



2ef,
**Universidad Nacional Autónoma
de México**

**Escuela Nacional de Estudios
Profesionales Acatlán**

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

La relación entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

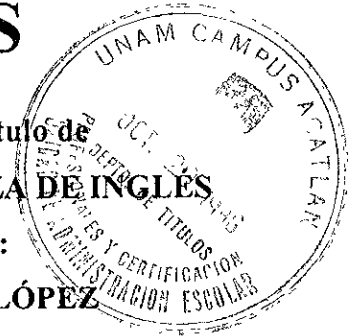
TESIS

Que, para obtener el título de

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA:

JULIETA MORALES LÓPEZ



DIRECTORA DE TESIS:

LIC. EMMA NAVARRETE HERNÁNDEZ



México, D.F., 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

267242



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este trabajo a Brenda lo más hermoso de mi vida y la razón más importante de mis logros; porque tuvimos que pasar más tiempo juntas y no nos fue posible.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por haberme dado la vida y salud para realizar mis objetivos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Por pertenecer a la máxima casa de estudios, porque este trabajo es el resultado del siete años y medio de recibir la formación y oportunidad para ser mejor cada día.

A la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán:

Por el impulso que brinda a los estudiantes de tener una formación profesional, por formar nuevas generaciones y brindar las instalaciones con que contamos.

A la Licenciada Emma Navarrete Hernández:

Por su apoyo y dirección para la elaboración de este trabajo, por sus valiosos comentarios, sugerencias y orientaciones, los cuales contribuyeron en gran medida, ya que su labor de asesoría es, sin duda, invaluable.

A la Maestra Patricia Jean Andrew Zurlinden:

Por su valiosa orientación para la propuesta y elaboración de este trabajo.

A mi padre, M. en C. Jesús Heriberto Morales Gómez:

Por el cariño, comprensión, estímulos y apoyo que me ha brindado para seguir adelante.

A mi mamá, Ma. de la Luz A. López Ibarra:

Por su apoyo incondicional, cariño, comprensión y ejemplo que me ha brindado siempre.

Agradezco a ambos que todos sus sacrificios y esfuerzos no han sido en vano, para ayudarme a reflexionar y permitir cumplir mis anhelos.

A mi hermana Alicia: por haber estado siempre juntas, que siempre me apoyó en todas mis decisiones y me ayudó junto con mi mamá en el cuidado de mi hija para que yo siguiera estudiando.

A mis hermanos Azucena y Heriberto: quienes me han apoyado también en el cuidado de mi hija desde que estaba pequeñita hasta ahora. Por compartir tristezas, alegrías y diversiones, que este trabajo les sirva de inquietud para lograr sus propósitos.

A Carlos, mi esposo: por su respeto, amor y apoyo incondicional, por estar conmigo en los buenos y malos momentos y aguantar mis enojos.

A mi cuñado Roberto: Por su amistad, apoyo, cariño, comprensión y ayuda para la realización de este trabajo.

A la familia Hernández López y mi abuelita: Tía Mony, tío Ángel, Ángeles, Mónica, Ramiro y Rocío, quienes de alguna manera me han apoyado siempre, y también me han ayudado en el cuidado de mi hija, por haber crecido y haber compartido tantos viajes juntos.

A mi primo Guillermo y a Juan Carlos Ballesteros: quienes algún tiempo formaron parte de mi familia y me han apoyado siempre.

A las familias de mis tíos Arturo, Guillermo, Sergio y Xochitl: con quienes he compartido muchas experiencias y de alguna manera siempre me han apoyado.

A las familias de mis tíos Roberto y Alfredo, y mi primo Toño: de quienes he recibido apoyo y compartido experiencias.

A la familia Ayala Rivera: en especial a mi suegra por haber sido siempre tan linda desde el primer día que la conocí y por su apoyo incondicional y su disponibilidad de siempre para con mi hija. A todos sus hermanos de Carlos, esposas(os) e hijos y a su papá por brindarme su amistad y respeto.

A mis amigos:

Ana, quien siempre estuvo conmigo desde el kinder hasta la prepa y hemos crecido juntas como hermanas; **Guille y Ely**, con quienes crecí en todos los sentidos en nuestro Horizonte; **Vero y Juan Carlos**, con quienes también crecí y pasé los mejores momentos de mi adolescencia; **Itzel, Enrique y Juan José**, de quienes tengo los mejores recuerdos de la prepa; **Elidé**, con quien he convivido desde la prepa y nos hemos apoyado en los momentos más difíciles; **Charo**, quien me brindó su amistad desde el primer día de la universidad. Gracias por estar conmigo en los momentos buenos y malos y por aceptarme como soy. **Acacia y Héctor, Gerardo y Pilar** quienes me han brindado su respeto y amistad en pareja. **Marcos y Aydé**, por nuestra amistad y respeto y por aguantarme los últimos meses. **Rosa Elva**, por su amistad y apoyo en estos últimos dos meses.

A la profesora Lily Glantz: quien desde la prepa me apoyo y creyó en mi para lograr esta profesión, por su amistad y respeto.

A la Licenciada Gabriela Huerta Viruega: por brindarme la oportunidad de colaborar con ella en el servicio social, por su amistad, respeto, por creer en mi y las cosas tan importantes que he aprendido de ella.

A Rosy Villamour: por brindarme su amistad y apoyo y su disposición de siempre.

Capítulo	Página
INTRODUCCIÓN	1
Objetivos	6
Justificación	7
Organización de la investigación	8
I. MARCO TEÓRICO	10
1.1. Dominio de una lengua extranjera	10
1.1.1. Habilidades productivas	13
1.1.2. Habilidades receptivas	14
1.2. Definición de comprensión de lectura	15
1.3. Modelos de comprensión de lectura	17
1.3.1. Bottom-up	18
1.3.2. Top-down	22
1.3.3. Interactivos	24
1.4. Subhabilidades y estrategias en la comprensión de lectura	29
1.5. Formas de evaluación de la comprensión de lectura	34

II. DISEÑO EXPERIMENTAL	41
2.1. Población	41
2.1.1. Características	41
2.1.2. Criterios de selección	50
2.2. Instrumento	50
2.2.1. Instrumento de dominio de la lengua	51
2.2.2. Instrumento de comprensión de lectura	52
2.2.3. Validación del instrumento	53
2.3. Procedimiento para la aplicación del examen	54
2.4. Análisis de los datos	55
2.4.1. Dominio general	55
2.4.2. Sección de comprensión de lectura	57
2.4.3. Valor predictivo del instrumento de comprensión de lectura	58
2.2.4. Manejo de subhabilidades de comprensión de lectura	59
2.4.5. Correlación entre los instrumentos	59

III. Resultados de la investigación	62
3.1. Resultados y análisis	63
3.1.1. Valor predictivo del instrumento de comprensión de lectura	63
3.1.2. Manejo de subhabilidades de comprensión de lectura	64
3.1.3. Análisis de los reactivos	66
3.1.4. Correlación entre los instrumentos	66
3.2. Discusión de los resultados	68
3.2.1. Valor predictivo del instrumento de comprensión de lectura	68
3.2.2. Manejo de subhabilidades de la comprensión de lectura	69
3.2.3. Análisis de los reactivos	69
3.2.4. Correlación entre los instrumentos	70
Conclusiones	71
Apéndices	73
I. Modelos de comprensión de lectura	74
II. Instrumento de comprensión de lectura	80
III. Análisis estadístico	85
Bibliografía	92

Lista de tablas

Tabla

1.	Distribución de la población	43
2.	Años de estudio de inglés en la primaria	45
3.	Años de estudio de inglés en la secundaria	46
4.	Años de estudio de inglés en el nivel medio superior	47
5.	Años de estudio de inglés en instituciones particulares	49
6.	Nivel de comprensión de lectura	64
7.	Manejo de las subhabilidades	65
8.	Desarrollo de la fórmula "Point biserial correlation"	67

INTRODUCCIÓN

La comprensión de lectura es una de las cuatro habilidades y quizás la más importante para el estudiante de una lengua extranjera, ya que al ser un medio de comunicación le facilita el entendimiento del lenguaje en su forma escrita, le ayuda a relacionar textos con imágenes, a adquirir nuevo vocabulario y además, es una forma más de practicar el idioma. En los planes de estudio a nivel bachillerato se le atribuye a la habilidad de la comprensión de lectura más importancia que a cualquiera de las otras habilidades, ya que el alumno recurrirá posteriormente en sus estudios superiores y en su vida profesional a fuentes de información escrita que no se encuentren traducidas a su lengua materna. Pero la habilidad de la comprensión de lectura adquiere más importancia para los candidatos o estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (L.E.I.) carrera de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M) con sede en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Acatlán, para quienes es un hecho que al comenzar la carrera deben leer textos en inglés por necesidad y para su propio beneficio.

El aspirante a esta licenciatura debe realizar un examen de selección que determina si el alumno tiene el nivel adecuado de manejo de la lengua

inglesa para ingresar o no. Dentro del proceso de selección, el aspirante acude con anticipo a una entrevista en donde se le explica todo lo relacionado con la Licenciatura y el examen.

Así, el alumno se registra y en una fecha determinada acude a presentar el examen de selección el cual consta de las siguientes secciones:

- 1.- Uso del lenguaje.
- 2.- Producción oral.
- 3.- Comprensión auditiva.
- 4.- Producción escrita.
- 5.- Comprensión de lectura.

Para cada sección existen diferentes formas de evaluación; por ejemplo, en la sección de uso del lenguaje hay una parte que requiere que el alumno relacione columnas, otra, de opción múltiple, donde tiene que escoger de las opciones, la que mejor complete la oración dada. En cuanto a la producción oral, el alumno es entrevistado por un profesor que como introducción le hace preguntas generales y después da a escoger de entre tres temas uno para hablar de él. Con respecto a la sección de comprensión auditiva, existe una parte que se presenta en forma de "cloze" en la cual de cada cinco palabras, la quinta se omite y se deja el espacio en blanco, que

el alumno tiene que completar de acuerdo con lo que escucha. También, otra parte del examen que evalúa esta habilidad consiste en un discurso que el alumno escucha dos veces y después da la información que se le pide. En la sección de producción escrita, el alumno tiene que desarrollar el tema que se le presenta en forma escrita, incluyendo algunos puntos que se indican en las instrucciones.

En la sección de comprensión de lectura, existe una parte con un párrafo cuyas oraciones están separadas y se presentan con un orden diferente al original, que evalúa tanto cohesión como coherencia, ya que el alumno tiene que poner en orden la información dada y además, producir en forma escrita la síntesis de dicho párrafo. Esta sección consta también de un texto más grande (11 párrafos) que habla acerca del lenguaje; la forma para evaluar es mediante opción múltiple, con cuatro alternativas a escoger en cada uno de los reactivos. En los primeros cinco, el aspirante escoge la opción que mejor complete el reactivo de acuerdo con el texto, demostrando así su comprensión de puntos específicos importantes. Los siguientes cuatro son de referencia contextual y el aspirante debe escoger la mejor opción de acuerdo con el texto. El último le pide una definición lingüística para el término "lenguaje" basada en lo que se comprendió del texto, evaluando así la comprensión de la idea global.

El examen se califica parte por parte y sección por sección, y de acuerdo con un análisis, hecho con anterioridad, sobre el porcentaje de aciertos que deben tomarse en cuenta para conocer qué tanto discrimina el alumno en relación con el dominio de la lengua se determina si el alumno puede ingresar o no a la Licenciatura de Enseñanza de Inglés. Este examen, que se ha aplicado desde el periodo escolar 85-I, no ha sido siempre el mismo, puesto que se han hecho análisis estadísticos para la validación y modificación del examen, lo que ha permitido el mejoramiento de éste. Ahora, es un hecho que año con año del número total de los alumnos que presentan el examen, sólo la tercera parte lo acredita.

El presente trabajo pretende investigar el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes, ya que no existe ningún análisis que nos permita conocer el nivel que tienen los que son aceptados y los que no. La información obtenida serviría para: a) mejorar los programas de Inglés de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés; b) identificar las áreas problemáticas de los candidatos en las subhabilidades y estrategias de lectura para su tratamiento en los cursos propedeúticos. Por lo tanto, en esta investigación se hace un análisis estadístico de la sección de comprensión de lectura parte B, del examen de selección aplicado en el año de 1996. Para esto, se ha de recurrir al diseño

Objetivos

El objetivo principal es determinar si existe una correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Los objetivos particulares de este trabajo son:

- analizar la fuerza de correlación que existe entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura.
- determinar cuáles subhabilidades de la comprensión de un texto escrito manejaron los aspirantes y en qué grado.
- Identificar aquellos reactivos en el instrumento que se deberían modificar.

Justificación

De encontrar una correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura, con los resultados obtenidos se aportarán datos para:

- identificar las áreas que manejan satisfactoriamente y las áreas problemáticas de los candidatos en las subhabilidades de la comprensión de lectura, para su tratamiento en los cursos propedéuticos.
- mejorar la enseñanza de la comprensión de lectura en los programas de inglés de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Debido a la posibilidad de no encontrar una correlación positiva, se plantea la siguiente hipótesis nula:

No existe una correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Organización de la investigación

Para la realización de esta investigación, el trabajo se organizó de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se plantean las bases teóricas de la investigación. En la primera parte del capítulo se presentan aspectos sobre el dominio de una lengua extranjera y las habilidades del lenguaje. En la segunda parte del capítulo se da una definición del concepto de comprensión de lectura. En la tercera parte se consideran los modelos de comprensión de lectura. En la cuarta parte de este capítulo se discuten las subhabilidades y estrategias que intervienen en la comprensión de un texto escrito. Finalmente se consideran los propósitos y las formas de evaluación dentro de la comprensión de lectura.

En el capítulo 2, se describe el diseño experimental que se utilizó, las características de la población y del instrumento de comprensión de lectura utilizado para obtener los datos, así como los procedimientos de aplicación del instrumento y el análisis de los datos.

Finalmente en el capítulo 3, se reportan los resultados de la investigación y el análisis de los mismos, tanto del nivel de comprensión de lectura, como de las subhabilidades que se manejan. En la última parte de este capítulo, se discuten los resultados en función de la hipótesis planteada.

En la conclusión, se hacen comentarios generales de la investigación, así como sugerencias para posibles estudios posteriores.

I. MARCO TEÓRICO

1.1. Dominio de una lengua extranjera

Partiendo del concepto de competencia comunicativa propuesto por Dell Hymes (1971), quien retoma el concepto planteado por Chomsky en 1965 de competencia lingüística (conocimiento y manejo del sistema lingüístico), Hymes sostiene que el aspecto gramatical es tan sólo uno de los aspectos que conforman la competencia comunicativa, por lo que sugiere que la teoría lingüística está integrada por teoría de la comunicación y cultura, y establece cuatro distinciones:

1. El grado en que algo es formalmente posible.
2. El grado en que algo es posible en virtud de los significados de implementación disponibles.
3. El grado en que algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación a un contexto en el cual es usado y evaluado.
4. El grado en que algo es realmente llevado a cabo y lo que acarrea.

A partir de los puntos de vista de Dell Hymes, hay aspectos de la comunicación que debemos retomar debido a su importancia tales como: los participantes, el tono del mensaje, el manejo implícito del sistema de una lengua (corrección gramatical), su factibilidad (que pueda ocurrir), su propiedad (appropriateness) en un contexto real y su referencia a un acontecimiento dado, entre otros.

En cuanto a que si la competencia comunicativa incluye o está separada de la lingüística, y si uno puede distinguir entre la competencia comunicativa y la realización de las oraciones (performance), Canale y Swain (1980) opinan que es mejor incluir a la competencia lingüística dentro de la competencia comunicativa para hacerlas indivisibles, ya que las reglas del lenguaje no tienen sentido sin las reglas de uso, por lo que en su modelo de competencia comunicativa se incluyen tres componentes distintos pero relacionados que son: competencia gramatical (conocimiento de aspectos léxicos y de las reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología), competencia sociolingüística (reglas socioculturales de uso y reglas del discurso) y competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales de comunicación que pueden ponerse en acción para compensar el rompimiento de la comunicación debido a las variables de la realización

-performance- o a la competencia insuficiente).

Con lo anterior podemos definir a la competencia comunicativa como la habilidad que nos permite formular e interpretar mensajes y negociar significado en forma interpersonal en contextos específicos, ya sea en forma hablada o escrita, lo cual va a ser la manifestación del dominio de una lengua.

Así, al hablar de dominio de una lengua, normalmente nos referimos a la habilidad que tiene la persona de expresarse o comprender la forma hablada o escrita del lenguaje. Existen cuatro habilidades en el dominio de una lengua extranjera:

la comprensión auditiva

la expresión oral

la comprensión escrita (de lectura)

la expresión escrita

Widdowson (1979) clasifica a las habilidades de expresión oral y escrita como productivas, y a las habilidades de comprensión auditiva y de lectura como receptoras. Esta clasificación es establecida de acuerdo a la actividad del usuario del lenguaje.

Dado que en la comunicación generalmente se presenta una habilidad receptiva interactuando con una productiva, estas habilidades del lenguaje se consideran de una forma integral, ya que existe interacción entre ellas.

En este trabajo se hace referencia a las cuatro habilidades, ya que el examen de selección para Ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés se compone de cinco secciones, de las cuales forman parte las cuatro habilidades de la lengua. Sin embargo nos enfocaremos en la habilidad de la comprensión escrita o de lectura por ser la habilidad a la que corresponde esta investigación.

1.1.1. Habilidades productivas

Se consideran habilidades productivas la producción oral y la producción escrita. M. Jones y A. West (1988) consideran que la producción oral, es la habilidad individual de hablar con fluidez y seguridad, con el estilo apropiado y en diferentes situaciones, así como con distintos propósitos. Para que el hablante logre sus propósitos en la comunicación, es necesario que el interlocutor conozca la situación de lo que se habla; coopere para obtener el significado real del mensaje; comprenda la realidad de los hechos, estados, y conocimientos; cuente con el vocabulario adecuado al contexto social y

disponga de los elementos lingüísticos con los que el hablante define lo que pretende decir.

Así mismo, estos autores definen a la producción escrita como la habilidad particular de poder escribir en una variedad de estilos apropiados y con diferentes fines, dirigidos a diversos tipos de lectores. En el proceso de la producción escrita primero se piensa, después se planea y por último se escribe, siendo más bien un proceso recurrente, esto es, el individuo escribe, se detiene, regresa y relee lo que ha escrito.

1.1.2. Habilidades receptivas

Dentro de las habilidades receptivas está la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. De acuerdo con M. Jones y A. West (1988) la comprensión auditiva, es la habilidad que tiene el individuo de escuchar y entender el lenguaje utilizado en situaciones específicas, así como de distinguir diferentes registros para poder determinar si éstos son apropiados al contexto en que se utilizan. El término de comprensión auditiva denota dos sentidos comunes. Primero, denota los procesos mentales por los que el que escucha toma los sonidos que produce el hablante y construye una interpretación de lo que él piensa que el hablante intentó transmitir.

Segundo, es la construcción de significado a partir de los sonidos que escucha.

Para ellos, la comprensión de lectura es la habilidad que tiene el lector de entender lo que está leyendo. Pero además de entender las palabras impresas, en el proceso de lectura el lector decodifica para poder obtener significado a partir de las palabras leídas; creando así una interacción entre sus conocimientos previos y lo que está presente en el texto. Una de las ventajas del lector dentro de este proceso de comunicación es que puede regresar a las palabras leídas (texto) cuantas veces quiera y cuando quiera lo que no sucede en la comprensión auditiva.

1.2. Definición de comprensión de lectura

Debido a que esta investigación se centra en la comprensión de lectura es necesario establecer lo que ésta significa.

Antes de dar una definición específica sobre el término de comprensión de lectura es importante analizar en forma aislada el término lectura, que de acuerdo con Kenneth S. Goodman (1976), es un proceso de comunicación, en el cual la mente del lector interactúa con el texto en un contexto establecido. Durante este proceso, los lectores construyen representaciones

significativas del texto a través de la interacción de su conocimiento conceptual y lingüístico con claves que estén en el texto.

"Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought." (Kenneth S. Goodman; 1976:16)

Por lo tanto, el proceso de lectura comienza con una representación superficial decodificada por un escritor y termina con el significado construido por el lector. A su vez el proceso es selectivo, ya que implica el uso parcial de claves mínimas disponibles de lenguaje con base en las expectativas del lector. Esto es, el lector hace predicciones acerca del mensaje y mediante el uso de claves mínimas del lenguaje el lector confirma, corrige o rechaza esas predicciones.

En el proceso de lectura, los lectores traen consigo su conocimiento del mundo y su conocimiento del lenguaje al texto, mientras construyen una representación significativa del texto. Este conocimiento del mundo es un factor importante en la comprensión de lectura, y se le llama conocimiento previo o "schemata" (R.C. Anderson:1977; Rumelhart:1980). El conocimiento previo puede influir en la interpretación de un texto al proveer un contexto general para la información que está siendo codificada, comprendida y

recordada. De acuerdo con Adams y Bruce (1982), el conocimiento previo consiste en diferentes componentes incluyendo conocimiento conceptual, social e histórico.

Con todo lo anterior podemos resumir que la comprensión de lectura, en cuanto a lengua extranjera o segunda lengua, es un proceso de comunicación en el que interactúan el conocimiento previo (schemata) que el lector tiene, tanto sobre el tema, como del lenguaje del texto, lo cual aporta datos para construir un significado.

1.3. Modelos de comprensión de lectura

La evaluación de la comprensión de lectura toma en cuenta los procesos que se llevan a cabo al poner en práctica esta habilidad, por lo que se considerarán algunos de los modelos más relevantes.

En la lectura de una primera o segunda lengua o lengua extranjera, los individuos varían en sus estilos de lectura, en las estrategias que utilizan para comprender, y en su nivel de conciencia de sus propios procesos de lectura.

Algunas personas predicen el contenido del texto mediante el título o las ilustraciones o por lo que ellos saben acerca del autor o del tema. Otras personas se hunden en el texto con poca conciencia de lo que se pueden encontrar allí. Algunos lectores se concentran en descifrar la mayoría de las palabras del texto, mientras que otros buscan la idea principal o hechos centrales. Los especialistas en el aprendizaje de una primera lengua tales como Gough, LaBerge, Samuels, Goodman, Smith, etc., que han hecho investigaciones sobre los procesos de lectura, han propuesto una variedad de teorías acerca de las actividades involucradas en la comprensión de un texto escrito, y han creado modelos de procesos de comprensión de lectura. Dentro de estos modelos se encuentran los de bottom-up, top-down e interactivos, que a continuación se presentan.

1.3.1. Bottom-up

En los últimos años de la década de los sesenta y los primeros años de la década de los setenta la lectura era vista principalmente como un proceso de decodificación, en el cual el lector trataba de reconstruir el significado de lo que el escritor manifestaba al reconocer las letras y palabras como unidades significativas de donde surge el modelo bottom-up en el cual el lector empieza con el texto escrito, y construye significado a partir de las

letras, palabras, frases, u oraciones encontradas dentro, entonces procesa el texto en una serie de etapas en forma lineal. Los nuevos datos del texto deben ser recibidos antes de los niveles más altos: etapas mentales de entendimiento, transformación y decodificación de datos. Siguiendo un acercamiento de procesamiento de información para la comprensión, los modelos bottom-up analizan la lectura como un proceso en el cual pequeños trozos de texto son absorbidos, analizados, y gradualmente agregados a trozos de texto hasta que sean significativos. (Barnett, 1989).

En el modelo de Gough (1972) del proceso de lectura de una primera lengua el lector procesa el texto desde el primer momento en que ve las palabras impresas hasta que las palabras derivan significado. La fijación del ojo en el texto lleva a la formación de una representación de un estímulo visual impreso (icono). En cuestión de milésimas de segundo el lector reconoce los patrones de letras y organiza lo impreso en una cuerda de fonemas sistemáticos, procesa las palabras seriadamente de izquierda a derecha, y las guarda en la memoria primaria, memoria a corto plazo. Cuando los contenidos de la memoria a corto plazo son entendidos, las oraciones van a lo que Gough llama PWSGWTAU, (the Place Where Sentences Go When They Are Understood), el lugar a donde las oraciones van cuando son entendidas. (Ver apéndice I, figura 1). Gough habla también acerca de un mecanismo,

al cual llama Merfín, para interpretar la oración; si Merfín falla se puede presentar una regresión del ojo para lograr un mayor procesamiento. Entonces la memoria primaria es aclarada para que nuevos datos puedan entrar en ella, y el proceso empieza una vez más.

Por su parte LaBerge y Samuels (1974), en su modelo bottom-up enfatizan el papel de la atención en el procesamiento de información y la importancia de la automaticidad en el proceso de lectura; dicen que los lectores probablemente pueden atender a una sola cosa a la vez mientras leen, pero que también son capaces de procesar muchas cosas al mismo tiempo siempre y cuando sólo una cosa requiera atención. Así, para la lectura fluida el procesamiento en cada etapa, desde la percepción visual hasta la significación, debe ser automático. Así los lectores hábiles, pueden poner su atención en la comprensión, mientras que los lectores que apenas empiezan necesitan más atención en la decodificación. Gough, LaBerge y Samuels asumen que el entendimiento del lector depende de lo que aparece en el texto y de las dos tareas que realiza el lector: decodificar y comprender. Para LaBerge y Samuels, la decodificación va de los estímulos impresos (palabra impresa) a alguna articulación o representación fonológica, mientras que para Gough ésta se convierte en una representación visual. Así la definición de comprensión es derivar significado a partir del material decodificado; y

de acuerdo con la teoría de automaticidad que señala que cuando las letras y los patrones de palabras se hacen familiares, se requiere de menos atención para procesarlas y la lectura se vuelve más fluida. (Ver apéndice I, figura 2).

Por su parte Carver (1978) presenta lo que llama una teoría de comprensión de lectura y *rauding*. El término *rauding* une a la comprensión de lectura (*reading*) con la comprensión auditiva (*auding*) y se refiere a aquellas situaciones frecuentes que ocurren en la comprensión del lenguaje donde la mayoría de los pensamientos que se dan en forma de oraciones son comprendidos en el momento que son presentados. Para Carver la oración es la expresión unitaria de un pensamiento; el propósito principal de la lectura y la audición es comprender los pensamientos del escritor o emisor. Este modelo cae dentro de los de *bottom-up* porque durante *auding*, las palabras son revisadas sucesivamente para determinar si un pensamiento completo está siendo formulado, por lo que los lectores dicen cada palabra sucesivamente para sí mismos. Carver dice que esta articulación interna ayuda a la comprensión y así, atribuye una mayor importancia a la codificación fonológica.

1.3.2. Top-down

Aunque los modelos top-down por lo general ven a la lectura como un proceso lineal, este proceso se mueve desde arriba (el nivel de estado mental más alto), hacia abajo al texto mismo. En estos modelos el proceso de lectura es manejado por la mente del lector en el trabajo del texto. El lector utiliza el conocimiento general del mundo o de los componentes particulares del texto para hacer predicciones inteligentes acerca de lo que podría venir más adelante en el texto. El lector saca muestras suficientes del texto para confirmar o rechazar estas predicciones. Las teorías de Kenneth Goodman (1967) y Frank Smith (1971) son ejemplos de puntos de vista top-down para la lectura y han sido, hasta ahora los modelos más citados en la lectura de una segunda lengua y lengua extranjera.

El modelo de Goodman (1967) se refiere a la lectura como a un juego psicolingüístico de predicción. Este modelo argumenta que los lectores usan su conocimiento de sintaxis y semántica para reducir su dependencia de lo impreso y lo fónico del texto y especifica cuatro procesos en la lectura: predicción, muestreo, confirmación y corrección. Primero los lectores hacen predicciones acerca de la estructura gramatical en un texto, al usar su conocimiento del lenguaje y al proveer conceptos semánticos para obtener

significado de la estructura. Después sacan muestras de lo impreso, no ven ni necesitan ver cada letra o palabra, entre más desarrollado el nivel de sintaxis y significado del lector, más selectivos pueden ser los lectores en sacar muestras. Después del muestreo, los lectores confirman sus predicciones, al mismo tiempo que se corrigen a sí mismos. (Ver apéndice I, figura 3). En todo esto, es el significado el que hace funcionar al sistema; el modelo permite al lector moverse de la parte impresa al sonido y al significado cuando es necesario.

Smith (1971), como Goodman, enfatiza el papel del significado y la necesidad del lector de predecir cuando lee. Partiendo de investigaciones hechas sobre la fijación del ojo, él nombra cuatro características distintivas y fundamentales en la lectura: 1) la lectura tiene un propósito: la gente lee por razones específicas o con objetivos específicos; 2) la lectura es selectiva: lógicamente, los lectores atienden solamente a lo que es necesario para sus propósitos; 3) la lectura se basa en la comprensión: el lector trae cierto conocimiento previo y agrega a éste, ya sea a favor o en contra, la información e ideas recogidas de la lectura; 4) la lectura es anticipada: la interacción de este conocimiento previo, la expectación de la comprensión y el propósito de la lectura dirige a los lectores a anticipar el contenido del texto.

Los dos aspectos más importantes de los modelos de Goodman y Smith, predicción y anticipación respectivamente, parecen ser los más acertados para localizar las habilidades cognitivas y de Inteligencia de los lectores adultos de una segunda lengua.

1.3.3. Interactivos

Como su nombre lo indica, los modelos interactivos implican un trabajo relacionado entre el lector y el texto escrito. Estos tienen puntos de vista cíclicos del proceso de lectura en los cuales la información del texto y las actividades mentales del lector tienen un simultáneo e importante impacto de comprensión.

Un ejemplo de este modelo es el propuesto por Rumelhart (1977), su modelo enfatiza algunos tipos diferentes de procesamiento y direcciones de procesamiento, que dependen del texto y contexto y de los recursos de información disponible. (*Ver apéndice I, figura 4*). El lector mira a las palabras y a la ortografía y los registra en un almacén de información visual llamado VIS (Visual Information Store); por su parte el dispositivo de extracción de características saca las características críticas de estas palabras y las mueve dentro de los patrones sintetizadores, que se ubican donde se encuentra

todo el conocimiento previo del lector acerca de los patrones de ortografía del lenguaje, sintaxis, vocabulario, semántica y el contexto para interpretar lo que ha sido leído. Así, todas las fuentes distintas del conocimiento, tanto sensoras y no sensoras, se encuentran juntas en un lugar y el proceso de lectura es el producto de la aplicación conjunta y simultánea de todas las fuentes de conocimiento.

Kintsch y Van Dijk (1978) en su modelo, enfatizan la comprensión y excluyen a la identificación de la palabra, indican que durante la lectura se debe presentar un procesamiento de los elementos o proposiciones en un texto; así como un manejo hacia la reducción del mismo (encontrar lo esencial) y del uso de la memoria y el *schemata* del lector (lo que el lector sabe de la estructura del texto y espera encontrar allí). El juego original de proposiciones viene de la interpretación de la estructura superficial del discurso del texto y/o de las inferencias de hechos sabidos que el lector ocupa para hacer la secuencia coherente. La estructura semántica del texto es considerada en términos de su micro y macroestructura. El primero se refiere al nivel local del discurso; el segundo indica los significados globales que caracterizan el texto como un todo.

Para que un texto sea coherente, las proposiciones textuales deben estar conectadas y lógicamente apoyadas en el nivel de macroestructura. Entonces el lector puede poner sus proposiciones e inferencias necesarias en la memoria a corto plazo, debe precisar el texto en trozos, y también en ciclos, con algunas proposiciones importantes que aparecen en diversos trozos de texto recordados. Así los objetivos del lector, dirigidos por su schemata para cada texto son particularmente importantes ya que controlan la forma en que el texto es transformado en macroproposiciones que contienen lo esencial del texto.

El modelo de Just y Carpenter (1980) explica el proceso de la comprensión pero se basa en el entendimiento de estudios del movimiento del ojo del lector. Sus estudios se apoyan en la suposición de que el lector intenta interpretar las palabras de contenido inmediatamente al verlas en lugar de aplazar la interpretación hasta que más palabras han sido leídas. Just y Carpenter han mostrado que la cantidad de tiempo que un ojo se fija en una palabra es un indicador directo del tiempo requerido para el procesamiento de la palabra. Ellos definen cinco procesos: 1) ver la siguiente palabra y extraer sus características físicas; 2) ver palabra por palabra y compararlas con el léxico mental; 3) asignar un caso (nominativo, objetivo) para la

palabra; 4) relacionar la palabra con el resto de las palabras; 5) interpretar la oración cuando esté completa .

La naturaleza seriada del reconocimiento y comprensión de la palabra en este modelo puede ayudar a explicar los estilos de lectura palabra por palabra de algunos lectores de la lengua.

Anderson y Pearson (1984), más que presentar un modelo de proceso de lectura, hacen una investigación de los trabajos que realizan el *schemata* y la memoria del lector para comprender.

El *schemata* de los lectores, definido por Anderson (1977) como el conocimiento tanto previo del tema como abstracto de las estructuras ya guardadas en la memoria, ya sea conocimiento relacionado al texto, al tema o a la estructura del texto (comúnmente llamado conocimiento previo o general).

Para Anderson y Pearson el lector debe poseer y desarrollar tres factores básicos: el *schemata*, habilidades conceptuales y estrategias mentales de procesamiento, los cuales, interactúan entre sí.

El *schemata* incluye, por ejemplo, el lenguaje aprendido (de la primera o segunda lengua), el conocimiento de otras áreas (matemáticas, historia, etc.), el material leído en la primera o segunda lengua, razonamientos y predicciones de datos en el texto. Para interpretar la lectura, la nueva información y el *schemata* deben ser compatibles y congruentes hasta cierto punto, esto es, los elementos de un *schemata* internalizado previamente deben contener características encontradas en un nuevo *schemata*. El *schemata* está organizado jerárquicamente, desde lo más específico hasta lo más general. La oración temática, generalmente la primera oración del texto, da al lector una clave inmediata de la idea principal o del concepto en el párrafo. El lector así será capaz de relacionar comentarios, detalles, y explicaciones encontradas más adelante de la oración del tema.

Dentro del modelo interactivo, el proceso de top-down sucede cuando la mente hace predicciones en niveles conceptuales más altos y entonces busca la información para completar el *schemata* parcialmente satisfecho. El proceso top-down es llamado "de manejo conceptual" (conceptual-driven). El proceso bottom-up es llamado "de manejo de datos" (data-driven), ya que ocurre a través del reconocimiento del lector y la percepción de detalles y comentarios en el texto. Ambos procesos ocurren

simultáneamente y en todos los niveles. El *schemata* apropiado debe existir y ser activado durante el procesamiento del texto. (Ver apéndice I, figura 5).

La influencia de los modelos interactivos manejados por el lector en las teorías de lectura de una segunda lengua han sido de los más marcados en los últimos cinco años. Dentro de estos modelos el lector es visto como un participante activo, y todo el conocimiento del lector y su experiencia previa juegan un papel importante en la comprensión del lector.

El que el lector emplee un modelo u otro no es determinante para la comprensión de lectura; sin embargo, es muy importante hacer mención de ellos ya que forman parte del proceso; también, es necesario tomar en cuenta que los lectores hacen uso de diferentes estrategias y subhabilidades para facilitar la comprensión del texto.

1.4. Subhabilidades y estrategias en la comprensión de lectura

Antes de hablar de subhabilidades es importante partir de una definición general del término habilidad, que es la capacidad que tiene el individuo para hacer algo; en el caso de la comprensión de lectura (escrita) es la

capacidad que tiene el individuo para entender lo que está leyendo. En este trabajo, nos referiremos a subhabilidades como los aspectos particulares que forman parte de la habilidad de comprensión de lectura.

Dentro del proceso de la comprensión escrita Munby, (1978:123-131) considera las siguientes subhabilidades.

- Reconocer la escritura del lenguaje.
- Deducir el significado y uso de aspectos léxicos no familiares a través de:
a) entendimiento de la formación de la palabra; b) claves contextuales.
- Entender información establecida explícitamente.
- Entender información no establecida explícitamente al hacer inferencias o al entender lenguaje figurativo.
- Entender significados conceptuales.
- Entender el valor comunicativo (función) de oraciones expresadas.
- Entender relaciones dentro de las oraciones.
- Entender las relaciones entre las partes de un texto a través de dispositivos gramaticales de cohesión, tales como: a) referencia; b) comparación; c) sustitución; d) elipsis; e) relación tiempo y espacio; f) conectores.

- Interpretar el texto al salirse de éste al: a) utilizar referencia fuera del texto; b) leer entre líneas; c) integrar datos en el texto con experiencia propia o conocimiento del mundo.
- Identificar puntos importantes en un pedazo de discurso.
- Distinguir la idea principal de detalles en que se apoya el texto.
- Extraer puntos importantes para resumir (el texto, una idea, etc.).
- Extraer en forma selectiva puntos relevantes de un texto.
- Utilizar habilidades de referencia básica mediante el entendimiento y uso de: a) títulos, subtítulos, presentación gráfica, numeración, identificación, notas de pie de página, subrayado; b) tabla de contenidos e índice.
- Skimming para obtener: a) la idea del texto y b) una impresión general del texto.
- Scanning para localizar específicamente la información requerida en:
 - a) un punto simple, que nos lleva a una búsqueda sencilla; b) un punto simple, que nos conduce a una búsqueda compleja; c) más de un punto, que incluye una búsqueda sencilla; d) más de un punto, que comprende una búsqueda compleja.
- Extraer la información o datos específicos de un discurso escrito.
- Identificación de la idea central en un párrafo.

De las subhabilidades arriba mencionadas, las que se consideran en el instrumento para evaluar la comprensión de lectura a analizar son:

- Deducción del significado y uso de aspectos léxicos no familiares a través de claves en el texto.
- Identificación de la idea central de un párrafo.
- Scanning para localizar específicamente información requerida en un punto simple que implica una búsqueda sencilla.
- Identificación de puntos importantes en un pedazo de discurso.

Además de los aspectos particulares en la habilidad de la comprensión de lectura, el individuo utiliza estrategias para ayudarse en la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, entretenido, efectivo y transferible a otras situaciones.

En cuanto a la comprensión de lectura *estrategia* significa extraer la información que se requiere del texto lo más eficientemente posible. Barnett define el término *estrategias de lectura* como las operaciones mentales que se llevan a cabo cuando los lectores con algún propósito se acercan a un texto para obtener significado de lo que ellos leen.

"...The term strategy refers to the mental operations involved when readers purposefully approach a text to make sense of what they read." (Barnett, 1989:66).

Sin embargo, estas estrategias pueden ser conscientes y controladas por el lector, o pueden también ser procesos inconscientes aplicados automáticamente.

Por su parte, Hosenfeld, Bloch y Saring, (en Barnett 1989:68) dan una taxonomía de estrategias utilizadas en la lectura de una segunda lengua.

ESTRATEGIAS GENERALES

- Anticipación del contenido
- Reconocimiento de la estructura del texto
- Información integrada
- Cuestionamiento de la información del texto
- Interpretación del texto
- Uso general del conocimiento y asociaciones
- Reacción al texto

ESTRATEGIAS LOCALES

- parafrasear
- releer
- cuestionamiento del significado de una cláusula u oración
- cuestionamiento del significado de una palabra
- solución de problemas de vocabulario

Estas estrategias de lectura además de ayudar a obtener significado de lo que se lee son importantes para llevar a cabo determinadas tareas.

Tradicionalmente a los estudiantes de una lengua extranjera o de una segunda lengua se les dejaba que leyeran textos por sí solos, sin orientación anterior a la lectura y sin poner atención a sus procesos de lectura. Pero actualmente los profesores enseñan estrategias de lectura al intervenir en el proceso de los lectores mediante preguntas acerca de algunos segmentos del texto, al ofrecer pistas para ayudar a la comprensión, o al pedir a los alumnos que expresen lo que ellos piensan acerca de lo que van a encontrar o han encontrado en el texto. Estas son algunas formas en las que se puede ayudar a los alumnos a emplear estrategias mientras leen, pero lo que es importante mencionar es que cada alumno controla y necesita diferentes estrategias; por otra parte, es el maestro el que establece cada actividad para el desarrollo de ciertas subhabilidades.

1.5. Formas de evaluación de la comprensión de lectura

En la comprensión de lectura tradicionalmente se evalúa el grado en qué el individuo entiende un texto, y para ello es necesario considerar las subhabilidades que debe manejar en ese texto.

Cuando se quiere evaluar alguna actividad, cualquiera que ésta sea, por lo general se utiliza una prueba, o un examen como el método para medir la habilidad de una persona o su conocimiento de un área específica. Una prueba es primero un método, conformado por un juego de técnicas, procedimientos, y reactivos de la prueba, que constituyen un instrumento de algún tipo. Y ese método generalmente requiere de una actividad llevada a cabo por parte del que aplica la prueba o del que la contesta, o de ambos.

"A test, in plain, ordinary words, is a method of measuring a person's ability or knowledge in a given area. The definition captures the essential components of a test. A test is first a method. There is a set of techniques, procedures, test items, which constitute an instrument of some sort. And that method generally requires some performance or activity on the part of either the testee or the tester, or both" (Brown, H. D. 1987:219)

Una prueba muestra la ejecución, pero infiere cierta competencia, es decir la habilidad de una persona o el conocimiento en cierta área. Así, una prueba del lenguaje muestra la conducta del lenguaje e infiere habilidad general en el lenguaje.

De acuerdo con Hughes (1989), en una prueba de comprensión de lectura se pueden presentar algunas de las siguientes técnicas como forma de evaluación:

Preguntas de opción múltiple: Una prueba de opción múltiple usualmente se establece para que el candidato seleccione la respuesta de un número de opciones dadas, sólo una es la correcta. Este proceso de marcar es totalmente objetivo, porque la opción escogida no permite ejercitar algún juicio sobre la respuesta que escogió el candidato. El seleccionar y establecer las respuestas, es sin duda, un proceso subjetivo y la decisión acerca de cuál es la respuesta correcta implica un juicio subjetivo por parte del que escribe las preguntas y respuestas. Las ventajas del uso de este tipo de preguntas son:

- existe completa seguridad en la marca u opción escogida,
- la calificación es sencilla y más rápida,
- el formato de este tipo de evaluación es tal, que las intenciones del recopilador están claras y sin equivocación,
- los candidatos saben lo que se les pide.

Las desventajas que tiene este tipo de preguntas son:

- las respuestas obtenidas pueden ser no reales porque el candidato puede haber adivinado todas o algunas de las respuestas,
- las pruebas de opción múltiple son más difíciles de elaborar, por lo que

requieren más tiempo de preparación.

Preguntas de respuesta corta: se establecen preguntas en las que el candidato escribe respuestas específicas en espacios dados. Sus ventajas son:

- permiten algo de libertad de expresión al candidato,
- la respuesta no se provee como en opción múltiple,
- si el número de respuestas aceptable es limitado, es posible dar instrucciones precisas a los que califican la prueba.

Entre las desventajas encontramos que:

- implican que el lector escriba y su respuesta puede no ser la apropiada con respecto a la construcción de la prueba.

Cloze: En el procedimiento de cloze algunas palabras son borradas del texto, después de permitir alguna(s) oración(es) como introducción. La proporción de palabras que son borradas es mecánica, usualmente está entre la quinta y la onceava palabra. Los candidatos tienen que llenar cada espacio al proveer la palabra que ellos piensan que ha sido borrada. Una variación

reciente de la prueba de cloze es la llamada prueba de lectura con información (the reading-input test), en la cual cada quinta palabra se presenta al estudiante con la opción entre la respuesta correcta y un distractor. Existen dos formas de presentar los distractores: a) el escritor de la prueba selecciona una palabra al azar del texto; b) el escritor de la prueba escoge el distractor. En el primer caso el distractor y la respuesta correcta son diferentes partes del discurso, mientras que en el segundo caso el distractor y la respuesta correcta son usualmente la misma parte del discurso, aunque el distractor no necesita ser una palabra que aparece dentro del texto. Entre las ventajas de utilizar este procedimiento encontramos que:

- son fáciles de construir y de calificar.
- en la literatura las pruebas de cloze son regularmente aclamadas como válidas y medidas uniformes de comprensión de lectura.

Pero una de sus desventajas es que:

- no son aceptadas por los candidatos y les molestan porque son poco practicadas, es decir no han trabajado previamente con este tipo de ejercicios.

Transformación de la información: Se requiere que el candidato muestre exitosa resolución de una tarea de lectura al proveer información sencilla en una tabla, siguiendo una ruta o mapa, numerando secuencia de eventos, ordenando dibujos, etc. Algunas ventajas:

- son particularmente adecuadas para probar un proceso de entendimiento, secuencia narrativa o clasificación.
- es una tarea realista para varias situaciones, por ejemplo seguir las instrucciones de algún mapa o para el funcionamiento de algún aparato eléctrico etc.
- su interés y autenticidad da una alta validez por sus contextos.

Una de sus desventajas es que:

- En algunos casos el candidato puede ser capaz de entender el texto, pero no lo que se espera de él en la fase de transferir.

El tipo de técnicas de evaluación que conforman la parte B de la sección de comprensión de lectura del instrumento, objeto de estudio de este trabajo, son preguntas de opción múltiple así como de respuesta corta.

Para concluir este capítulo es importante recordar los tres aspectos inseparables que forman parte de la competencia comunicativa: el conocimiento de aspectos léxicos y de las reglas de morfología, sintaxis y semántica; además, de reglas socioculturales de uso y del discurso, como también estrategias para la comprensión y comunicación. Todos estos aspectos nos llevan al dominio de la lengua, y sin ellos dentro de la comprensión de lectura, un texto no sería comprendido.

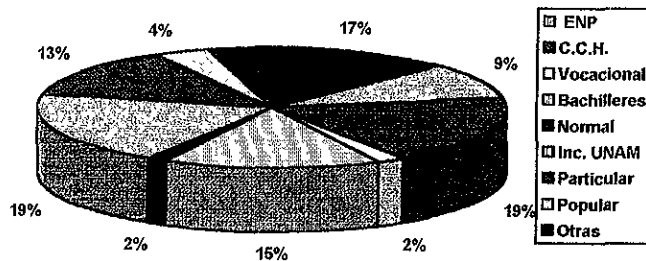
aspirantes registrados para la tercera fecha, el 6 de mayo. De los registrados, solamente 300 realizaron el examen.

Para obtener información sobre la procedencia específica de la población, toda ella con un nivel de educación medio superior, fue necesario recurrir a las hojas de registro que cada aspirante llena al inscribirse al examen; encontrando que de la Escuela Nacional Preparatoria provenían 31 personas, lo que equivale al 9.4% de nuestra población total. Del Colegio de Ciencias y Humanidades se registraron 61 personas, representando el 18.6%. Con relación a Vocacional la procedencia fue mínima, solamente 6 personas, lo cual correspondió al 1.8%. Del Colegio de Bachilleres se registraron 49 personas y correspondió al 14.9%. La procedencia de la Escuela Normal Superior fue de 5 personas y dió un porcentaje del 1.5% de la población. De las escuelas particulares incorporadas a la UNAM, se registraron 63 personas, lo que correspondió al porcentaje más alto 19.2%. En el caso de las escuelas particulares no incorporadas a la UNAM, se obtuvo un total de 44 personas, equivalente al 13.4%. En cuanto a la Preparatoria Popular, se registraron 13 personas, correspondiente al 3.9%. Finalmente el resto de la población que no perteneció a ninguna de las opciones antes mencionadas fue de 55 personas y correspondió al 16.8%. (Ver la tabla 1).

TABLA 1

Distribución de la población de acuerdo con su procedencia

PROCEDENCIA	7 FEB	20 MAR	6 MAY	TOTAL	PORCENTAJE
E.N.P.	9	15	7	31	9.4%
C.C.H.	15	32	14	61	18.6%
VOCACIONAL	2	2	2	6	1.8%
BACHILLERES	17	15	17	49	14.9%
NORMAL	1	1	3	5	1.5%
PART. INC. UNAM	25	20	18	63	19.2%
PARTICULAR	18	15	11	44	13.4%
POPULAR	3	7	3	13	3.9%
OTRAS	30	10	15	553	16.8%
TOTAL	120	117	90	327	99.5%



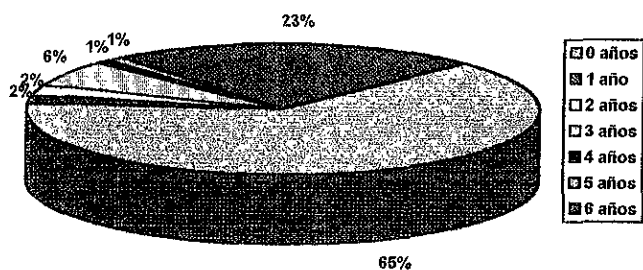
Dentro de las características de la población también es importante mencionar los antecedentes registrados acerca de los años estudiados de inglés; partiendo de la educación primaria donde no es obligatorio el idioma. Sin embargo existe la posibilidad de que el alumno haya estudiado en escuela particular donde sí llevan la materia de inglés, y encontramos lo siguiente:

Solamente 7 personas estudiaron un año de inglés, lo que correspondió al 2.44%; 8 personas lo estudiaron dos años, y esto equivale al 2.44%; Se obtuvo un resultado de 22 personas para tres años de estudio de inglés, lo que correspondió al 6.72%; en cuatro años de estudio de inglés, se encontró un total de 3 personas equivalente al 1.22%; se obtuvo un total de 4 personas para cinco años, lo que corresponde al 1.22%; con seis años de estudio se encontró un porcentaje mayor a los anteriores, con un total de 81 personas, correspondiente al 24.77% de la población. En cuanto a las personas que no tuvieron estudios de inglés en la primaria se encontró un total de 202 personas, lo que corresponde al 67.77%, siendo éste el mayor de los porcentajes. (Ver tabla 2).

Tabla 2

Años de estudio de inglés en la primaria

AÑOS	7 FEB	20 MAR	6 MAY	TOTAL	PORCENTAJE
0	88	64	50	202	67.77%
1	1	1	5	7	2.14%
2	2	3	3	8	2.44%
3	2	10	10	22	6.72%
4	1	2	0	3	.91%
5	2	1	1	4	1.22%
6	24	36	21	81	24.77%
TOTAL	120	117	90	327	99.97%



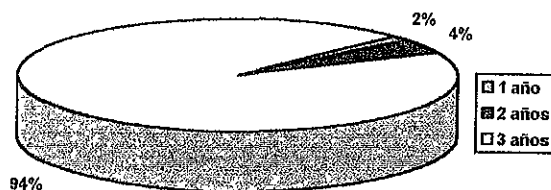
En lo que se refiere a educación secundaria (ver tabla 3), es importante mencionar antes que nada que se deben de llevar 3 años de un idioma como materia obligatoria en esta etapa de formación, y que el inglés es el idioma que generalmente se lleva. Encontramos que solamente 5 personas

estudiaron inglés por un año, equivalente al 1.52%. En dos años de estudio se encontraron 13 personas, con un porcentaje de 3.97%. Y finalmente se obtuvo un total de 309 personas para tres años, correspondiente al 94.49%. Esto significa que la mayor parte de la población estudia inglés durante los tres años de educación secundaria.

TABLA 3

Años de estudio de inglés en la secundaria

AÑOS	7 FEB	20 MAR	6 MAY	TOTAL	PORCENTAJE
1	2	2	1	5	1.52%
2	8	3	2	13	3.97%
3	110	112	87	309	94.49%
TOTAL	120	117	90	327	99.98%

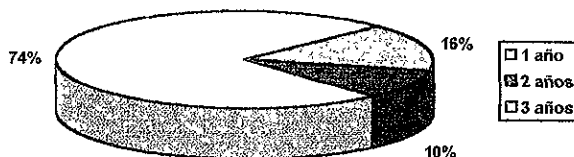


En cuanto al nivel medio superior, en donde se le sugiere a los alumnos cursar el mismo idioma que se curso en la secundaria encontramos que solamente 52 personas cursaron un año del idioma inglés, y correspondió al 15,90%. Para dos años, se obtuvo un total de 32 personas y correspondió al 9,78%. Finalmente para tres años se encontró que fueron 243 personas y correspondió al 74,31%. (Ver la tabla 4).

TABLA 4

Años de estudio de inglés en el nivel medio superior

AÑOS	7 FEB	20 MAR	6 MAY	TOTAL	PORCENTAJE
1	12	20	20	52	15.90%
2	7	15	10	32	9.78%
3	101	82	60	243	74.31%
TOTAL	120	117	90	327	99.99%



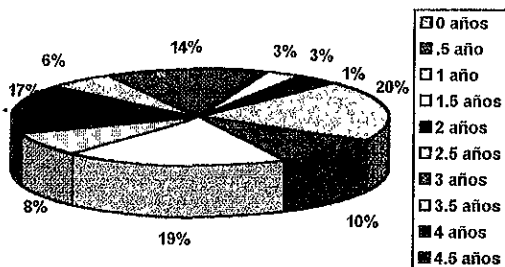
Finalmente los datos registrados por los aspirantes en cuanto a los años estudiados de inglés en instituciones particulares, independientemente de la educación obligatoria, son los siguientes:

Para medio año de estudio se obtuvo un total de 19 personas, lo que corresponde al 9.78%. 63 personas lo estudiaron un año, representando el 19.26%. Para año y medio 26 personas con un porcentaje de 7.95%. En dos años se obtuvo un total de 54 personas, lo que corresponde al 16.51%. Para dos años y medio encontramos como resultado 19 personas, lo que equivale al 5.81%. Para tres años se obtuvo un total de 45 personas y correspondió al 13.76%. Para tres años y medio se encontraron 10 personas, lo que nos dió un porcentaje del 3.05%, mismo que se presentó en cuatro años de estudio. Para cuatro años y medio solamente hubo dos personas, con lo que se obtuvo un porcentaje del .61%. Finalmente las personas que registraron no haber estudiado inglés alguna vez en instituciones particulares fueron 66 con una equivalencia del 20.18%. (Ver tabla 5).

TABLA 5

Años de estudio de inglés en instituciones particulares

AÑOS	7 FEB	20 MAR	6 MAY	TOTAL	PORCENTAJE
0	33	20	13	66	20.18%
.5	11	13	8	32	9.78%
1	19	20	24	63	19.26%
1.5	5	14	7	26	7.95%
2	20	21	13	54	16.51%
2.5	7	5	7	19	5.81%
3	15	20	10	45	13.76%
3.5	6	1	3	10	3.05%
4	4	3	3	10	3.05%
4.5	0	0	2	2	.61%
TOTAL	120	117	90	327	99.96%



2.1.2. Criterios de selección

Para obtener los datos para esta investigación se estudiaron los 300 exámenes de los aspirantes en el año de 1996. A pesar de la gran cantidad de aspirantes, se decidió no aplicar ningún método de selección de la población y trabajar con la población intacta, ya que en el nivel medio superior de educación la comprensión de lectura es un aspecto muy relevante dentro de los programas de estudio, y el trabajar con todos y cada uno de los exámenes podría arrojar información muy importante.

2.2. Instrumento

En esta investigación se utilizó el examen de selección que realizaron los aspirantes a Ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés del año 1996, el cual está formado por cinco secciones:

- 1.- Uso del lenguaje
- 2.- Producción oral
- 3.- Comprensión auditiva
- 4.- Producción escrita
- 5.- Comprensión de lectura

Cada sección a su vez se compone de diferentes partes, que se describen a continuación.

2.2.1. Instrumento de dominio de la lengua

El examen consta de cinco secciones para evaluar el dominio de inglés de los aspirantes, con respecto a las cuatro habilidades y a la integración de las mismas. El formato y el contenido de cada sección es diferente, con el propósito de ofrecer a los aspirantes diferentes formas de demostrar su dominio de la lengua. En la sección de uso del lenguaje, el instrumento se presenta en diferentes partes, en las cuales el alumno mediante opción múltiple, complementación de oraciones, producción de oraciones, equivalentes semánticos y corrección de errores demuestra el conocimiento de la forma (competencia comunicativa) mediante el reconocimiento de estructuras gramaticales, tiempos verbales, etc., a su vez, demuestra el uso apropiado del lenguaje y sus funciones en diferentes contextos. Para producción oral, el aspirante es entrevistado y tiene que desarrollar en forma oral un tema; dentro de esta sección se evalúa la competencia comunicativa, tomando en cuenta el poder iniciar, desarrollar y concluir un tema; el manejo de morfosintaxis, del léxico, la entonación, la fluidez y la pronunciación. En el caso de la producción escrita, el instrumento se

presenta con una redacción guiada, en la cual los aspirantes escriben una carta siguiendo un formato establecido. Dentro de esta sección se tomaron en cuenta aspectos como: registro, léxico, sintaxis, ortografía, puntuación, coherencia, cohesión, formato para una carta formal. En el caso de las habilidades receptivas, para la comprensión auditiva se utilizó una grabación de un discurso para completar algunas oraciones; los aspectos que se tomaron en cuenta para evaluar esta habilidad fueron: la comprensión de ideas generales y específicas, y reconocimiento de cognados. Para la evaluación de la comprensión de lectura, objeto de esta investigación se presenta una descripción más detallada a continuación.

2.2.2. Instrumento de comprensión de lectura

El instrumento para evaluar el nivel de comprensión de lectura es un texto de tipo académico que se titula "The Nature of Language", ya que se trata de que los aspirantes estén en contacto con temas relacionados con la carrera. El artículo está formado por once párrafos, y la temática del texto es acerca de los diferentes aspectos que conforman el origen del lenguaje. Este instrumento consta de diez reactivos, nueve de los cuales son de opción múltiple y uno, el último, que requiere la producción del alumno al dar una definición, cuya información para su formulación se encuentra dentro del texto. (Ver apéndice II).

Para la evaluación de esta habilidad, las subhabilidades que se tomaron en cuenta son:

- a) Scanning para localizar específicamente información requerida en un punto simple que implica una búsqueda sencilla.
- b) Identificación de la idea central de un párrafo.
- c) Deducción del significado y uso de aspectos léxicos no familiares a través de claves en el texto.
- d) Identificación de puntos importantes en un pedazo de discurso.

2.2.3. Validación del instrumento

Es necesario mencionar que el examen utilizado para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés había sido utilizado varias veces con anterioridad, por lo cual existe una validez implícita; no obstante, para corroborar la validez y confiabilidad se procedió una vez más a llevar a cabo la validación del instrumento mediante la fórmula Kuder-Richardson 21

(Hatch y Farhady:1982, 246-248) que se basa en la media del grupo y en el número de reactivos. El resultado que se obtuvo fue de **.64** y de acuerdo con la guía de Connolly y Slucking (en Allen y Davis, 1977:25) el coeficiente para este instrumento muestra una correlación moderada, al ser ésta satisfactoria.

2.3. Procedimiento para la aplicación del examen

El examen de selección para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés se aplicó en tres diferentes fechas en el año de 1996; la primera, el día 7 de febrero en la cual se registraron 120 aspirantes, de los cuales 12 no se presentaron; la segunda, el 20 de marzo en la que se registraron 117 aspirantes y 11 no se presentaron al examen; y finalmente la tercera llevada a cabo el 6 de mayo para la cual se registraron 90 y no se presentaron 4 aspirantes, con lo cual obtenemos un total de 300 aspirantes que realizaron el examen.

Para la aplicación del examen se entregaron a cada uno de los aspirantes dos juegos de formas especialmente preparadas y foliadas. Un juego

contenía las diferentes secciones del examen y el otro juego las hojas para las respuestas de los aspirantes. El examen tuvo una duración de tres horas y media aproximadamente. Cabe señalar que cada una de las secciones del examen debe ser contestada dentro de un tiempo límite. Para la sección de comprensión de lectura se tiene un tiempo estipulado de 40 minutos, y el uso del diccionario no es permitido. Los profesores encargados de la aplicación y calificación del examen pertenecen al Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros.

2.4. Análisis de los datos

2.4.1. Dominio general

Para establecer el dominio general, la evaluación se hace de acuerdo con una tabla de porcentajes del mínimo de aceptación para cada sección, que el Departamento de Inglés utiliza. Esta tabla de porcentajes está basada en el análisis de los resultados del examen de selección de años anteriores y cuya eficiencia ha sido corroborada año con año.

Valor de las secciones (porcentajes mínimos de aceptación)

1.- Uso del lenguaje A y B 38%, C₂ y D₁ 44%, C₁ E₁ y F₁ 47%.

2.- Comprensión auditiva A y B 59%

3.- Comprensión de lectura A₁ 32%, A₂ 44%, B 44%

Debido a que es un examen en el cual cada una de sus partes discrimina en mayor o menor grado en cuanto al dominio de la lengua del aspirante, se da la necesidad de calificar y considerar cada una de sus partes por separado para poder decir si el alumno es aprobado **A** para ingresar al primer semestre o no **NA**.

Además, después de calcular los totales de las diferentes secciones, se revisan las secciones de producción oral y producción escrita para tomar la decisión final de acreditación o no, ya que en ellas el aspirante no está restringido al uso de algunas estructuras, por lo que tiene la libertad de expresar sus conocimientos, y esto sirve para confirmar la decisión de su acreditación o no acreditación.

Para la codificación de los datos, se hicieron tres listados con las respectivas fechas de aplicación del examen y se anotó el número de examen con su resultado final de A o NA.

2.4.2. Sección de comprensión de lectura

La sección de comprensión de lectura está formada por dos partes, A y B. Para nuestro estudio sólo se toma en cuenta la parte B que se caracterizó por nueve preguntas de opción múltiple y una en la que se requería proporcionar la definición de un concepto. Cada reactivo de opción múltiple tuvo un valor de .5, mientras que la de pregunta de complementación tuvo un valor de 5.5, dando un total de 10 puntos para esta sección de la prueba. La diferencia de los valores se debe a que para las preguntas de opción múltiple se presentan cuatro opciones y existe el riesgo de que si el aspirante no comprendió el texto o la pregunta misma marque por azar la respuesta correcta, mientras que para la última pregunta, la definición no es dada en forma explícita dentro del texto, es decir, el aspirante tiene que reformularla con la información que se encuentra a lo largo del texto; lo que es una tarea difícil de realizar.

Los datos obtenidos de los reactivos se registraron en un formato para llevar a cabo su análisis estadístico y proceder a establecer el grado de dificultad y el poder de discriminación de cada reactivo. También se calculó la media, la

desviación estándar y los demás datos para resolver las fórmulas de correlación. (Ver apéndice II).

2.4.3. Valor predictivo del instrumento de comprensión de lectura

Para conocer el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a Ingreso a la L.E.I. se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: a) el número de aciertos; b) la cantidad de personas que obtuvo "X" aciertos y c) el porcentaje correspondiente al número de aciertos. A partir de los datos obtenidos se determinaron los parámetros "alto y bajo". Por otro lado se tomó en cuenta: a) el porcentaje total de los aspirantes que obtuvieron A y b) el porcentaje de los aspirantes que obtuvieron NA; con el propósito de comparar los resultados y ver qué tan acertada puede ser nuestra predicción al ver los resultados arrojados por la sección de comprensión de lectura en cuanto a la correlación con el dominio general de la lengua.

2.4.4. Manejo de subhabilidades de comprensión de lectura.

Para determinar cuáles subhabilidades manejaron los aspirantes, se analizaron las preguntas de los nueve reactivos de opción múltiple, agrupando las preguntas de acuerdo con la subhabilidad evaluada. Para encontrar cuáles subhabilidades se manejaron en mayor grado se sumaron las respuestas correctas de cada reactivo tanto del grupo superior como del grupo inferior para así, obtener los porcentajes de los aciertos de cada subhabilidad empleada y poder ver de esa manera cuales manejaron mejor.

2.4.5. Correlación entre los instrumentos

Debido a que tenemos dos variables, una continua (número de aciertos) y una discreta (A o NA), para determinar el tipo de correlación entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura, se utilizó la fórmula de "point biserial correlation", la cual nos indica la relación existente entre una variable continua y una discreta. Existen dos fórmulas diferentes

III.- Resultados de la investigación

Para investigar la posible correlación entre el dominio general de Inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a la L.E.I., se recopilaron y analizaron los datos que arrojaron el examen de selección para la Licenciatura en Enseñanza de Inglés del año 1996 en cuanto al resultado final de la evaluación de su dominio general (A o NA), y los resultados de la sección de comprensión de lectura parte B del mismo examen.

Para esta investigación se ha planteado la siguiente hipótesis nula: no hay correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a la L.E.I., pero, de rechazarse se recurrirá a una hipótesis alternativa, la cual establecerá que sí hay una correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura.

En la primera parte de este capítulo se presentan los resultados de la investigación, y en la segunda parte, se discuten e interpretan estos resultados.

3.1. Resultados y análisis

3.1.1. Valor predictivo del instrumento de comprensión de lectura

Uno de los objetivos de esta investigación fue encontrar el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés tomando como base el porcentaje mínimo de aceptación para esta sección del examen que es del 44%; y los resultados generales que los aspirantes obtuvieron en las 10 preguntas de la sección B de comprensión de lectura (9 de opción múltiple y 1 de complementación), muestran que el 18.9 de la población obtuvo entre 5.5 y 10 puntos; mientras que para las puntuaciones de 0 a 5 encontramos 81.1% de la población. (Ver tabla 6). Posteriormente estos resultados se compararon con los arrojados por el resultado final del examen en cuanto a la acreditación o no, y se encontró que el 39.9% obtuvo A correspondiente al nivel alto de comprensión de lectura, mientras que el 60.7% de la población obtuvo NA equivalente a un nivel bajo.

TABLA 6

Nivel de comprensión de lectura

PUNTUACIÓN	NÚMERO DE PERSONAS	A	NA	PORCENTAJE	PORCENTAJE TOTAL
10	3	3	0	1%	18.9%
9.5	3	3	0	1%	
9	2	2	0	.6%	
8.5	0	0	0	0%	
8	7	4	3	2%	
7.5	6	3	3	2%	
7	12	6	6	4%	
6.5	6	2	4	2%	
6	13	8	5	4.3%	
5.5	7	4	3	2%	
5	20	11	9	7%	
4.5	11	5	5	4%	
4	17	9	8	6%	
3.5	20	10	10	7%	
3	31	15	16	10%	
2.5	23	10	13	8%	
2	38	13	25	13%	
1.5	32	8	24	10.1%	
1	16	0	16	5%	
.5	15	1	14	5%	
0	18	1	17	6%	81.1%

3.1.2. Manejo de subhabilidades de comprensión de lectura

Con respecto al objetivo planteado de encontrar cuáles subhabilidades manejan los aspirantes y en qué grado, los resultados proporcionados por la sección de comprensión de lectura muestran que la subhabilidad de scanning para localizar específicamente información requerida en un punto

simple que implica una búsqueda sencilla, en las preguntas 1 y 3, se obtuvo una media de 34 y 44 sobre 100 respectivamente. Para la habilidad de identificación de la idea central de un párrafo, en las preguntas 2 y 4, la media para la pregunta 2 fue de 33 y para la pregunta 4 de 47. Para la subhabilidad de deducción del significado y uso de aspectos léxicos no familiares a través de claves en el texto, en las preguntas 5 y 8 la media fue de 49 y 16 respectivamente. Finalmente para la subhabilidad de identificación de puntos importantes en un pedazo de discurso manejada en las preguntas 6, 7 y 9, la media obtenida para la pregunta 6 fue de 51, para la pregunta 7 de 54 y para la pregunta 9 del 65. (Ver tabla 7).

TABLA 7

Manejo de las subhabilidades

SUBHABILIDAD	NÚMERO DE PREGUNTA	\bar{X}
Scanning para localizar específicamente información requerida en un punto simple que implica una búsqueda sencilla.	1	34
	3	44
Identificación de la idea central de un párrafo.	2	33
	4	47
Deducción del significado y uso de aspectos léxicos no familiares a través de claves en el texto.	5	49
	8	16
Identificación de puntos importantes en un pedazo de discurso.	6	51
	7	54
	9	65

3.1.3. Análisis de los reactivos

Para obtener el índice de dificultad (ID), y el poder de discriminación (PD) de cada uno de los 9 reactivos fue necesario considerar los límites de aceptabilidad que para el índice de dificultad son de entre .34-.54; mientras que para el poder de discriminación se tomó como límite inferior 28.5, que representa el 20% del subgrupo estudiado, mismo que se considera por tratarse de un grupo heterogéneo y no contar con información sobre el nivel de dominio de los aspirantes. En el índice de dificultad de los nueve reactivos encontramos que el reactivo 9 pasa de los límites, es decir es muy difícil, mientras que los reactivos 2 y 8 no alcanzan el límite, por lo que se consideran muy fáciles. (Ver apéndice III). Sin embargo, se obtuvo un índice de dificultad aceptable de .40 en toda la sección, y un poder de discriminación aceptable también, de 40.11. Los resultados muestran que en general esta sección cae dentro de los límites de aceptabilidad.

3.1.4. Correlación entre los instrumentos

Mediante la fórmula de "point biserial", en Hatch y Farhady (1982: 448-450) se encontró una correlación de .35 entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura, que significa que hay una correlación positiva, ya que cae dentro de los límites de .20 y .40 que se establece para ésta, lo que demuestra que los sujetos con más aciertos en la sección de comprensión de

lectura alcanzan el dominio general de inglés necesario para ingresar a la L.E.I., mientras que aquellos sujetos con menos aciertos en la sección son los que no alcanzan el dominio general de inglés requerido para ingresar. (Ver tabla 8).

Por otro lado y para corroborar los resultados anteriores se procedió a usar la fórmula "point biserial correlation" en Kurtz y Mayo (1979:328-337), obteniendo .34, y siendo los límites de aceptabilidad para una correlación positiva en esta fórmula de .19 y .39, lo cual indica que hay una correlación positiva. Como podemos ver, los límites de aceptabilidad señalados para ambas fórmulas difieren muy poco, al igual que nuestro resultado. (Ver tabla 8).

TABLA 8 Desarrollo de la fórmula "Point biserial correlation"

Hatch y Farhady	Kurtz y Mayo
$X_p = 4.38$	$q = 182$
$p = .39$	$p = 118$
$X_q = 2.70$	$N = 182 - 118 = 300$
$q = .61$	$\Sigma X' = 87 - 254 = 341$
$S_x = 2.30$	$\Sigma X'^2 = 831 - 1198 = 2029$
$r_{pbi} = \frac{4.38 - 2.70}{2.30} \sqrt{(.39)(.61)}$	$r_{pb} = \frac{(182)(254) - (118)(87)}{\sqrt{[(182)(118)][(300)(2029) - (341)^2]}}$
$r_{pbi} = \frac{1.68}{2.30} \sqrt{(.39)(.61)}$	$r_{pb} = \frac{46228 - 10266}{\sqrt{(21476)(608700 - 116281)}}$
$r_{pbi} = .73 \sqrt{(.39)(.61)}$	$r_{pb} = \frac{35962}{\sqrt{(21476)(492419)}}$
$r_{pbi} = (.73)(.487)$	$r_{pb} = \frac{35962}{\sqrt{10575190000}}$
$r_{pbi} = .35$	$r_{pb} = \frac{35962}{102836}$
	$r_{pb} = .34$

3.2. Discusión de los resultados

3.2.1. Valor predictivo del instrumento de comprensión de lectura

Después de analizar los resultados obtenidos, en este estudio, se encontró que el nivel de comprensión de los aspirantes a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés es bajo, al ser evaluado por la sección de comprensión de lectura parte B del examen de selección para ingresar a la L.E.I., ya que en general un 81% de la población mostró tener un nivel bajo de comprensión de lectura y el 19% un nivel alto; además, después de comparar estos resultados con los resultados finales del dominio general de inglés, los cuales indican que el 60.7% obtuvo NA y 39.3% A, podemos decir que la sección de comprensión de lectura sí ayuda a determinar el resultado final.

3.2.2. Manejo de subhabilidades de la comprensión de lectura

Después de analizar las preguntas y clasificarlas por subhabilidades encontramos que la subhabilidad que mejor manejaron los aspirantes es la de identificación de puntos importantes en un pedazo de discurso; en segundo término está la subhabilidad de identificación de la idea central de un párrafo; en tercer término encontramos scanning para localizar específicamente información requerida en un punto simple que implica una búsqueda sencilla; y finalmente deducción del significado y uso de aspectos léxicos no familiares a través de claves en el texto. Estos resultados nos ayudan a saber con que subhabilidades cuenta el alumno y qué se puede o necesita desarrollar en él.

3.2.3. Análisis de los reactivos

De acuerdo con los resultados del análisis de los reactivos encontramos que es una buena sección y funciona, ya que en general los reactivos caen

dentro de los límites de aceptabilidad, pero de acuerdo con la hoja de índice de dificultad y poder de discriminación que aparece en el apéndice, los reactivos 2 y 8 muestran estar muy fáciles, y el reactivo 9 está muy difícil; de tal manera que se podría recomendar la modificación de algunos de los distractores para que en cada caso el reactivo sea más fácil o más difícil.

3.2.4. Correlación entre los instrumentos

Después de haber desarrollado las dos fórmulas para saber si existe correlación entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés este estudio encontró que sí existe una correlación positiva de .34 entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura, por lo que la hipótesis nula que se presentó al principio de esta investigación queda descartada y se toma la hipótesis alternativa planteada.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objeto Investigar la posible existencia de una correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a Ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Además de llevar a cabo un análisis de datos para saber el nivel de comprensión de lectura con que cuentan los aspirantes, se analizó qué tanto esta sección nos ayuda a predecir el dominio de la lengua que el aspirante tiene; y por otro lado se llevó a cabo un análisis de reactivos para saber qué tan aceptable es esta sección.

Para poder realizar este estudio, se revisó información relacionada con el dominio de una lengua extranjera, la habilidad de la comprensión de lectura, los modelos de este proceso, las subhabilidades y estrategias de lectura, y además las diferentes maneras de evaluar la comprensión de lectura, toda esta información con el objetivo de sustentar esta investigación.

Los resultados obtenidos en esta investigación con la población estudiada y con el instrumento empleado, mostraron que sí existe una correlación positiva entre el dominio general de inglés y el nivel de comprensión de lectura de los aspirantes a Ingresar a la L.E.I., lo que hace que nuestra hipótesis nula se descarte y se retome la hipótesis alternativa. Sin embargo, al analizar el

manejo de subhabilidades se encontraron diferencias que pueden ser tratadas en los programas para los cursos propedeúuticos o los primeros semestres de inglés de la licenciatura. Además, se sugiere que algunos de los reactivos de la sección de comprensión de lectura parte B puedan ser modificados para su mejoramiento. Por otro lado, se podría llevar a cabo este estudio en otro periodo y con otros sujetos para poder corroborar los resultados, más aún si el examen de selección para la Licenciatura en Enseñanza de Inglés se modifica o es uno nuevo. En caso de encontrar resultados similares sería posible generalizar las conclusiones, mejorando con ello la confiabilidad de la investigación. También se pueden realizar investigaciones de este tipo con otras secciones del examen para encontrar si existe correlación entre el dominio general de Inglés y otras habilidades, para mejorar planes de estudio, en apoyo a los alumnos que ingresan a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Las conclusiones a las que se llegaron con esta investigación se refieren al análisis de datos del examen para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que se aplicó en el año de 1996 y los datos y sugerencias que esta investigación aportan son importantes en función de la misma licenciatura.

APÉNDICES

I. Modelos de comprensión de lectura

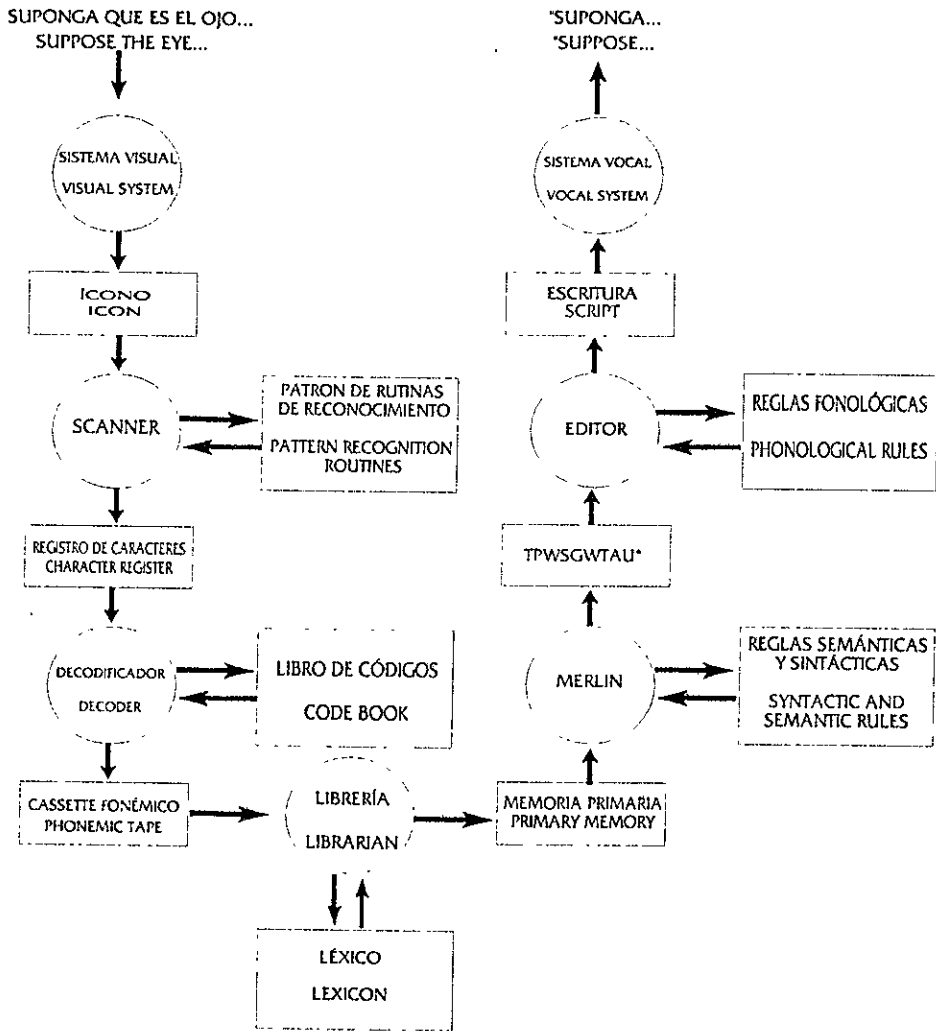
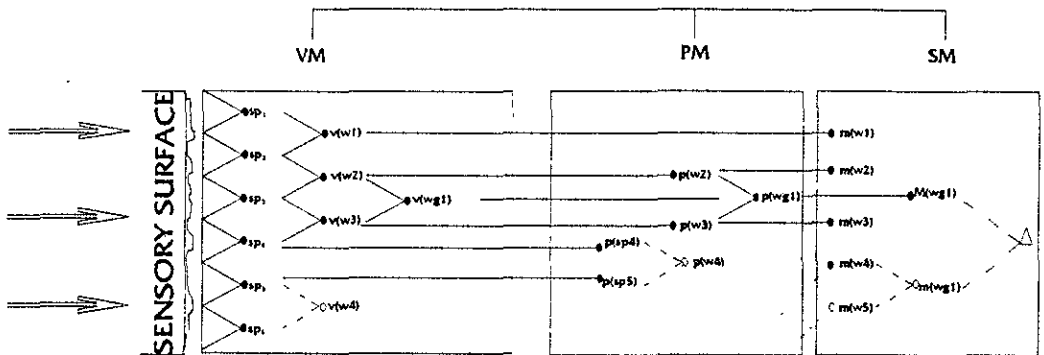
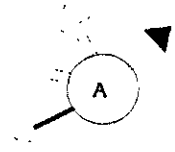
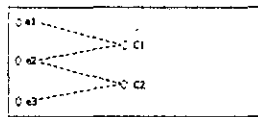


Figura 1. Modelo de lectura de Gough, titulado "One Second of Reading".



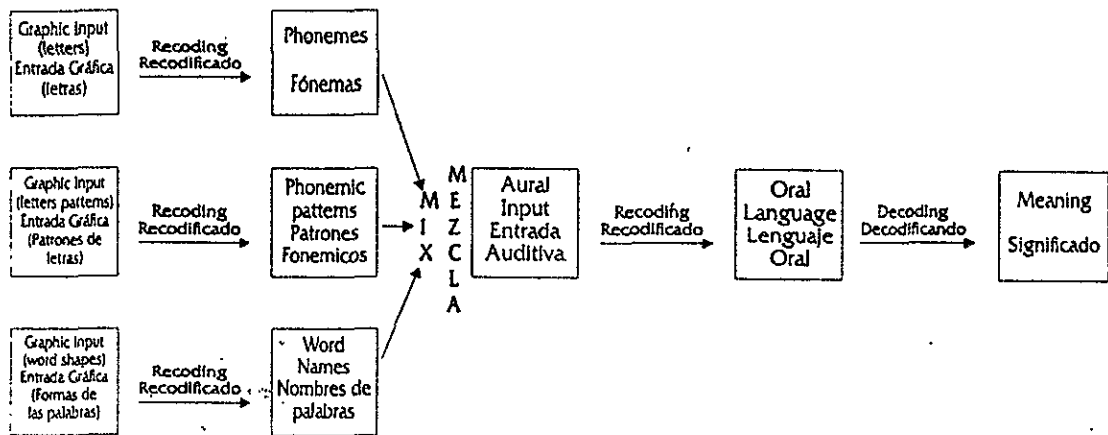
EM



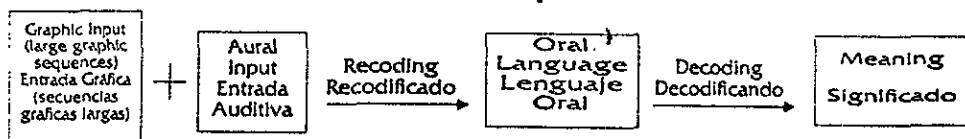
- e código de evento espacial temporal
- c código de episodio
- sp código de patrón de ortografía
- v(w) código visual de palabra
- v(wg) código visual de grupo de palabras
- p(sp) código fonológico de los patrones de ortografía
- p(w) código fonológico de palabras
- p(wg) código fonológico de grupo de palabras
- m(w) código de significado de palabras
- m(wg) código de significado de grupo de palabras
- código activado sin atención
- ⋮ código activado con atención
- ⋮ código activado momentáneamente con atención
- ▲ foco de atención momentáneo
- ▬ flujo de información sin atención
- flujo de información con atención

Figura 2. Modelo de procesamiento de información de LaBerge y Samuels.

Proficiency Level 1 Nivel de Competencia 1



Proficiency Level 2 Nivel de Competencia 2



Proficiency Level 3 Nivel de Competencia 3



Figura 3. Nivel de competencia 1, Nivel de competencia 2, Nivel de competencia 3 de K.S. Goodman

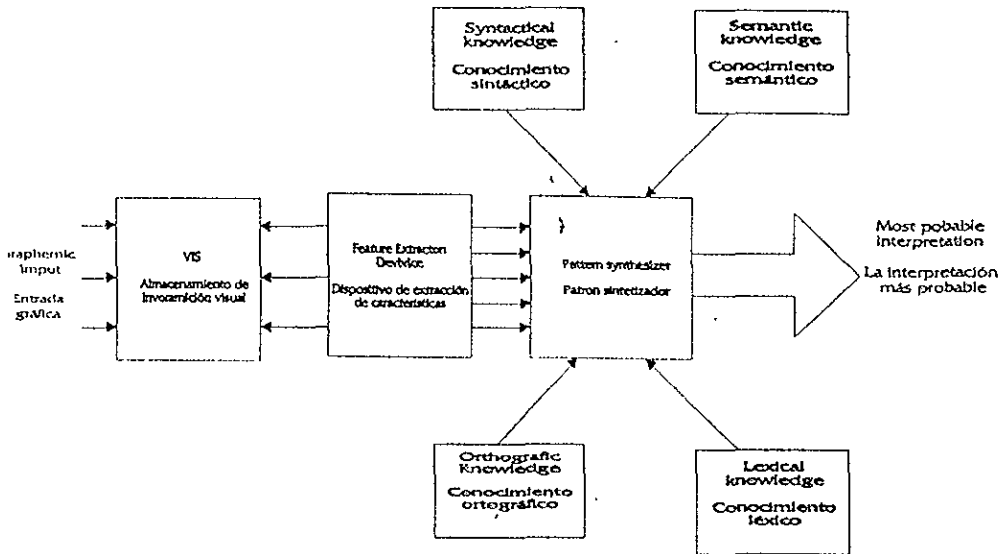


Figura 4. Representación de una etapa del modelo de lectura de Rumelhart.

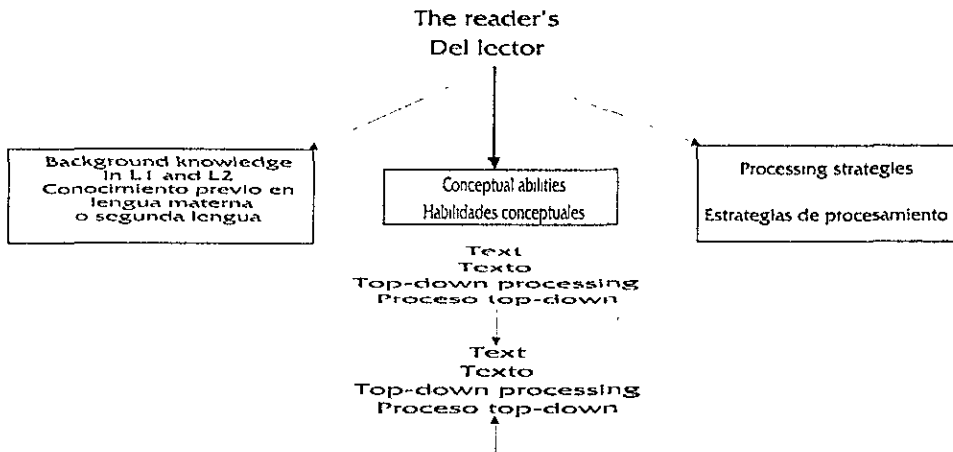


Figura 5. Teoría del Schemata

II. Instrumento de comprensión de lectura

THE NATURE OF LANGUAGE

What is it that a child is learning when he acquires one or more languages? Definitions of language usually refer to its verbal features (oral and written), to its function in communication, and to its uniquely human character, but as a foundation for teaching language, we
5 require a much deeper understanding of its complex nature and use. It will be helpful to begin with a consideration of some of the most salient facts about language which we have learned from the field of linguistics.

The spoken form of language is basic. Speech occurred long before writing in the history of language, as it does in the language development
10 of every child. Even today writing is far from a universal characteristic of language: of the more than three thousand languages spoken in the world, fewer than half have ever been represented in writing. Writing is a cultural invention, the existence or absence of which has little effect on the basic nature of a language. Unwritten languages are not
15 less complicated or sophisticated than written ones.

Language is systematic. It consists of recurrent elements which occur in regular patterns of relationships. Each variety (or dialect) of a language is a slightly different system, but equally regular. The vast majority of all sentences which are used have not been memorized,
20 but are created according to a system of rules which the speaker is usually unconscious of using-or of even knowing-if he acquired the language as a young child. It is safe to assume, for instance, that most of the sentences in a daily newspaper are combinations of words that
25 have never occurred before. These new sentences are understandable because we understand the principles (the system) by which the words are combined to express meaning.

Language is symbolic. Language is a type of code. Experience is encoded by the speaker, transmitted by speech, and decoded by the hearer.
30 There is no resemblance between the four-legged animal that eats hay and the spoken symbols (hors) or the written symbols horse which we use to represent it in English.

No sequences of sounds or letters inherently possess meaning. The meanings of symbols in a language come through the agreement of a
35 group of speakers. English-speakers agree that the hay-eating animal will be called horse, Spanish-speakers caballo, German Pferd, Chinese ma, Turks at, and Navajos [i].

We sometimes feel that onomatopoeic words do possess meaning in themselves and are not arbitrary symbols, but the bow-wow of a dog
40 belonging to an English speaker is amh-amh in Irish, av-av in Serbo-Croatian, and wang-wang in Chinese. It makes no difference whether the dog is an Irish setter or a Pekinese. Kindergarten and primary teachers

know that children must be taught the English terms for animal noises when they teach "Old MacDonald Had a Farm" Children realistically
45 imitate animals they have heard before they learn oink neigh, or the conventional terms in any language.

Languages change. The process of change in language is slow, but inevitable unless all of the speakers of the language are dead. Mis-
50 guided efforts to "preserve" the language form of today or yesterday are futile and unfounded. Modern French is merely a changed form of Latin, and no one suggests that the Frenchman of today has any more difficulty communicating than did his Roman ancestor.

Language is social. The nature and form of each language reflects the social requirements of the society that uses it, and there is no
55 standard for judging the effectiveness of a language other than to estimate its success in achieving the social tasks that are demanded of it. Although the capacity for language is inherent in the neurological makeup of every individual, no one can develop that potential without interaction with others in a society. We use language to
60 communicate, to categorize and catalogue the objects, events, and "the expressive dimension of culture".

It follows that a person who functions in more than one cultural context will communicate more effectively if he has access to more
65 than one language or variety of a language.

Language is variable. Every person has unique linguistic experiences and speaks in a way slightly different from the way anyone else speaks. This unique individual speech pattern is called an
70 idiolect. The idiolects of a group of people who are in frequent communication from childhood on will be very similar, and will differ from the idiolects of other groups of speakers with whom they have little contact. A group of similar idiolects which differs from others in some aspects of pronunciation, grammar or vocabulary is called a variety, either social or regional. Groups of similar
75 varieties compose a language. All languages have varieties, and every speaker of a language is a speaker of a variety of that language.

This means that there is no such thing as a "pure" language. All regional and social varieties of a language are equally well developed and systematic. They are not the results of imperfect attempts to
80 emulate the "pure" or "real" language. Each child who is born into a language community learns to speak the variety spoken by those people with whom he is in consistent contact in his early years.

SECTION IV READING COMPREHENSION
PART IV. B. SPECIFIC INFORMATION AND MAIN IDEA

Instructions: Choose the item (a, b, c, or d); in questions (1-9) which best completes each statement about the text. Mark your answer with an "X" on your ANSWER SHEET. (Number 10 asks you to define the term "Language" space is provided on the answer sheet).

- 1.- Writing is a characteristic of
 - a) every known language.
 - b) more than three thousand languages in the world.
 - c) the basic nature of a language.
 - d) less than half of the languages in the world.

- 2.- Language systems
 - a) are based on principles which allow us to understand new combinations of linguistic elements.
 - b) are difficult to master if the language was acquired when a person was a young child.
 - c) must deal with events that have occurred before in order to be understandable to the native speaker.
 - d) consist of relationships of words which occur in irregular patterns in most languages.

- 3.- Meaning in language
 - a) is based on a necessary relationship between an object and the spoken or written symbols of it.
 - b) comes about as a result of general agreement about meaning on the part of a group of speakers.
 - c) is an inherent part of the sequence of sounds or letters of a language.
 - d) must be encoded, transmitted and decoded, all on the part of the hearer.

- 4.- Social interaction
 - a) has little to do with the effectiveness of a language.
 - b) is a determining factor in a person's neurological makeup.
 - c) is necessary for the development of speech.
 - d) is not necessary for a person who functions in more than one cultural context.

5.- Idiolects

- a) vary a great deal among people who are in close contact with each other.
- b) are the personal systems of speech used by individuals.
- c) determine "correct" or "incorrect" ways of speaking.
- d) do not constitute a part of languages which are "pure" ore "real".

6.- In line 9, "it" refers to:

- a) speech
- b) writing
- c) history of language
- d) language development

7.- In line 44, they refers to:

- a) children
- b) terms
- c) noises
- d) teachers

8.- In line 58, makeup has the same meaning as _____.

- a) background
- b) development
- c) personality
- d) composition

9.- In line 79, They refers to language _____.

- a) varieties
- b) speakers
- c) communities
- d) processes

10.- Based on the information provided in the text, give a linguistic definition for the term "Language".

(WRITE IT ON ANSWER SHEET)

III. Análisis estadístico

Aciertos	Total de personas	f	d	d ²	fd ²
10	3	30	6.54	42.77	128.31
9.5	3	28.5	6.04	36.48	109.44
9	2	18	5.54	30.69	61.44
8.5	7	56	4.54	20.61	144.27
8	6	45	4.04	16.32	97.92
7.5	12	84	3.54	12.52	150.24
7	6	39	3.04	9.24	55.44
6.5	13	78	2.54	6.45	83.65
6	7	71.5	2.04	4.16	29.12
5.5	20	100	1.54	2.37	47.40
5	11	49.5	1.04	1.08	11.88
4.5	17	68	.54	.29	4.93
4	20	70	.04	.0001	.02
3.5	31	93	-.46	.21	6.51
3	23	57.5	-.96	.92	21.16
2.5	38	76	-1.46	2.13	80.94
2	32	48	-1.96	3.84	122.88
1.5	16	16	-2.46	6.05	96.80
1	15	7.5	-2.96	8.76	131.40
.5	18	0	-3.46	11.97	215.46
0	300	1035.5			1599.30
Total					

Media = 3.46

Moda = 2

Mediana = 4.75

Rango = 10

Des. Estándar = 2.30

Aprobados A 118

Acieritos	Total de personas	f	d	d ²	fd ²
10	3 III	30	5.62	31.58	94.74
9.5	3 III	28.5	5.12	26.21	76.63
9	2 II	18	4.62	21.34	42.68
8.5					
8	4 IIII	32	3.62	13.10	52.40
7.5	3 III	22.5	3.12	9.73	29.19
7	6 IIIIII	42	2.62	6.86	41.16
6.5	2 II	13	2.12	4.49	22.45
6	8 IIIIII	48	1.62	2.62	20.96
5.5	4 III	22	1.12	1.25	5
5	11 IIIIIII	55	.62	.38	4.18
4.5	5 IIIII	22.5	.12	.01	.05
4	9 IIIIII	36	-.38	.14	1.26
3.5	10 IIIIIII	35	-.88	.77	7.70
3	15 IIIIIIIII	45	-1.38	1.90	22.80
2.5	10 IIIIIII	25	-1.88	3.53	35.30
2	13 IIIIIIIII	26	-2.38	5.66	62.26
1.5	8 IIIIII	12	-2.88	8.29	66.32
1					
.5	1 I	.5	-3.88	15.05	15.05
0	1 I	0	-4.38	19.18	19.18
Total	118	513			589.31

Media = 4.35

Moda = 3

Mediana = 5

Rango = 10

Des. Estándar = 2.24

Reprobados NA 182

Aciertos	Total de personas	f	d	d ²	fd ²
10					
9.5					
9					
8.5					
8	3	24	5.3	28.09	84.27
7.5	3	22.5	4.8	23.04	69.12
7	6	42	4.3	18.49	110.94
6.5	4	26	3.8	14.44	57.76
6	5	30	3.3	10.89	54.45
5.5	3	16.5	2.8	7.84	23.52
5	9	45	2.3	5.29	47.61
4.5	6	27	1.8	3.24	19.44
4	8	32	1.3	1.69	13.52
3.5	10	35	.8	.64	6.40
3	16	48	.3	.09	1.44
2.5	13	32.5	-.2	.04	.52
2	25	50	-.7	.49	12.25
1.5	24	36	-1.2	1.44	34.56
1	16	16	-1.7	2.89	46.24
.5	14	7	-2.2	4.84	67.76
0	17	0	-2.7	7.29	123.93
Total	182	489.50			773.73

Media = 2.70

Moda = 4

Mediana = 2

Rango = 8

Des. Estándar = 2.06

Desarrollo por medio de intervalos para la fórmula de Kurtz y Mayo

Aciertos	Total de personas que reprobaron	x'	fx'	fx' ²	Total de personas que pasaron	x'	fx'	fx' ²	Total	fx'	fx' ²
10		+8			III	+8	24	192	3	24	192
9-9.5		+7			IIII	+7	35	245	5	35	245
8-8.5	III	+6	18	108	III	+6	24	144	7	42	252
7-7.5	IIIIII	+5	45	225	IIIIII	+5	45	225	18	90	450
6-6.5	IIIIII	+4	36	144	IIIIII	+4	40	160	19	76	304
5-5.5	IIIIII	+3	36	108	IIIIII	+3	45	135	27	81	243
4-4.5	IIIIII	+2	28	56	IIIIII	+2	28	56	28	56	112
3-3.5	IIIIII	+1	26	26	IIIIII	+1	25	25	51	51	51
2-2.5	IIIIII	0	0	0	IIIIII	0	0	0	61	0	0
1-1.5	IIIIII	-1	-40	40	IIIIII	-1	-8	8	48	-48	48
0-0.5	IIIIII	-2	-62	124	II	-2	-4	8	33	-66	132
			87	831			254	1198	300	341	2029

$$N = 182 + 118 = 300$$

$$\Sigma x' = 87 + 254 = 341$$

$$\Sigma x'^2 = 831 + 1198 = 2029$$

Índice de dificultad y poder de discriminación

No. R	SUPERIOR	INFERIOR	ID	PD
			ÍNDICE DE DIFICULTAD	PODER DE DISCRIMINACIÓN
			.34 - .54	28.4
1	68 (74)	30 (112)	98/284 ✓.34	38
2	65 (77)	31 (111)	96/284 ↑.33	34
3	90 (52)	33 (109)	123/284 ✓.43	57
4	78 (64)	57 (85)	135/284 ✓.47	21
5	92 (50)	48 (94)	140/284 ✓.49	44
6	105 (37)	51 (91)	156/284 ✓.54	54
7	108 (34)	48 (94)	156/284 ✓.54	60
8	29 (113)	19 (123)	48/284 ↑.16	10
9	127 (15)	84 (58)	211/284 ↓.74	43
1023/2556				361/9 40.11
✓.40				✓

BIBLIOGRAFIA

Alderson, J. 1984. Reading in a Foreign Language. London: Longman.

Barnett, Marva A. 1989. More than Meets the Eye. New Jersey: Prentice Hall.

Carrell, Patricia L.; Devine, Joane y Eskey, David. 1988. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Coaday, James. 1979. Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Eco, Umberto. 1979. The Role of the Reader. Bloomington: Indiana University Press.

Eskey, David. 1980. Reading. Chicago: R. McNally.

Goodman, Kenneth S. 1972. Psycholinguistics and the Teaching of Reading. Delaware: Kellermann.

Grellet, Françoise. 1981. Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. y Hasan, Ruqalya. 1976. Cohesion in English. New York: Longman.

Hatch, Evelyn. 1982. Research Design and Statistics for Applied Linguistics. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Harris, David P. 1969. Testing English as a Second Language. Georgetown: Mc Graw-Hill.

Honeyfield, J. 1984. Cohesion in English. London: Longman.

Hughes, Arthur. 1989. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Kellermann, Marcelle. 1981. The Forgotten Third Skill. Oxford: Pergamon Press.

Kurtz, K. Albert y Mayo, T. Samuel. 1979. Statistical Methods in Education and Psychology. New York: Springer-Verlag.

Long, Eugene. 1980. Developing Reading Skills. London: Logman.

Mackay, Ronald; Bruce Barkman y R. Jordan. 1979. Reading in a Second Language. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Munby, John. 1978. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.

Murray, R. Spiegel. 1986. Probabilidad y Estadística. México: McGraw Hill.

Nutall, Cristine. 1982. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Heinemann.

Seinbert, L. 1980. A Course In Reading Strategies. London: Longman.

Smith, Frank. 1978. Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, Frank 1973. Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. Cambridge: Cambridge University Press.

Wardhaugh, Ronald. 1969. Reading, a Linguistic Perspective. New York: Mc Graw Hill.

Wardhaugh, Ronald. 1976. Topics in Applied Linguistics. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.

Wayne, W. Daniel. 1981. Estadística con Aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación. México: McGraw Hill.