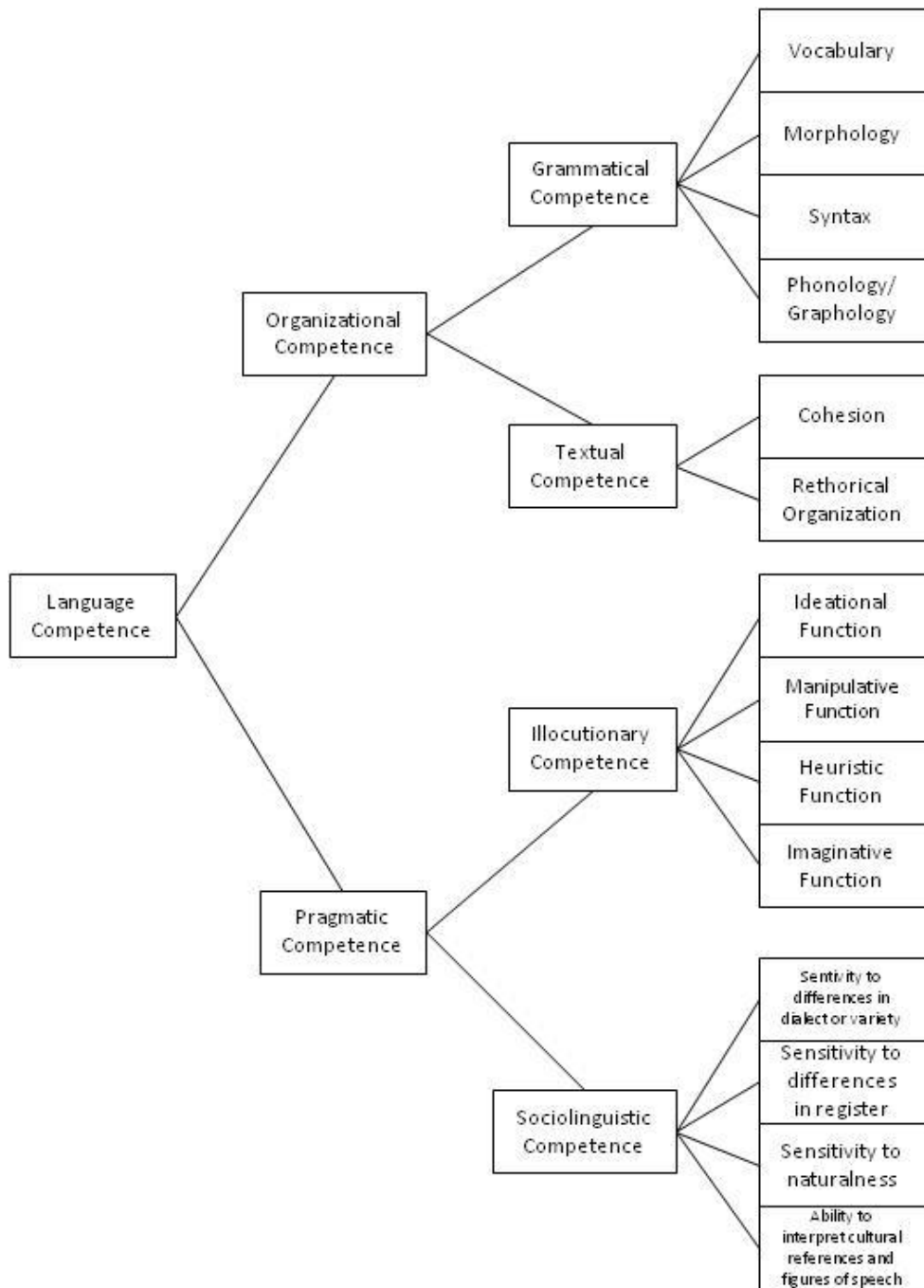
Bachman (1990) desarrolló una propuesta con la finalidad de incorporar un marco de referencia teórico con respecto a lo que es la competencia lingüística basándose en estudios previos realizados por Canale y Swain (1980), Bachman y Palmer (1982) y Canale (1983). El autor explica la intención de su propuesta:

If we are to develop and use language tests appropriately, for the purposes for which they are intended, we must base them on clear definitions of both the abilities we wish to measure and the means by which we observe and measure these abilities (Bachman 1990:81).

Bachman sugiere que la competencia lingüística puede dividirse en dos componentes: competencia organizacional y competencia pragmática. La primera incluye los elementos estructurales necesarios para la producción y comprensión de lenguaje. La segunda se refiere a los signos y sus referentes necesarios para utilizarse en un proceso comunicativo. Lo anterior sigue la línea marcada por los trabajos realizados previamente sobre competencia comunicativa de Hymes (1972), Munby (1978), etc. contemplando la integración del contexto a la competencia lingüística. La figura 1 es una presentación vertical del modelo original de Bachman (1990:87):

La competencia organizacional se compone de dos tipos de competencias: la competencia gramatical y la competencia textual; a su vez la competencia gramatical se integra del vocabulario, morfología, sintaxis, grafología y fonología. La integración y el uso de de estos elementos permite la elaboración de enunciados que demuestran la competencia gramatical de un individuo, y le permiten establecer comunicación. Por otra parte, la competencia textual agrupa los aspectos de cohesión y organización retórica. Éstos se refieren a las reglas necesarias para agrupar enunciados en un texto y cubre aspectos semánticos, como la referencia y la forma de presentar información nueva y conocida (Bachman, 1990:88), así como, métodos de organización de un texto o de párrafos, léase narración, descripción, clasificación, idea principal, idea secundaria, conclusión, etc. Bachman no limita esta competencia a la escritura sino que también incluye el discurso conversacional y las habilidades requeridas para el establecimiento, mantenimiento y terminación de una conversación (Bachman, 1990:88).

Figura 1). Componentes de la competencia lingüística.
Tomado de Bachman (1990:87)



La relación de las competencias mencionadas, como parte de la competencia organizacional, con los interlocutores y con un contexto da pie a lo que Bachman (1990) ha llamado competencia pragmática. La competencia pragmática está integrada por la competencia elocutiva y la competencia sociolingüística. La competencia elocutiva está íntimamente relacionada con los actos de habla (Searle, 1969), es decir, las intenciones del hablante y se compone de distintas funciones de lenguaje. Éstas pueden ser ideacionales, manipulativas, heurísticas e imaginativas. Al emitir un enunciado, el individuo tiene una intención que es expresada a través de un acto de habla que tiene una función. De igual manera, la capacidad de interpretar estos actos de habla es parte de la competencia elocutiva.

Por otro lado, la competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de distinguir entre variaciones de lenguaje causadas por factores sociales y las habilidades que componen esta competencia son: sensibilidad a las diferencias de dialecto o variedad, sensibilidad a las diferencias en registro, sensibilidad a la naturalidad y la habilidad para interpretar referencias culturales y formas de habla (Bachman, 1990:95). Estas habilidades nos ayudan a identificar, como sugiere Bachman, rasgos del lenguaje exclusivos para un contexto específico.

Puede inferirse del modelo de Bachman sobre la competencia lingüística que la competencia organizacional y sus componentes tienen la mayor importancia en el proceso de comprensión de lectura. Por otro lado, la competencia pragmática que es la que ayuda a establecer la comunicación con otros individuos, o en otras palabras se encarga del aspecto social de la competencia lingüística, no es tan relevante en el proceso de comprensión de lectura ya que al ser un proceso individual, que se limita a una relación entre el lector y el texto, los aspectos comunicativo y social se ven reducidos.

La competencia lingüística no puede limitarse al léxico y a la gramática, como lo expresan Harley *et al.* (1990:7-10) y Cook (2003:41), o como proponen algunos autores como Parrott (1993:249), ya que hay que tomar en cuenta otros aspectos como las competencias gramatical, discursiva y sociolingüística, como lo han demostrado otros trabajos (Oller 1981; Canale and Swain 1980; Canale 1983, Bachman 1990, Bachman and Palmer 1996). No obstante, representan una parte fundamental en la comprensión de lectura, tal como lo evidencian estudios como el realizado por Lee & Schallert (1997) y Nation & Coady (1988). Koda (2004:4) utiliza el término para referirse al conocimiento lingüístico, habilidades de procesamiento y habilidades cognitivas. Genesee & Upshur (1996) conceptualizan la competencia lingüística de la siguiente forma:

Linguistic competence refers to the underlying linguistic abilities or knowledge of language that language learners have acquired. It is an abstraction that cannot be observed directly; we can observe only linguistic performance directly. Linguistic competence is inferred on the basis of linguistic performance, which is an individual's ability to use language appropriately or correctly in a variety of situations. Grammatical competence, pragmatic competence, sociolinguistic competence, strategic competence and communicative competence are all examples of linguistic competence that second language theoreticians and testers have been interested in. (Genesee & Upshur, 1996:152).

Es decir, la competencia lingüística en L2 es el conocimiento del lenguaje que un aprendiente de segunda lengua ha obtenido. Esta competencia no es posible de percibir, sino es a través del desempeño o actuación lingüística y ésta tiene la cualidad de ser medible por medio de sus componentes (Bachman 1990). Con base en esto y en el modelo de Bachman (1990) de competencia lingüística y para los fines de este trabajo se ha determinado medir la competencia lingüística considerando los componentes de la competencia gramatical del modelo de Bachman: Vocabulario, morfología, sintaxis y grafología y fonología. Lo anterior no significa que la competencia textual, cohesión y organización retórica, sea un componente de menor importancia, no obstante, queda cubierto al momento de evaluar la competencia lectora y es donde la competencia textual tiene una participación más relevante o de mayor peso.

De los elementos integrantes de la competencia organizacional el vocabulario es fundamental en el proceso de comprensión de lectura, por lo que en seguida se profundizará en ello.

1.5.1 El vocabulario como elemento de la competencia lingüística y su importancia en la comprensión de lectura

Varios autores se han referido al vocabulario como un elemento importante tanto en el proceso de comprensión de lectura (Nation, 1990; Coady & Huckin, 1997; Schmitt, 2000; Alderson, 2000; Read, 2000; Nation, 2001; Koda, 2005), como en la competencia lingüística (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Koda, 2005). Como se mencionó en el apartado anterior, Bachman (1990:87) ubica al conocimiento de vocabulario junto con los conocimientos morfológicos, sintácticos, fonológicos y grafológicos, como componente de la competencia gramatical dentro de la competencia organizacional, que a su vez es junto con la competencia pragmática los dos grandes integrantes de la competencia lingüística.

En años recientes se ha dado mayor importancia al vocabulario como un componente de gran peso en la competencia lingüística y en las habilidades lingüísticas como lectura, escritura, producción oral y comprensión auditiva (Read, 2000; Alderson 2006). Anteriormente se le consideraba como una herramienta que facilitaba la enseñanza de las otras habilidades (Koda, 2000). No obstante, hoy en día y gracias a los trabajos de autores como Read (2000), o Alderson (2006), se le ha dado más importancia al desarrollo del conocimiento del vocabulario de una lengua extranjera.

La importancia del vocabulario en la comprensión de lectura y su estrecha relación con ésta es destacada por Koda (2005):

The common assumption is that vocabulary knowledge engenders reading comprehension, but the close scrutiny described in this chapter makes it plain that the relationship is considerably more complex. Both necessitate similar competencies, and they are functionally interdependent . that is, although knowledge of word meanings is essential to comprehension, vocabulary knowledge expands, in the main, through reading. (Koda, 2005:68).

Más adelante el autor (Koda, 2005:69) explica que la relación interdependiente entre el vocabulario y la comprensión de lectura cambia en el transcurso de su evolución. En un principio el vocabulario ayuda a la comprensión pero en etapas más adelante cuando el vocabulario es de mayor tamaño se requiere de la lectura y la información que ésta proporciona para aprender nuevas palabras.

Varios estudios han demostrado la importancia del vocabulario, o del tamaño y conocimiento de éste, tanto en los resultados en comprensión de lectura como en la medición de la competencia lingüística (Meara & Jones, 1988; Hazenberg & Hulstijn, 1996; Qian, 1998; Hu & Nation, 2000). Por ejemplo, Hazenberg & Hulstijn (1996) demostraron que para que un estudiante comprenda el 95% de un texto escrito en segunda lengua debe conocer al menos 10,000 palabras en este idioma, lo que demuestra la relevancia del vocabulario en la comprensión de lectura y el peso de este componente en la competencia lingüística. Qian (1998) encontró que el tamaño y profundidad del conocimiento del vocabulario tienen una alta correlación y que ambos resultados correlacionan significativamente con la comprensión de lectura (Koda, 2005:57). Hu & Nation (2000) determinaron que para una adecuada comprensión de lectura es necesario conocer el 98% de las palabras en el texto, un menor porcentaje resulta en una comprensión insuficiente.

1.6 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En varios trabajos de investigación se ha evaluado la competencia lingüística con diversos fines. Lee & Schallert (1997) midieron el conocimiento de vocabulario mediante un test de opción múltiple cuyos reactivos incluían el conocimiento de sinónimos, antónimos, definiciones y analogías; también midieron la habilidad

gramatical, principalmente el aspecto sintáctico, a través de un test diseñado para que el estudiante determinara si un elemento era usado correcta o incorrectamente en una oración. Carrell (1991) determinó el grado de competencia lingüística de acuerdo al nivel de estudios de lengua que cursaban los participantes en su investigación. Yamashita (2002) también mide la competencia lingüística basándose en los mismos componentes que Lee & Schallert, conocimiento de vocabulario y de estructura gramatical. Para medir la gramática Yamashita (2002:86) utiliza la sección dos del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) que se compone de dos tareas: Complementación de oraciones, donde se pide que el individuo seleccione una estructura adecuada para completar una oración dada; y la otra parte es de reconocimiento de errores, donde el individuo debe seleccionar una palabra o frase que esté incluida en una oración y que no sea correcta.

En cuanto a medir el vocabulario se refiere, Koda (2005:55-56) hace una clasificación de mediciones de vocabulario en L2 en tres categorías: evaluación del vocabulario como un aspecto integral de la competencia lingüística en general; estimación del tamaño de vocabulario o el número de palabras conocidas; y la medición de la profundidad de vocabulario, en otras palabras que tan bien se conoce cada palabra. La primera categoría, que mide el conocimiento lingüístico, es con frecuencia medida con reactivos de opción múltiple que incluyen sustitución de sinónimos, relación con equivalentes en L1 y completar definiciones (Koda, 2005:56).

La siguiente categoría mide el tamaño de vocabulario. De acuerdo con Koda (2005:56), son dos los instrumentos más usados para hacer esta medición: El *Eurocentresq Vocabulary Size Test*, desarrollado por *Meara and Associates*, presenta un listado de palabras las cuales tienen que ser identificadas por el estudiante, éste indica si conoce o no la palabra. Para incrementar el grado de dificultad y la validez del instrumento, palabras no-existentes en inglés se agregan a la lista, por lo que si el estudiante selecciona alguna de estas palabras su

puntaje disminuye (Read, 2000:126-131). Este instrumento también es utilizado como examen de ubicación para estudiantes de L2 debido a que se considera que el vocabulario es un elemento fundamental en el nivel de competencia lingüística ya que, de acuerdo con Meara & Jones (1988:80) el número de palabras conocidas es directamente proporcional al nivel de competencia o al rango de indicadores lingüísticos.

Como tercer categoría Koda (2005:56-57) menciona la profundidad del vocabulario. Lo que se mide aquí es qué tan bien se conoce una palabra, dando un enfoque a la calidad sobre la cantidad. De hecho, autores como Read (2000) utilizan este término, *calidad*, por encima de *profundidad*. Koda (2005:57) menciona que el conocimiento de las propiedades morfosintácticas de una palabra es una característica del conocimiento de la profundidad de una palabra.

Dos instrumentos destacan en cuanto a evaluación de la profundidad del vocabulario se refiere; uno diseñado por Read (2000:180) el *Word-Associates test*, en el que el sujeto tiene, precisamente, que hacer relaciones entre palabras. Se da una palabra principal y una lista de ocho palabras más para ésta de las cuales el sujeto tiene que elegir cuatro que tengan alguna relación. El resto de las palabras no tiene relación alguna. De acuerdo a Read (2000:181) la relación entre las palabras puede ser de tres formas: Paradigmática, las palabras son sinónimos o similares; sintagmática, las palabras ocurren con frecuencia en la misma frase, son *colocaciones*; y analítica, la palabra representa un aspecto de la palabra principal o es un componente de ella por lo que es probable que sea parte de su definición en un diccionario.

El segundo instrumento es la Escala de Conocimiento de Vocabulario (*Vocabulary Knowledge Scale* ó VKS), diseñada por Paribakht & Wesche (1997), donde la tarea a realizar por el sujeto es indicar el nivel de conocimiento de una palabra, dada en una lista, a través de una escala de cinco puntos que va desde el desconocimiento de una palabra hasta la posibilidad de usarla semántica y

gramaticalmente de manera correcta. La indicación del conocimiento de una palabra requiere de una comprobación por medio de un ejemplo, ya sea mencionar un sinónimo o traducción, o hacer una oración completa (Read, 2000:132-134). Este instrumento ha sido usado principalmente para medir avances en aplicación de técnicas de enseñanza de vocabulario, sin embargo, no contempla el uso de distintos significados de la palabra.

Yamashita (2002:86) utiliza dos instrumentos para medir vocabulario en su trabajo sobre compensación: La primera parte de la tercera sección del TOEFL, el ejercicio de sinónimos. Aquí se requiere que el sujeto elija un sinónimo para una palabra indicada dentro de una oración. El segundo instrumento es el *Nation's Vocabulary Levels Test*. Siendo este último el seleccionado para medir el vocabulario durante este trabajo, se profundizará sobre él en seguida.

1.6.1 Vocabulary Levels Test

El *Vocabulary Levels Test* fue originalmente diseñado por Nation (1983), y la finalidad en aquel entonces era dar a los profesores de inglés un diagnóstico del tamaño de vocabulario de sus estudiantes. Posteriormente, cobró mayor relevancia y ya era usado con distintos objetivos además de ser instrumento de diagnóstico, instrumento de evaluación e incluso con fines de investigación acerca de vocabulario y como componente de la competencia lingüística. El mismo autor sugiere su uso para verificar que un aprendiente de segunda lengua tenga suficiente vocabulario para la comprensión de lectura (Nation, 1990:116), o bien para medir el vocabulario de un aspirante a estudios universitarios en un país de habla inglesa, ya que este examen contiene una sección con vocabulario académico (Nation, 1990:140). Schmitt (2000) diseñó tres nuevas versiones y validó tanto sus instrumentos como el de Nation.

El *Vocabulary Levels Test* nos da una idea aproximada del tamaño del vocabulario del individuo. Como lo mencionan Schmitt (2000), Schmitt & Clapham (2001) el vocabulario está relacionado directamente con la habilidad de usar el idioma en distintas formas: Las dos mil palabras más usuales son la herramienta para la comunicación oral del día a día; las tres mil palabras enriquecen este discurso oral y permiten iniciar la lectura de textos auténticos; esta habilidad y la capacidad de deducir significados de palabras por contexto se logra después de alcanzar el conocimiento de cinco mil palabras; y al alcanzar el conocimiento de las 10,000 palabras más frecuentes el individuo contará con un amplio vocabulario y podrá desempeñar tareas relacionadas con la vida académica en un ambiente de habla inglesa.

La prueba diseñada por Nation tiene cinco niveles, y pone a prueba el conocimiento del alumno de vocabulario de las dos mil palabras más comunes en el primer nivel, tres mil palabras el segundo, cinco mil en el tercero, el cuarto es de palabras usadas en textos universitarios y el quinto es de vocabulario de diez mil palabras. Cada nivel contiene seis reactivos, y cada reactivo está compuesto de tres definiciones y seis palabras. El individuo tiene que seleccionar las tres palabras que corresponden a las tres definiciones, las otras tres son distractores. De esta manera, tal como lo expresa Nation (1990:261), no se ponen a prueba dieciocho palabras por nivel (seis reactivos y tres respuestas por cada uno), sino treinta y seis, tomando en cuenta los distractores.

El test es fácil de elaborar y calificar, de acuerdo al autor (Nation, 1990:261) y agrega que las palabras son representativas de todas las palabras en cada nivel. No se eligieron palabras como nombres propios o aquellas cuya raíz fuera similar a algunas de frecuencia más alta, como *homesick* o *complexity*. Es de esperarse que el número de aciertos de una persona decrezca conforme avanza en los niveles. Sin embargo cabe la posibilidad de que una persona cuya lengua materna sea alguna derivada del latín, como el español o italiano, tenga un mejor desempeño en la sección académica que otros individuos. Para las definiciones de

las palabras se usan palabras que pertenecen a niveles inferiores. Esto es, para las definiciones de las palabras se utilizan aquellas que se encuentran entre las más comunes en la lengua inglesa. Por ejemplo: la definición de *motor*, palabra que se encuentra dentro de las del primer nivel, es *it is a machine that moves a car* (Nation, 2001:416). Todas las palabras en esta descripción o definición son muy comunes y fácilmente entendibles para personas que tengan un nivel elemental de inglés. Se hizo de igual manera para palabras de niveles más avanzados como *embarrass*, cuya definición en el test es *to make someone feel shy or nervous* (Nation, 2001:420).

1.6.2 Cloze test

El *cloze test* es una técnica de evaluación que se ha usado para determinar la cualidad o capacidad de un material escrito de ser leído (*readability*), para medir el nivel de vocabulario de un individuo, así como su competencia lingüística, habilidades lingüísticas, sintácticas y estimar el nivel de comprensión lectora. Chapelle y Abraham (1990:122) proponen este tipo de evaluación como una herramienta útil para determinar el grado de competencia organizacional propuesta por Bachman, (1990):

Although cloze procedures do not produce perfect tests of overall language proficiency, they do hold potential for measuring aspects of students' written grammatical competence, consisting of knowledge of vocabulary, morphology, syntax and phonology/graphology, and textual competence, knowledge of the cohesive and rhetorical properties of the text (Bachman, 1990:87). *The specific traits measured by a particular cloze test should depend, in part, on methods of test construction and student response.* (Chapelle & Abraham, 1990:122).

El *cloze test* estándar consiste en un texto donde se omiten algunas palabras llamadas unidades *cloze* (*cloze units*), generalmente se omiten de acuerdo con un patrón fijo (*fixed-ratio*), es decir, cada seis, siete, ocho o diez palabras, dependiendo de qué grado de dificultad se le quiera dar a la evaluación o de qué

es lo que se quiera obtener del examen. El individuo a ser examinado deberá completar el texto con la palabra faltante. Existen algunas variantes del examen estándar. Por ejemplo, el llamado *cloze* racional, en el que el examinador toma el control sobre las palabras que serán borradas para examinar ciertos aspectos de interés particular. Otra versión le da al individuo cuatro opciones para responder en lugar de que él provea la respuesta. Chappelle y Abraham (1990) hicieron una comparación entre distintas variedades de *cloze test* determinando que la versión con patrón fijo es la más difícil, y la de opción múltiple la más sencilla. También se demostró que ésta última está más relacionada con la comprensión del texto que con la habilidad gramatical.

Jonz (1990) realizó un estudio con el que demuestra que el *cloze test* es altamente sensible a las relaciones entre las oraciones y la discriminación léxica y que el tipo de conocimiento requerido para la resolución de las pruebas es consistente de una prueba a otra (Jonz, 1990:61). Bachman (1982) afirma que los resultados en un *cloze test* reflejan un grado de dominio de la lengua, específicamente en tres aspectos: sintáctico, de cohesión y semántico. En otro estudio Bachman (1985) concluye que no hay diferencias significativas entre pruebas con distinto sistema de eliminación de palabras.

Por otro lado, Alderson (1979) infiere que los resultados del sustentante variarán con base en el número de palabras que se quiten del texto. Se sugiere que sólo las palabras exactas sean correctas ya que tomar en cuenta otras posibles respuestas como sinónimos o distintas formas de la respuesta correcta restarían confiabilidad al examen. El autor (Alderson, 1979:226) menciona que el modo en que se eliminan las palabras influye de manera importante en la prueba y que se debe ser cuidadoso al momento de realizarse, ya que para medir la competencia lingüística a través de este medio debe descartarse la eliminación de palabras al azar y en su lugar hacerlo de manera más racional y selectiva.

Conclusión al primer capítulo.

En este primer capítulo se ha realizado el encuadre teórico del trabajo. En primer lugar se describió el proceso de lectura, sus componentes y características. Se detalló su naturaleza interactiva y la complejidad con que se encuentran los investigadores en el estudio del proceso. Seguido a esto se hizo la diferenciación entre la lectura en primera y en segunda lengua. Se llevó a cabo un recorrido por los modelos de lectura: ascendentes, descendentes e interactivos. En seguida, se describió la lectura en segunda lengua y las teorías sobre ella: la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística y la Hipótesis del Umbral Lingüístico. Una vez descrito el proceso de lectura en ambas lenguas se plantearon algunos aspectos a considerar en la evaluación de la comprensión de lectura y así dar paso al análisis de la otra variable, la competencia lingüística.

Para el análisis de la competencia lingüística se realizó, en primera instancia, un recorrido a través de los estudios más relevantes, desde Chomsky, Hymes, Canale y Cummins hasta el modelo de competencia lingüística en el que se sustenta este trabajo, el planteado por Bachman (1990). Se explicaron de manera breve los componentes del modelo de Bachman que fueron considerados en la realización del trabajo. Se hizo mención del vocabulario como un componente de especial importancia en la competencia lingüística requerida en la comprensión de lectura. A continuación se revisó lo que diversos autores han establecido sobre la evaluación de la competencia lingüística y después con más detalle aspectos sobre la evaluación de algunos de sus componentes como el vocabulario, la morfología y la sintaxis, a través de instrumentos específicos, como son el *Vocabulary Levels Test* y el *cloze test*. Con esto se cierra el capítulo de encuadre teórico para dar paso a la descripción de la metodología seguida en el trabajo.

Capítulo 2

MARCO METODOLÓGICO

2.1 METODOLOGÍA

En este capítulo se aborda, en primera instancia, la propuesta, la finalidad del proyecto, su objetivo general y específico, las variables y una explicación de la metodología y diseño de la investigación a seguir, con lo que se pretende plantear de forma general en qué consiste el proyecto. Enseguida, se plantean las razones que justifican llevar a cabo el trabajo. A continuación, se describen con detalle, los participantes, y los instrumentos, incluyendo los procedimientos para la selección y elaboración de éstos.

El objetivo general de este proyecto es conocer la influencia de la competencia lectora en L1 y la competencia lingüística en L2 en la comprensión lectora en L2. En otras palabras, la comprensión de lectura en una segunda lengua se podría ver afectada por dos factores: el dominio de la segunda lengua y la habilidad que ha desarrollado un lector en su lengua nativa.

Se plantea que el lector en segunda lengua desarrolla un mecanismo de compensación entre los factores mencionados, como lo propone Yamashita (2000). Esto es, la falta o bajo nivel de uno de los dos factores se compensa cuando el otro está más desarrollado o de mayor nivel, y de esta manera se logra la comprensión de un texto en una segunda lengua. De acuerdo con estudios realizados sobre los factores que tienen contribución en la comprensión de lectura están la competencia lectora en L1 y competencia lingüística en L2, así que cuando una persona lee en segunda lengua podría valerse de una alta habilidad lectora en L1 para compensar su falta de competencia lingüística en L2, o viceversa, compensar una habilidad de comprensión de lectura en L1 poco desarrollada con una alta competencia lingüística en L2.

Lo anterior se puede percibir en el siguiente diagrama:

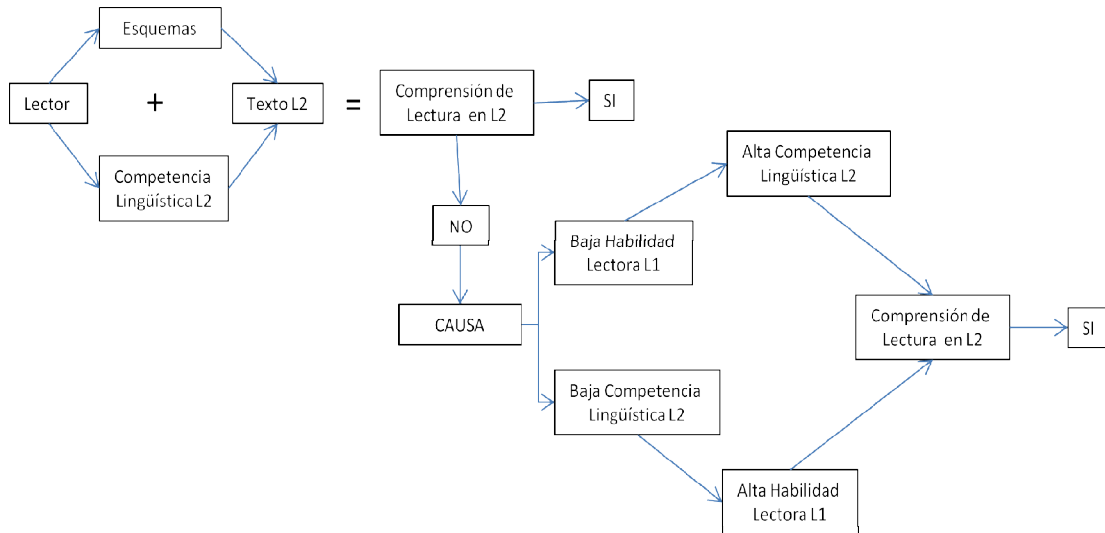


Figura 2.1. Compensación en la comprensión de lectura en L2.

El proceso de compensación inicia con el lector quién con ayuda de sus esquemas y de su competencia lingüística en segunda lengua logra una interacción con el texto que lo lleva a una exitosa comprensión de éste. No obstante, el lector podría no lograr la comprensión del texto. Esto podría deberse a dos razones: una, por una habilidad lectora en L1 poco desarrollada.; y la segunda, por una limitada competencia lingüística en L2. En el primer caso, el lector podría hacer uso de una alta competencia lingüística en L2 y compensar con ello su falta de habilidad para la comprensión de textos en lengua materna y así comprender el texto en L2. En el segundo caso, la baja competencia lingüística en L2 podría compensarse con una alta habilidad para la comprensión de textos en español y de esta manera lograr un significado del texto en segunda lengua.

Existe una serie de combinaciones que podría alterar lo mencionado en estas líneas. Se plantea que la persona puede mostrar alta alguna de las dos variables, comprensión de lectura en L1 y competencia lingüística en L2, y baja la otra y aún así obtener un resultado alto en la comprensión de lectura, lo cual indicaría un proceso de compensación. Esto se comprobará con base en un número de personas con estas características, si este número es significativo indicará la relevancia del proceso. Si no lo es, no se negará su existencia pero sí su validez como un factor que pueda ayudar a predecir buenos resultados en comprensión de lectura en L2. Así que, un individuo podría mostrar comportamientos distintos al esperado, como una baja comprensión de lectura en L1, baja competencia lingüística en L2 y aún así una alta comprensión lectora en L2, o bajos resultados en todas las variables. Dependiendo del número de individuos que muestren dichas características podría o no comprobarse el proceso de compensación. La siguiente tabla muestra los posibles escenarios:

Tabla 2.1. Combinaciones de resultados en variables.

Escenario	1	2	3	4	5	6	7	8
Habilidad de lectura L1	+	-	+	-	+	-	+	-
Competencia lingüística L2	-	+	+	-	-	+	+	-
Comprensión de lectura L2	+	+	-	+	-	-	+	-

(+) Indica una variable alta.

(-) Indica una variable baja.

En la tabla se pueden observar los ocho escenarios posibles que se explican a continuación:

- a. De estos ocho el 1 y 2 muestran un proceso de compensación. El número 1 compensa el poco desarrollo de su competencia lingüística con una alta capacidad de comprender textos en su lengua nativa para obtener una comprensión alta en L2. El caso número 2 utiliza una alta competencia lingüística en L2 para compensar una escasa habilidad lectora en su

primera lengua y de esta manera obtener una comprensión de lectura exitosa.

- b. El escenario 3 muestra una baja comprensión lectora en L2 a pesar de tener una alta capacidad de comprensión lectora en L1 y una competencia lingüística en L2 altamente desarrollada. El escenario 4 muestra una alta comprensión lectora en segunda lengua a pesar de bajos recursos tanto de habilidad lectora en L1 como competencia lingüística en L2. Estos dos últimos escenarios, el 3 y el 4, en los que el resultado de comprensión lectora en L2 es opuesto al nivel mostrado en las otras dos variables, son poco probables de encontrar y en caso de existir responderían a casos especiales cuyos resultados podrían estar afectados por situaciones particulares al momento de la obtención del resultado.

- c. Los escenarios 5 y 6 indican una baja comprensión lectora en L2 como resultado de un pobre desempeño en alguna de las otras dos variables. El escenario 5 indica que a pesar de ser buen lector en L1, su poca competencia lingüística en L2 le impide obtener un resultado satisfactorio en comprensión de lectura en L2. Por otro lado, el escenario 6 indica que no obstante se tiene alta competencia lingüística en L2, se tienen bajos resultados en comprensión de lectura en L2, probablemente como resultado de una pobre habilidad lectora en L1. Este par de escenarios indican la ausencia del proceso de compensación.

- d. El escenario 7 muestra altos resultados en las tres variables, lo que indica que el individuo tiene una alta comprensión de lectura en L2 como resultado de su alta competencia lingüística en L2 y su alta habilidad lectora en L1. Lo anterior contrasta con la posibilidad que se muestra en el escenario 8, donde la persona obtiene un bajo resultado en comprensión de lectura en L2 debido a que tanto su habilidad lectora en L1 como su competencia

lingüística en L2 son insuficientes para lograr un proceso de comprensión de lectura en L2 de manera exitosa.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este proyecto se suma a una serie de investigaciones (Carrell, 1991; Bernhardt & Kamil, 1995; Lee & Schallert, 1997; Yamashita, 2002) derivadas del planteamiento de Alderson (1984), en el sentido de si el problema de comprensión de lectura tiene más relación con la habilidad lectora en primera lengua o con la competencia lingüística de una segunda lengua.

Dentro de un enfoque más local, es recurrente y generalizado el hecho que los profesores de la Facultad de Lenguas de la U.A.E.M. comenten sobre los problemas que tienen los alumnos de la misma facultad en la comprensión de textos en segunda lengua. De acuerdo con observaciones hechas por profesores, la mayoría de los alumnos tienen dificultades para comprender, inclusive la idea general de un texto, además de identificar la intención del autor, localizar información específica o reconocer significados de palabras por contexto. Estas debilidades de estrategias de lectura aunadas a su competencia lingüística, aún en desarrollo, causan severos problemas en la comprensión de un texto en segunda lengua, habilidad fundamental en el desarrollo profesional del Licenciado en Lenguas.

La situación descrita da oportunidad de responder a la necesidad de un diagnóstico de la situación de las habilidades lectoras, tanto en primera como en segunda lengua, de los alumnos de la Facultad de Leguas de la U.A.E.M.; verificar si existe el proceso de compensación y en caso de que se cumpla esta situación desarrollar estrategias didácticas y materiales que permitan sortear la problemática. No obstante, el alcance de este trabajo sólo se da en el sentido de verificar si la hipótesis sobre el proceso de compensación es confirmada, dejando para futuros proyectos el desarrollo de estrategias didácticas.

2.1.1. Hipótesis

Con este trabajo se pretende responder a dos hipótesis:

La primera plantea que los estudiantes de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas de la U.A.E.M. en la comprensión de lectura en L2 compensan una baja habilidad lectora en L1 con una alta competencia lingüística en L2.

La segunda hipótesis establece que los estudiantes de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas de la U.A.E.M. en la comprensión de lectura en L2 compensan una baja competencia lingüística en L2 con una alta habilidad lectora en L1.

2.1.1.1. Variables

Las variables analizadas son la competencia lingüística en L2, el nivel de comprensión de lectura en L1 y el nivel de comprensión de lectura en L2. Las primeras dos son independientes y la última la variable dependiente. Con este estudio se midió el nivel de correlación entre las variables independientes, competencia lingüística en L2, y nivel de comprensión de lectura en L1, con la variable dependiente, nivel de comprensión de lectura en L2, para confirmar que se lleva a cabo un proceso de compensación entre las variables independientes al momento de efectuar una lectura en segunda lengua.

2.2. OBJETIVOS

1. Conocer si existe el mecanismo de compensación en el uso de la habilidad lectora en L1 y la competencia lingüística en L2 en la comprensión de lectura en L2.
2. Diseñar o adaptar los instrumentos de medición necesarios.

2.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Hernández Sampieri, *et al.* el enfoque cuantitativo es aquel que usa la recolección de datos para probar una hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías+(2006:5). El presente trabajo busca respuestas a ciertas preguntas de investigación y para encontrarlas se planteó la medición de las tres variables y precisamente la búsqueda de una correlación entre ellas a través del análisis estadístico, por lo que se puede afirmar que es de corte cuantitativo.

La metodología para este trabajo se desarrolló de la siguiente manera:

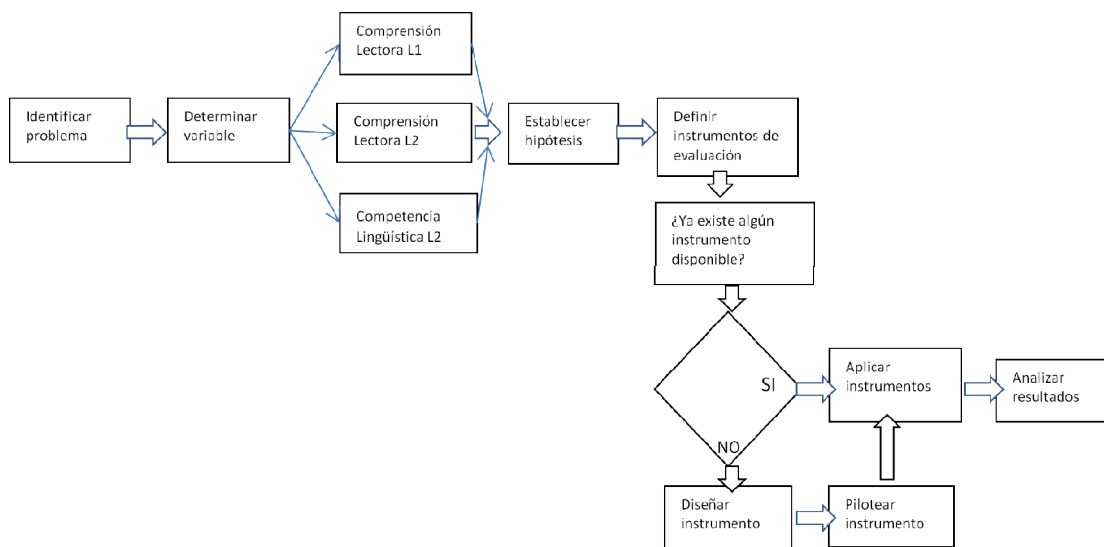


Figura 2.2. Metodología

En primer lugar se identificó y estableció la problemática. Se determinaron las variables componentes de ésta y se plantearon la hipótesis y objetivos. Para lograr los objetivos, planteados en la sección anterior, era necesario medir las tres variables, por lo que se procedió a definir los instrumentos para ello:

1. Se desarrolló un instrumento de opción múltiple para medir el nivel de la comprensión de lectura en español. (Ver anexo I.)
2. Para medir el nivel de la comprensión de lectura en inglés se seleccionó como instrumento la sección 3 del TOEFL. (Ver anexo L.)
3. Para medir la competencia lingüística se desarrollaron dos instrumentos que miden características diferentes pero complementarias. (Ver anexos J y K.)

Una vez desarrollados los instrumentos, cuya selección y elaboración se describe detalladamente más adelante, se pilotearon y se aplicaron. Obtenidos los resultados, se buscó una correlación entre las variables dependientes, comprensión de lectura en L1 y competencia lingüística en L2 y la independiente, comprensión de lectura en L2 y se analizó el comportamiento de los resultados.

2.3.1. Diseño de investigación

Para este trabajo se ha determinado llevar a cabo un estudio correlacional. El estudio correlacional busca una relación entre dos o más variables, de manera natural en un contexto particular (Hernández, *et al*, 2006:104). Las variables se miden de manera independiente y después se mide el grado de asociación entre ellas, sin manipulación. Cabe mencionar que las medidas de las variables se realizan sobre los mismos sujetos. En otras palabras, no es posible buscar una correlación entre dos variables que han sido medidas para distintos sujetos. Esta correlación no es otra cosa que un patrón sistemático, en palabras de Hernández *et al* (2006), que se da entre dos variables y que sirve para predecir de manera más o menos exacta futuros comportamientos.

2.3.2. Procedimiento para la recolección de datos

Para comprobar las hipótesis, se determinó medir el nivel de comprensión de lectura en ambas lenguas mediante instrumentos similares. Hoy en día existe una gran diversidad de instrumentos de alta confiabilidad para medir el nivel de comprensión de lectura en lengua inglesa. Sin embargo, no es así para la comprensión de lectura en lengua española. Al no haber disponibilidad de instrumentos para medir el nivel de comprensión lectora en lengua española, la factibilidad de la elaboración de un instrumento creció y se pensó que el diseño de esta prueba debería contemplar los elementos y criterios equivalentes a los de la prueba que fuese a aplicarse para medir el nivel de comprensión de lengua inglesa, en este caso TOEFL. Es así que se desarrolló un instrumento similar al de comprensión de lectura en lengua inglesa para medir la comprensión de lectura en lengua española. Para medir la competencia lingüística en lengua inglesa se aplicaron dos instrumentos: *un cloze test* para obtener datos sobre las habilidades sintácticas y morfológicas y un instrumento que midiera el vocabulario.

Estos instrumentos fueron aplicados a 202 individuos, todos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas, mediante pruebas escritas en distintas horas y lugares, de acuerdo a la hora y espacio donde reciben su clase. Los resultados obtenidos de las pruebas se tabularon en archivos electrónicos para su análisis.

2.4. INSTRUMENTACIÓN

A continuación se describen a detalle los instrumentos mencionados en el apartado anterior, al igual que los procesos de selección y elaboración tanto de los instrumentos requeridos para medir los niveles de comprensión de lectura en ambas lenguas, como el necesario para medir la competencia lingüística en lengua inglesa.

2.4.1. Medición de la comprensión de lectura en la lengua inglesa.

Para L2, en este caso lengua inglesa, se seleccionó la sección de comprensión de lectura en el *Test of English as a Foreign Language* del *Educational Testing Service* de Princeton, New Jersey, TOEFL en lo sucesivo (El instrumento se incluye en el anexo L). Para medir el nivel de comprensión de lectura en lengua inglesa se utilizó una sección de comprensión de lectura de TOEFL. Este instrumento es generalmente utilizado para medir la competencia lingüística de los aspirantes a realizar estudios de posgrado en los Estados Unidos y algunos otros países. Algunas instituciones lo utilizan como medida del conocimiento de la lengua por parte de su personal. Sin embargo, el diseño original es para lo mencionado en primera instancia. La institución que lo avala maneja el diseño de este instrumento con cierto hermetismo, aunque la literatura para preparar a los aspirantes a la prueba es abundante.

Se ha decidido utilizar este instrumento para medir la comprensión de lectura porque, además de ser un examen con un alto grado de confiabilidad y reconocimiento a nivel mundial, pone a prueba al sujeto en un gran número de estrategias de lectura, como son: identificar la idea principal del texto, reconocer la organización del texto, encontrar información específica, encontrar información no explícita en el texto, identificar referentes, encontrar definiciones a través de entendimiento del contexto, entender significados gracias a partes de las palabras, utilizar el contexto para determinar significados de palabras poco comunes, así como significados de palabras simples distintos a los comunes y encontrar detalles específicos en el texto.

La sección de comprensión de lectura de TOEFL está compuesta de cinco textos, todos con una longitud de aproximadamente 200 palabras y que incluye entre 9 y 11 preguntas de opción múltiple para cada texto, haciendo un total de cincuenta reactivos para todo el examen. El límite de tiempo para la resolución de esta prueba es de 55 minutos, es decir, 11 minutos para cada texto, y considerando

que cada texto tiene entre 9 y 11 preguntas, el tiempo para cada reactivo es de menos de un minuto ya que se debe considerar lo que le toma al aspirante leer el texto.

Debido al tiempo con que se contaba para la aplicación de los cuatro instrumentos, dos horas, no era posible utilizar la sección íntegra del examen de comprensión de lectura del TOEFL. Es así que, se decidió omitir el último texto lo que dejó al instrumento para medir la comprensión de lectura en lengua inglesa con únicamente cuatro textos y un total de 39 reactivos. Habiendo recortado la longitud del examen de 5 a 4 textos se decidió que en lugar de los 55 minutos que se le otorgan al candidato que toma el TOEFL, los individuos contarán con 45 minutos, once minutos, aproximadamente, para cada texto.

2.4.2. Instrumento para medir la comprensión de lectura en la lengua española

Para la lengua española (L1) se ha tomado la decisión de medir a través de un instrumento diseñado de manera especial y con la finalidad de que fuera común al instrumento que mide la comprensión de textos en inglés. Nos dimos a la tarea del diseño de una prueba similar en grado de dificultad, en sub-habilidades puestas a prueba y en estructura a la utilizada para lengua inglesa que fue el examen de comprensión de lectura de TOEFL. A pesar del hermetismo con que se maneja el proceso de elaboración de estos exámenes, es posible hacer nuevas versiones de ellos gracias a los ejercicios y las claves descritas paso a paso en los libros de preparación para la prueba.

Al igual que la adaptación de la sección de comprensión de lectura del TOEFL que se utilizó para medir la comprensión de lectura en lengua inglesa, el examen de comprensión de lectura en lengua española consta de cuatro textos y el mismo número de reactivos, 9 o 10, de opción múltiple para cada texto que suman un total de 39 reactivos. Se tomaron cuatro fragmentos con las mismas

características que aquellos utilizados en el TOEFL, esto es, escritos que no reflejaran opiniones sino que mostraran hechos, procesos, o descripciones. Los textos utilizados en el instrumento fueron tomados, dos de una revista de entretenimiento y cultura general, uno de un libro biográfico y uno más de una revista académica.

Los textos se ajustaron a la extensión de los usados en TOEFL, alrededor de 200 palabras, tratando de alterar lo menos posible el texto original. Considerando las estrategias enunciadas anteriormente se procedió a la elaboración de las preguntas de opción múltiple, tratando de apegarse lo más posible a los formatos de TOEFL.

Una vez elaborados los reactivos se realizó la primera fase del piloteo del instrumento. Ésta se llevó a cabo entre 41 personas, estudiantes universitarios de diversas carreras, de entre 17 y 25 años, todos estudiantes de inglés en el nivel intermedio en el centro de lenguas de la UAEM. Se eligió a estos individuos ya que eran aquellos cuyos perfiles se asemejaban más al de la población sujeta de este estudio. No se dio un tiempo límite sino que se les permitió terminar la prueba. El promedio de tiempo que les tomó a las personas en resolver la prueba fue de 25 minutos, por lo cual se decidió otorgarle este tiempo como límite a los sujetos de la investigación, a quienes se les aplicó el instrumento posteriormente.

Una vez que se realizó la aplicación piloto se procedió a hacer un análisis de reactivos para lo que se utilizó una tabla de análisis de la cual se muestra en seguida un extracto:

Número de reactivo	Percentil	Opción a)	Opción b)	Opción c)	Opción d)	No contestó	Dificultad del reactivo	Discriminación del reactivo
2	Alto	6	2	0	0	0	0.688	0.063
	Bajo	5	2	0	0	1		

Tabla 2.2: Ejemplo de análisis de reactivos

La tabla muestra en la primera columna el número de reactivo. Se hizo el mismo ejercicio para cada uno de los 39 reactivos de la prueba. Se tomaron los resultados de los ocho individuos con el mayor número de respuestas correctas y los de los ocho con el menor número de aciertos en el pilotaje. Esto con la finalidad de determinar el grado de discriminación entre los reactivos. Es decir, al comparar los resultados más altos con los más bajos es más sencillo determinar cuáles son los reactivos que causan problemas a las personas con resultados más pobres y cuáles son los más sencillos o que no representan ninguna dificultad. La segunda columna marca a qué grupo pertenece el individuo, si a los que obtuvieron los resultados más altos, identificados en la tabla en la línea *Alto* o los de resultados más bajos en la línea identificada como *Bajo*.

En las siguientes cuatro columnas se registra el número de personas que dieron la respuesta marcada en cada columna. Por ejemplo, en la opción a), seis personas del grupo alto dieron esa respuesta y cinco del grupo bajo lo hicieron así. La suma de las respuestas de todas las columnas debe ser igual a 16, el número de sujetos de los dos grupos. Se incluye también una columna para el número de personas que no contestaron ese reactivo. Volviendo al ejemplo de la tabla 2.2, hubo seis personas del percentil alto y cinco del percentil bajo que eligieron la opción a), dos del percentil alto y dos del percentil bajo que escogieron la opción b) y una persona que no contestó suman un total de 16 personas.

Las siguientes dos columnas muestran los índices de Dificultad del Reactivo y Discriminación del Reactivo. El índice de Dificultad del Reactivo señala qué tan difícil es el reactivo con base en el número de respuestas correctas obtenidas por el grupo muestra. Cuando el índice es más cercano a 1.000 el reactivo es más fácil, mientras que, entre más se aleje de 1.000 y más cercano a cero se encuentre significa que el reactivo es más difícil. El ejemplo en la tabla muestra un índice de dificultad de 0.688, lo cual quiere decir que el reactivo es apropiado ya que no es tan cercano al 1.000 como para considerarse demasiado sencillo y está lo suficientemente alejado del cero para demostrar una dificultad razonable.

Los resultados de este análisis a la prueba de comprensión de lectura en español mostraron dos reactivos con un índice de dificultad cercano a cero y un reactivo con índice igual a 1.000. Dos de estos tres reactivos fueron sujetos de pequeñas modificaciones para evitar un nivel de dificultad muy alto o muy bajo.

El índice de Discriminación del Reactivo nos revela hasta qué grado el reactivo ayuda a hacer la distinción entre un individuo del grupo considerado alto y uno del grupo denominado bajo. El índice va de +1.000 a -1.000. Si éste es positivo significa que el reactivo es favorablemente discriminatorio. Sin embargo si es igual o menor a cero quiere decir que el reactivo no ayuda a distinguir entre un buen y un mal lector, porque indicaría una nula distinción o un mayor número de respuestas acertadas de parte de los integrantes del grupo bajo. En nuestro ejemplo la tabla 2.2 el índice de discriminación es de 0.063. Esto indica que son más el número de personas del grupo alto que respondieron acertadamente que los integrantes del grupo bajo.

El análisis dio como resultado siete reactivos con índice de discriminación negativo y cinco con índice igual a cero. Debido a que los índices negativos no se alejaban mucho de cero se decidió no modificarlos. Dos de los reactivos mostraron tanto índice de discriminación como índice de dificultad desfavorables, así que fueron éstos los que sufrieron modificaciones.

Una vez que se analizaron y modificaron los reactivos que se consideraban débiles para los fines de este trabajo se procedió a una segunda etapa del piloteo. Esta vez se llevó a cabo entre diez personas: cinco hispanoparlantes con distintos grados académicos, de licenciatura y maestría, entre 30 y 55 años; tres estudiantes de licenciatura, de entre 20 y 23 años; y dos extranjeros, una anglo-parlante de 38 años con grado de maestría y una franco-parlante de 30 años también con grado de maestría, ambas con experiencia en el campo de la evaluación y alto nivel de competencia en lengua española. En esta segunda

etapa se les solicitó a los colaboradores retro-alimentación y comentarios con respecto a la prueba y se hicieron ajustes con base en estos.

2.4.3. Instrumento para medir la competencia lingüística en la lengua inglesa

Para medir la competencia lingüística se utilizaron dos instrumentos: un *cloze test* y un *vocabulary levels test*. El primero es una adaptación de un *cloze test* típico que mide el conocimiento de la lengua que tiene el sujeto puesto que pone a prueba la competencia a nivel sintáctico y semántico. El test (ver anexo K) consiste en un texto al que se le han borrado ciertas palabras, en este caso fueron quince; ocho palabras de contenido y siete de función. Se buscó que las palabras omitidas tuviesen cierta relación con aquellas que no lo fueron, por ejemplo, colocaciones, preposiciones y verbos en distintas formas gramaticales como participio, presente y pasado, infinitivo, y verbos auxiliares. El texto elegido fue de tipo informativo, similar a los utilizados en los test de comprensión de lectura, con el fin de evitar estilos periodísticos o literarios que pueden incluir elementos más difíciles de predecir. El individuo debe utilizar sus habilidades sintácticas y semánticas para identificar la palabra faltante en el espacio. Por supuesto, también hace uso de sus esquemas para cumplir la tarea, sin embargo, tienen mayor peso las habilidades semánticas y sintácticas. El test se piloteó entre diez profesores de la facultad, incluyendo anglo-parlantes.

No es necesario para este trabajo saber si los sujetos de estudio son competentes en la lengua a nivel social o conversacional (*conocimiento funcional* según Bachman y Palmer, 1996:69). El nivel de competencia determinado por el *cloze test*, que se limita a reconocimiento de estructuras morfosintácticas y de posibilidades semánticas, mas no a producción de lenguaje, por lo que es adecuado para medir la competencia lingüística.

Otro aspecto de peso, es la mencionada practicidad. Los exámenes de Cambridge, de alto grado de validez, constan de entrevistas y dos composiciones

escritas por cada individuo, para lo que se requiere de un gran ejercicio de recursos y al no contar con éstos se vuelve una limitante.

Para complementar la medición de competencia lingüística se decidió también medir el nivel de vocabulario y para ello se diseñó el segundo instrumento (ver anexo J). Ha sido mencionado cómo varios autores (Alderson, 2000:99; Read, 2000: 74-75) se refieren a la importancia del nivel de vocabulario en la comprensión de lectura y como componente de la competencia lingüística. Se decidió medir el nivel de vocabulario a través de un instrumento diseñado para este trabajo y que toma como base el *Vocabulary Levels Test*, creado por Paul Nation (1983) como examen diagnóstico de vocabulario para cursos de lengua. Dicho examen consiste en medir el nivel de vocabulario que conoce un individuo. Se sugiere otorgar un máximo de cincuenta minutos para la resolución de la prueba. La puntuación se obtiene por cada nivel y generalmente el número de respuestas correctas decrece conforme se avanza en los niveles. Los reactivos son como el que se muestra a continuación:

Reactivo tomado del instrumento para medir vocabulario

- | | |
|---------------|---|
| a) Accurate | |
| b) Certain | _____ the profession or work of a church |
| c) Honest | _____ correct or true in every detail |
| d) Ministry | _____ having no doubts that something is true |
| e) Protestant | |
| f) Valid | |

El sustentante debe elegir las opciones *d*, *a* y *b*, en ese orden.

Se decidió elaborar un instrumento original, basado en el creado por Nation (1983), ya que debido al perfil académico de los alumnos, estudiantes de docencia, podrían ya conocer este examen o incluso las nuevas versiones de Schmitt (2000), lo que repercutiría en la confiabilidad del instrumento y sus resultados.

Es así que, con algunas diferencias que serán detalladas líneas abajo, se elaboró este instrumento para medir el vocabulario de los sujetos. Como primer paso, se seleccionaron palabras y sus definiciones del diccionario Macmillan English Dictionary (2002). Este diccionario para estudiantes avanzados de inglés, identifica las palabras más comunes con estrellas. Por ejemplo, las palabras que pertenecen al nivel de las más comunes están marcadas con cuatro estrellas, las siguientes con tres, y así sucesivamente hasta ninguna. Las definiciones de este diccionario están redactadas usando solamente las 2500 palabras más comunes por lo que es fácil para los estudiantes, al menos de nivel intermedio comprender los significados.

Se tomó una palabra y su definición cada veinticinco páginas del diccionario lo que distribuye la carga de palabras a lo largo de éste, y se evitó cualquier tendencia involuntaria. En ocasiones no había en la página en turno una palabra de la categoría requerida por lo que se seleccionaba la de la página siguiente o la primera que se encontrara si en ésta tampoco había. Así fue la selección de palabras para las cinco categorías (de ninguna a cuatro estrellas) manejadas por este diccionario que equivaldrían a los cinco niveles del *Vocabulary Levels Test*.

En el momento de elaborar los reactivos surgieron varias situaciones particulares que son importantes de mencionar. Permitimos incluir algunos elementos léxicos más allá de la palabra por ejemplo *go on* o *break down*. Las opciones de palabras en los reactivos se presentaron en estricto orden alfabético y las definiciones se pusieron al azar, cuidando que no siempre resultara que las respuestas correctas provinieran de la lista en el mismo orden. Los distractores fueron palabras con alguna relación con la palabra correcta, como hipónimos, hiperónimos, palabras del mismo campo semántico, u otras que compartieran sonidos o tuviesen alguna relación. Por ejemplo, *paw* y *claw* (ver anexo J, página 118), además del hecho de que comparten sonidos la segunda es hipónimo de la primera; para la opción *guidebook* se utilizó el distractor *booklet*, ya que pudiesen pertenecer al mismo campo semántico (ver anexo J, página 118), así como *assault* y *pillage* (ver anexo

J, página 119) o *coal* y *oil* (ver anexo J, página 116); *old-fashioned* sirvió como distractor de *antique*, ya que ambas se refieren a algo viejo (ver anexo J, página 118). En cuanto a las definiciones, se tomaron íntegramente del diccionario, sin embargo algunas fueron sujetas de pequeñas modificaciones, ya que el número de palabras se restringió a un límite superior, y en el caso de algunas otras en que los conceptos no estaban claros o pudiesen prestarse a una mala interpretación.

El test consta de cuatro secciones y cada una de ellas de seis reactivos con seis palabras y tres definiciones, lo cual hace un total de 72 reactivos, poniendo a prueba el conocimiento de 144 palabras. Se determinó otorgar a los sujetos treinta minutos para la resolución de la prueba.

Al igual que se hizo con el instrumento de evaluación de la competencia lectora en español, se realizó un piloteo de la prueba de vocabulario como componente de la competencia lingüística en inglés. Este piloteo se hizo con los mismos sujetos con los que se piloteó el instrumento de comprensión lectora en español y de igual manera se llevó a cabo el análisis de reactivos. La siguiente tabla muestra un ejemplo del análisis de uno de los reactivos del examen.

Número de reactivo	Percentil	Opción a)	Opción b)	Opción c)	Opción d)	Opción e)	Opción f)	No contestó	Dificultad del reactivo	Discriminación del reactivo
4	Alto	0	7	0	0	1	0	0	0.813	0.063
	Bajo	0	6	0	0	2	0	0		

Tabla 2.3: Ejemplo de análisis de reactivos

El análisis de reactivos presentado en la tabla 2.3 es similar al presentado en la tabla 2.2 y debe ser interpretado de la misma manera.

2.5. SUJETOS DE LA APLICACIÓN INNOVADORA

Al momento de la realización del estudio, la Facultad de Lenguas de la U.A.E.M. cuenta con un total de 734 estudiantes. Para este estudio se seleccionaron 202 alumnos entre el tercer y el noveno semestres de la Licenciatura en Lenguas de la U.A.E.M., todos hispanohablantes y estudiantes de lengua inglesa. Las edades oscilan entre los 19 y los 23 años y todos son mexicanos, la mayoría originarios de la zona urbana de Toluca, Estado de México o de otros municipios del estado, aunque también se encontraron algunos alumnos de otros estados como Guerrero, Michoacán o del Distrito Federal.

Los grupos se seleccionaron por conveniencia. Esto se debe a que la Facultad de Lenguas tiene una población amplia y a que a pesar de las similitudes entre sus miembros, existe una gran diversidad en cuanto a los niveles socio-económicos. Un factor de peso fue la simplificación logística que ofrece llevar a cabo la aplicación de los instrumentos en la facultad, ya que haberlo realizado en otro ámbito hubiese representado más tiempo, menor control sobre los participantes y una gran dependencia de terceros para lograr con éxito el levantamiento de información.

Como se menciona líneas arriba, se consideró para este estudio a los alumnos desde las materias de Lengua Inglesa III, que corresponde al nivel pre-intermedio o nivel B1 en referencia al marco común europeo o nivel 2 de ALTE (Association of Language Testers in Europe), hasta los estudiantes de Lengua Inglesa IX, que corresponde al nivel avanzado o C1 del marco común europeo o ALTE 4. De esta manera se aseguraba que hubiese tanto estudiantes con altas habilidades lectoras y lingüísticas en lengua inglesa como habilidades no tan desarrolladas y se pudiese hacer el estudio acerca de la compensación de las habilidades.

Capítulo 3

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo. Una vez analizados los datos, se procedió a un análisis inferencial que permitiera ahondar más en las relaciones entre las variables.

Las variables independientes de este estudio son la comprensión de lectura en español y la competencia lingüística en inglés; la variable dependiente es la comprensión lectora en inglés. Éstas se midieron a través de las baterías de instrumentos descritas en el capítulo anterior. En el caso de la comprensión de lectura en español y comprensión lectora en inglés con un instrumento de 39 reactivos de opción múltiple cada uno. Se obtuvo el porcentaje de aciertos correctos y en base a eso un índice en el rango de 1 a 10. El caso de la competencia lingüística fue distinto ya que se utilizaron dos instrumentos: el de vocabulario, de setenta y dos reactivos, y el *cloze test*, de quince reactivos. De igual manera, se obtuvo un índice entre 1 y 10, en este caso para cada uno de los instrumentos, y se calculó un promedio del índice obtenido, para determinar uno nuevo como indicador de competencia lingüística en inglés.

Para un total de 202 sujetos los resultados muestran en comprensión de lectura en español que los índices obtenidos se ubican entre 1.79 como mínimo y 8.72 como máximo, la media se ubica en 5.8695, con mediana de 5.8974, moda de 5.64 y una desviación estándar de 1.2535. Para la competencia lingüística en inglés el índice mínimo fue de 2.47 y el máximo de 8.08, con una media de 5.1967, mediana de 5.2222, moda de 4.97 como valor mínimo y una desviación estándar de 1.1305. La comprensión de lectura en inglés se ubica dentro del rango entre

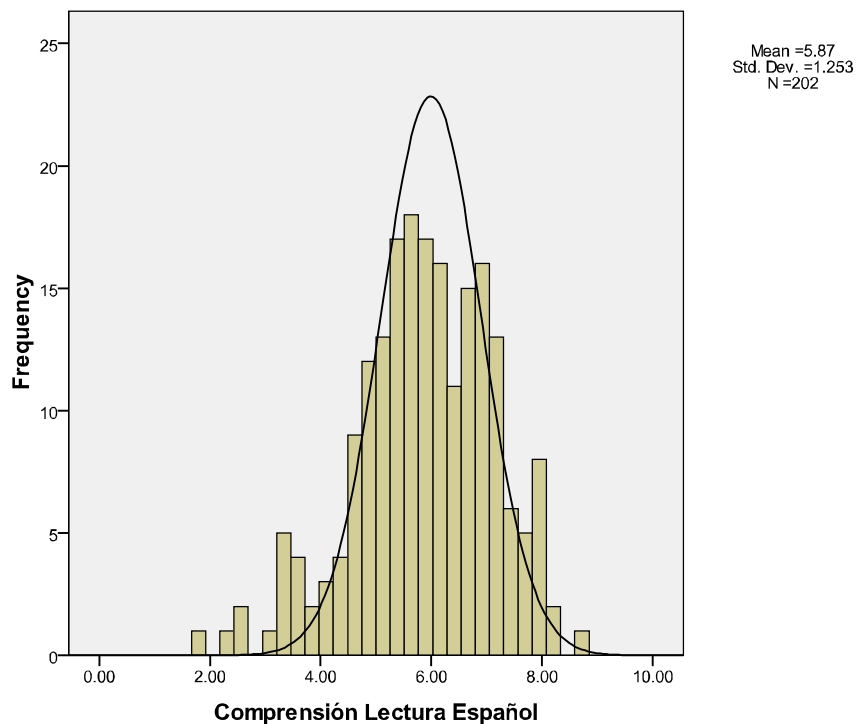
1.28 como índice mínimo y 7.95 como máximo, la media está en el 3.8144, la mediana es de 3.7179, la moda de 2.82 y la desviación estándar es de 1.3062. Los datos se pueden apreciar tanto en el anexo 2, como en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Comprensión Lectura Español	202	1.79	8.72	5.8695	1.25349
Competencia Lingüística Inglés	202	2.47	8.08	5.1967	1.13049
Comprensión Lectura Inglés	202	1.28	7.95	3.8144	1.30618
N válido (según lista)	202				

Tabla 3.1. Estadísticos descriptivos

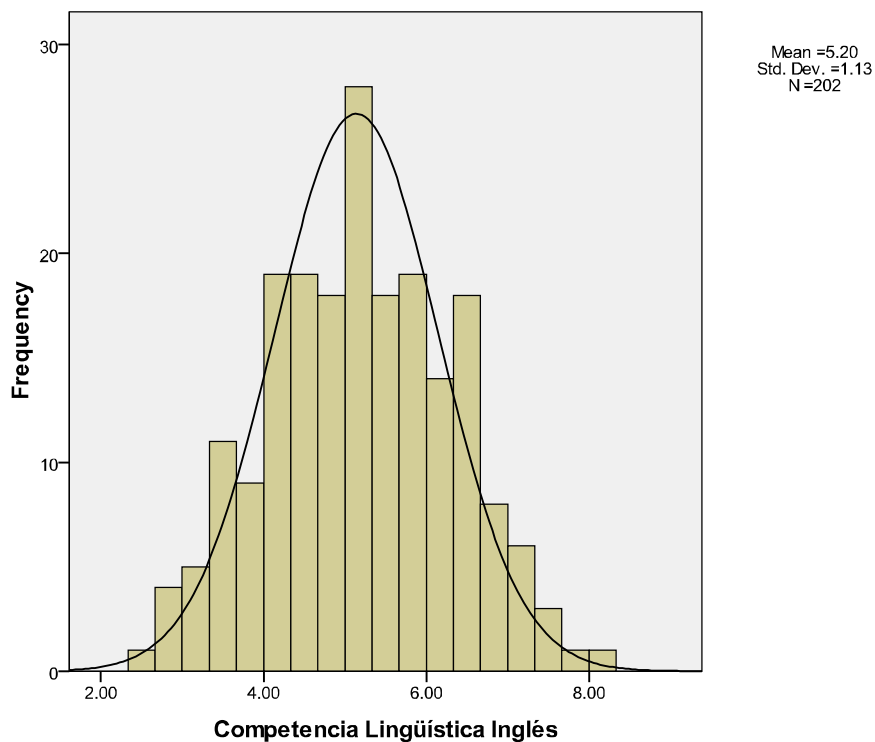
Se obtuvieron frecuencias para ver el comportamiento de los resultados (ver anexo A). En las siguientes gráficas se puede apreciar que las tres habilidades muestran una aproximación a una distribución normal, como lo muestra la curva de cada variable. Sin embargo, cada una muestra rasgos específicos que caben mencionar.



Gráfica 3.1. Distribución de frecuencias para Comprensión de lectura en Español.

Los resultados de comprensión de lectura en español (Gráfica 3.1.) muestran un sesgo hacia la derecha de la distribución o por arriba de la media, lo cual era de esperarse en un país de habla hispana. El histograma muestra un par de picos sobresalientes fuera de la curva normal que representan sujetos con resultados alejados de la media, que, si bien, no son un número representativo, sí indican una dispersión mayor a la esperada.

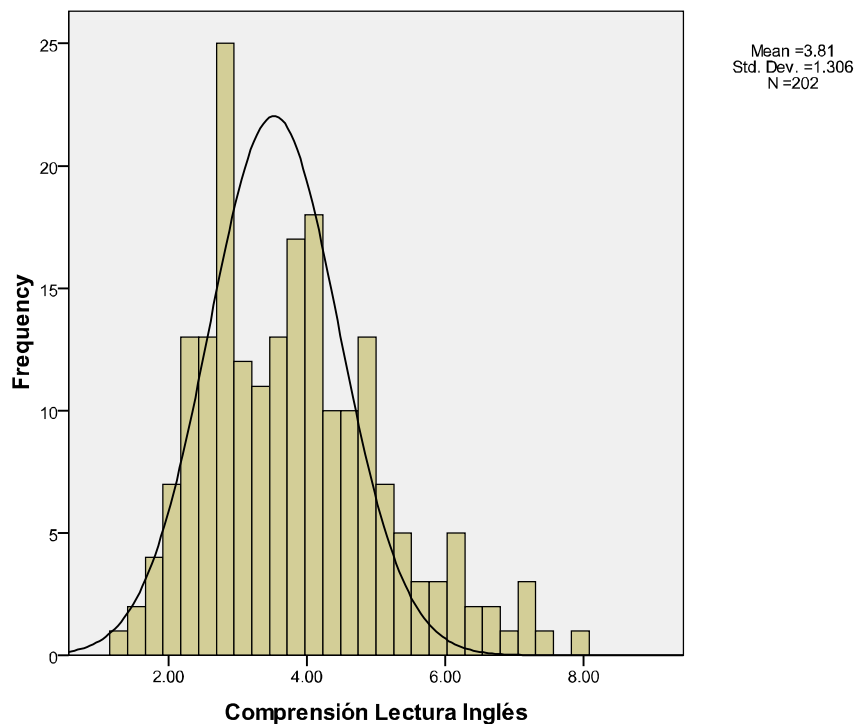
La siguiente gráfica (Gráfica 3.2) muestra el histograma de frecuencias para la competencia lingüística en inglés.



Gráfica 3.2. Distribución de frecuencias para Competencia Lingüística en Inglés.

Esta gráfica es la que más se asemeja a la distribución normal; muestra poca asimetría, con tan solo un par de picos sobresalientes fuera de la curva, aunque cercanos a la media, lo que disminuye la curtosis. Se puede observar que la gran mayoría de los sujetos se agrupa en torno a la media. Esto se debe a que fueron seleccionados con base en el curso de lengua inglesa que estudiaban al momento de la aplicación del instrumento.

La siguiente distribución de frecuencias es de la comprensión de lectura en inglés (Gráfica 3.3.).



Gráfica 3.3. Distribución de frecuencias para Comprensión de lectura en Inglés.

La comprensión de lectura en inglés es la variable que se distancia más de la curva normal mostrando asimetría positiva, es decir con un sesgo hacia el lado izquierdo o por debajo de la media. Se puede observar que los sujetos fuera del área de la curva normal se encuentran principalmente por arriba de la media, aunque no son un número representativo, a diferencia de un pico importante que sale de la curva y que afecta de gran manera la media dado el número tan alto de sujetos en este punto.

Una vez analizados los datos descriptivos para cada una de las variables se calcularon coeficientes de correlación (Correlación de Pearson) para medir la contribución de las variables entre sí. Estos resultados se presentan en la tabla 3.2.

Correlaciones

		Comprensión Lectura Español	Comprensión Lectura Inglés	Competencia Lingüística Inglés
Comprensión Lectura Español	Correlación de Pearson	1	.466**	.391**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	202	202	202
Comprensión Lectura Inglés	Correlación de Pearson	.466**	1	.539**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	202	202	202
Competencia Lingüística Inglés	Correlación de Pearson	.391**	.539**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	202	202	202

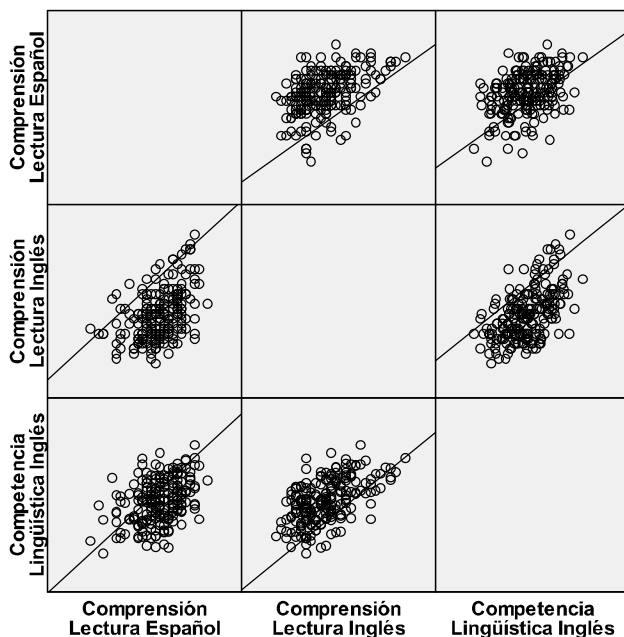
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3.2. Correlaciones

Lo que se puede observar, en principio, es que existe una contribución de ambas variables independientes a la variable dependiente, la comprensión de lectura en inglés, aunque esto se comprueba más adelante con un análisis de regresión múltiple. La comprensión de lectura en español con respecto a la comprensión de lectura en inglés muestra un coeficiente de correlación de Pearson de $r=0.466$, lo que indica cierto grado de contribución y a menor grado con la competencia lingüística en inglés, cuyo coeficiente de correlación de Pearson de $r=0.391$. Entre más cercano sea el coeficiente a 1.000 se tiene una mayor correlación. La competencia lingüística en inglés muestra una mayor contribución a la comprensión de lectura en inglés, con un coeficiente de correlación de Pearson de $r=0.539$.

La siguiente gráfica muestra como la distribución de datos es más significativa en la relación entre la competencia lingüística en inglés y la comprensión de lectura en inglés. En el punto de intersección entre la comprensión de lectura en inglés y la competencia lingüística en inglés puede apreciarse cómo la distribución de los puntos es más uniforme a la línea transversal, a diferencia de la intersección entre la competencia lingüística en inglés y la comprensión de lectura en español que

aglutina los puntos al centro o la intersección entre comprensión de lectura en inglés y la comprensión de lectura en español cuyos puntos se alejan de la diagonal. Estas dos últimas indican una relación menor a la mostrada por la intersección descrita en primer lugar:



Gráfica 3.4. Distribución de datos.

Una vez analizados los datos estadísticos para cada una de las variables se procedió a agruparlos para poder correr análisis de varianza, Anova de dos variables (*Two-Way Anova*), y un análisis de regresión múltiple, para determinar si se daba este proceso de compensación entre las variables independientes.

Para agrupar los sujetos de acuerdo con sus resultados y poder realizar el análisis que permita identificar un %buen+ lector de uno %malo+ y una %alta+ competencia lingüística de una %baja+, se exploró agrupando en cuartiles, en tres grupos y en dos, corriendo los resultados para cada modelo. Las variables independientes, comprensión de lectura en español y competencia lingüística en inglés, se volvieron categóricas y la variable dependiente permaneció numérica. En primer lugar se consideró agrupar en cuartiles, ya que de esta manera se podría

discriminar de manera más eficiente los de altos resultados a los de bajos. Los grupos se denominaron bajo, medio bajo, medio alto y alto, para cada variable. En la tabla 3.3 se observa el número de individuos con las características que se buscan, ya que debido a estas características podrían compensar entre ambas variables: alta competencia lingüística en inglés y baja habilidad lectora en español y baja competencia lingüística en inglés con alta habilidad lectora en español.

Tabla de contingencia Cuartiles comp lect español * Cuartiles comp ling ing

Recuento		Cuartiles comp ling ing				Total
		CLE_bajo	CLE_medio_bajo	CLE_medio_alto	CLE_alto	
Cuartiles comp lect español	CLE_bajo	26	10	11	10	57
	CLE_medio_bajo	10	17	15	10	52
	CLE_medio_alto	12	14	16	16	58
	CLE_alto	2	9	10	14	35
Total		50	50	52	50	202

Tabla 3.3. Tabla de contingencia para dos variables.

Sólo diez sujetos cumplen con la condición de alta competencia lingüística en inglés y baja habilidad lectora en español, y sólo dos con la condición de baja competencia lingüística en inglés con alta habilidad lectora en español (Escenarios 2 y 1, respectivamente, en la Tabla 2.1). Esto en principio hace suponer que es difícil que el proceso de compensación entre las variables sea significativo, aunque existan sujetos con las condiciones, no son suficientes para establecer un patrón de hechos significativos. Salta a la vista el hecho que mientras hay 57 individuos cuyas habilidades de comprensión de lectura en español se ubican en el cuartil denominado %bajo+, solamente hay 35 con %alta+comprensión de lectura en español.

En seguida se presenta la tabla de contingencias para tres variables (tabla 3.4.). Esta matriz muestra cuantos sujetos se encuentran dentro de los distintos cuartiles denominados como alto, medio alto, medio bajo y bajo, en relación a las variables.

Para facilitar su lectura se ha asignado a cada columna una letra y a cada fila un número. Es así que el cuadrante A1 muestra las contingencias para los sujetos que resultaron con baja competencia lingüística en inglés, baja habilidad lectora en inglés y los cuatro cuartiles de comprensión de lectura en español.

Cuartiles comp lect español * Cuartiles comp ling ing * cuartiles comp lect inglés Crosstabulation

Count		Cuartiles comp ling ing				Total	
		A	B	C	D		
		CmpLing_Ing_bajo	CmpLing_Ing_medio_bajo	CmpLing_Ing_medio_alto	CmpLing_Ing_alto		
Lect:ing_bajo	Cuartiles comp lect español	LectEsp_bajo	10	6	4		20
		LectEsp_medio_bajo	4	3	5		12
		LectEsp_medio_alto	3	2	2		7
		LectEsp_alto			1		1
		Total	17	11	12		40
Lect:ing_medio_bajo	Cuartiles comp lect español	LectEsp_bajo	12	3	1	3	19
		LectEsp_medio_bajo	5	8	4	2	19
		LectEsp_medio_alto	5	4	3	3	15
		LectEsp_alto	1	4	3		8
		Total	23	19	11	8	61
Lect:ing_medio_alto	Cuartiles comp lect español	LectEsp_bajo	4	1	3	4	12
		LectEsp_medio_bajo	1	5	5	4	15
		LectEsp_medio_alto	3	6	7	5	21
		LectEsp_alto		4	1	2	7
		Total	8	16	16	15	55
Lect:ing_alto	Cuartiles comp lect español	LectEsp_bajo			3	3	6
		LectEsp_medio_bajo		1	1	4	6
		LectEsp_medio_alto	1	2	4	8	15
		LectEsp_alto	1	1	5	12	19
		Total	2	4	13	27	46

Tabla 3.4. Tabla de contingencia para tres variables.

De la tabla de contingencias podemos concluir lo siguiente:

1. La tabla de contingencias para las tres variables (tabla 3.4) confirma el hecho de que no existe compensación.
2. Se puede observar que hay un sujeto en el primero de los dos grupos en los que podría darse la compensación: alta habilidad lectora en español con baja competencia lingüística en inglés y alta comprensión de lectura en inglés que se encuentra en el sector A4 de la tabla de contingencias (tabla 3.4) y al primer escenario en la tabla 2.1 (página 36). Por otro lado, hay tres sujetos en el segundo grupo donde se podría demostrar el proceso de compensación: baja habilidad lectora en español con alta competencia

lingüística en inglés y alta habilidad lectora en inglés, en la intersección D4 de la tabla de contingencias y segundo escenario de la tabla 2.1. El número de individuos que muestran capacidad de compensar no es estadísticamente significativo, solamente 4 de 202 ó un 1.98% de la muestra total.

3. De hecho, el grupo que señala el número de sujetos con alta competencia lingüística en inglés y baja comprensión lectora en inglés está en blanco (en el cuadrante D1 en la tabla de contingencias), es decir no hay ninguna persona que cumpla con esta combinación de características, independientemente de su resultado en comprensión de lectura en español.
4. Los dos grupos de combinaciones que presentaron mayor número de casos son: el de alta habilidad lectora en español con alta competencia lingüística en inglés y alta habilidad lectora en inglés, con un total de 12 individuos que cumplen la condición número 7 en la tabla 2.1 y que se ubican en el sector D4 de la tabla de contingencias; y el grupo con baja habilidad lectora en español, baja competencia lingüística en inglés y media baja comprensión lectora en inglés, con doce individuos en el cuadrante A2 y que cumplen la condición número 8 de la tabla 2.1.
5. Los sectores con el mayor número de casos son: donde intersecan los de alta competencia lingüística en inglés y los de alta habilidad lectora en inglés, independientemente del nivel de lectura en español con 27 casos (sector D4 en la tabla de contingencias) y aquel donde cruzan los de baja competencia lingüística en inglés y media-baja habilidad lectora en inglés (sector A2) con 23 casos.
6. Otro aspecto que debe mencionarse es el escaso número de casos con baja competencia lingüística en inglés y con alta o media alta habilidad lectora en inglés, independientemente de su resultado en comprensión de lectura en español, siendo únicamente diez los participantes que muestran esta combinación de características, como se puede observar en los sectores A3 y A4.

Los resultados de Anova para esta agrupación, en cuartiles fue de $F(9,202)=1.193$ y valor alfa de $=0.302$ (ver anexo C), que indica que la relación entre variables es significativa, lo que refuta la hipótesis respecto a la compensación. Se corrió un análisis de varianzas para los modelos de dos y tres grupos, obteniendo para el de dos grupos valor $F(1,202)=0.073$ y $=0.787$ (ver anexo G) y el modelo de tres grupos con valor $F(4,202)=0.180$ y $=0.949$ (ver anexo F). El valor de η^2 cercano a 1.0 indica menor discriminación entre los grupos, por lo que el modelo de agrupación en cuartiles muestra una mayor discriminación entre estos. Una vez realizado el análisis de varianza se corrieron comparaciones posteriores múltiples, pruebas *post hoc*, con prueba estadística de Bonferroni (ver anexos D y E), donde se puede observar que hay diferencias significativas entre los grupos de ambas variables independientes, sin embargo, los grupos de comprensión de lectura en inglés muestran un grado de discriminación ligeramente mayor ya que sólo la comparación del grupo *bajo* con el *medio bajo* son lo suficientemente homogéneos como para no mostrar diferencias significativas. Mientras tanto, en la competencia lingüística hay dos pares de grupos que no tienen diferencias significativas, el grupo medio bajo con el bajo y el medio bajo con el medio alto.

Un análisis de regresión múltiple (tabla 3.5) se llevó a cabo con la finalidad de comprobar la contribución de las variables independientes, comprensión de lectura en español y competencia lingüística en inglés, a la variable dependiente, comprensión de lectura en inglés.

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	.576	.366		1.575	.117
	Competencia Lingüística Inglés	.623	.069	.539	9.057	.000
2	(Constante)	-.557	.416		-1.337	.183
	Competencia Lingüística Inglés	.487	.071	.422	6.885	.000
	Comprensión Lectura Español	.313	.064	.301	4.908	.000

a. Variable dependiente: Comprensión Lectura Inglés

Tabla 3.5. Coeficientes de regresión múltiple.

Se obtuvo el coeficiente de regresión múltiple, valor (beta), el cual resultó ser $=0.539$, para la competencia lingüística en inglés, lo que demuestra que este factor tiene mayor contribución en la comprensión de lectura en inglés. Al medir la contribución simultánea de las variables se encuentra que el valor $=0.422$ de la competencia lingüística en inglés contribuye en mayor medida a la comprensión de lectura en inglés que la comprensión de lectura en español, cuyo valor $=0.301$, es menor al de la competencia lingüística en inglés.

3.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección del trabajo se considera el análisis de los resultados para comentar los hallazgos encontrados, así como la sección teórica para también retomar algunos conceptos y vincularlos con los resultados obtenidos en este estudio.

En cuanto al análisis de cada una de las variables, se ha podido determinar que tanto la comprensión lectora en español como la competencia lingüística en inglés muestran un comportamiento normal en relación a la curva. Sin embargo, los resultados de comprensión lectora en inglés muestran un sesgo que indica bajos resultados en esta variable. Incluso la media es mucho más baja que la de las variables independientes. Esto significa que los participantes tienen dificultades en comprender textos en inglés y que a pesar de mostrar cierto nivel de competencia lingüística en inglés, que es un factor que contribuye de manera importante en la comprensión de lectura, sus habilidades lectoras tanto en lengua inglesa como en español son pobres e insuficientes para obtener resultados satisfactorios.

El resultado de la competencia lingüística en inglés fue el esperado, ya que los participantes fueron estudiantes de nivel pre-intermedio a avanzado. En otras palabras, los participantes fueron seleccionados por su nivel de lengua tomando como referencia el nivel del curso en el que se encuentran. Teniendo participantes de niveles tanto pre-intermedio, como intermedio y avanzado era de esperarse que el grueso de los resultados se acercara a la media.

No es el mismo caso para los resultados de comprensión de lectura en español, de los que, a pesar de mostrar un comportamiento normal, se hubiese esperado una media mucho más alta. Esta afirmación se hace con base en el supuesto de que la competencia lingüística en L1 de los participantes es alta y que dado que ésta es un factor importante en la comprensión de lectura, se esperaría que los resultados tendiesen a acercarse al límite superior del rango del indicador de comprensión de lectura. No obstante, este indicador muestra una media de 5.87,

que si bien está por encima de la mitad del rango, está muy alejado del 10.0, que es el límite superior. Podemos, entonces, confirmar la creencia generalizada entre la planta docente de que los estudiantes tienen un pobre ejercicio de sus habilidades de lectura y por ende un bajo desempeño en la comprensión de ésta.

Al combinar esta situación con la falta de competencia lingüística de los participantes se explica el resultado obtenido en la comprensión de lectura en inglés. En este estudio se ha confirmado que el resultado de competencia lingüística en inglés es un mejor predictor de la comprensión de lectura en inglés que las habilidades de comprensión de lectura en español, sin embargo, estas últimas también son un factor. En forma generalizada se puede establecer que los estudiantes de la Facultad de Lenguas tienen un bajo desempeño en la comprensión de lectura en lengua inglesa debido, en primer lugar, a la falta de desarrollo de su competencia lingüística y en menor grado a las habilidades lectoras poco desarrolladas en primera lengua.

Después de haber realizado el análisis de regresión múltiple, así como obtenido el anova, es posible determinar que los estudiantes de la Facultad de Lenguas de la U.A.E.M. en la comprensión de lectura en inglés no compensan una baja habilidad lectora en español con una alta competencia lingüística en inglés, ni una baja competencia lingüística en inglés con una alta habilidad lectora en español. Sí se dieron cuatro casos de compensación dentro de una muestra de 202 individuos, sin embargo, no resulta un comportamiento lo suficientemente significativo para poder predecir los resultados de comprensión lectora en inglés con base a la interacción entre estas variables. Este resultado se contrapone a lo expuesto por Yamashita (2002) quien determinó que la compensación emerge en la comprensión lectora en los estudiantes japoneses de inglés. Esto en principio se pensó deberse a factores culturales, como un mejor desarrollo del hábito de lectura en la cultura japonesa. Sin embargo al comparar las medias de comprensión de lectura en L1 de ambos grupos se obtiene un índice de reactivos con respuestas correctas más alto en los estudiantes mexicanos que en los

estudiantes japoneses, por lo que el resultado obtenido por Yamashita pudiera deberse a cuestiones metodológicas.

En los resultados del presente estudio se observó que existe una contribución de ambas variables independientes, comprensión de lectura en español y competencia lingüística en inglés, en la variable dependiente, comprensión de lectura en inglés. Sin embargo, los coeficientes de correlación muestran una mayor contribución de la competencia lingüística en inglés. Esto significa que la competencia lingüística en inglés es un factor que predice mejor los resultados en comprensión de lectura en inglés que la habilidad lectora en español, que también contribuye a la comprensión de lectura en inglés pero en menor medida, acorde con las investigaciones realizadas en este sentido (Alderson, 1984; Carrell, 1991, Yamashita, 2002). Así que, respondiendo a la pregunta de Alderson (1984): ¿Un buen lector en L1 lo es también en L2? La contribución de la habilidad lectora en español a la comprensión de lectura en inglés confirma que lo es hasta cierto punto, ya que como se ha visto es mejor lector en L2 el que tiene competencia lingüística, en los términos de Bachman (1990), más alta, confirmando lo propuesto por Alderson (2000).

El estudio confirma la Hipótesis del umbral lingüístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*) (Clarke, 1979; Cummins, 1979), que establece que antes de lograr la comprensión de un texto en L2 es necesario alcanzar un techo o umbral. Es notable la diferencia entre el número de individuos que muestran una baja competencia lingüística en inglés y alta o media-alta habilidad lectora en inglés, sólo 10; contra el número de participantes con la combinación de alta competencia lingüística en inglés y alta o media-alta habilidad lectora en inglés que suman un total de 42 sujetos. Esto significa que los individuos que no han alcanzado este umbral en L2 no lograrán la comprensión de un texto en L2, además de reafirmar lo comentado líneas arriba sobre la mayor contribución de la competencia lingüística en L2 a la comprensión de lectura en L2.

Bernhardt y Kamil (1995) dicen que la comprensión lectora en L2 es resultado de dos lenguas y dos habilidades lectoras, sin embargo, el presente estudio muestra más afinidad con la opinión de Alderson (1984, 2000) y el estudio de Carrell (1991) en el sentido en que la competencia lingüística en L2 tiene una mayor contribución a la comprensión de lectura en L2.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones que se han determinado con base en los resultados obtenidos, los problemas que se presentaron y las posibles líneas de investigación y trabajo a seguir en el futuro.

El estudio intentaba demostrar que los estudiantes de lengua inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de México (U.A.E.M.) compensan en la comprensión de lectura en inglés una baja competencia lingüística en lengua inglesa con una alta habilidad lectora en español o una baja habilidad lectora en español con una alta competencia lingüística en inglés. Se midieron las tres variables para 202 estudiantes de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas de la U.A.E.M. Una vez que se obtuvieron los resultados se realizó el análisis estadístico que nos llevó a determinar que entre estos individuos no se encontró evidencia estadísticamente significativa que demostrara que se lleve a cabo el proceso de compensación mencionado.

El estudio se basó en otro realizado por Yamashita (2002) quién, en contraste, afirma que dicha compensación existe en los estudiantes japoneses de lengua inglesa. La información sobre este estudio no fue la suficiente para encontrar hechos que pudiesen ayudar a determinar diferencias significativas entre ambos trabajos. Otras de las dificultades que se encontraron en la elaboración de este análisis fue el instrumento para medir la comprensión lectora en español. No se encontraron instrumentos probados, por lo que en el momento en que se determinó el diseño de un instrumento nuevo se decidió hacerlo similar al de comprensión de lectura en inglés. No fue posible encontrar referencias sobre el diseño de la sección de comprensión de lectura del TOEFL, sin embargo, los libros de preparación para este examen fueron una valiosa ayuda. En el piloteo se encontraron algunos problemas con el diseño del examen, reactivos muy difíciles o muy sencillos, lo cual pudo resolverse con el análisis de reactivos. Una vez piloteado y corregido se dio una segunda fase de piloteo, el problema en esta parte fue que sólo se realizó entre algunas personas, ocho en total, la mayoría con

un nivel educativo más alto que los participantes en el estudio. A pesar de esto, tanto este instrumento como el otro desarrollado, el *vocabulary levels test*, parecen haber cumplido con la expectativa, basando esta opinión tanto en los resultados obtenidos en el piloteo, como en la investigación.

A pesar de las situaciones mencionadas en el párrafo anterior el estudio se concluyó dando lugar a algunas reflexiones y conclusiones. La primera conclusión a que se ha podido llegar es que los estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México no compensan su falta de habilidad lectora en español con su competencia lingüística en inglés, ni su poca competencia lingüística en inglés con una alta habilidad lectora en español en la comprensión de lectura en inglés. Los resultados de Anova muestran que existe poca interacción entre estas dos variables, de hecho sus comportamientos son similares, por lo que no es significativo el proceso de compensación en la comprensión de lectura en inglés.

A diferencia de los resultados mostrados por Yamashita (2002), quien sí encontró estas características en el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes japoneses de inglés, los estudiantes mexicanos no utilizan sus habilidades lectoras o su alta competencia lingüística para compensar la falta de habilidad lectora en L1, español, o baja competencia lingüística en L2, inglés, para tener una mejor comprensión de lectura en inglés. Los procedimientos de ambos trabajos han sido similares y, sin embargo, los resultados han sido distintos. El artículo de Yamashita no ofrece los datos suficientes para hacer un análisis más detallado y determinar las diferencias entre su estudio y este trabajo, lo cual quedará para investigaciones futuras.

Los test de competencia lingüística se componían de dos elementos principales, vocabulario y habilidades sintácticas que se midieron a través de un *cloze test*. Los resultados en cuanto a la contribución de la competencia lingüística en la comprensión lectora en L2 nos indican que precisamente el vocabulario y la

habilidad sintáctica contribuyen al resultado de comprensión de lectura en inglés. Para futuras investigaciones podría medirse el grado de contribución de éstos elementos, vocabulario y manejo de estructuras sintácticas de manera individual a la comprensión lectora en L2.

Los coeficientes de correlación indican que ambas variables independientes, tanto comprensión de lectura en español como competencia lingüística en inglés contribuyen a la comprensión de lectura en inglés. Los resultados muestran que la competencia lingüística en inglés predice con mayor certidumbre los resultados de comprensión de lectura en inglés que la habilidad lectora en español, aunque las habilidades lectoras se transmiten, a un grado menor, a la comprensión de lectura en español, confirmando los estudios hechos al respecto (Alderson, 1984; Carrell, 1991, Yamashita, 2002). Al comprobarse, una vez más, la contribución de la competencia lingüística a la comprensión de lectura en L2, se vuelve necesaria una revisión del sistema de enseñanza de lengua, inglesa en este caso, a los distintos niveles educativos. Para que nuestros licenciados sean capaces de leer en inglés es necesario desarrollar cierto nivel de competencia. La pregunta es ¿los egresados de las licenciaturas están alcanzando este nivel? Dado que este estudio toma como muestra estudiantes de licenciatura y que, en consecuencia, están aún en formación es difícil contestar a la pregunta con base en sus resultados. Un estudio sobre profesionistas al momento de finalizar su carrera universitaria a nivel licenciatura, quienes ya hayan culminado sus estudios de lengua nos permitiría hacer alguna propuesta que resuelva el cuestionamiento.

Los resultados de comprensión de lectura en español muestran una media de 5.87, lo cual en principio sugiere un bajo nivel de habilidad lectora en L1 de parte de los estudiantes, ya que son estudiantes universitarios y se esperaría una mejor comprensión de lectura, sin embargo, se ha visto que esta media es incluso superior a la media de estudiantes japoneses. Aún así es un punto sobre el que habría de reflexionar en este sentido: ¿Es la media que se esperaría de los estudiantes universitarios? Esta media, 5.87, nos dice que nuestros alumnos son capaces de comprender menos del sesenta por ciento de lo que leen en su propia

lengua. Sin duda, un foco de alarma que debe atenderse. Los alumnos de esta licenciatura muestran unas débiles habilidades de comprensión lectora, situación que puede deberse a muchos factores como nivel educativo de la familia, nivel socioeconómico, formación educativa básica deficiente, por lo que estudios sobre el peso de estas razones en los pobres resultados en comprensión lectora son imperantes, así como, ampliar esta misma investigación a otros espacios universitarios y sectores de la sociedad. De entre los factores mencionados es necesario hacer énfasis en el aspecto de la formación educativa básica. Es obvio que las estrategias de enseñanza de comprensión de lectura no están funcionando como debiesen. Una revisión a la manera en que se está trabajando la comprensión de lectura en los niveles educativos básico y medio superior es urgente.

Es preocupante que los participantes en este trabajo, quienes en teoría deben tener un nivel de competencia lingüística y en consecuencia de comprensión lectora en L2 más elevado que el estudiante de otras licenciaturas, obtengan resultados tan bajos. La reflexión en este sentido es: Si los alumnos de esta licenciatura están obteniendo estos resultados tan bajos ¿qué está sucediendo en otras licenciaturas? Como profesores nuestra labor es, en principio, hacer el llamado, motivar al alumno, inculcarle el hábito, situación que es difícil desde el planteamiento pero que no debe dejarse pasar por alto.

En resumen. Es posible en este momento concluir que en los individuos que conforman nuestro grupo de estudio, no es estadísticamente significativo el proceso de compensación entre la habilidad lectora en español (L1) y la competencia lingüística en inglés (L2), en la comprensión de lectura en inglés. El estudio también confirma la relevancia de los componentes de la competencia lingüística en L2 en la comprensión de lectura en L2.

Estos hallazgos son pertinentes en diversos ámbitos. En cuanto a educación básica y media-básica, se evidencian las fallas en la preparación de los

estudiantes para niveles educativos superiores, al menos en el campo de la comprensión de lectura y enseñanza del inglés como segunda lengua. Recalamos la imperante necesidad de una revisión de los programas educativos que tienen este alcance, los cuales deben proveer a los estudiantes de estas dos herramientas indispensables para el desarrollo personal y profesional. No es, ni debe ser función o responsabilidad de las instituciones educativas de nivel superior la preparación de los estudiantes en lengua inglesa o en comprensión de lectura. Los organismos de educación superior requieren para lograr sus objetivos primordiales estudiantes mejor preparados, que ya hayan obtenido a un nivel satisfactorio la instrucción en estos campos para poder acceder al nivel de conocimientos y preparación que se busca en estas instancias.

REFERENCIAS

- Alderson, J.C. (1979). The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly* 13 (2), 219-227.
- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En J.C. Alderson y Urquhart A.H. (eds.). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- Alderson, C. (2006). *Diagnosing Foreign Language Proficiency*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bachman, L.F. (1982). The Trait Structure of Cloze Test Scores. *TESOL Quarterly*, 16, 61-70.
- Bachman, L.F. (1985). Performance on Cloze Tests with Fixed-ratio and Rational Deletions. *TESOL Quarterly*, 19, 535-556.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1982). The Construct Validation of some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*, 16, 449-465.
- Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. New York: OUP.
- Banton Smith, N. (2002). *American Reading Instruction*. International Reading Association.
- Barnett, M. (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading, Theory and Practice*. New Jersey:
- Bartlett F. (1932). *Remembering*, Cambridge: CUP.
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex.

- Bernhardt, E.B. y Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistics interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Birch, B.M. (2006). *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. Routledge.
- Booth, D. (1998). *Guiding the Reading Process*. Pembroke Publishers. Markham, Ontario, Canada.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: the relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. En J.H. Hulstijn and J.F. Matter (eds.), *Reading in Two Languages: AILA review*, 8, 45-60.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. W Schmidt (eds.), *Language and communication*. New York: Longman.
- Canale, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. En Rivera, C. (ed.), *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment. Research and Application*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Ltd.
- Carrell, P. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179
- Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. (eds.) (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Carver, T.K. (1977). *A conversation book: English in everyday life: book 2*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Carver, R. (2000). *The Causes of High and Low Reading Achievement*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chapelle, C. & Abraham R. (1990). Cloze Method: What Difference Does It Make? *Language Testing*, 7, 121-146.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press

Clarke M.A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students. *Language Learning*, 29, 121-150.

Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

Cummins, J. (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups. *Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cziko G.A. (1980). Language Competence and Reading Strategies: A comparison of first and Second Language Oral Reading Errors. *Language Learning*, 30, 101-116.

Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading: An interactive model*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Devine, T. (1986). *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.

Genesee, F. & Upshur, J.A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. New York: Cambridge University Press.

Goodman, K.S. (1967). Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.

Goodman, K.S. (1975). The Reading Process. En F.W. Gollash (Ed.) *Language and Literacy. The Selected Writings of Kenneth Goodman*. London: Routledge.

- Gough, P.B. (1972). One Second of Reading. En *Language by Ear and by Eye*. J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly. (Eds.) Massachusetts: MIT Press.
- Hazenberg, S. y Hulstijn, J. (1996). Defining a Minimal Second Language Vocabulary for non-native University Students: an Empirical Investigation. *Applied Linguistics*, 17: 145-163.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y Swain, M. (eds.) (1990). *The development of second language proficiency*. New York: CUP.
- Heredia, R.R. & Altarriba, J. (2002). *Bilingual Sentence Processing*. Amsterdam: Elsevier.
- Hernández S., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hu, M. y Nation, I.S.P., (2000). Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 403-430.
- Hulstijn, J. (1991). *Reading in Two Languages*. Amsterdam: Free University Press
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride J.B. & Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth. England:Penguin Books.
- Jonz, J. (1990). Another Turn in the Conversation: What Does Cloze Measure? *TESOL Quarterly* Vol. 24. No. 1. 61-83.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge: CUP.
- Kong, A. (2006) Connections between L1 and L2 Readings: Reading Strategies Used by Four Chinese Adult Readers. *The Reading Matrix*. Vol. 6. N°. 2.
- LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1974). Towards a theory of automatic information in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323
- LaBerge, D. y Samuels,S.J. (1983). *A critique of %Towards a theory of automatic information processing in reading+*

- Lee, J. y Schallert, D.L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context. *Tesol Quarterly*, 31(4), 713-739.
- Meara, P. & Jones, G. (1988a). *Vocabulary Size as a Placement Indicator*. En Grunwell, P. (Ed.), *Applied Linguistics in Society* (p.80-87). London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Meara, P. y Jones (1988b). En Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Mertler, C.A. (2006). *Action Research: Teachers and Researchers in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moore, P.M.D. (2009). *La relación entre los niveles de dominio de lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. CUP.
- Nation, I.S.P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines*. 5, 12-25.
- Nation, I.S.P., (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I.S.P., (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nation, I.S.P., y Coady, J. (1988). *Vocabulary and Reading*. En Carter, R. y McCarthy, M. (Eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Oller, J.W. y Perkins, K. (1981). *Research in language testing*. Rowley: Newbury House.

- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1997). *Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition*. En Coady, J. & Huckin, T. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for Language Teachers: A Resource Book for Training and Development*. Cambridge: CUP.
- Phillips, D., (1996). *Longman Preparation Course for the TOEFL Test, Volume A*. New York: Longman.
- Qian, D.D., (1998). *Depth of Vocabulary Knowledge: Assessing its Role in Adults' Reading Comprehension in English as a Second Language*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Read, J., (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchev, F.J. (2002). *Estadística para las Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Towards an interactive model of reading*. En S. Dornic (ed.) *Attention and performance*. New York: Academic Press.
- Samuels, S.J. y Kamil (1988). En Carrell et al (1988) (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Schmitt, N. Schmitt, D. y Clapham, C. (2001) Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18 (1), 55-88.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: CUP
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.

Stahl, S. *et al* (1989). Prior Knowledge and Difficult Vocabulary in the Comprehension of an Unfamiliar Test. *Reading Research Quarterly*, 24, 27-43.

Stahl, S. (1991). Defining the Role of Prior Knowledge and Vocabulary in Reading Comprehension. *Journal of Reading Behaviour*, 13, 487-508.

Swaffar, J., Arens, K. y Byrnes, H. (1991). *Reading for Meaning. An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Tracey, D.H. & Morrow, L.M. (2006) *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. Guilford Press.

Verhoeven, L. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*. Volume 44 Issue 3 Page 381-415.

Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

Yamashita, J. (2002) Mutual Compensation between L1 Reading Ability and L2 Language Proficiency in L2 Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 81-95.

Zwaan, R. & Brown, C. (1996). The Influence of Language Proficiency and Comprehension Skill on Situation-Model Construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.

ANEXOS

ANEXO A. TABLAS DE FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES

Anexo A. Tablas de frecuencias de las variables

Comprensión Lectura Español

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.79	1	.5	.5	.5
	2.31	1	.5	.5	1.0
	2.56	2	1.0	1.0	2.0
	3.08	1	.5	.5	2.5
	3.33	5	2.5	2.5	5.0
	3.59	4	2.0	2.0	6.9
	3.85	2	1.0	1.0	7.9
	4.10	3	1.5	1.5	9.4
	4.36	4	2.0	2.0	11.4
	4.62	9	4.5	4.5	15.8
	4.87	12	5.9	5.9	21.8
	5.13	13	6.4	6.4	28.2
	5.38	17	8.4	8.4	36.6
	5.64	18	8.9	8.9	45.5
	5.90	17	8.4	8.4	54.0
	6.15	16	7.9	7.9	61.9
	6.41	11	5.4	5.4	67.3
	6.67	15	7.4	7.4	74.8
	6.92	16	7.9	7.9	82.7
	7.18	13	6.4	6.4	89.1
	7.44	6	3.0	3.0	92.1
	7.69	5	2.5	2.5	94.6
	7.95	8	4.0	4.0	98.5
	8.21	2	1.0	1.0	99.5
	8.72	1	.5	.5	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

Comprensi3n Lectura Ingl3s

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.28	1	.5	.5	.5
	1.54	2	1.0	1.0	1.5
	1.79	4	2.0	2.0	3.5
	2.05	7	3.5	3.5	6.9
	2.31	13	6.4	6.4	13.4
	2.56	13	6.4	6.4	19.8
	2.82	25	12.4	12.4	32.2
	3.08	12	5.9	5.9	38.1
	3.33	11	5.4	5.4	43.6
	3.59	13	6.4	6.4	50.0
	3.85	17	8.4	8.4	58.4
	4.10	18	8.9	8.9	67.3
	4.36	10	5.0	5.0	72.3
	4.62	10	5.0	5.0	77.2
	4.87	13	6.4	6.4	83.7
	5.13	7	3.5	3.5	87.1
	5.38	5	2.5	2.5	89.6
	5.64	3	1.5	1.5	91.1
	5.90	3	1.5	1.5	92.6
	6.15	5	2.5	2.5	95.0
	6.41	2	1.0	1.0	96.0
	6.67	2	1.0	1.0	97.0
	6.92	1	.5	.5	97.5
	7.18	3	1.5	1.5	99.0
	7.44	1	.5	.5	99.5
	7.95	1	.5	.5	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

ANEXO B. ESTADÍSTICA BÁSICA PARA LAS TRES VARIABLES.

Anexo B. Estadística básica para las tres variables.

		Statistics		
		Comprensión Lectura Español	Comprensión Lectura Inglés	Competencia Lingüística Inglés
N	Valid	202	202	202
	Missing	0	0	0
Mean		5.8695	3.8144	5.1967
Median		5.8974	3.7179	5.2222
Mode		5.64	2.82	4.97 ^a
Std. Deviation		1.25349	1.30618	1.13049
Minimum		1.79	1.28	2.47
Maximum		8.72	7.95	8.08
Percentiles	25	5.1282	2.8205	4.3646
	50	5.8974	3.7179	5.2222
	75	6.9231	4.6154	6.0451

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ANEXO C. ANOVA CUATRO GRUPOS

Anexo C. Anova cuatro grupos

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Comprensi3n Lectura Ingl3s

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significaci3n
Modelo corregido	154.108 ^a	15	10.274	10.121	.000
Intersecci3n	2277.189	1	2277.189	2243.207	.000
cuarcle	38.679	3	12.893	12.701	.000
cuarcling	55.672	3	18.557	18.281	.000
cuarcle * cuarcling	10.900	9	1.211	1.193	.302
Error	188.818	186	1.015		
Total	3281.986	202			
Total corregida	342.926	201			

a. R cuadrado = .449 (R cuadrado corregida = .405)

**ANEXO D. PRUEBAS POST HOC. COMPRESIÓN DE LECTURA EN
ESPAÑOL.**

Anexo D. Pruebas Post Hoc. Comprensi3n de lectura en espa1ol.

Comparaciones m1ltiples

Variable dependiente: Comprensi3n Lectura Ingl3s

Bonferroni

(I) Cuartiles comp lect espa1ol	(J) Cuartiles comp lect espa1ol	Diferencia entre medias (I-J)	Error t1p.	Significaci3n	Intervalo de confianza al 95%.	
					L1mite inferior	L1mite superior
LectEsp_bajo	LectEsp_medio_bajo	-.1824	.19321	1.000	-.6976	.3329
	LectEsp_medio_alto	-.8196*	.18792	.000	-1.3208	-.3185
	LectEsp_alto	-1.7445*	.21637	.000	-2.3215	-1.1675
LectEsp_medio_bajo	LectEsp_bajo	.1824	.19321	1.000	-.3329	.6976
	LectEsp_medio_alto	-.6373*	.19242	.007	-1.1504	-.1242
	LectEsp_alto	-1.5621*	.22029	.000	-2.1496	-.9747
LectEsp_medio_alto	LectEsp_bajo	.8196*	.18792	.000	.3185	1.3208
	LectEsp_medio_bajo	.6373*	.19242	.007	.1242	1.1504
	LectEsp_alto	-.9248*	.21565	.000	-1.4999	-.3497
LectEsp_alto	LectEsp_bajo	1.7445*	.21637	.000	1.1675	2.3215
	LectEsp_medio_bajo	1.5621*	.22029	.000	.9747	2.1496
	LectEsp_medio_alto	.9248*	.21565	.000	.3497	1.4999

Basado en las medias observadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ANEXO E. PRUEBAS POST HOC. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS.

Anexo E. Pruebas Post Hoc. Competencia lingüística en inglés.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Comprensión Lectura Inglés

Bonferroni

(I) Cuartiles comp ling ing	(J) Cuartiles comp ling ing	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
CmpLing_Ing_bajo	CmpLing_Ing_medio_bajo	-.4103	.20151	.259	-.9476	.1271
	CmpLing_Ing_medio_alto	-.8302*	.19956	.000	-1.3624	-.2980
	CmpLing_Ing_alto	-1.8923*	.20151	.000	-2.4297	-1.3549
CmpLing_Ing_medio_bajo	CmpLing_Ing_bajo	.4103	.20151	.259	-.1271	.9476
	CmpLing_Ing_medio_alto	-.4199	.19956	.220	-.9521	.1123
	CmpLing_Ing_alto	-1.4821*	.20151	.000	-2.0194	-.9447
CmpLing_Ing_medio_alto	CmpLing_Ing_bajo	.8302*	.19956	.000	.2980	1.3624
	CmpLing_Ing_medio_bajo	.4199	.19956	.220	-.1123	.9521
	CmpLing_Ing_alto	-1.0621*	.19956	.000	-1.5943	-.5299
CmpLing_Ing_alto	CmpLing_Ing_bajo	1.8923*	.20151	.000	1.3549	2.4297
	CmpLing_Ing_medio_bajo	1.4821*	.20151	.000	.9447	2.0194
	CmpLing_Ing_medio_alto	1.0621*	.19956	.000	.5299	1.5943

Basado en las medias observadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

ANEXO F. ANOVA TRES GRUPOS.

Anexo F. Anova tres grupos.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Comprensi3n Lectura Ingl3s

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significaci3n
Modelo corregido	125.559 ^a	8	15.695	13.935	.000
Intersecci3n	762.929	1	762.929	677.404	.000
LectEsp	17.910	2	8.955	7.951	.000
CompLingIng3grupos	21.694	2	10.847	9.631	.000
LectEsp *	.811	4	.203	.180	.949
CompLingIng3grupos					
Error	217.367	193	1.126		
Total	3281.986	202			
Total corregida	342.926	201			

a. R cuadrado = .366 (R cuadrado corregida = .340)

ANEXO G. ANOVA DOS GRUPOS.

Anexo G. Anova dos grupos.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Comprensi3n Lectura Ingl3s

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significaci3n
Modelo corregido	102.766 ^a	3	34.255	28.242	.000
Intersecci3n	2717.662	1	2717.662	2240.572	.000
TipoLectEsp	36.468	1	36.468	30.066	.000
NivelCompLing_Ing	44.259	1	44.259	36.490	.000
TipoLectEsp * NivelCompLing_Ing	.089	1	.089	.073	.787
Error	240.161	198	1.213		
Total	3281.986	202			
Total corregida	342.926	201			

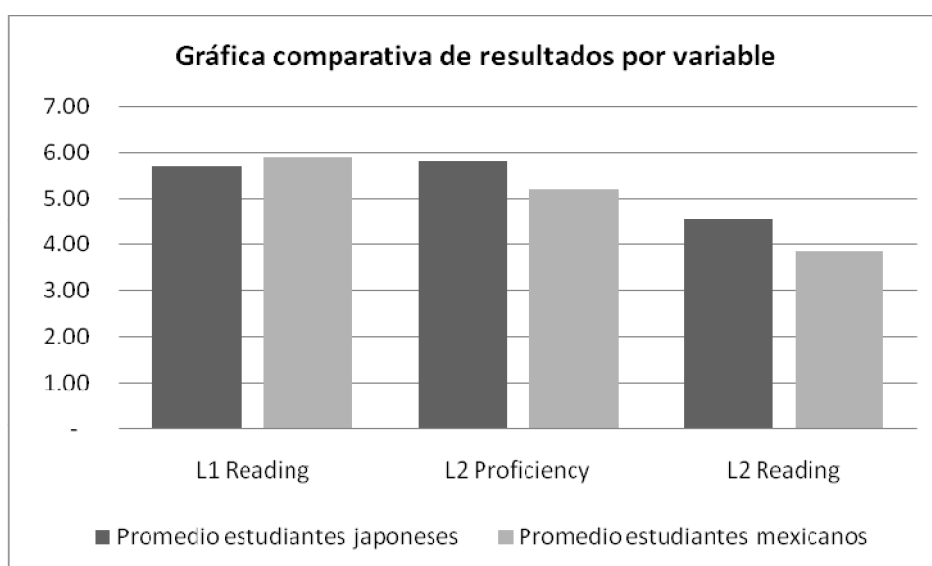
a. R cuadrado = .300 (R cuadrado corregida = .289)

**ANEXO H. COMPARATIVO DE RESULTADOS YAMASHITA (2002) Y ANDRADE
(2009).**

Anexo H. Comparativo de resultados Yamashita (2002) y Andrade (2009).

	Comprensión lectora L2	Competencia Lingüística L2	Comprensión lectora L2
Grupos Yamashita (2002)	No. de aciertos.	No. de aciertos	No. de aciertos
1	24.68	55.73	20.24
2	31.80	58.55	19.15
3	42.82	57.73	23.45
4	23.23	72.37	24.93
5	32.11	71.68	26.92
6	42.43	71.21	28.39
7	23.13	86.40	29.67
8	32.96	86.73	31.88
9	43.06	86.31	35.44
Aciertos totales del instrumento	58	124	59
Media (Aciertos)	32.91	71.86	26.67
Indice de aciertos estudiantes japoneses	5.67	5.79	4.52
Indice de aciertos estudiantes mexicanos	5.87	5.20	3.81

Gráfica 3.5. Comparación de resultados.



**ANEXO I. INSTRUMENTO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN LA LENGUA
ESPAÑOLA**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS

EXAMEN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESPAÑOL
(25 Minutos)

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás cuatro textos con preguntas de opción múltiple para cada uno. Marca en tu hoja de respuestas la opción que mejor responda a la pregunta como se indica en el ejemplo.

Pregunta 0

Samuel Barclay Beckett fue un novelista, dramaturgo, crítico y poeta irlandés, uno de los más importantes representantes del experimentalismo literario del siglo XX, dentro del modernismo anglosajón. Fue igualmente figura clave del llamado teatro del absurdo. Escribió sus libros en inglés y francés, y fue asistente y discípulo del novelista James Joyce. Su obra más conocida es el drama Esperando a Godot.

La obra de Beckett es fundamentalmente sombría y tendente al minimalismo y, de acuerdo con ciertas interpretaciones, profundamente pesimista (hasta nihilista) acerca de la condición humana. En consonancia con esto, con el tiempo sus libros se hicieron progresivamente más crípticos y breves. El pesimismo de Beckett viene sin embargo atemperado por un particular sentido del humor, entre negro y sórdido.

0. El tema principal del texto es
- A. Escritores irlandeses del siglo XX
 - B. Un escritor irlandés
 - C. Corrientes literarias del inglés y francés
 - D. Novelistas humorísticos del siglo XX

En este caso la respuesta que mejor responde a la pregunta es la opción B, y deberás marcarlo de esta manera:

0. A C D
1. A B C D
2. A B C D

Preguntas 1-10

Actualmente las banderas de las distintas naciones se han convertido en elementos cotidianos que encontramos regularmente en sitios con atractivo turístico, pues se **izan** y ondean en establecimientos que requieren llamar la atención del cliente potencial, hoteles, restaurantes, etc. Sin embargo, pese a esta aparente popularidad, las personas en general ignoran lo que hay detrás de ese paño multicolor.

5 Todas las banderas del mundo, excepto tres óNepal, el Vaticano y Suiza-, son rectangulares. Se llama proporción de una bandera a la relación que existe entre el ancho y el largo del rectángulo. Así, cuando se indica que una bandera tiene la proporción 2:3, se quiere decir que el ancho mide dos unidades y el largo 3. Con base en esta definición, si la proporción es 1:1, la bandera es cuadrada, como las del Vaticano y Suiza.

10 La distribución de colores es otro aspecto interesante, pues es evidente que el mayor atractivo de las banderas es el colorido. Sin embargo, no hay variedad de colores; de hecho, sólo se usan diez, salvo matices. Los colores suelen responder a determinadas **simbologías**, de forma tal que, aunque sean similares, en banderas diferentes no tienen por qué significar lo mismo. Así, por ejemplo, el rojo de la bandera de Malawi simboliza la lucha por la libertad, mientras que en **la de Colombia** o Myanmar significa valor. El amarillo de Bolivia y Brasil representa la riqueza mineral del país, mientras que en Camerún denota prosperidad o, en Chad, desierto y sol.

15

1. El pasaje trata principalmente de
 - A. Los colores de las banderas
 - B. El tamaño de las banderas
 - C. Algunas características de las banderas
 - D. La simbología de las banderas del mundo

2. La palabra ñizanõ en la línea dos podría reemplazarse por
 - A. alzan
 - B. colocan
 - C. adornan
 - D. observan

3. Según el pasaje, la gente ignora
 - A. Los colores de las banderas
 - B. Las banderas de los hoteles y restaurantes
 - C. La popularidad de los establecimientos
 - D. El significado de los contenidos de las banderas

4. Según el texto ¿porqué algunos establecimientos comerciales usan banderas?
 - A. Son los más populares
 - B. Atraen más clientes
 - C. Indican su país de origen
 - D. Están en lugares turísticos

5. El pasaje dice que las banderas de Nepal, el Vaticano y Suiza
 - A. Tiene proporción de 2:3
 - B. Tienen proporción de 1:1
 - C. Son distintas a las del resto del mundo
 - D. Son rectangulares

6. De acuerdo al texto ¿cuántas banderas del mundo son cuadradas?
 - A. una
 - B. dos
 - C. tres
 - D. cuatro

7. De acuerdo al texto, ¿la bandera de Nepal esí ?
 - A. Rectangular
 - B. Triangular
 - C. Cuadrada
 - D. No se menciona

8. Por ñsimbologíasõ, en la línea 13, el autor del texto se refiere a
 - A. Los símbolos de cada nación
 - B. La variedad de colores de las banderas
 - C. El significado de los colores de las banderas
 - D. Las similitudes entre banderas

9. El la línea 16 las palabras ñla de Colombiaõ se refieren a
 - A. Su lucha
 - B. Su simbología
 - C. Su libertad
 - D. Su bandera

10. El pasaje indica que Bolivia es un país que
 - A. Tiene ricas minas
 - B. Contiene rojo en su bandera
 - C. Tiene una bandera parecida a la de Brasil
 - D. Tiene sol y desierto

Preguntas 11-19

La migración internacional es, sin duda, uno de los temas más discutidos y analizados en la actualidad, no sólo en el contexto nacional, sino también en el **ámbito** mundial, por sus implicaciones tanto económicas como políticas.

Los motivos para dejar el país de origen obedecen a diferentes cuestiones. Sin embargo, hay dos que destacan por la **magnitud** que representan: la migración laboral y la migración política, es decir, la de los refugiados políticos.

Respecto a la migración laboral, es un hecho comprobado que los migrantes abandonan su lugar de origen para ir en busca de mejores condiciones económicas que les permitan elevar su calidad de vida y la de sus familias, que en la mayoría de las ocasiones permanecen en el lugar de origen. Es por ello que las **remesas** se han convertido en un aspecto fundamental para las economías nacionales de los países expulsores. Un ejemplo claro de este tipo de migración se observa en los países latinoamericanos, entre los que destaca México, hacia Estados Unidos.

Por otra parte, la mayoría de los países de África también presentan importantes corrientes migratorias con destino a los países del continente Europeo, principalmente Francia, Alemania y el Reino Unido.

11. El tema principal del texto es

- A. Migración política
- B. Migración internacional
- C. Migración económica
- D. Migración laboral

12. La palabra **ámbito** en la línea 2 podría ser reemplazada por la palabra

- A. Ambiente
- B. Tenor
- C. Recinto
- D. Espacio

13. En la línea 5, la palabra **magnitud** quiere decir

- A. Grandeza
- B. Proporción
- C. Aumento
- D. Relevancia

14. De acuerdo al pasaje, las razones por las que los migrantes dejan su país son

- A. Principalmente dos
- B. Cuatro
- C. Innumerables
- D. Desconocidas

15. Del texto se puede inferir que los refugiados políticos

- A. Permanecen en sus países
- B. Emigran ilegalmente
- C. Son importantes para la economía de sus países
- D. Son perseguidos en sus países

16. Sobre las familias de los migrantes el texto dice que

- A. Elevan su calidad de vida
- B. Esperan por sus familiares
- C. Son importantes para las economías de los países
- D. Son un ejemplo de migración laboral

17. En la línea 10, la palabra **remesas** se refiere a

- A. Mobiliario usado
- B. Mesas de negociación
- C. Dinero
- D. Deportaciones

18. De acuerdo al autor, la migración de mexicanos a Estados Unidos
- A. Tiene mayores efectos que otras
 - B. Es observada por otros países latinoamericanos
 - C. Es fundamental para la economía de este país
 - D. Es un ejemplo para otros países latinoamericanos
19. El texto posiblemente continúa con
- A. La migración política
 - B. La migración latina a los Estados Unidos
 - C. La migración europea a los países africanos
 - D. La migración en el contexto nacional

Preguntas 20-29

Nacido en Tampico en 1895, de padres de ascendencia vasca, Emilio Azcárraga Vidaurreta había crecido en ciudades fronterizas y había aprendido un inglés bastante fluido mientras estudiaba en San Antonio y Austin. Su padre, Mariano, había trabajado primero como oficial de aduanas y luego ayudando a las autoridades tejanas de salud en el tratamiento de los trabajadores migrantes mexicanos.

Azcárraga era un admirador de Estados Unidos y tenía muchos amigos en ese país. Los estadounidenses que visitaban su casa en las Lomas se encontraban con toda clase de objetos procedentes de su patria: muebles, radios, **sinfonolas** y otros, incluso la comida les era familiar. Los rivales de Azcárraga criticaban su estilo agresivo, marcadamente *õamericano*, de hacer negocios. **(Esto no quiere decir que no fuera nacionalista, su colección de arte era completamente mexicana y la pieza central era una indígena frente a un enorme atado de alcatraces, pintada por Diego Rivera).** Sobre todo, el capital y la experiencia estadounidenses eran **cruciales** para la edificación del imperio radiofónico de Azcárraga, y como ya había decidido que su hijo formara parte del negocio familiar. Emilio Jr. iba a necesitar un buen nivel de inglés para estar siempre al tanto de la nueva tecnología y para tratar con los socios y anunciantes internacionales.

20. El tema principal del texto es

- A. Un migrante mexicano en Estados Unidos
- B. La vida de un hombre de negocios
- C. Migrantes vascos en México
- D. La vida en ciudades fronterizas

21. De acuerdo al texto Emilio Azcárraga Vidaurreta

- A. Hablaba inglés de nacimiento
- B. Era hijo de padres vascos
- C. Tenía antepasados de origen vasco
- D. Se crió en el País Vasco

22. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones NO está contenida en el texto?

- A. El padre de Emilio trabajó en la oficina de aduanas
- B. El padre de Emilio ayudaba a los migrantes
- C. El padre de Emilio colaboró con el gobierno de Texas
- D. El padre de Emilio trabajó como doctor en los Estados Unidos

23. En la línea 8, la palabra *õsinfonolas* se refiere a

- A. Un aparato de sonido
- B. Recuerdos de los Estados Unidos
- C. Alimentos importados
- D. Adornos de importación

24. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Emilio Azcárraga Vidaurreta es verdadera?

- A. Tenía admiradores en los Estados Unidos
- B. Se sentía atraído por la cultura estadounidense
- C. Tenía enemigos americanos
- D. Vendía objetos estadounidenses en su casa

25. En la línea 8, la palabra *õEsto* se refiere a

- A. La agresividad de Emilio
- B. El estilo de Emilio para hacer negocios
- C. Los negocios de Emilio
- D. La admiración de Emilio por los Estados Unidos

26. De acuerdo al texto la obra de arte más importante de la colección de Emilio
- A. Era una pintura mexicana
 - B. Fue adquirida en los Estados Unidos
 - C. Era un florero con alcatraces
 - D. Era de origen indígena
27. En la línea 12, la palabra *cruciales* podría ser reemplazada con
- A. Delicados
 - B. Irrelevantes
 - C. Decisivos
 - D. Concluyentes
28. Por el texto se puede inferir que Emilio Azcárraga Vidaurreta era un importante
- A. Magnate de la industria del radio
 - B. Agente aduanal
 - C. Locutor de radio
 - D. Embajador mexicano en Texas
29. Es posible que el texto continúe con
- A. Los viajes de Emilio Jr.
 - B. La manera en que adquirieron equipo muy sofisticado
 - C. La colección de arte de Emilio
 - D. La casa de Emilio en las Lomas

Preguntas 30-39

El queso, al igual que el vino, es producto de una fermentaciã que crea algo enteramente diferente e infinitamente mäs complejo que la materia prima de la que procede. Como el vino, el queso se deja envejecer hasta que alcanza un punto de perfecciã; entonces empieza a descomponerse. También presenta una gran variedad de estilos, cada uno con sus propias características, reflejo de la gente que lo elabora, del sitio, de las maneras de hacerlo, del clima, del tipo de leche y de su procedencia. Francia, Italia, Espaãa y otros païses poseen muchas denominaciones de origen para sus quesos, tantas o mäs de las que **ostentan** para sus vinos.

A traväs de los siglos, los principios esenciales de la elaboraciã del queso siguen siendo los mismos: la leche es cortada y mäs tarde cuajada para separar los sãlidos del suero. **Èste** es drenado de la òcuajadaã, la cual es cortada, prensada o calentada para **expeler** el líquido ó cuando la mayor parte del líquido se ha expulsado, la masa densificada forma el queso -. El salado, lavado y formado se realiza de muchas maneras y todas afectan su textura y sabor.

Finalmente, todos los quesos son madurados, incluso, por poco tiempo. Cada etapa es importante, pero muchos consideran la maduraciã como crucial en tärminos del desarrollo del carãcter que hace excepcional a un queso.

30. El tema principal del texto es

- A. Tipos de queso
- B. Païses productores de queso y vino
- C. Elaboraciã de queso
- D. Productos elaborados por fermentaciã

31. De acuerdo al texto el queso y el vino se originan de

- A. Materias primas complejas
- B. Productos diferentes
- C. La misma manera
- D. El proceso de fermentaciã

32. ¿Cuãl de las siguientes aseveraciones es verdadera, de acuerdo al texto?

- A. El vino y el queso reflejan lo que son sus productores
- B. El vino y el queso deben descomponerse
- C. El vino y el queso son mejores si son mäs viejos
- D. El vino y el queso deben madurar de una manera muy precisa

33. ¿Cuãl de los siguientes NO es un factor en las características del queso?

- A. Proceso de elaboraciã
- B. Tipo de suero
- C. Lugar de elaboraciã
- D. Los productores

34. De acuerdo al texto, el queso

- A. Tiene mäs variedades que el vino
- B. Se produce en Francia, Italia y Espaãa
- C. Es resultado de retirar el líquido de la òcuajadaã
- D. Ha cambiado en su proceso de elaboraciã a traväs de los siglos

35. En la lïnea 7, la palabra òostentanã podrïa reemplazarse con

- A. Alardean
- B. Patentizan
- C. Muestran
- D. Revelan

36. En la línea 11, la palabra *este* se refiere a
- A. El queso
 - B. El suero
 - C. El principio de elaboración del queso
 - D. El drenado
37. En la línea 11, la palabra *expeler* significa
- A. Desprender
 - B. Emitir
 - C. Concentrar
 - D. Densificar
38. De acuerdo al texto, esta etapa del proceso se considera la más importante para darle carácter al queso
- A. Salado
 - B. Maduración
 - C. Fermentación
 - D. Formado
39. ¿Cuál de las siguientes aseveraciones NO es mencionada en el texto?
- A. No es mucho el tiempo de maduración del queso
 - B. Los principios de elaboración del queso son todos iguales
 - C. La denominación de origen es para quesos muy exclusivos
 - D. El líquido puede separarse del queso por calentamiento

CLAVE DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESPAÑOL

1. C
2. A
3. D
4. B
5. C
6. B
7. D
8. C
9. D
10. A

11. B
12. A
13. D
14. C
15. D
16. B
17. C
18. A
19. A

20. B
21. C
22. D
23. A
24. D
25. D
26. A
27. C
28. A
29. B

30. C
31. D
32. D
33. B
34. A
35. C
36. B
37. A
38. B
39. C

**ANEXO J. INSTRUMENTO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA
INGLESA: VOCABULARIO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS

VOCABULARY LEVELS TEST

Time: 30 minutes

INSTRUCCIONES: Elige la palabra que corresponda a cada definición. Escribe la letra sobre la línea adecuada. Ejemplo:

- | | | |
|-------------|-------|----------------------------|
| a) business | _____ | part of a house |
| b) clock | _____ | animal with four legs |
| c) horse | _____ | something used for writing |
| d) pencil | _____ | |
| e) shoe | | |
| f) wall | | |

FIRST SECTION

1.

- a) Afternoon
- b) Coal _____ to suggest that someone do something that you believe would be good
- c) Encourage _____ a hard black substance that is dug from the ground and burned as fuel to provide heat
- d) Midnight _____ the period of time between the middle of the day and the beginning of the evening
- e) Oil
- f) Recommend

2.

- a) Communication
- b) Hope
- c) Keep _____ the feeling or belief that something you want to happen is likely to happen
- d) Media _____ radio, television, newspapers, the internet, and magazines, considered as a group
- e) Probably _____ to continue to happen
- f) Proceed

3.

- a) Collect
- b) Front _____ an effect or influence
- c) Hunt _____ the surface of something that faces forward.
- d) Impact _____ to get things and keep them together for a particular reason
- e) Nose
- f) Rule

4.

- g) Accurate
- h) Certain _____ the profession or work of a church
- i) Honest _____ correct or true in every detail
- j) Ministry _____ having no doubts that something is true
- k) Protestant
- l) Valid

5.

- a) Appeal
- b) Ask _____ including all the parts, details, or features
- c) Complete _____ to continue for a particular distance or in a particular direction.
- d) Extend _____ to make an urgent request for people to give you something that you need
- e) Full
- f) Carry

6.

- a) Achieve _____ to succeed in doing or having what you intended, usually after a lot of effort
- b) Cost
- c) Inflation _____ the way someone is feeling.
- d) Mood _____ an economic process in which prices increase
- e) Sad
- f) Execute

SECOND SECTION

1.

- a) Aggression
 b) Compensate _____ to do or give something to somebody in return for something
 c) Heal _____ unfriendly or harmful action against someone
 d) Murder _____ to become healthy again
 e) Fix
 f) Sick

2.

- a) Acceptance
 b) Beam _____ a long thick piece of wood, metal, or concrete that supports a roof
 c) Bury _____ to hide in the ground
 d) Cover _____ general agreement that something is true or important
 e) Tower
 f) Recognition

3.

- a) Crack
 b) Fate _____ a line on a surface where something is beginning to break apart
 c) Glass _____ able to make other people think or behave in some way
 d) Influential _____ a force believed to determine in advance everything that happens
 e) Power
 f) Predict

4.

- a) Eagle
 b) Fox _____ money or property that you arrange for someone to have after you die
 c) Gap _____ clever animal with a furry tail
 d) Legacy _____ a short time when someone stops doing something
 e) Owe
 f) Pause

5.

- a) Apologize
 b) Barrel _____ a round wooden, metal or plastic container used for storing liquids.
 c) Comparable _____ very similar to another thing
 d) Excuse _____ to say sorry for something
 e) Like
 f) Box

6.

- a) Angry
 b) Better _____ to improve something or make it more attractive.
 c) Enhance _____ adored or worthy of complete devotion in a religion
 d) Holy _____ to feel annoyed, upset, or unhappy about something
 e) Mind
 f) Lovely

THIRD SECTION

1.

- a) Antique _____ an old object that is valuable because it is rare, beautiful, or well made
 b) Compass _____ someone who has a lot of energy and is very active
 c) Energetic _____ a piece of equipment with a needle that always points north
 d) Old-fashioned _____
 e) Powerful _____
 f) Radar _____

2.

- a) Abolish _____
 b) Bump _____ to accidentally hit part of your body against something
 c) Heated _____ to officially get rid of a law, system, practice, etc.
 d) Hit off _____ intense (used for arguments)
 e) Legislate _____
 f) Strong _____

3.

- a) Battle _____
 b) Competent _____ to try very hard to deal with a difficult situation
 c) Crane _____ a machine used for lifting or moving heavy objects
 d) Grasp _____ capable of doing something
 e) Sewing _____
 f) Stapler _____

4.

- a) Inspire _____
 b) Claw _____ a way of speaking a language that is used only in a particular area or group
 c) Dialect _____ the foot of some animals such as cats, dogs and bears
 d) Gasp _____ to breathe in suddenly, because you are surprised, shocked, or in pain
 e) Idiom _____
 f) Paw _____

5.

- a) Ban _____
 b) Banish _____ someone who moves in a way that is not careful, and breaks things or hits them
 c) Clumsy _____ to officially order to someone to leave a country or region as punishment
 d) Dwelling _____ a house, apartment, or other shelter in which someone lives
 e) Foolish _____
 f) Hut _____

6.

- a) Booklet _____
 b) Bulb _____ part of a plant
 c) Button _____ military rank
 d) Chief _____ a book for tourists that provides information about a place
 e) Guidebook _____
 f) Major _____

FOURTH SECTION

1.

- a) Bouncer
 b) Assault _____ to travel regularly to and from work
 c) Commute _____ someone whose job is to avoid that people cause trouble in a bar
 d) Locksmith _____ to steal things from a place using force, especially during a war
 e) Pillage
 f) Stumble

2.

- a) Deafen
 b) Fathom _____ to understand something
 c) Feverish _____ weak because of old age or illness
 d) Handicap _____ to cause an inability to hear
 e) Infirm
 f) Presume

3.

- a) Afford
 b) Bankroll _____ to provide the money for something.
 c) Coalesce _____ to come together and form a group or a single unit
 d) Cramp _____ a sudden severe pain in a tired muscle that becomes very tight
 e) Crutch
 f) Summon

4.

- a) Break down
 b) Distressed _____ unlikely to happen
 c) Enfold _____ to surround someone or something
 d) Enclose _____ very unhappy, worried or upset.
 e) Iffy
 f) Weird

5.

- a) Enormous
 b) Filthy _____ the process of getting something back
 c) Pristine _____ something that looks very clean, neat or new
 d) Retrieval _____ to a great degree
 e) Revocable
 f) Vastly

6.

- a) Carnation
 b) Deadline _____ small tree that produces nuts
 c) Harass _____ to annoy or upset someone repeatedly
 d) Hazel _____ the period of time during which someone has an important job
 e) Tenure
 f) Scold

CLAVE DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.
SECCIÓN DE VOCABULARIO.

FIRST SECTION	SECOND SECTION	THIRD SECTION	FOURTH SECTION
1. C B A	1. B A C	1. A C B	1. C A E
2. B D F	2. B C F	2. B A C	2. B E A
3. D B A	3. A D B	3. A C B	3. B C D
4. D A B	4. D B F	4. C F D	4. E D B
5. C D A	5. B C A	5. C A D	5. D C A
6. A D C	6. C D A	6. B F E	6. D C E

**ANEXO K. INSTRUMENTO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA
INGLESA: CLOZE TEST.**

Cloze Test
(15 minutos)

Instrucciones: Lee el siguiente texto y piensa en la palabra que mejor complete el texto en el espacio. Utiliza solo una palabra para cada espacio. Escribe la palabra en los espacios en la parte inferior.

Edgar Allan Poe (1809. 1849) was an American poet, short-story writer, editor and literary critic, and is considered part (1) _____ the American Romantic Movement. Best (2) _____ for his tales of mystery and the macabre, Poe was (3) _____ of the earliest American practitioners of the short story and is (4) _____ the inventor of the detective-fiction genre. He is further credited with contributing (5) _____ the emerging genre of science fiction. He (6) _____ the first well-known American writer to try to earn a living through (7) _____ alone, resulting (8) _____ a financially difficult life and career. In January 1845, Poe published his poem "The Raven" to instant success. His wife (9) _____ of tuberculosis two years later. On October 7, 1849, at age 40, Poe died in Baltimore; the cause of his death is unknown and (10) _____ been attributed to alcohol, brain congestion, cholera, drugs, heart disease, rabies, suicide, tuberculosis, and other agents. Poe and (11) _____ works influenced literature in the United States and around the (12) _____, as well as in (13) _____ fields, (14) _____ as cosmology and cryptography. Poe and his work appear throughout popular culture in literature, music, films, and television. A (15) _____ of his homes are dedicated museums today.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

CLAVE DE INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA INGLESA: CLOZE TEST

1. OF
2. KNOWN
3. ONE
4. CONSIDERED
5. WITH
6. WAS
7. WRITING
8. IN
9. DIED
10. HAS
11. HIS
12. WORLD
13. OTHER
14. SUCH
15. NUMBER

**ANEXO L. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
EN LA LENGUA INGLESA**

PRACTICE TEST 4

QUESTIONS 1-10

line Cooperation is the common endeavor of two or more people to perform a task or reach a jointly cherished goal. Like competition and conflict, there are different forms of cooperation based on group organization and attitudes.

5 In the first form, known as primary cooperation, group and individual fuse. The group contains nearly all of each individual's life. The rewards of the group's work are shared with each member. There is an interlocking identity of individual, group, and task performed. Means and goals become one, for cooperation itself is valued.

10 While primary cooperation is most often characteristic of preliterate societies, secondary cooperation is characteristic of many modern societies. In secondary cooperation, individuals devote only part of their lives to the group. Cooperation itself is not a value. Most members of the group feel loyalty, but the welfare of the group is not the first consideration. Members perform tasks so that they can *separately* enjoy the fruits of their cooperation in the form of salary, prestige, or power. Business offices and professional athletic teams are examples of secondary cooperation.

15 In the third type, called tertiary cooperation or accommodation, latent conflict underlies the shared work. The attitudes of the cooperating parties are purely opportunistic; the organization is loose and fragile. Accommodation involves common means to achieve antagonistic goals; it breaks down when the common means cease to aid each party in reaching its goals. This is not, strictly speaking, cooperation at all, and hence the somewhat contradictory term *antagonistic cooperation* is sometimes used for this relationship.

1. What is the author's main purpose in the first paragraph of the passage?
 - (A) To explain how cooperation differs from competition and conflict
 - (B) To show the importance of group organization and attitudes
 - (C) To offer a brief definition of cooperation
 - (D) To urge readers to cooperate more often
2. The word *cherished* in line 2 is closest in meaning to
 - (A) prized
 - (B) agreed on
 - (C) defined
 - (D) set up
3. The word *fuse* in line 4 is closest in meaning to
 - (A) react
 - (B) unite
 - (C) evolve
 - (D) explore
4. Which of the following statements about primary cooperation is supported by information in the passage?
 - (A) It was confined to prehistoric times.
 - (B) It is usually the first stage of cooperation achieved by a group of individuals attempting to cooperate.
 - (C) It is an ideal that can never be achieved.
 - (D) It is most commonly seen among people who have not yet developed reading and writing skills.
5. According to the passage, why do people join groups that practice secondary cooperation?
 - (A) To experience the satisfaction of cooperation
 - (B) To get rewards for themselves
 - (C) To associate with people who have similar backgrounds
 - (D) To defeat a common enemy

SECTION 3: READING

6. Which of the following is an example of the third form of cooperation as it is defined in the fourth paragraph?
- (A) Students form a study group so that all of them can improve their grades.
 - (B) A new business attempts to take customers away from an established company.
 - (C) Two rival political parties temporarily work together to defeat a third party.
 - (D) Members of a farming community share work and the food that they grow.
7. Which of the following is NOT given as a name for the third type of cooperation?
- (A) Tertiary cooperation
 - (B) Accommodation
 - (C) Latent conflict
 - (D) Antagonistic cooperation
8. The word *fragile* in line 16 is closest in meaning to
- (A) inefficient
 - (B) easily broken
 - (C) poorly planned
 - (D) involuntary
9. As used throughout the passage, the term *common* is closest in meaning to which of the following?
- (A) Ordinary
 - (B) Shared
 - (C) Vulgar
 - (D) Popular
10. Which of the following best describes the overall organization of the passage?
- (A) The author describes a concept by analyzing its three forms.
 - (B) The author compares and contrasts two types of human relations.
 - (C) The author presents the points of view of three experts on the same topic.
 - (D) The author provides a number of concrete examples and then draws a conclusion.

PRACTICE TEST 4

QUESTIONS 11-22

Line The first scientific attempt at coaxing moisture from a cloud was in 1946, when scientist Vincent Schaefer dropped 3 pounds of dry ice from an airplane into a cloud and, to his delight, produced snow. The success of the experiment was modest, but it spawned optimism among farmers and ranchers around the country. It seemed to them that science had finally triumphed over weather.

5 Unfortunately, it didn't work out that way. Although there were many cloud-seeding operations during the late 1940s and the 1950s, no one could say whether they had any effect on precipitation. Cloud seeding, or weather modification as it came to be called, was clearly more complicated than had been thought. It was not until the early 1970s that enough experiments had been done to

10 understand the processes involved. What these studies indicated was that only certain types of clouds are amenable to seeding. One of the most responsive is the winter orographic cloud, formed when air currents encounter a mountain slope and rise. If the temperature in such a cloud is right, seeding can increase snow yield by 10 to 20 percent.

There are two major methods of weather modification. In one method, silver iodide is burned in propane-fired ground generators. The smoke rises into the clouds where the tiny silver-iodide

15 particles act as nuclei for the formation of ice crystals. The alternate system uses airplanes to deliver dry-ice pellets. Dry ice does not provide ice-forming nuclei. Instead, it lowers the temperature near the water droplets in the clouds so that they freeze instantly—a process called spontaneous nucleation. Seeding from aircraft is more efficient but also more expensive.

About 75 percent of all weather modification in the United States takes place in the Western

20 states. With the population of the West growing rapidly, few regions of the world require more water. About 85 percent of the waters in the rivers of the West comes from melted snow. As one expert put it, the water problems of the future may make the energy problems of the 1970s seem like child's play to solve. That's why the U.S. Bureau of Reclamation, along with state governments, municipal water districts, and private interests such as ski areas and agricultural cooperatives, is

25 putting increased effort into cloud-seeding efforts. Without consistent and heavy snowfalls in the Rockies and Sierras, the West would literally dry up. The most intensive efforts to produce precipitation was during the West's disastrous snow drought of 1976-77. It is impossible to judge the efficiency of weather modification based on one crash program, but most experts think that such hurry-up programs are not very effective.

11. What is the main subject of the passage?
- (A) The scientific contributions of Vincent Schaefer
- (B) Developments in methods of increasing precipitation
- (C) The process by which snow crystals form
- (D) The effects of cloud seeding
12. The word *spawned* in line 3 is closest in meaning to
- (A) intensified
- (B) reduced
- (C) preceded
- (D) created
13. After the cloud-seeding operations of the late 1940s and the 1950s, the farmers and ranchers mentioned in the first paragraph probably felt
- (A) triumphant
- (B) modest
- (C) disappointed
- (D) optimistic
14. Which of the following can be inferred from the passage about the term *weather modification*?
- (A) It is not as old as the term *cloud seeding*.
- (B) It has been in use since at least 1946.
- (C) It refers to only one type of cloud seeding.
- (D) It was first used by Vincent Schaefer.

SECTION 3: READING

15. According to the passage, winter orographic clouds are formed
- (A) on relatively warm winter days
 - (B) over large bodies of water
 - (C) during intense snow storms
 - (D) when air currents rise over mountains
16. To which of the following does the word *they* in line 17 refer?
- (A) Water droplets
 - (B) Clouds
 - (C) Ice-forming nuclei
 - (D) Airplanes
17. When clouds are seeded from the ground, what actually causes ice crystals to form?
- (A) Propane
 - (B) Silver-iodide smoke
 - (C) Dry-ice pellets
 - (D) Nuclear radiation
18. Clouds would most likely be seeded from airplanes when
- (A) it is important to save money
 - (B) the process of spontaneous nucleation cannot be employed
 - (C) the production of precipitation must be efficient
 - (D) temperatures are lower than usual
19. About what percentage of the western United States' water supply comes from run-off from melted snow?
- (A) 10 percent
 - (B) 20 percent
 - (C) 75 percent
 - (D) 85 percent
20. What does the author imply about the energy problems of the 1970s?
- (A) They were caused by a lack of water.
 - (B) They took attention away from water problems.
 - (C) They may not be as critical as water problems will be in the future.
 - (D) They were thought to be minor at the time but turned out to be serious.
21. The author mentions agricultural cooperatives (line 24) as an example of
- (A) state government agencies
 - (B) private interests
 - (C) organizations that compete with ski areas for water
 - (D) municipal water districts
22. It can be inferred from the passage that the weather-modification project of 1976-77 was
- (A) put together quickly
 - (B) a complete failure
 - (C) not necessary
 - (D) easy to evaluate

PRACTICE TEST 4

QUESTIONS 23–30

Line The biological community changes again as one moves from the city to the suburbs. Around all cities is a biome called the "suburban forest." The trees of this forest are species that are favored by man, and most of them have been deliberately planted. Mammals such as rabbits, skunks, and opossums have moved in from the surrounding countryside. Raccoons have become experts at opening garbage cans, and in some places even deer wander suburban thoroughfares. Several species of squirrel get along nicely in suburbia, but usually only one species is predominant in any given suburb—fox squirrels in one place, red squirrels in another, gray squirrels in a third—for reasons that are little understood. The diversity of birds in the suburbs is great, and in the South, lizards thrive in gardens and even houses. Of course, insects are always present.

10 There is an odd biological sameness in these suburban communities. True, the palms of Los Angeles are missing from the suburbs of Boston, and there are species of insects in Miami not found in Seattle. But over wide stretches of the United States, ecological conditions in suburban biomes vary much less than do those of natural biomes. And unlike the natural biomes, the urban and suburban communities exist in spite of, not because of, the climate.

23. If there was a preceding paragraph to this passage it would most likely be concerned with which of the following topics?
- (A) The migration from cities to suburbs
(B) The biological community in urban areas
(C) The mammals of the American countryside
(D) The history of American suburbs
24. The author implies that the mammals of the "suburban forest" differ from most species of trees there in which of the following ways?
- (A) They were not deliberately introduced.
(B) They are considered undesirable by humans.
(C) They are represented by a greater number of species.
(D) They have not fully adapted to suburban conditions.
25. The word *thoroughfares* in line 5 is closest in meaning to
- (A) neighborhoods
(B) lawns
(C) open spaces
(D) streets
26. Which of the following conclusions about squirrels is supported by information in the passage?
- (A) The competition among the three species is intense.
(B) Fox squirrels are more common than gray or red squirrels.
(C) Two species of squirrels seldom inhabit the same suburb.
(D) The reasons why squirrels do well in the suburbs are unknown.
27. The word *thrive* in line 8 is closest in meaning to
- (A) remain
(B) flourish
(C) reproduce
(D) survive
28. The word *odd* in line 10 is closest in meaning to
- (A) unusual
(B) appropriate
(C) unforgettable
(D) expected

SECTION 3: READING

29. Which of the following best expresses the main idea of the second paragraph of the passage?
- (A) Biological communities in East Coast suburbs differ greatly from those on the West Coast.
 - (B) The suburban forest occupies an increasingly large segment of the American landscape.
 - (C) Suburbs in the United States have remarkably similar biological communities.
 - (D) Natural biomes have been studied more than suburban biomes.
30. What does the author imply about the effect of climate on the suburban biome?
- (A) It is more noticeable than the effect of climate on the urban biome.
 - (B) It is not as important as it once was.
 - (C) It depends on the location of the biome.
 - (D) It is not as dramatic as the effect of climate on natural biomes.

PRACTICE TEST 4

QUESTIONS 31–39

- line Deep within the earth there seethes a vast cauldron called Hot Dry Rock, or HDR, that observers believe could make the United States and other nations practically energy independent. HDR is a virtually limitless source of energy that generates neither pollution nor dangerous wastes.
- 5 The concept, now being tested at the Los Alamos National Laboratory in New Mexico, is quite simple, at least in theory. Two adjacent wells are punched several miles into the earth to reach this subterranean furnace. Water is pumped down one well to collect inside the Hot Dry Rock, creating a pressurized reservoir of superheated liquid. This is then drawn through the other well to the surface, and there the water's accumulated load of heat energy is transferred to a volatile liquid that, in turn, drives an electric power-producing turbine.
- 10 David Duchane, HDR program manager at Los Alamos, believes that an economically competitive, 1-megawatt plant of this type will be up and running in around two decades. A small prototype station will be built in half that time. But Duchane dreams an even grander dream. "We could build an HDR plant near the seacoast," he says. "Could you imagine pumping seawater down to where it heats up well above its boiling point? Then you bring it to the surface to make electrical energy, and you turn some into vapor to get as much pure water as you need."
- 15
31. What is the main idea of the passage?
 (A) Despite certain advantages, there are many drawbacks involved in the use of Hot Dry Rock.
 (B) Hot Dry Rock is a potentially important energy source.
 (C) By drilling deep wells in the ground, researchers at Los Alamos discovered Hot Dry Rock.
 (D) Hot Dry Rock power plants are more useful if they are built near the seacoast.
32. Which of the following terms is NOT used in the passage to refer to Hot Dry Rock?
 (A) A vast cauldron (line 1)
 (B) A virtually limitless source of power (line 3)
 (C) Subterranean furnace (line 6)
 (D) A pressurized reservoir (line 7)
33. The word *adjacent* in line 5 is closest in meaning to
 (A) up-and-down
 (B) deep
 (C) advanced
 (D) side-by-side
34. The second paragraph of the passage implies that the concept of utilizing Hot Dry Rock as an energy source
 (A) might be difficult to put into practice
 (B) is hard for nonscientists to understand
 (C) is theoretically possible but technologically impractical
 (D) may involve unknown dangers
35. The word *there* in line 8 refers to
 (A) a place deep inside the earth
 (B) a place near the seacoast
 (C) Los Alamos National Laboratory
 (D) the surface of the earth
36. The power-producing turbine in the Hot Dry Rock power plant described in the second paragraph is actually driven by
 (A) electricity
 (B) volatile liquid
 (C) superheated water
 (D) Hot Dry Rock
37. According to David Duchane, how long will it probably take to build a small prototype Hot Dry Rock power station?
 (A) Two years
 (B) Four years
 (C) Ten years
 (D) Twenty years
38. What is the *grander dream*, mentioned in line 12?
 (A) The opportunity for the United States to become energy independent
 (B) The chance to generate power without increasing pollution
 (C) The possibility of obtaining pure water from seawater while generating electricity
 (D) The hope that scientists can continue their research on Hot Dry Rock
39. The word *some* in line 15 refers to
 (A) seawater
 (B) electrical energy
 (C) water vapor
 (D) pure water

CLAVE DE INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS.

1. C
2. A
3. B
4. D
5. B
6. C
7. C
8. B
9. B
10. A
11. B
12. D
13. C
14. A
15. D
16. A
17. B
18. C
19. D
20. C
21. B
22. A
23. B
24. A
25. D
26. C
27. B
28. A
29. C
30. D
31. B
32. D
33. D
34. A
35. D
36. A
37. C
38. C
39. A