

03070

1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
Posgrado en Lingüística



**“EL USO DE REACTIVOS NEGATIVOS DE OPCION
MULTIPLE EN LA EVALUACION DE LA COMPRESION
DE LECTURA”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
Maestro en Lingüística Aplicada
P R E S E N T A

JOSE MARTIN GASCA GARCIA

ASESORA: MTRA. MARILYN CHASAN KRINSKY

MEXICO, D. F.

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi familia

Agradezco atentamente a todas las personas que permitieron que este trabajo fuera posible. Especialmente a los miembros del jurado, *Mtra. Marilyn Chasan Krinsky, Dra. Phyllis Morton Ryan, Mtra Diana Jenkins Williams, Dra. Carmen Curcó Cobos y Mtra. Cecilia González Añorve*, por el tiempo que desinteresadamente dedicaron a su lectura y corrección.

SINOPSIS

En esta tesis se presenta un estudio acerca del papel que juegan las negaciones en inglés que se incluyen en los reactivos de falso verdadero, en las pruebas de comprensión de lectura que se aplican a estudiantes hispanohablantes. Este experimento es de carácter exploratorio y debido a que el análisis de resultados se realizó solamente con base en los porcentajes de los datos obtenidos, proponemos que las conclusiones sirvan como base para el desarrollo de estudios más profundos en los cuales a los datos sí se les de un tratamiento estadístico formal.

En el marco teórico se analizan:

- Algunos aspectos de las oraciones negativas que inciden en su uso en pruebas de comprensión de lectura en inglés diseñadas para estudiantes hispanohablantes.
- Aspectos inherentes a la comprensión de lectura en inglés.
- Aspectos relacionados con el diseño de exámenes de comprensión de lectura.

Para cuatro textos en inglés se diseñaron seis preguntas de falso verdadero en sentido afirmativo y sus correspondientes contrapartes en sentido negativo, en la versión uno se presentaron los seis reactivos afirmativos, en la versión dos sus contrapartes negativas, en la versión tres, tres reactivos negativos y tres afirmativos y en la versión cuatro las contrapartes afirmativas y negativas de los reactivos de la versión tres.

El estudio se llevó a cabo con 24 sujetos hispanohablantes que habían estudiado seis semestres del curso general de inglés del CELE-UNAM y 24 sujetos hispanohablantes que habían estudiado un semestre de comprensión de lectura en inglés solamente.

Los resultados encontrados demuestran que:

- Las formas negativas en inglés afectaron la comprensión de información de los estudiantes hispanohablantes que intervinieron en el experimento.
- Los alumnos que han estudiado inglés por siete semestres, por lo cual se supone que poseen un nivel más alto de lengua, poseen un grado de dificultad para comprender reactivos con oraciones negativas que los estudiantes que han concluido un semestre de comprensión de lectura no siempre tienen.
- Las negaciones de tipo explícito usadas en la comprensión de la lectura en inglés pueden afectar más que las negaciones implícitas y morfológicas, la forma en que los estudiantes hispanohablantes comprenden la información contenida en los textos usados.
- El valor de verdad o falsedad en inglés de un reactivo del tipo falso verdadero, puede afectar la elección de la respuesta correcta, por parte de los estudiantes hispanohablantes cuando hay una relación contraria entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso).

Las implicaciones que derivan del presente estudio podrían constituir una plataforma útil para delimitar correctamente el problema del uso de la negación en pruebas de comprensión de lectura, sin embargo se necesita trabajar de manera conjunta con especialistas en las áreas de evaluación y creación de objetivos para la enseñanza de comprensión de lectura con el objeto de diseñar una propuesta formal que pueda derivar del presente estudio.

TESIS DE
FALLA DE LENGUA

ÍNDICE

Introducción al problema	
Introducción.....	1
Justificación.....	3
Delimitación del problema.....	5
Hipótesis.....	6
Estructura de la tesis.....	7
Capítulo I “Marco teórico”	
1.1. <i>Breve análisis de las oraciones negativas</i>	9
1.1.1. Las negaciones en español.....	11
1.1.2. Las negaciones en inglés.....	14
1.1.3. Relación existente entre afirmaciones y negaciones en términos generales	17
1.1.4. Algunas funciones y consecuencias de las oraciones negativas en términos generales según diferentes autores.....	20
1.1.5. La complejidad de las oraciones negativas en términos generales.....	22
1.1.6. La plausibilidad de las negaciones en términos generales.....	23
1.1.7. La pragmática y la negación.....	27
1.1.8. Clases de morfemas negativos.....	29
1.2. <i>Aspectos inherentes a la comprensión de lectura</i>	30
1.2.1. Los estilos de lectura.....	31
1.2.2. El proceso de lectura.....	32
1.3. <i>Aspectos inherentes al diseño de exámenes de comprensión de lectura</i>	34
1.3.1. Etapas que se deben seguir al diseñar exámenes.....	35
1.3.1.1. Definición de técnica y técnicas comunes usadas para examinar.....	37
1.3.2. Algunos aspectos de ayuda para el diseño de reactivos.....	38
1.3.3. El tipo de reactivos al que pertenece la opción de falso verdadero.....	40
1.3.3.1. Características de los reactivos de falso verdadero.....	41
1.3.3.2. Fortaleza y limitantes de los reactivos de falso verdadero.....	42
1.3.4. El contenido de los exámenes de comprensión de lectura.....	44
Capítulo II “ El estudio”	
2.1. El diseño del instrumento.....	47
2.1.1. Las hipótesis por confirmar.....	47
2.1.2. EL contenido del instrumento.....	48
2.1.2.1. Tipos de lectura que se esperaba que el instrumento propiciara.....	48
2.1.2.2. Tipo de textos que contendría el instrumento.....	49
2.1.2.3. Tipo de reactivos que contendría el instrumento.....	49
2.1.3. La validación del instrumento.....	50
2.2. El instrumento.....	50
2.3. La población.....	53
2.4. La aplicación del instrumento.....	53
Capítulo III “Resultados”	
3.1. Resultados obtenidos.....	56
3.2. Tablas.....	60
3.3. Análisis de los resultados.....	69

3.3.1. Tablas 1 y 2	69
3.3.2. Tablas 3 y 4	72
3.3.3. Tablas 5 y 6	73
3.3.4. Tablas 7 y 8	75
Capítulo IV "Consideraciones finales"	
4.1. Conclusiones.....	77
4.2. Implicaciones del estudio	78
4.2.1. Área relacionada con la evaluación.....	79
4.2.2. Área relacionada con la formulación de objetivos	80
4.2.3. Área relacionada con los morfemas negativos	80
Anexos	
Anexo 1. "Los cuestionarios del instrumento".....	81
Anexo 2. "Los Textos del instrumento"	86
Bibliografía.....	89

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

De los diferentes estudios contrastivos que se han realizado entre algunos aspectos del español y del inglés el análisis de la negación llama nuestra atención porque es muy diferente en ambas lenguas, por ejemplo: entre otros casos en español se puede decir: "No hay ningún niño en el salón." Lo que en inglés equivaldría a decir: "Hay ningún niño en el salón." Generalmente esas diferencias no se contemplan cuando los diseñadores de exámenes solicitan que los estudiantes hispanohablantes comprendan información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas en inglés ocasionando que se confundan con este tipo de oraciones; es decir, que existe la posibilidad de que un estudiante hispanohablante espere que las negaciones en inglés se lleven a cabo de la misma forma que en español, por ejemplo: solamente anteponiendo el adverbio "No" al verbo, cosa que no ocurre en la realidad.

Pensamos que esta dificultad puede afectar a los estudiantes si se usan negaciones en el ámbito de la evaluación, particularmente en la comprensión de lectura, pues el contestar acertadamente los reactivos que contengan información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas dependerá directamente de que los estudiantes puedan procesar oraciones negativas y esto no es tan sencillo por las diferencias que existen en la negación entre ambas lenguas.

Escribir una tesis acerca de cómo la información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas puede afectar la comprensión de lectura no implica descartar a la negación del panorama lingüístico ni mucho menos, pues la negación está presente en todas las actividades del hombre como una constante lingüística, cognoscitiva y conductual (Juncos 1993); más que eso, en este trabajo presentamos una serie de aportaciones que diferentes autores han emitido al respecto, que pueden servir

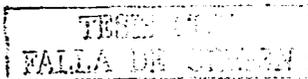
como fundamento para confirmar que es más fácil procesar los reactivos que contienen afirmaciones que los que contienen negaciones, por ejemplo, será más fácil de comprender para un estudiante hispanohablante la expresión: "*The child doesn't live in Mexico.*" ("*El niño no vive en México.*") que "*The child lives in a place different from México.*" ("*El niño vive en un lugar diferente de México.*"). Por medio de este trabajo también queremos proponer que:

1) A las negaciones explícitas, implícitas y morfológicas se les pueda dar el valor y uso adecuados en la evaluación de la comprensión de textos en inglés por hispanohablantes.

2) Cuando se elaboren reactivos que contengan negaciones se tome en cuenta que la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta que se puede obtener (verdadero-falso), podría afectar la comprensión de los sujetos, ya que en el procesamiento de las oraciones existe una interacción entre la forma sintáctica y su valor de verdad. (Wason 1961, citado por Juncos 1993)

Decidimos realizar la presente investigación para confirmar que el uso de las oraciones negativas amerita un tratamiento específico que va desde el conocimiento del contraste existente entre las negaciones en español y en inglés, hasta el análisis de los casos en los que es adecuado el uso de las oraciones negativas.

Es por eso que, consideramos que debemos aprender a usar las oraciones negativas, para que de esta forma la comprensión de textos en lenguas extranjeras no se quede solamente en un plano superficial y se extienda a construcciones de segundo orden, forma en la que los juicios negativos son denominados por Russell y Bergson (1911), citados por Horn (1989). Por ejemplo. "*La mesa no es blanca.*" Es acerca del posible juicio: "*La mesa es blanca.*" Lo que supone que podemos creerla blanca, que si creíamos eso o que lo íbamos a creer. De esta forma se puede decir que una proposición afirmativa expresa un



juicio de un objeto y una negativa un juicio de un juicio real o potencial, por lo que se dice que la negación es metarrepresentacional.

Debido a que nuestro interés radica principalmente en que las oraciones negativas no perjudiquen a los sujetos que toman exámenes de comprensión de lectura, hemos considerado prudente, además de estudiar aspectos relacionados con la negación, incluir ciertas áreas de interés significativo para el desarrollo de nuestra investigación como son algunos aspectos inherentes a la comprensión de lectura en lengua extranjera y algunos otros relacionados con el diseño de exámenes de comprensión de lectura, ya que ambos rubros constituyen la base teórica para la aplicación que por medio de este trabajo queremos analizar de las negaciones.

A continuación presentaremos las causas que justifican nuestro estudio.

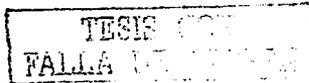
Justificación

En el tiempo en que hemos colaborado con las secciones del CELE-UNAM encargadas de evaluar a los alumnos de inglés, hemos podido detectar que los reactivos negativos generan consecuencias capaces de afectar el desempeño de los estudiantes hispanohablantes.

Consideramos que esas consecuencias derivan de dos fenómenos:

- 1) las diferencias morfosintácticas y semánticas que guardan las proposiciones negativas en español con respecto de las que están en inglés.
- 2) La desventaja natural de los hispanohablantes para comprender información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas.

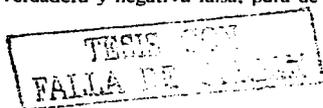
Se propuso estudiar: 1) Los efectos que las oraciones negativas en inglés producen en los estudiantes hispanohablantes. 2) El tipo de negaciones de entre las morfológicas,



explícitas e implícitas en inglés que es más difícil de comprender por los estudiantes hispanohablantes. 3) La forma en que la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta que se puede obtener (verdadero-falso) afecta los resultados obtenidos por los estudiantes hispanohablantes que toman pruebas de comprensión de lectura. Consideramos que esos aspectos no se contemplan cuando los diseñadores de exámenes solicitan que los estudiantes hispanohablantes procesen la información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas que en ocasiones contienen los reactivos de falso verdadero.

Concretamente el objetivo de este trabajo es realizar una investigación con dos tipos de sujetos diferentes para determinar:

- Si el uso lingüístico de las formas negativas en inglés afecta la comprensión de información por parte de los estudiantes hispanohablantes, ya sean de cursos generales o de cursos de comprensión de lectura.
- El grupo de sujetos que comete más errores en el procesamiento de información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas, de entre los estudiantes del programa de comprensión de lectura y los del programa de cuatro habilidades, para saber si es adecuado el uso de esa clase de información en los instrumentos de evaluación que se diseñen a futuro para ese tipo de sujetos.
- El tipo de negación, de entre las morfológicas, implícitas y explícitas, que ocasiona más respuestas incorrectas entre los sujetos, con el objeto de disminuir su uso futuro en el diseño de instrumentos de evaluación.
- El tipo de relación entre sentido de proposición (afirmativo- negativo) y respuesta (falso-verdadero) que ocasiona más errores de comprensión a los sujetos, de entre afirmativa-verdadera, afirmativa-falsa, negativa-verdadera y negativa-falsa, para de



esta manera también disminuir su uso futuro en el diseño de instrumentos de evaluación.

En seguida se delimitará el problema de estudio.

Delimitación del problema

El presente estudio se sitúa en la línea de investigación de la psicolingüística y del análisis del discurso y se enfoca al aspecto de la evaluación en la habilidad de la comprensión de lectura tanto de cursos generales como de cursos con fines específicos.

Partimos de la idea de que en el diseño de instrumentos de medición existen diferentes tipos de reactivos usados por los diseñadores, todos estos con ventajas y desventajas que deben ser contempladas, tanto desde el punto de vista del diseñador como desde el punto de vista del alumno.

La intención que tenemos al realizar el presente estudio es diseñar instrumentos de evaluación que sean válidos y confiables para que de esta forma el beneficio recaiga directamente en los estudiantes hispanohablantes que toman pruebas de comprensión de lectura en inglés.

Nuestra atención se centra en los reactivos de falso verdadero, ya que en términos generales son los que se usan para medir la comprensión de lectura. Particularmente nos referiremos a los que contienen negaciones en inglés, pues consideramos que son los que generalmente causan problemas de comprensión a los estudiantes hispanohablantes ya que la negación es más sencilla en español que en inglés.

Específicamente estudiaremos el fenómeno de cómo intervienen las oraciones negativas en inglés en la comprensión de lectura de dos tipos de sujetos hispanohablantes; el primero, cuyos miembros han estudiado cuando menos tres años de un curso general de

inglés de cuatro habilidades, y el segundo, cuyos miembros han estudiado solamente un semestre de comprensión de lectura en inglés.

En el apartado siguiente delimitaremos en forma concisa las hipótesis de nuestro estudio.

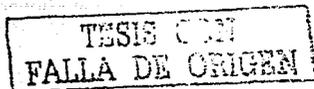
Hipótesis

Para el desarrollo de las hipótesis por confirmar se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué efectos producen en la comprensión de los estudiantes hispanohablantes los reactivos negativos en inglés acerca de textos escritos en esa misma lengua?
- ¿Cómo influye el nivel de conocimiento de inglés de sujetos hispanohablantes, en la comprensión de reactivos negativos en inglés en la evaluación de la comprensión de lectura en inglés?
- ¿En las pruebas de comprensión de lectura en inglés, qué tipo de negaciones de entre las explícitas, implícitas y morfológicas, es más difícil de procesar por los estudiantes hispanohablantes?
- ¿En las pruebas de comprensión de lectura en inglés, cómo influye el valor de verdad o falsedad de los reactivos negativos de falso verdadero en la elección de la alternativa correcta por parte de estudiantes hispanohablantes?

Las hipótesis que con el presente estudio nos propusimos corroborar fueron las siguientes:

1. El uso de reactivos que contienen negaciones morfosintácticas y/o semánticas en inglés en los exámenes de comprensión de lectura tiene un efecto en los resultados obtenidos por los estudiantes que los sustentan.



2. El nivel de conocimiento de inglés es un factor que puede incrementar la dificultad originalmente ocasionada por el uso lingüístico de los reactivos negativos en la comprensión de lectura de textos en inglés por estudiantes hispanohablantes.
3. Las negaciones explícitas usadas en los reactivos en inglés, que miden la comprensión de la lectura en inglés afectan, más que cualquier otro tipo de negaciones, el desempeño de los estudiantes hispanohablantes en la resolución de pruebas de comprensión de lectura.
4. La elección de la respuesta correcta por parte de los estudiantes hispanohablantes, cuando hay una relación contraria entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso), puede verse afectada por el valor de verdad o falsedad de los reactivos de falso verdadero en inglés.

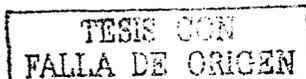
En el próximo apartado describiremos en forma breve y concisa las diferentes partes que contiene este trabajo.

Estructura de la tesis

Esta tesis está dividida en cuatro capítulos, además de un apartado referente a la bibliografía usada y dos anexos.

En el capítulo uno, en primer lugar, se hará un breve análisis de las oraciones negativas. En segundo lugar, hablaremos de los aspectos inherentes a la comprensión de lectura en inglés y en tercer lugar, hablaremos de los aspectos inherentes al diseño de exámenes de comprensión de lectura.

En el capítulo dos, se expone lo referente al estudio realizado con la muestra total de 48 sujetos hispanohablantes. En el capítulo tres, presentamos los resultados obtenidos y su análisis. En el capítulo cuatro, a manera de conclusiones e implicaciones de nuestro estudio,



decidimos incluir las consideraciones finales que son consecuencia de los resultados obtenidos.

Después del último capítulo, incluimos dos anexos que contienen el instrumento usado en el experimento, y como rubro final incluimos la bibliografía consultada.

En nuestro primer capítulo presentaremos el marco teórico que sirve como base para nuestro experimento.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Hemos considerado que la parte más importante de esta investigación es la negación, por lo cual creemos que la primera parte de nuestro marco de referencia debe contener un análisis de los aspectos de las oraciones negativas que tienen un efecto en su uso en pruebas de comprensión de lectura en inglés diseñadas para estudiantes hispanohablantes, sin pretender de ninguna forma que este análisis llegue a ser exhaustivo, ya que el hablar de negaciones además de ser complejo puede llegar a ser un tema inagotable.

En la primera parte de este marco teórico haremos un breve análisis de los aspectos de las oraciones negativas que inciden en las pruebas de comprensión de lectura.

1.1. Breve análisis de las oraciones negativas.

En este apartado queremos delimitar algunos parámetros que son necesarios para entender por qué el uso de las negaciones en inglés en las pruebas de comprensión de lectura diseñadas para estudiantes hispanohablantes debe ser cuidadoso.

De acuerdo con Alonso (2002), la negación tiene varios usos y los dos más destacados son: a) para negar o hacer una aseveración negativa y b) para denegar algo o rechazar. Debemos aclarar que a lo largo de este trabajo nos referiremos concretamente al primero de ellos por ser el que directamente se relaciona con nuestro campo de aplicación, las evaluaciones de comprensión de lectura en lengua extranjera. Sin embargo, hemos considerado de utilidad agregar apartados acerca de la plausibilidad de las negaciones en términos generales y la pragmática y la negación, para que se pueda visualizar que las



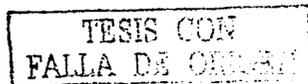
oraciones negativas que suelen usarse como reactivos en las pruebas de comprensión de lectura no corresponden al uso que tienen las negaciones para denegar algo o rechazar.

En segundo lugar, también debemos mencionar que en este proyecto no analizaremos los usos de las afirmaciones. Sin embargo, hemos considerado de utilidad agregar apartados acerca de la relación existente entre afirmaciones y negaciones, para que el procesamiento de afirmaciones sirva como contraste con el procesamiento de negaciones.

Los aspectos de la negación que se deben reflejar en el diseño de instrumentos de medición de comprensión de lectura con reactivos negativos en inglés para público hispanohablante, son aquellos que permiten la creación de pruebas válidas y confiables que tomen en cuenta entre otros aspectos: las dificultades naturales que los estudiantes hispanohablantes tienen para procesar las negaciones en inglés; el hecho de que bajo ciertos contextos es necesario tener una clara justificación para usar negaciones en cualquier contexto: la posible ambigüedad que a nivel semántico pueden ocasionar las negaciones y la forma en la que generalmente desaparece esa ambigüedad en los intercambios comunicativos y finalmente, las clases de morfemas negativos que existen.

Para analizar los aspectos anteriores consideramos adecuado dividir la parte referente al breve análisis de las oraciones negativas de nuestro marco teórico en los siguientes rubros: el contraste que se da entre la negación en español e inglés, la relación existente entre negaciones y afirmaciones en términos generales, las funciones y consecuencias de las oraciones negativas en términos generales, la plausibilidad de las negaciones en términos generales, la pragmática y la negación, la complejidad de las oraciones negativas en términos generales y las clases de morfemas negativos.

La sección más importante de este apartado es la que presenta la forma en la que son realizadas las negaciones en español y en inglés, pues este aspecto determina el origen de



nuestro experimento. Pensamos que un estudiante hispanohablante, para quien las negaciones en su lengua materna no representan un grave problema, puede tener graves conflictos al tratar de comprender las negaciones que en ocasiones se incluyen en algunos reactivos en las pruebas de comprensión de lectura en inglés, ya que las negaciones en inglés son más complejas que en español porque involucran más cambios estructurales.

En el apartado posterior a éste contrastaremos las negaciones en español e inglés.

1.1.1. Las negaciones en español

Lo que establecen los autores acerca de la negación en español es muy escaso y poco sistematizado si lo comparamos con lo que se expone acerca de las negaciones en inglés.

Al hablar de las oraciones negativas en español, Alarcos (1994), considera que el adverbio negativo "No," presenta un comportamiento particular por las siguientes razones:

- Siempre se antepone al segmento con que está en relación que es generalmente el núcleo verbal, sin embargo, puede a veces dudarse si la negación expresada por "No" afecta a todo el enunciado o solamente a alguno de sus componentes (alcance de la negación). Por ejemplo, en "*Juan no cometió el delito.*" se presupone una situación en que "*alguien cometió el delito.*" luego parece que lo que niega o excluye no es la participación del ente designado como Juan (como si se dijera "*No fue Juan quien cometió el delito.*"). En estos casos la negación "No" se aplica al contenido de toda la oración y no sólo a la significación del verbo, puesto que lo negado no es cometer sino "*Juan no cometió el delito.*"
- Más que un simple adverbio es una unidad que marca una modalidad de la oración. La negación "No," más que simple adverbio, es una unidad que marca una modalidad de la oración: A la modalidad interrogativa expresada por: "*¿Cometió*

Juan el delito?," puede responderse con la modalidad afirmativa: "*Juan cometió el delito,*" o con la negativa: "*Juan no cometió el delito.*"

- Cuando no se antepone a otra unidad distinta del núcleo verbal, a ella sola se aplica su capacidad negativa:

"Tacha lo no pertinente." *"Escribió no menos de 20 folios."*

- Ante adjetivos y sustantivos, el uso de "No," es propio de la lengua escrita y culta, y equivale por su sentido al prefijo negativo -in:

Impertinencia y no pertinencia, inoportuno y no oportuno.

Seco (1980) considera que en las oraciones negativas en español se niega la conformidad del predicado con el sujeto. La expresión negativa se logra, en términos generales por medio del adverbio "No," que como se sabe, se refiere a la oración entera. Este adverbio va delante del predicado, cualquiera que sea su modalidad:

Yo no comería

Seco (1980) también propone que la negación puede reforzarse con otras palabras de sentido negativo como:

- Los adverbios *nunca, jamás y tampoco*, que tienen la particularidad de manifestar lo negativo cuando van antepuestos al verbo sin necesidad de añadir el adverbio "no", pero en caso contrario, si aparecen detrás de él exigen la presencia previa de "no" u otra palabra negativa:

"Yo no comería."

"Yo nunca comería."

"Yo no comería nunca."

"Yo comería nunca."



- Los indefinidos *nadie* y *nada*, que funcionan exclusivamente como sustantivos, carecen de variación de género y número y nunca se combinan con el artículo a no ser en usos figurados como "*la nada*," donde dejan de ser propiamente indefinidos. "*Nadie*" hace referencia a la noción de persona, "*nada*" alude a la noción neutra de cosa, y puesto que funcionan como sustantivos, ambos admiten la presencia de un adyacente adjetivo que adopta invariablemente el significante propio de los morfemas de masculino y singular:

"No encontró a nadie conocido y se marchó."

"Tantos esfuerzos no han aportado nada nuevo."

- El indefinido "*ninguno*," deriva de uno y posee sus mismas variaciones de género y número, e incluso la particularidad de apocoparse el significante del masculino singular delante del sustantivo a que determinan, ejemplo: "*ningún mes*," también guarda cierta antonimia con el indefinido alguno, pero en contextos propicios (con negación implícita o explícita), donde ambos alternan sin modificarse su referencia:

"No lo he visto en parte alguna." = *"No lo he visto en ninguna parte."*

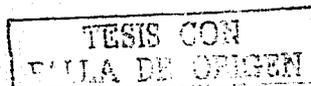
"En modo alguno" = *"De ningún modo."*

"Hablaba sin discreción alguna." = *"Hablaba sin ninguna discreción."*

- Otras expresiones con elementos intercambiables, que aunque en rigor no tienen significación negativa, han llegado a adquirirla por un uso constante en oraciones de este tipo, por ejemplo: la expresión "en mi vida."

"En mi vida me ha pasado cosa semejante."

Para Stockwell (1969) las negaciones en español constituyen transformaciones muy generales en las cuales una oración sencilla se convierte en una oración de otro tipo. Stockwell las llama transformaciones de una vía porque solamente operan en un sentido.



Juan quiere ir. = Juan no quiere ir.

Juan quiere ir algún día. = Juan no quiere ir algún día.

Alguien quiere ir. = Nadie quiere ir.

Es algo fenomenal. = No es algo fenomenal.

Yo también lo creo = Yo tampoco lo creo.

En el apartado subsecuente hablaremos de lo que representan las negaciones en inglés.

1.1.2. Las negaciones en inglés

A diferencia de la escasez de información acerca de la negación en español, en inglés la negación es más conocida y sistematizada.

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) consideran que las negaciones en inglés pueden ser contempladas desde diferentes niveles:

- En el nivel sintáctico podemos distinguir el uso de la partícula "not" o de su forma de sufijo y contracción "n't" en posición postauxiliar:

"I can swim." = "I cannot (can't) swim."

"It is going to rain on Monday" = "It is not (isn't) going to rain on Monday"

"We have done it." = "We have not (haven't) done it."

"Phillip is taking a nap." = "Phillip is not (isn't) taking a nap."

- En este mismo nivel, también debemos mencionar que en inglés, cuando no hay ningún otro operador en una oración negativa, se debe insertar el verbo auxiliar "do" en el tiempo verbal correspondiente para que realice la función de operador, establezca el tiempo y permita que se le una el negativo en la forma contraída:

"Muriel plays the piano. = Muriel does not (doesn't) play the piano."

"Shirley smoked. = Shirley did not smoke (didn't smoke)."

- En el nivel léxico en inglés al igual que en español, simplemente se usa un prefijo para lograr la negación:

"*happy-unhappy*" " *appropriately-inappropriately*"

- Ciertos pronombres indefinidos y un adverbio que comienza con *-no* pueden también ser usados para dar significado negativo:

"*no+thing=nothing*"

"*no+body=nobody*"

"*no+one= no one*"

"*no+where=nowhere*"

- Sin embargo no todas las palabras pueden convertirse en negativas solamente con el uso de afijos:

"*unique= not unique* en lugar de *ununique*"

- Otros negativos formales son el adverbio de frecuencia *never (not-ever)*, la conjunción coordinadora negativa *nor (and + not)*, y las conjunciones correlativas:

"*neither ... nor (nor + either)*"

- "*No*" puede funcionar como un determinador negativo en una frase sustantiva: "*I am surprised that no alternative was proposed.*"

- "*No*" + un gerundio puede usarse para indicar que algo está prohibido:

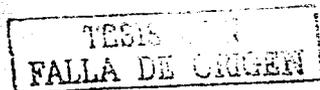
"*No smoking.*"

- "*Not*" se puede usar en inglés para hacer una frase negativa antes de verbos en infinitivo en frases infinitivas.:

"*Marge has decided not to pay her income tax this year.*"

- "*Not*" es considerado como el principal negador a nivel de oración:

"*John is not (isn't) at home.*"



"Are you not (Aren't you) going?"

"Do not (Don't) move!"

"Is that not (Isn't that) grand!"

- Sin embargo, "No" también puede convertir a una oración en negativa, especialmente cuando ésta niega al sujeto:

"No one was home to sign for the package."

- "No" puede ser un sustituto negativo para una oración completa:

"Are you going to town after class?"

"No, I have got to meet Larry in the library."

- A diferencia del español el inglés estándar no permite la doble negación:

"I didn't buy no books."

- Finalmente, muchos autores señalan que "some" se usa en oraciones afirmativas, pero no puede usarse después de partículas negativas y en esos casos se usa "any":

"Laura bought some cheese." "Laura didn't buy any cheese."

"Stan has something to wear." "Stan doesn't have anything to wear."

- Sin embargo "some" puede ocurrir en oraciones negativas cuando se trata del significado de identidad:

"I don't eat some foods – lima beans, for example."

Considerando los dos apartados anteriores, suponemos que los sujetos hispanohablantes encontrarán que la negación sintáctica es problemática, especialmente si estudian los primeros niveles del curso general o el curso de comprensión de lectura en inglés, por las siguientes razones:

- En algunas ocasiones en inglés la partícula negativa va en una posición diferente a la del español: *"I brought no books."* ("Yo no traje libros.")

- En español se permite la negación múltiple en una oración y en inglés no: "*No le dije nada a nadie.*" " *I didn't say anything to anybody.*"
- En español se usa una sola forma de partícula negativa: "*no*" y en inglés se dan dos: "*no*" y "*not*" y no se usan indistintamente.
- En inglés la partícula "*not*" puede contraerse, en español no existe.
- En inglés "*some*" en oraciones afirmativas cambia a "*any*" en negativas, pero esto no se da en español.

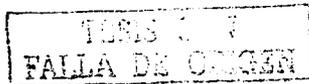
En el apartado sucesivo presentaremos el análisis de la relación existente entre las afirmaciones y las negaciones.

1.1.3. Relación existente entre afirmaciones y negaciones en términos generales.

"Una pareja de términos opuestos" podría ser la descripción de la relación que existe entre las negaciones y las afirmaciones según diferentes autores, entre los que Horn (1989) propone que afirmar y negar son dos actos mutuamente asimétricos, de los cuales el primero establece una relación de concordancia y el segundo una relación de discordancia entre un sujeto y un atributo.

Este autor también considera que la afirmación tiene las características de ser primaria, básica, simple, esencial, objetiva, con más valor epistemológico que las negaciones y de describir un hecho acerca del mundo, y que la negación es secundaria, compleja, de posible eliminación, subjetiva, con menos valor que las afirmaciones o sin valor epistemológico alguno y que describe un hecho acerca de lo afirmativo. (Horn 1989)

Con lo anterior, podemos darnos cuenta de que en la relación afirmación-negación la parte más importante es la asimetría existente entre ambas, pero lo fundamental para



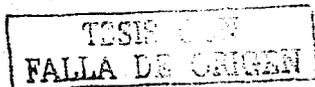
nuestra investigación es que pueda considerarse que la negación en cierta forma depende de una afirmación previa para su existencia.

Sin embargo, al hablar de la relación existente entre afirmaciones y negaciones, también debemos considerar aspectos como la falsedad o veracidad de la información introducida por las oraciones afirmativas y negativas y la dificultad, especificidad, efectos, forma y tipo de discurso con los que se deben usar las negaciones. Wason (1965), citado por Horn (1989), dice:

"los negativos no son por naturaleza más falsos que los afirmativos, sino que, psicológicamente son más difíciles y están más cargados; epistemológicamente son menos específicos (con menos valor); emotivamente son más inhibitorios (o por lo menos no-altamente valuados) y finalmente, pragmáticamente son más difíciles de usar en forma adecuada en un discurso arbitrario."

Por otro lado, dos autores más Russell y Bergson (1911), citados por Horn (1989), consideran que la negación involucra inherentemente "el desacuerdo de una expectativa posible o real" y también están a favor de que los juicios negativos son de hecho afirmaciones de segundo orden. Por ejemplo: "La mesa es negra" es acerca de la mesa y "La mesa no es blanca" es acerca del posible juicio "La mesa es blanca" e implica que podemos creerla blanca, que si creimos eso, o que lo íbamos a creer. De esta forma podemos decir que una proposición afirmativa expresa un juicio de un objeto y una proposición negativa expresa un juicio de un juicio.

Debemos recordar que en este proyecto no analizaremos los usos de las afirmaciones sino que nos centraremos en el uso que las negaciones tienen para negar o hacer una aserción negativa por ser el que directamente se relaciona con nuestro campo de estudio, pues es éste el que se aplica a las evaluaciones de la comprensión de lectura en lengua extranjera.



Por lo tanto, lo que es crucial en el uso primario y estándar de la negación, no es evidentemente que en forma necesaria cancele una de las creencias o aseeriones primarias del usuario de la lengua, sino que sea una oración de segundo orden que busca rectificar alguna proposición que fue directamente insertada en el modelo discursivo (por alguna aseerión previa de alguien) o que puede indirectamente ponerse en el modelo por una inferencia razonable de las probables creencias del escucha o las creencias de alguien relevante al contexto discursivo.

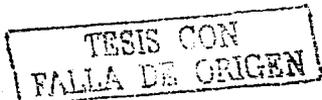
Al respecto, Bosanquet (1888), citado por Horn (1989), quien cree que la afirmación y la negación son bivalentes en el sentido de que una involucra a la otra, es apoyado por Joseph (1916), citado por Horn (1989), cuando dice que debemos aceptar los juicios negativos como expresiones de la limitación real de las cosas, pero debemos permitir que estos se basen en y presupongan lo afirmativo ya que siempre hay un carácter positivo como fundamento de la negación. La nieve no es caliente porque es fría.

Para seguir nuestro orden de ideas hablaremos de la función y consecuencias de las oraciones negativas.

1.1.4. Algunas funciones y consecuencias de las oraciones negativas en términos generales según diferentes autores.

Creemos necesario iniciar este apartado con lo que algunos autores piensan acerca de la función de las oraciones afirmativas, pues como vimos en apartados anteriores existe una estrecha relación o en cierta forma una dependencia de las oraciones negativas de las afirmativas.

Mientras que la afirmación en forma estándar funciona para introducir una proposición en el modelo discursivo, según Horn (1989) la negación en su uso principal,



más común, primario, estándar y directo, está dirigida a una proposición que ya se incluyó en el modelo discursivo y su función natural es la de señalar un cambio en el valor que se ejercita cuando se contradice una oración, se rechaza una petición, se corrige una mala interpretación o se señala una diferencia.

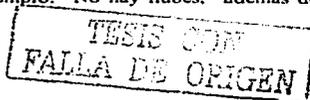
Con otras palabras Wason (1965), citado por Juncos (1993), después de estudiar en forma explícita el contexto en el que las oraciones negativas son usadas en el lenguaje natural, también afirma que la función de las mismas es generalmente enfatizar que el hecho es contrario a una expectativa. Es decir que una función de las oraciones negativas en su criterio psicológico, no es una verdad o una falsedad, sino una capacidad de negar una preconcepción previa.

A su vez Green y Wason (1970), citado por Juncos (1993), creen que una función natural de las oraciones negativas es señalar un cambio de significado. Una negación como: "El tren no llegó con demora esta mañana" niega una preconcepción por la que se podría creer que el tren llegó tarde esta mañana, ya que normalmente llega con demora.

De las propuestas anteriores podemos desprender los aspectos de contradictoriedad y contrariedad a que se refieren y que directamente refuerzan la propuesta de Alonso (2002), quien dice que esos dos aspectos son concretamente las funciones de la negación lógica.

De interés particular también son las consecuencias que emanan del acto de negar establecidas por Juncos (1993), de las cuales queremos resaltar dos:

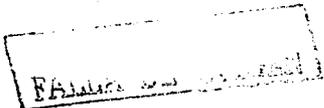
1) La que habla de corregir una información al transmitir datos sobre el carácter de objetos o sobre determinadas condiciones reales que influyen en ellos, o sobre aspectos de la realidad que son pertinentes en ese momento. La igualdad de significación de este tipo de negaciones con las afirmaciones es aparente, en el ejemplo: "No hay nubes." además de



poder hablar sobre algo que no existe podemos estar informando acerca de las condiciones de realidad que son pertinentes en ese momento, pudiéndose decir que las mismas consecuencias se podrían obtener usando enunciados afirmativos.

2) La que habla de que la estructura sintáctica de las oraciones negativas contribuye de manera eficaz a marcar la función que éstas tienen de negar o hacer una aseveración negativa. El comprender y usar expresiones negativas significa que el usuario de una lengua domina las reglas sintácticas y morfológicas de la negación en esa lengua y controla las condiciones discursivas o de interacción en las cuales la negación es eficaz. La comprensión de las oraciones negativas requiere que el sujeto construya un modelo de las proposiciones presentes en el contexto del discurso. Cuando el hablante dice "No lo cojas" o "No hay nubes" intervienen:

- Un estado de la realidad, cielo despejado, presencia de un sujeto determinado, un momento específico de comunicación (salir de paseo, trabajar en el campo, etc.), una acción sobre un objeto que va a realizarse o ya está iniciada, etc.
- Ciertos conceptos que el emisor presupone que el receptor cree, por ejemplo que hay nubes o que él mismo esperaba que hubiera, que el receptor va a actuar de determinada manera, que un objeto es peligroso, etc.
- Una cierta voluntad negativa o acción sobre las presuposiciones del oyente o sobre su acción.
- La emisión de una cadena de palabras como expresión verbal de acción negativa.
- Las consecuencias de la acción negativa que van desde la acción o creencia que proporciona la información que corrige la creencia anterior hasta expresar una emoción (sorpresa, indignación, satisfacción, etc.)



En el apartado posterior a éste hablaremos de algunos factores que hacen que las oraciones negativas sean más difíciles que las afirmativas.

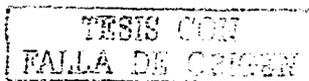
1.1.5. La complejidad de las oraciones negativas en términos generales

Durante las décadas de los sesenta y setenta podemos hablar de una intensa investigación empírica de la psicología de las oraciones negativas, medida en pruebas de comprensión. Entre los hallazgos centrales de estos estudios tenemos que: 1) la negación es más difícil de comprender que la afirmación, 2) toma más tiempo procesar una oración negativa que su contraparte afirmativa, y 3) el procedimiento que se sigue al procesar una oración negativa es diferente del que se sigue al procesar una afirmativa. Clark (1977).

Según los psicolingüistas, la razón por la que la comprensión de las oraciones negativas es más lenta que la de sus correspondientes afirmativas, aún cuando se cubre la misma información, es debido a que tanto los negativos como los interrogativos, pasivos y otros tipos de oraciones no-nucleares, son relativamente difíciles de producir y de comprender por su complejidad transformacional. (Horn 1989)

La causa de esta complejidad transformacional es que las negaciones están más marcadas lingüísticamente que las afirmaciones. Givon (1978), citado por Bustos (1986) y Just y Carpenter (1971), citados por Horn (1989).

A su vez Horn (1989) cree que tal vez el reflejo más directo de la prioridad de términos no marcados sobre términos marcados y de la afirmación sobre la negación se da en particular por el orden lineal de pares de palabras opuestas. El principio semántico central es que el miembro no marcado o más fácil de una oposición precederá al miembro marcado o más difícil (Clark, Carpenter y Just 1973, citados por Horn 1989), por ejemplo, grande y pequeño, esto y aquello y hombre y mujer. En particular el miembro afirmativo de un par



opuesto de términos contrarios siempre tiene precedencia lineal sobre su contraparte negativa; como ejemplos podemos citar los términos: positivo o negativo, todos o ninguno, más o menos, y muchos o pocos.

Clark (1971), citado por Horn (1989), apoya que la negación está más marcada que la afirmación al proponer que los problemas que involucran los adjetivos no marcados inherentemente positivos como "better, more, faster y taller" se solucionan más rápida y más exactamente que los problemas basados en sus contrapartes marcadas e implícitamente negativas como "worse, less, slower y shorter."

Para dar continuidad a nuestro análisis de la negación, presentaremos brevemente algunos aspectos de la plausibilidad de las negaciones.

1.1.6. La plausibilidad de las negaciones en términos generales

En el presente apartado estableceremos la justificación para el uso de las negaciones en el momento idóneo, lo que precisamente corresponde al término *plausibilidad*, sin embargo, debemos aclarar que tanto este tema como el que le sigue, "La pragmática y la negación", solamente son abordados en este marco teórico para demostrar que el uso que tienen las negaciones incluidas en los reactivos de pruebas de comprensión de lectura es el de "negar o hacer una aserción negativa" (Alonso 2002).

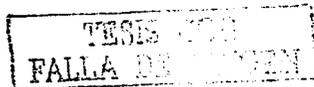
Al hablar de la plausibilidad, Comish y Wason (1970), citados por Horn (1989), creen que las oraciones negativas por su naturaleza asumen y dependen de situaciones previas, ya sean existentes o supuestas. Por lo tanto, para ellos es poco probable que la oración "No es X" sea emitida a menos que haya una buena razón para suponer que "podría haber sido X" o que alguien lo pensó. En otras palabras, la plausibilidad de una oración negativa dada depende de la accesibilidad de la proposición afirmativa correspondiente en

el contexto, por ejemplo: si al hablar de una fotografía en donde se muestra una familia en la que todos los miembros tienen los ojos rasgados, visten kimonos y se encuentran al lado de una pagoda y decimos: "*Los sujetos en la fotografía no son orientales.*" Podemos decir que esa oración negativa es plausible, pues bien se podría suponer que la primera reacción de quien pudiera ver la fotografía sería pensar que los sujetos que aparecen en ella son orientales.

Lo importante es que el elegir la forma negativa indica que el hablante no está meramente estableciendo una proposición, sino haciéndolo con relación a alguna presuposición, ya sea una afirmación previa evidente o una expectativa no establecida. Como Clark (1970), citado por Greene (1974), comenta: "Un emisor hace una suposición acerca de creencias, o aparentes creencias de su receptor cuando emite una negación."

Ejemplos de plausibilidad:

- Si analizamos las siguientes proposiciones: "*La ballena no es un pescado*" y "*La ballena no es un ave,*" podremos decir que ambas son verdaderas pero que la última es distinta y peculiar y necesita más tiempo de procesamiento en por lo menos algunos contextos experimentales. En este caso estamos tratando con una asociación amplia y frecuentemente observada entre la propiedad de una aserción negativa y la plausibilidad o accesibilidad de su contraparte positiva, un reflejo de una tradición de analizar las oraciones negativas al presuponer la correspondiente proposición positiva.
- Wason (1972), citado por Horn (1989), al hablar de un experimento en el cual presenta ocho círculos, de los cuales todos son rojos excepto el siete que es azul, ejemplifica la noción de negación plausible al decir que los sujetos tienen:

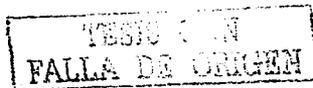


- ✓ Pocos problemas para verificar tanto oraciones afirmativas, por ejemplo: "*El círculo cuatro es rojo*" y "*El círculo siete es azul.*" como la oración negativa acerca del caso excepcional: "*El círculo siete no es rojo*"
- ✓ Muchos problemas para verificar oraciones negativas acerca de alguno de los casos no excepcionales, por ejemplo: "*El círculo cuatro no es azul*" ya que, dada la proporción de círculos rojos y azules, esperaríamos que el círculo siete fuera rojo, sin tener razón alguna para esperar que el cuatro fuera azul.

Por medio de estos dos ejemplos podemos confirmar que la negación es más natural cuando se asocia con algo no similar.

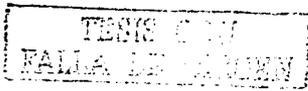
Algunos autores han realizado investigaciones asociadas con la plausibilidad de las negaciones, de las cuales a continuación brevemente presentamos algunos resultados:

- Al hablar de la función semántica, Wason (1965), citado por Greene (1974), investigó los contextos en los cuales sería natural usar un negativo y de estos experimentos se concluye que si los negativos siempre fueran más difíciles que los afirmativos, podríamos haber esperado que desaparecieran como resultado de la selección lingüística natural. Su supervivencia parece indicar que debe haber algunas ocasiones en las que la negación es usada para realizar una función semántica especial como en el caso de los negativos que se usan para corregir malas interpretaciones. Por ejemplo: habrá más razones para decir "*El tren no llegó tarde esta mañana.*" Si el tren normalmente llega tarde, ya que se está negando la expectativa incorrecta de que esta mañana llegó tarde como siempre. De forma similar, no esperaríamos que tome más tiempo entender el negativo: "*No voy a trabajar hoy.*" que el afirmativo: "*Voy a trabajar hoy.*" asumiendo que la práctica



normal del hablante es el trabajo diario, el negativo comunica más información al negar algo que el hablante normalmente podría esperar.

- Wason (1965), citado por Greene (1974), sugirió que un contexto de negación plausible ocurre cuando un negativo es usado para corregir un malentendido; hay más de una razón para decir "El tren no llegó tarde esta mañana" si el tren normalmente llega tarde. Por lo tanto, se está negando la expectativa de que llegara tarde como siempre. En forma similar, uno no esperaría que a alguien le tome más tiempo entender el negativo "No voy a trabajar hoy." De la misma manera se asume que la práctica normal del emisor es trabajo diario, el negativo transmite más información al negar algo que el emisor normalmente espera. De esta manera podemos decir que el negativo tiene que ver con una relación entre dos proposiciones, la oración negativa y una oración previa.
- Greene (1974) considera que una negación es procesada más fácilmente cuando relaciona dos oraciones ya sean implícitas o explícitas, es decir que se puede procesar en forma más sencilla cuando no es usada para negar una proposición presente en el contexto del discurso, que cuando se relaciona directamente con una proposición presente en el contexto del discurso.
- En el área de la psicolingüística se han desarrollado algunos experimentos relacionados con el tiempo de reacción a oraciones negativas y la plausibilidad de las mismas. Wason (1965), citado por Juncos (1993), considera que para determinar la importancia de los factores lógico y lingüístico en el procesamiento de las oraciones hay que considerar una interacción entre la forma sintáctica y su valor de verdad. De esta forma las oraciones negativas son más difíciles que las afirmativas si se miden ambas con parámetros de tiempos de reacción y número de errores de



interpretación. Parece ser que los sujetos utilizan estrategias de conversión de las oraciones negativas en afirmativas borrando el "no" y trabajando el resultado como verdadero o falso e invirtiendo la respuesta.

Todos los trabajos utilizaron un modelo de procesamiento en el cual se daba la comprensión después de que los sujetos habían realizado una serie de operaciones, por medio de cuyo número, se pudo comprobar que las negaciones eran más difíciles, ya que al tratar de comprenderlas, los sujetos necesitaron realizar una mayor número de transformaciones que al intentar comprender las afirmaciones.

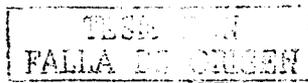
Por otro lado, queremos mencionar que con base en lo expuesto por Moeschler y Reboul (1999) acerca de que el significado de una oración es igual al producto de las indicaciones lingüísticas que la componen y se calcula por el componente lingüístico y acerca de que el sentido del enunciado es igual al significado de la oración más las indicaciones contextuales; una negación puede inducir dificultades de procesamiento principalmente a nivel de la oración, ya que éstas pueden desvanecerse si la misma forma se encuentra en un enunciado contextualizado.

Concretamente, creemos que la plausibilidad de las oraciones negativas se ve reflejada en que los sujetos puedan o no recordar los eventos o la información que es expresada con oraciones negativas, lo cual no es el caso de las negaciones que se incluyen en las pruebas de comprensión de lectura.

Para proseguir con nuestro análisis hablaremos de la pragmática y la negación.

1.1.7. La pragmática y la negación

Bustos (1986) considera que donde se produce la ambigüedad sistemática de las oraciones negativas es en el nivel semántico, pues en el nivel pragmático tal ambigüedad



generalmente desaparece, ya que el intercambio comunicativo se ajusta a criterios de racionalidad que encuadran en las máximas conversacionales propuestas por Grice (1975), citado por Horn (1989):

- **Cualidad:** Trata de hacer que tu contribución sea verdadera:
 - ✓ No digas lo que crees que es falso.
 - ✓ No digas aquello para lo cual careces de evidencia.
- **Cantidad:**
 - ✓ Has tu contribución tan informativa como se requiera. (para los propósitos de intercambio)
 - ✓ No hagas tu contribución más informativa de lo que se requiere.
- **Relación:** Sé relevante.
- **Manera:** Sé perspicaz.
 - ✓ Evita la oscuridad de expresiones.
 - ✓ Evita la ambigüedad.
 - ✓ Sé breve. (evita el exceso innecesario de ideas)
 - ✓ Sé ordenado.

De esta manera la audiencia escoge la interpretación que más le convenga dependiendo del estado del contexto, es decir, dependiendo de cuál sea en su opinión la interpretación más consistente con las creencias que lo constituyen.

Juncos (1993), reafirmando lo propuesto por Bustos (1986) piensa que el estudio de la negación debe ser complementada por un enfoque pragmático y funcional que permita determinar las condiciones específicas en las que son usados los enunciados negativos y las consecuencias que estos pueden tener para los interlocutores para de esta manera, poder comprender por qué en determinados momentos se usan enunciados negativos en lugar de

afirmativos, como es el caso en: "hoy no hay nubes," en lugar de decir: "hoy el cielo está despejado."

Podemos darnos cuenta de que la información que hemos presentado en éste apartado, así como la que presentamos en el apartado anterior referente a la plausibilidad de las negaciones no corresponde al uso que tienen las negaciones para negar o hacer una aserción negativa (nuestra materia de estudio), sino por el contrario, corresponde al uso que las negaciones tienen para denegar algo o rechazar.

Finalmente, terminaremos el análisis de la negación hablando de las clases de morfemas negativos que proponen Fodor, Fodor y Garret (1975).

1.1.8. Clases de morfemas negativos

Debido a que, para realizar la presente investigación necesitábamos clasificar los tipos de negaciones, decidimos tomar la clasificación que Fodor, Fodor y Garret (1975) utilizaron en su estudio relacionado con negación disimulada y negación manifiesta, porque consideramos que tres de los tipos de negaciones coinciden con los tipos de negaciones que los diseñadores de pruebas de comprensión de lectura usan en sus instrumentos, siendo éste por consiguiente, el único peso que se les da en nuestro experimento. Estos tres autores distinguen cuatro clases de morfemas negativos:

- Clase 1: Morfemas libres explícitamente negativos o negaciones explícitas, ejemplo: *not*.
- Clase 2: Morfemas unidos explícitamente negativos o negaciones morfológicas, ejemplo: *un-, in-, never*.
- Clase 3: Morfemas implícitamente negativos o negaciones implícitas, ejemplo: *dudar, negar, fallar, rechazar*.

- **Clase 4:** Negativos puramente definicionales, ejemplo: *matar* (causa estar no vivo) y *soltero* (hombre que nunca se ha casado).

Los resultados del tiempo de reacción de los experimentos conducidos por Fodor, Fodor y Garret (1975) dicen que:

- Los negativos de las clases 2 y 3 son más fáciles que sus contrapartes explícitas.
- No hay una diferencia de procesamiento significativa entre negativos morfológicos e implícitos.
- Los argumentos que contienen negativos de la clase 4 son significativamente más fáciles.

De los tipos de morfemas negativos que proponen Fodor, Fodor y Garret (1975), en el instrumento usado en este proyecto se trabajará con los morfemas libres explícitamente negativos o negaciones explícitas (*not*), los morfemas unidos explícitamente negativos o negaciones morfológicas (*-un, -in*) y con los morfemas implícitamente negativos o negaciones implícitas (*dudar, negar, fallar*). No se trabajará con los negativos puramente definicionales ya que del experimento llevado a cabo por esos autores se desprende que son significativamente más fáciles porque no actúan como si contuvieran un elemento negativo en su representación lingüística.

A continuación iniciaremos la exposición de la parte correspondiente a los aspectos inherentes a la comprensión de lectura que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

1.2. Aspectos inherentes a la comprensión de lectura

Como lo dijimos en apartados anteriores los aspectos inherentes a la comprensión de lectura en lengua extranjera constituyen una de las bases teóricas para la aplicación que por medio de este trabajo queremos analizar de las negaciones, para así llegar a propuestas de

uso concretas. Estos aspectos son: 1) los estilos de lectura, 2) el proceso de lectura y 3) algunos modelos de lectura.

1.2.1. Los estilos de lectura

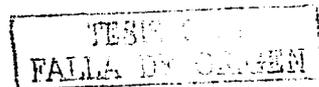
Al responder cualquier ejercicio de comprensión de lectura o cualquier instrumento de evaluación de la misma, los sujetos recurren a diversos tipos de lectura, ya sea en forma aislada o en conjunto. Pugh (1978) define estos tipos de lectores y delimita la función que cada uno de ellos tiene cuando son puestos en práctica por el lector.

Los cinco principales tipos de lectura que Pugh (1978) propone son:

1. La Localización de información específica es usada para encontrar determinados símbolos en forma aislada o en grupo en un texto en donde el lector sabe que se encuentran. En este estilo de lectura se emplea una mezcla de actividad visual que va de una rápida inspección del texto a una inspección más cercana. No se necesita leer línea por línea y se supone que muy poca información se procesa para una retención a largo plazo, ya que la actividad principal radica en encontrar una relación entre lo que se busca y lo que ofrece el texto.

2. La lectura de búsqueda es una actividad mental más demandante pues en este estilo el lector intenta localizar información acerca de un tópico sin estar seguro de la forma precisa en la que aparecerá.

3. El vistazo general es usado principalmente para obtener una impresión burda de las características del texto, por ejemplo para descubrir la forma en la que el escritor redactó un capítulo; sin embargo, este tipo de lectura también se usa para revisar lo que se ha leído o para consolidar el aprendizaje al organizar y recordar alguna parte de la información que el autor presenta.



4. La lectura receptiva se usa cuando el receptor desea descubrir con exactitud el resultado que un autor trata de obtener. En otras palabras el autor dirige al lector. La actividad mental que se desarrolla en este tipo de lectura involucra la organización y retención de la esencia de lo que leyó, sin estar interrumpida por períodos largos dedicados al pensamiento originado por el texto.

5. La Lectura de respuesta es usada cuando el receptor tiene como propósito usar lo que el autor transmite como una necesidad inmediata para el pensamiento creativo o reflexivo.

De los tipos de lectura anteriores el que principalmente se usó en la presente investigación fue el de localización de información específica por ser el que más con venía para nuestro objeto de estudio.

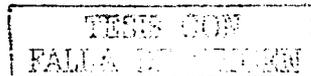
Estos estilos emergen uno con el otro, y cualquier actividad de lectura bien puede involucrar a más de uno de ellos.

En seguida hablaremos de lo que constituye el proceso de lectura.

1.2.2. El proceso de lectura

El proceso de lectura constituye un proceso complejo y multideterminado que demanda la coordinación de operaciones a nivel conceptual, perceptual y lingüístico que operan sobre una variedad de estructuras mentales, incluyendo la representación de letras, palabras frases, cláusulas, oraciones y textos enteros, así como la representación de conceptos y eventos.

De acuerdo con Beck y Carpenter (1986), el lector fluido debe procesar muchas clases diferentes de información de manera funcionalmente paralela y en un marco



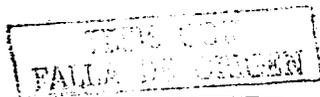
temporal relativamente restringido, existiendo una influencia interdependiente entre la codificación de la información impresa y de la información conceptual y lingüística.

A partir de lo anterior, resulta evidente que el procesamiento del texto escrito impone sobre el lector una serie importante de demandas de procesamiento a diferentes niveles, a las que se suman limitaciones inherentes al propio lector. Castañeda (1988) plantea que dichas limitaciones, entre las que destacan el desconocimiento de los tópicos abordados y la familiaridad mínima con las áreas específicas bajo estudio, conducen a que los estudiantes requieran utilizar estrategias muy poderosas de solución de problemas.

Por otro lado, una definición que ha influido de manera particular la investigación dentro del campo de la lectura en lenguas extranjeras es la propuesta por Goodman (1982), en Gómez (1982), quien caracteriza el proceso de lectura como un "juego de adivinanzas psicolingüístico," dentro del cual tanto el pensamiento como el lenguaje se ven involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de establecer un sentido a partir del texto impreso. De acuerdo con esta concepción, el proceso básico de lectura es común para todas las lenguas y para todo tipo de texto, en la medida que: "debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado."

Meyer (1984), en Mandl, Stern y Trabasso (1984), menciona tres grupos principales de variables que inciden sobre el proceso de construcción de significado a partir del texto:

- 1) variables asociadas al lector como: conocimiento del mundo, perspectiva, valores, normas, propósito, nivel de habilidades, estilo de procesamiento.
- 2) variables textuales como: contenido temático, estructura, énfasis.
- 3) variables asociadas al escritor como: propósito (conocimiento del tema, del auditorio y del plan de redacción) y planeación, transcripción y edición de la tarea.



Asimismo, Castañeda (1988) señala que "el procesamiento y la comprensión del texto son una función de las habilidades y conocimientos previos del lector, así como de características estructurales y de presentación del texto," enfatizando los siguientes tres componentes de la lectura como determinantes del procesamiento de información textual:

1) Componente cognoscitivo: procesos de atención, verbales-semánticos, de imaginación, de inferencia y de referencia;

2) componente afectivo: de motivación y

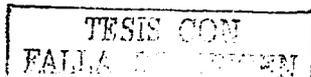
3) condiciones físicas: fenómenos ambientales que pueden causar tensión.

Por otro lado, dichos autores enfatizan que la manera en la que un lector procesa un texto determina de manera directa aquello que se comprende, apoyando a partir de sus investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y sobre la estructuración de procesos cognoscitivos de bajo y alto nivel en la comprensión y recuerdo de textos expositivos, el planteamiento originalmente propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) en el sentido de que no existe un proceso unitario de comprensión, sino procesos de comprensión variables a situaciones diferentes, en distintos usuarios del lenguaje y en diversos tipos de discurso.

Para proseguir con nuestro marco teórico iniciaremos la exposición de la parte correspondiente a los aspectos inherentes al diseño de exámenes de comprensión de lectura.

1.3. Aspectos inherentes al diseño de exámenes de comprensión de lectura

El tercer y último gran rubro de nuestro marco teórico es el correspondiente al diseño de exámenes de comprensión de lectura, ya que la propuesta final de nuestro estudio está encaminada al correcto uso y aplicación de las oraciones negativas en la evaluación de la comprensión de lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras.



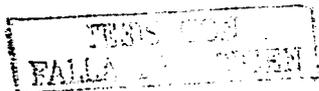
Sin pretender de ninguna forma que esta revisión sea exhaustiva, hemos considerado conveniente dividir este análisis en cinco grandes rubros, 1) las etapas que se deben seguir al diseñar exámenes, 2) algunas técnicas que se usan para examinar, 3) el diseño de reactivos, 4) los reactivos de falso-verdadero y 5) la evaluación de la comprensión de la lectura.

1.3.1. Etapas que se deben seguir al diseñar exámenes

Según Hughes (1991) para delimitar las etapas que se deben seguir para el buen diseño de exámenes debemos saber qué tipo de instrumento se desea producir, con qué propósito específicamente, qué habilidades se desean medir, qué tan detallados y exactos deben ser los resultados y qué aspectos de experiencia en diseño, administración y calificación se deben poseer para diseñarlo.

Las condiciones anteriores nos llevan a conocer perfectamente lo que el diseñador de exámenes quiere y con qué propósito y una vez que se ha establecido lo anterior se procede a cumplir con las siguientes trece etapas:

1. Diseñar la tabla de especificaciones del examen que incluye información acerca del contenido, formato y tiempo, niveles y procedimientos de calificación.
2. Delimitar el contenido del examen, lo cual no se refiere a una versión particular de un examen, sino al contenido potencial completo de cualquier número de versiones, para que de esta forma uno pueda ser menos arbitrario en la toma de subsecuentes decisiones de lo que deben incluir futuras versiones del examen.
3. Delimitar lo que los candidatos deben ser capaces de hacer, por ejemplo: en un examen de comprensión de lectura los candidatos deberán ser capaces de localizar información específica, etc.



4. Determinar cuáles son los tipos de texto que se usarán.
5. Delimitar el tipo de sujetos para quienes los materiales de comprensión de lectura están dirigidos esencialmente.
6. Seleccionar los temas de acuerdo con el candidato y el tipo de texto.
7. Especificar la estructura del examen que incluye tiempo, formato, tipos de reactivos, procedimientos de elección de respuesta, ejemplos, peso de cada componente, número de textos que se presentan o se requieren y número de reactivos en cada sección.
8. Especificar los niveles de actuación esperados para que los sujetos aprueben el examen, es decir, que para que esto ocurra el 80% de los reactivos deben ser respondidos en forma correcta.
9. Aclarar cuáles son los procedimientos de calificación del instrumento.
10. Incluir una variedad de elementos del programa que posean diferentes grados de dificultad y no solamente aquellos que sean sencillos.
11. Trabajar en equipo en el diseño del instrumento para identificar los reactivos que se deben mejorar o descartar.
12. Diseñar una clave de respuestas cuando se requiera.
13. Pilotear el instrumento para detectar posibles problemas antes de que se administre en forma definitiva.

En el apartado siguiente mencionaremos algunas técnicas comunes que se usan para examinar, y si vamos a hablar de técnicas útiles en la evaluación debemos en primer lugar definir lo que significa "técnica".



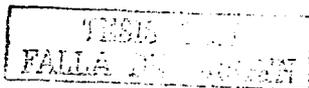
1.3.1.1. Definición de técnica y técnicas comunes usadas para examinar

Para Hughes (1991), una técnica es un medio por el cual se obtiene una conducta de los candidatos que nos puede hablar de sus habilidades lingüísticas. De esta forma para la evaluación se requiere de técnicas que:

- Favorezcan una conducta que sea un indicador confiable y válido de la habilidad en la cual estamos interesados.
- Favorezcan una conducta que pueda ser calificada en forma confiable.
- Sean tan económicas en tiempo y esfuerzo como sea posible.
- Poscan efecto de retroalimentación positivo.

Según Gronlund (1998) entre las técnicas a las que más se recurre en el diseño de instrumentos de evaluación en las lenguas extranjeras tenemos a las siguientes:

- Reactivos del tipo de selección: son los que presentan a los estudiantes un grupo de posibles respuestas de entre las cuales deben seleccionar la más adecuada que son los siguientes:
 - ✓ Opción múltiple
 - ✓ Falso-verdadero
 - ✓ Relación de columnas
 - ✓ Ejercicios interpretativos
- Reactivos que requieran que los estudiantes produzcan su propia respuesta, que son los siguientes:
 - ✓ Respuesta corta
 - ✓ Ensayo con respuesta restringida
 - ✓ Ensayo con respuesta extendida



El instrumento con el que trabajaremos en el presente estudio, se basa en uno de los reactivos del tipo de selección, el de falso-verdadero, ya que es al que más se recurre en las pruebas de comprensión de lectura en términos generales.

En el próximo apartado mencionaremos algunos aspectos de ayuda para el diseño de reactivos propuestos por Gronlund (1998).

1.3.2. Algunos aspectos de ayuda para el diseño de reactivos

Gronlund (1998), sugiere algunos aspectos útiles en la creación de reactivos:

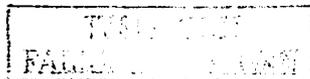
- Se debe seleccionar el tipo de reactivo que mida el tipo de aprendizaje en cuestión de la forma más directa posible.
- Los reactivos deben diseñarse para que las respuestas se relacionen con las tareas del aprendizaje.
- Los reactivos deben diseñarse en forma clara y definida.
- Los reactivos deben diseñarse libres de material no-funcional.
- Los reactivos deben diseñarse evitando que factores irrelevantes ocasionen que los estudiantes no respondan en forma correcta.
- Los reactivos deben diseñarse sin dar claves que permitan que los estudiantes que no están informados respondan correctamente.
- Los reactivos deben diseñarse pensando que el nivel de dificultad se debe relacionar con el aprendizaje que se está midiendo, la edad del grupo que se está examinando y el uso que se le dará a los resultados.
- Los reactivos deben diseñarse pensando que no haya desacuerdo con relación a la respuesta.



- Se debe pensar que los reactivos se diseñan para ser revisados y modificados en etapas posteriores.
- Se deben diseñar más reactivos de los que se necesitan.

De los aspectos anteriores creemos que se aplican a nuestro objeto de estudio los siguientes:

- Se debe seleccionar el tipo de reactivo que mida el tipo de aprendizaje en cuestión de la forma más directa posible. Es decir, que si se usan negaciones en el reactivo ya no se está midiendo el aprendizaje tan directamente, pues como vimos en el apartado referente al *análisis de la negación* de este marco teórico, las oraciones negativas requieren de transformaciones y eso agrega complejidad al reactivo.
- Los reactivos deben diseñarse para que las respuestas se relacionen con las tareas del aprendizaje. Generalmente ningún curso de comprensión de lectura tiene como tarea de aprendizaje el procesamiento de la información negativa, es por eso consideramos que si se usa información negativa en los reactivos las respuestas no se relacionarán con las tareas de aprendizaje.
- Los reactivos deben diseñarse en forma clara y definida. Creemos que cuando se usa información negativa en los reactivos estos no son claros, pues como vimos en la parte referente al análisis de la negación de este marco de referencia, las negaciones son ambiguas desde el punto de vista semántico.
- Los reactivos deben diseñarse libres de material no-funcional. Por material no-funcional debemos entender material no directamente relevante al problema que se presenta y a las negaciones no se les da importancia directa en los cursos ni en la evaluación de la comprensión de lectura.



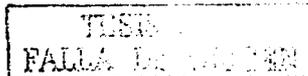
- Los reactivos deben diseñarse evitando que factores irrelevantes ocasionen que los estudiantes no respondan en forma correcta. Creemos que las oraciones negativas pueden ocasionar esto, ya que, como lo mencionamos con anterioridad, las oraciones negativas requieren de transformaciones y eso agrega complejidad al reactivo.
- Los reactivos deben diseñarse pensando que el nivel de dificultad se debe relacionar con el aprendizaje que se está midiendo, la edad del grupo que se está examinando y el uso que se le dará a los resultados. Nuevamente apelamos al hecho que ya mencionamos en otros incisos, las oraciones negativas requieren de transformaciones y eso agrega complejidad al reactivo.
- Los reactivos deben diseñarse pensando que no haya desacuerdo con relación a la respuesta. Pensamos que un reactivo con información negativa, debido a la ambigüedad semántica que posee, puede ocasionar un desacuerdo con relación a la respuesta.

En los apartados posteriores a éste analizaremos los reactivos de falso-verdadero.

1.3.3. El tipo de reactivos al que pertenece la opción de falso verdadero

Como lo dijimos en apartados anteriores, según Gronlund (1998) los reactivos de falso verdadero pertenecen al grupo de reactivos del tipo de selección que son los que presentan a los estudiantes un grupo de posibles respuestas, de entre las cuales deben seleccionar la más adecuada.

De entre los diversos tipos de reactivos los de falso-verdadero son los que usamos en nuestro instrumento porque es la clase de reactivos a la que más recurren los diseñadores de exámenes por muchas razones de las que hablaremos en apartados subsecuentes.



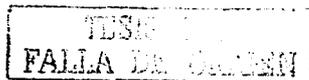
Para Hughes (1991), los reactivos de falso-verdadero son simplemente una variedad de los reactivos de opción múltiple con un distractor solamente y un cincuenta por ciento de probabilidad de escoger la respuesta correcta al azar, por lo cual en algunas ocasiones se adiciona otra opción bajo las palabras "no se sabe," para reducir un 33% la probabilidad de adivinar la respuesta correctamente. Se recurre muy frecuentemente a esta clase de reactivos por la facilidad que implica la calificación de los instrumentos que lo contienen.

En el apartado subsecuente presentaremos algunas rasgos comunes a los reactivos de falso-verdadero.

1.3.3.1. Características de los reactivos de falso verdadero

Según Gronlund (1998) el principal distintivo de esta clase de reactivos es que se usan para medir la capacidad de identificar si las oraciones acerca de un hecho son correctas. El formato básico es simplemente una oración declarativa de la cual el sujeto debe juzgar su verdad o falsedad. Existen modificaciones de la forma básica, en las cuales se puede responder: sí-no, de acuerdo-en desacuerdo y otras cuya esencia es la misma. A tales variaciones usualmente se les da el nombre general de reactivos de respuesta alternativa. De una o de otra forma, este tipo de reactivo se caracteriza por el hecho de que solamente dos respuestas son posibles. Cada reactivo de falso verdadero debe contener únicamente una idea central, establecerse en forma concisa, estar libre de claves y fuentes de dificultad irrelevantes, tener una respuesta con la cual los expertos estén de acuerdo, ser breve y contener lenguaje claro y sencillo.

En el apartado sucesivo se mencionarán algunos de los aspectos en los que los reactivos de falso-verdadero son fuertes y otros tantos en los que están limitados.



1.3.3.2. Fortaleza y limitantes de los reactivos de falso verdadero

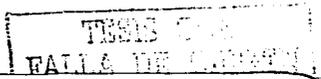
Aún cuando la mayor parte de los diseñadores de instrumentos en la comprensión de lectura recurran en gran medida a los reactivos de falso-verdadero, creemos necesario conocer cuales son sus puntos fuertes y débiles.

Según Gronlund (1998) los aspectos en los que los reactivos de falso-verdadero son fuertes son los siguientes:

- Son útiles para obtener resultados donde solamente haya dos posibles alternativas, por ejemplo: válido o inválido, hecho u opinión.
- En términos generales, se pueden responder en un corto tiempo de evaluación.
- Pueden medir resultados complejos cuando se usan ejercicios de interpretación.
- La calificación resulta ser fácil, objetiva y confiable.

De los puntos anteriores creemos que el que pesa más es el que dice que la calificación de instrumentos que se elaboraron con este tipo de reactivos es fácil, pues en la mayoría de las veces, al diseñar un examen se piensa en el tiempo que se invertirá en la corrección del mismo, el cual generalmente va relacionado con el número de sujetos que tomaron la prueba. También creemos que los diseñadores deberán tomar en cuenta dos puntos:

- El que dice que un número relativamente alto de reactivos puede responderse en un tiempo de evaluación promedio, ya que de esta forma es más fácil para el diseñador de exámenes cubrir la mayor parte del programa.
- El que dice que esta clase de reactivos es útil para obtener resultados donde solamente hayan dos posibles alternativas, por ejemplo: válido o inválido, hecho u opinión, pues de esta forma al diseñar estos reactivos no se tiene que pensar en tres o cuatro distractores, sino solamente en una proposición.



Por otro lado, creemos que el punto referente a la medición de resultados complejos cuando se usan ejercicios de interpretación, no es causa principal para que los diseñadores de instrumentos recurran al uso de este tipo de reactivos.

Sin embargo, con ninguna de las propuestas anteriores pretendemos decir que el uso reiterado de este tipo de reactivos en las pruebas de comprensión de lectura esté justificado, pues nosotros consideramos que el tiempo que se invierte en la corrección de un examen no debe ser un factor que se tome en cuenta para la elección del tipo de reactivo a usar en el mismo. Tampoco es adecuado que solamente se use una clase de reactivos y en lugar de eso creemos que se deben usar diferentes tipos.

Según Gronlund (1998), las limitaciones del uso de los reactivos de falso-verdadero son las siguientes:

- Es difícil escribir reactivos que estén libres de ambigüedad y que vayan más allá del nivel de conocimiento.
- El hecho de diseñar un reactivo falso no nos da evidencia de que el sujeto sabe lo que es correcto.
- Las respuestas incorrectas no nos dan ningún tipo de información diagnóstica.
- Las calificaciones se ven más influenciadas por el azar en este tipo de reactivos que en cualquier otro.

De las limitaciones anteriores, creemos que la más importante, más grave y que se acerca más a nuestro problema de estudio es la que dice que es difícil escribir reactivos que estén libres de ambigüedad y vayan más allá del nivel de conocimiento, principalmente si estamos hablando de oraciones negativas.

Para seguir nuestro orden de ideas hablaremos del contenido de los exámenes de comprensión de lectura.

1.3.4. El contenido de los exámenes de comprensión de lectura

Hughes (1991) considera que el objetivo de los exámenes de comprensión de lectura es medir la habilidad en la cual estamos interesados y, por lo tanto, por medio de su uso se busca obtener una conducta adecuada por parte de los candidatos, que permita obtener datos altamente confiables. Por lo tanto, al diseñar este tipo de instrumentos se necesita establecer tareas que involucren a los candidatos para que produzcan resultados que reflejen su eficacia para comprender textos escritos. De esta manera, los exámenes de comprensión de lectura deben:

- Contener operaciones que originen diferentes tipos de análisis, las cuales pueden ser divididas en macro-habilidades y micro-habilidades.

Macro-habilidades:

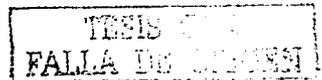
- ✓ Localizar información específica.
- ✓ Usar el vistazo general para saber de qué trata el texto.
- ✓ Identificar las etapas de un argumento.
- ✓ Identificar los ejemplos presentados en apoyo de un argumento.

Micro-habilidades:

- ✓ Identificar referentes de pronombres, etc.
- ✓ Usar el contexto para inferir el significado de palabras desconocidas.
- ✓ Entender las relaciones entre las partes del texto al reconocer indicadores del discurso, especialmente para la introducción, desarrollo, transición y conclusión de ideas.

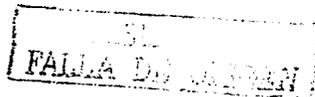


- Basarse en textos obtenidos de una de las siguientes fuentes. Esta lista puede ampliarse en términos de las necesidades de los estudiantes.
 - ✓ Libros de texto
 - ✓ Novelas
 - ✓ Revistas
 - ✓ Periódicos
 - ✓ Periódicos académicos, etc.
- Estar relacionados de preferencia con las áreas de interés de los sujetos a quienes se dirige el instrumento.
- Basarse en lo que se espera que los sujetos sean capaces de desarrollar por medio de ese instrumento.
- Basarse en textos cuya selección se desarrolle en forma adecuada para lo que sugiere se tomen en cuenta los siguientes aspectos:
 - ✓ Tratar de seleccionar la muestra en la forma más representativa posible.
 - ✓ Escoger textos de longitud adecuada.
 - ✓ Incluir tantos pasajes como sea posible en un examen para que el instrumento sea confiable y se le pueda dar a los candidatos un mayor número de comienzos "frescos."
 - ✓ Escoger textos que sean del interés de los candidatos pero que no los emocionen mucho ni les causen conflicto.
 - ✓ Evitar textos que contengan información que pueda ser parte del conocimiento general de los candidatos, pues en ese caso puede ser difícil diseñar reactivos cuyas respuestas correctas no conozcan los candidatos sin leer el texto.



- ✓ Suponiendo que la habilidad de lectura es la única que se está evaluando, no escoger textos que estén muy cargados culturalmente.
- ✓ Procurar en la medida que sea posible, no usar textos que los estudiantes ya hayan leído, ni siquiera aproximaciones a ellos.

En el capítulo ulterior a éste nos referiremos a la metodología usada en la presente investigación.



CAPÍTULO II

EL ESTUDIO

En este apartado hablaremos de la metodología que usamos en nuestro experimento al describir: el diseño del instrumento, el instrumento, su aplicación y la población a la que se aplicó.

A continuación hablaremos del diseño del instrumento.

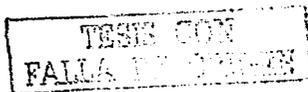
2.1. El diseño del instrumento

Para el diseño de nuestros instrumentos tomamos como base las etapas que se deben seguir al diseñar exámenes de comprensión de lectura (Hughes 1991), mismas que fueron expuestas en el marco de referencia de la presente investigación, aun cuando lo único que esperamos es que estos instrumentos sean considerados meros ejercicios exploratorios para determinar si el uso de oraciones negativas en inglés en los reactivos de falso verdadero ocasiona problemas de comprensión a estudiantes hispanohablantes.

2.1.1. Las hipótesis por confirmar.

Sabíamos que lo que necesitábamos producir era un instrumento que midiera en alumnos hispanohablantes del curso general de inglés y del curso de comprensión de lectura, los siguientes puntos:

- Si el uso de reactivos que contienen negaciones morfosintácticas y/o semánticas en inglés en los exámenes de comprensión de lectura tiene un efecto en los resultados obtenidos por los estudiantes que los sustentan.



- Si el nivel de conocimiento de inglés es un factor que puede incrementar la dificultad originalmente ocasionada por el uso lingüístico de los reactivos negativos en la comprensión de lectura de textos en inglés por estudiantes hispanohablantes.
- Si las negaciones explícitas usadas en los reactivos en inglés, que miden la comprensión de la lectura en inglés afectan, más que cualquier otro tipo de negaciones, el desempeño de los estudiantes hispanohablantes en la resolución de pruebas de comprensión de lectura.
- Si la elección de la respuesta correcta por parte de los estudiantes hispanohablantes, cuando hay una relación contraria entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso), puede verse afectada por el valor de verdad o falsedad de los reactivos de falso verdadero en inglés.

2.1.2. El contenido del instrumento.

El contenido del instrumento se enfocaría directamente a localizar información específica en un texto, e indirectamente en algunas ocasiones identificar los ejemplos presentados en apoyo de un argumento, identificar referentes de pronombres, identificar referentes contextuales, usar el contexto para inferir el significado de palabras desconocidas y entender las relaciones entre las partes del texto al reconocer indicadores del discurso, especialmente para la introducción, desarrollo, transición y conclusión de ideas.

2.1.2.1. Tipos de lectura que se esperaba que el instrumento propiciara.

Se esperaba que los candidatos principalmente fueran capaces de desarrollar lectura detallada y lectura crítica, lo cual se vería reflejado en su capacidad para localizar la información específica que se les pediría.

2.1.2.2. Tipo de textos que contendría el instrumento.

Los textos fueron seleccionados con base en los parámetros que para la selección de textos propone Hughes (1991), que mencionamos oportunamente en el marco teórico, y que brevemente recordamos a continuación:

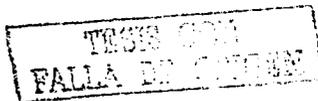
- ✓ Se escogieron textos de no más de media página.
- ✓ Se incluyeron cuatro pasajes para que el instrumento fuera confiable y se le pudiera dar a los candidatos un mayor número de "comienzos frescos."
- ✓ Se escogieron textos de interés general debido a que se contó con candidatos de diferentes áreas de estudio.
- ✓ Se evitó en todo lo posible que los textos introdujeran información que pudiera ser parte del conocimiento general de los candidatos, para que los candidatos no pudieran dar respuestas correctas sin haber leído el texto.
- ✓ Se escogieron textos que no estaban muy cargados culturalmente.

Definitivamente ninguno de los estudiantes había leído los textos con anterioridad.

2.1.2.3. Tipo de reactivos que contendría el instrumento.

Los reactivos serían solamente de falso-verdadero, debido a que es al que recurren la mayor parte de los diseñadores por las razones que citamos en el marco de referencia de nuestra investigación, que brevemente recordaremos enseguida:

- La calificación de los instrumentos que se diseñan con reactivos del tipo de falso-verdadero es fácil, y en la mayoría de las veces al diseñar un examen se piensa en el tiempo que se invertirá en la corrección del mismo, el cual generalmente va relacionado con el número de sujetos que tomarán la prueba.



- Un relativamente alto número de reactivos puede responderse en un tiempo de evaluación más corto y de esta forma es más fácil para el diseñador de exámenes cubrir la mayor parte del programa.
- Esta clase de reactivos es útil para obtener resultados donde solamente hayan dos posibles alternativas. De esta forma, al diseñar estos reactivos no se tiene que pensar en tres o cuatro distractores, sino solamente en uno.

2.1.3. La validación del instrumento.

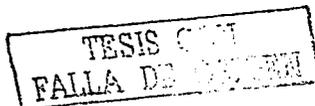
Una vez que el instrumento fue diseñado se procedió a pilotarlo en primer lugar con una profesora angloparlante, y posteriormente con un grupo de profesores del departamento de inglés para determinar las debilidades del mismo y proceder a corregirlas.

Para dar continuidad a nuestro capítulo de metodología hablaremos de la recolección de datos .

2.2. El instrumento

Existieron cuatro versiones del instrumento definitivo, todas con el mismo número de textos y reactivos, todas se centraron en el uso de cuatro artículos de la revista "La psicología de hoy," por considerarse una revista semi-científica que además de presentar textos de psicología presenta textos de interés general escritos en inglés estándar con un estilo académico definido y con una adecuada selección de temas. Los textos usados en el instrumento, además de haber sido auténticos fueron presentados a los sujetos en su formato original.

El diseño de los reactivos en todas las versiones del instrumento obedece, en primer lugar a la necesidad de tener un punto de comparación entre los sujetos de cada uno de los



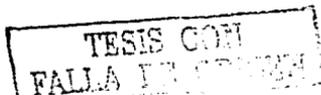
grupos entre sí y en segundo lugar a la necesidad de tener un punto de comparación entre dos grupos para poder cumplir con las hipótesis que propusimos en el primer capítulo de este trabajo.

Existieron cuatro versiones del instrumento:

- En la versión 1 del instrumento para cada uno de los cuatro textos se desarrollaron seis preguntas del tipo falso verdadero en sentido afirmativo.
- En la versión 2 del instrumento se presentaron en sentido negativo las mismas preguntas que se presentaron en la versión 1.
- En la versión 3 del instrumento se presentaron solamente tres de las preguntas que tenían sentido afirmativo y tres preguntas en sentido negativo, una negación morfológica, una implícita y una explícita.
- En la versión 4 del instrumento se presentaron las contrapartes afirmativas o negativas de todas las preguntas que se presentaron en la versión 3.

Debemos enfatizar que los reactivos de todas las versiones del instrumento se basan exactamente en el mismo tipo de información contenida en los textos, pues creemos que la forma más adecuada que existe para comprobar los efectos de los reactivos negativos en las pruebas de comprensión de lectura, es analizarlos formando pareja con reactivos afirmativos casi idénticos. Es decir, que ambos tipos de reactivos, tanto afirmativos como negativos, comprobarán la comprensión de exactamente el mismo tipo de información contenida en el contexto del artículo.

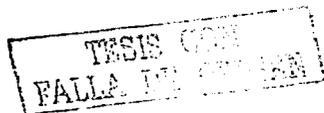
Basados en los resultados obtenidos en experimentos conducidos por Fodor, Fodor y Garret (1975) acerca de la negación, decidimos solamente incluir en el instrumento negaciones explícitas, por ejemplo: not, negaciones morfológicas, por ejemplo: un, in y negaciones implícitas, por ejemplo: dudar, negar, fallar.



La variante en la inclusión de las negaciones radicó en que se podían presentar acerca de información afirmativa o negativa del contexto del artículo y en que su contenido podía ser de verdad o falsedad con relación a ese tipo de información.

Debido a la dificultad para diseñar el número exacto de reactivos para usar los tres tipos de negaciones que señalan Fodor, Fodor y Garrett (1975), no fue posible diseñar un número exacto de reactivos afirmativos o negativos acerca de información negativa del texto. Consideramos que esa variable pudo afectar los resultados; sin embargo, creemos que ese grado de afectación se puede diluir porque las negaciones que aparecen en un artículo están contextualizadas, a diferencia de las que el diseñador de exámenes incluye en los reactivos de falso verdadero, que no lo están, por lo tanto, consideramos que el estudio de ese tipo de negaciones podría ser materia de otro experimento.

Con relación al contenido de verdad o falsedad en los reactivos, debido al ya mencionado hecho sobre la necesidad de diseñar el mismo número de reactivos para cada uno de los tres tipos de negaciones, tampoco fue posible diseñar un mismo número de reactivos para todos los tipos de relación entre sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y respuesta (verdadero-falso), por lo que analizamos esta variable basándonos en el porcentaje total de cada una de las relaciones existentes que para la versión tres (V.3) del instrumento fueron: siete reactivos para el tipo de afirmativo-verdadero, cinco reactivos para el tipo de afirmativo-falso, cuatro reactivos para el tipo de negativo-verdadero y ocho reactivos para el tipo de negativo-falso. Para la versión cuatro (V.4) del instrumento fueron: siete reactivos para el tipo de afirmativo-verdadero, cinco reactivos para el tipo de afirmativo-falso, cuatro reactivos para el tipo negativo-verdadero y ocho reactivos para el tipo negativo-falso.



2.3. La población

La muestra de sujetos a quienes se aplicó el instrumento, fue de 24 alumnos hispanohablantes que habían terminado el curso de comprensión de lectura en inglés, que dura un solo semestre (aunque en algunas ocasiones estos alumnos tienen antecedentes de cursos de cuatro habilidades) y 24 que habían terminado el séptimo nivel del curso general de inglés. Todos ellos eran estudiantes de licenciatura o postgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2.4. La aplicación del instrumento

La aplicación del instrumento se realizó en la última semana del semestre 2002-2, para que se pudiera contar con que los dos grupos de sujetos ya habían terminado clases tanto del curso de inglés general como del curso de comprensión de lectura. En ambos grupos se aplicó el instrumento a la hora habitual de clase, en el salón en el que regularmente se impartía el curso y en presencia del profesor titular.

A todos los estudiantes que participaron en el experimento se les dijo que se estaba realizando una investigación como trabajo de tesis para el programa de Maestría en Lingüística Aplicada, pero se tuvo cuidado de no mencionar el tipo de investigación que se estaba desarrollando para no alterar los resultados.

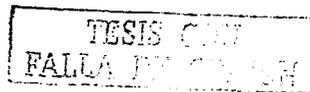
A todos los sujetos que conformaron la muestra se les mencionó que contaban con dos horas para responder a todos los ejercicios propuestos, y que no podían usar el diccionario.

El experimento estuvo dividido en dos etapas con el objeto de reducir al máximo la posibilidad de que alguna variable pudiera afectar los resultados obtenidos:

- **PRIMERA ETAPA:** se trabajó con 24 alumnos, 12 de comprensión de lectura y 12 del curso general de lengua, solamente para comparar en cada uno de esos dos grupos, por separado, los resultados obtenidos con los cuestionarios afirmativos y con los negativos.
- **SEGUNDA ETAPA:** se trabajó también con 24 alumnos, diferentes de los 24 a quienes se aplicaron los instrumentos en la primera etapa, 12 del curso de comprensión de lectura y 12 del curso general de lengua, para comparar los resultados obtenidos con los tres tipos de negaciones y con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso).

Finalmente, debemos aclarar que:

- En la *primera etapa* de aplicación del instrumento se trabajó con:
 - ✓ La versión uno del instrumento (V.1) que contenía seis preguntas afirmativas para cada uno de los cuatro textos.
 - ✓ La versión dos del instrumento (V.2) que contenía las contrapartes negativas de las seis preguntas afirmativas usadas en la versión uno.
- En la *segunda etapa* de aplicación del instrumento se trabajó con:
 - ✓ La versión tres del instrumento (V.3) que contenía tres de las preguntas afirmativas que se presentaron en la versión uno, y tres preguntas negativas de las que se presentaron en la versión dos.
 - ✓ La versión cuatro del instrumento (V.4) que contenía las contrapartes afirmativas y negativas de todas las preguntas usadas en la versión tres; es decir, las restantes tres preguntas afirmativas incluidas en la versión uno y las restantes tres preguntas negativas incluidas en la versión dos.



En el siguiente capítulo se presentarán los resultados obtenidos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

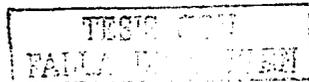
CAPÍTULO III

RESULTADOS

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos en el experimento organizados en seis tablas que facilitarán su análisis.

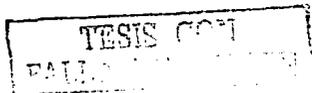
3.1. Resultados obtenidos

- Las tablas uno a cuatro, corresponden a la primera etapa de aplicación del instrumento, en la cual doce alumnos de comprensión de lectura y doce del curso general respondieron sus versiones uno y dos.
- Las tablas cinco a ocho, corresponden a la segunda etapa de aplicación del instrumento, en la cual doce alumnos del curso de comprensión de lectura y doce del curso general, diferentes de los que trabajaron en la primera etapa, respondieron a las versiones tres y cuatro.
- La *tabla uno* nos muestra una comparación entre los datos obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura con los cuestionarios afirmativos y con los negativos (versión uno = V.1). En esta tabla se reflejan las cifras obtenidas por dos grupos de seis estudiantes de comprensión de lectura cada uno, de los cuales el primero contestó a las seis preguntas afirmativas del instrumento y el segundo a las seis negativas.
- La *tabla dos* nos muestra una comparación entre los resultados obtenidos por los alumnos del curso general de lengua con los cuestionarios afirmativos y con los negativos (versión dos = V.2). En esta tabla se reflejan los resultados obtenidos por dos grupos de seis estudiantes del curso general de lengua cada uno, de los cuales el



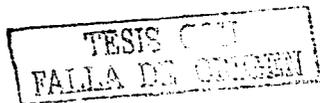
primero contestó las seis preguntas afirmativas del instrumento, y el segundo las seis negativas.

- La *tabla tres* nos muestra un contraste entre los resultados obtenidos con los cuestionarios afirmativos por un grupo de seis estudiantes de comprensión de lectura, para la versión uno (V.1) del instrumento y los resultados obtenidos también con los cuestionarios afirmativos por un grupo de seis estudiantes del curso general de lengua cada uno, para la versión dos (V.2) del instrumento.
- La *tabla cuatro* nos muestra un contraste entre los resultados obtenidos con los cuestionarios negativos por un grupo de seis estudiantes de comprensión de lectura cada uno, para la versión uno (V.1) del instrumento y los resultados obtenidos también con los cuestionarios negativos por un grupo de seis estudiantes del curso general de lengua cada uno, para la versión dos (V.2) del instrumento.
- La *tabla cinco* nos muestra una comparación entre los resultados obtenidos por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura y otro de seis alumnos del curso general de lengua con los tres tipos de negaciones en la versión tres (V.3) del instrumento en la segunda etapa de su aplicación. (Estos reactivos corresponden a la contraparte negativa de las afirmaciones que se presentaron en la versión cuatro /V.4/ del instrumento.) En esta tabla de la versión tres (V.3) del instrumento, donde se presentan tres negaciones morfológicas, tres implícitas y tres explícitas, podemos apreciar el porcentaje de respuestas correctas para cada tipo de negación en ambos grupos, lo cual nos permitirá conocer la tendencia de cada uno de ellos con relación al tipo de negación que ocasiona más respuestas incorrectas.
- La *tabla seis* de igual forma que la tabla cinco, nos muestra una comparación entre los resultados obtenidos por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura y



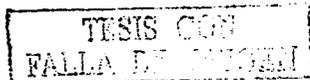
otro de seis alumnos del curso general de lengua, pero ahora con los tres tipos de negaciones en la versión cuatro (V.4) del instrumento también en la segunda etapa de su aplicación. (Estos reactivos corresponden a la contraparte negativa de las afirmaciones que se presentaron en la versión tres /V.3/ del instrumento.) En esta tabla de la versión cuatro (V.4) del instrumento, donde se presentan tres negaciones morfológicas, tres implícitas y tres explícitas, podemos apreciar el porcentaje de respuestas correctas para cada tipo de negación en ambos grupos, lo cual nos permitirá conocer la tendencia de cada uno de ellos con relación al tipo de negación que ocasiona más respuestas incorrectas.

- La *tabla siete* nos muestra una comparación entre los resultados obtenidos por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura y otro de seis alumnos del curso general de lengua con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso) en la versión tres (V.3) del instrumento, en la segunda etapa de su aplicación. Los sujetos trabajaron con tres reactivos negativos y tres reactivos afirmativos acerca de cada uno de los textos; sin embargo, debido a que tuvimos que diseñar el mismo número de reactivos que contenían los tres tipos de negaciones, para determinar cuál es la que ocasiona más problemas de procesamiento, no fue posible diseñar un mismo número de reactivos para todos los tipos de relación entre sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y respuesta (verdadero-falso). Por lo tanto, esta variable se analizó con base en el porcentaje obtenido para cada una de las cuatro parejas formadas por el sentido de la proposición y respuesta de cada una de las relaciones existentes: afirmativo-verdadero, afirmativo-falso, negativo-verdadero y negativo-falso.



- La **tabla ocho** nos muestra una comparación entre los resultados obtenidos por seis alumnos de comprensión de lectura y seis del curso general de lengua con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso) en la versión cuatro (V.4) del instrumento, en la segunda etapa de su aplicación. Los sujetos trabajaron con la contraparte de los reactivos afirmativos y negativos que se presentan en la tabla siete. Al igual que en esa tabla, debido a que tuvimos que diseñar el mismo número de reactivos que contenían los tres tipos de negaciones, para determinar cuál es la que ocasiona más problemas de procesamiento, no fue posible diseñar un mismo número de reactivos para todos los tipos de relación entre sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y respuesta (verdadero-falso). Por lo tanto, esta variable se analizó con base en el porcentaje obtenido para cada una de las cuatro parejas formadas por el sentido de la proposición y su respuesta: afirmativo-verdadero, afirmativo-falso, negativo-verdadero y negativo-falso.

A continuación presentaremos las tablas que muestran los resultados obtenidos en cada una de las etapas y terminaremos este capítulo con el análisis de dichos resultados.



3.2. Tablas

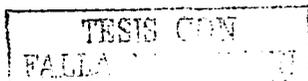


TABLA 1. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE LECTURA EN CUESTIONARIOS AFIRMATIVOS Y NEGATIVOS.

REACTIVO	C. Afirmativos		REACTIVO	C. Negativos	
	CORRECTA	INCORRECTA		CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
1	6/6	0/6	1	6/6	0/6
2	6/6	0/6	2	6/6	0/6
3	4/6	2/6	3	2/6	4/6
4	5/6	1/6	4	0/6	6/6
5	6/6	0/6	5	1/6	5/6
6	6/6	0/6	6	1/6	5/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
1	6/6	0/6	1	0/6	6/6
2	6/6	0/6	2	1/6	5/6
3	6/6	0/6	3	5/6	1/6
4	6/6	0/6	4	4/6	2/6
5	6/6	0/6	5	2/6	4/6
6	6/6	0/6	6	0/6	6/6
"MARIE SLEZINGER"					
1	6/6	0/6	1	2/6	4/6
2	6/6	0/6	2	4/6	2/6
3	1/6	5/6	3	5/6	1/6
4	6/6	0/6	4	6/6	0/6
5	6/6	0/6	5	2/6	4/6
6	6/6	0/6	6	1/6	5/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
1	6/6	0/6	1	2/6	4/6
2	6/6	0/6	2	6/6	0/6
3	6/6	0/6	3	5/6	1/6
4	6/6	0/6	4	2/6	4/6
5	6/6	0/6	5	2/6	4/6
6	4/6	2/6	6	1/6	0/6
Totales y %	134/144=93	10/144=6.9		66/144=49.2	78/144=50.6

TABLA 1. En esta tabla se presentan los resultados obtenidos por dos grupos formados por seis estudiantes de comprensión de lectura cada uno, para la versión 1 (V.1) del instrumento en la primera etapa de su aplicación. Con un grupo se trabajaron los cuestionarios afirmativos y con el otro los negativos.

TESIS COT
 PAULA M. GONZALEZ

TABLA 2. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE CURSO GENERAL EN CUESTIONARIOS AFIRMATIVOS Y NEGATIVOS.

REACTIVO	C. Afirmativos		REACTIVO	C. Negativos	
	CORRECTA	INCORRECTA		CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
1	5/6	1/6	1	6/6	0/6
2	4/6	2/6	2	1/6	5/6
3	2/6	4/6	3	2/6	4/6
4	4/6	2/6	4	5/6	1/6
5	1/6	5/6	5	5/6	1/6
6	1/6	5/6	6	2/6	4/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
1	5/6	1/6	1	0/6	6/6
2	5/6	1/6	2	0/6	6/6
3	1/6	5/6	3	5/6	1/6
4	4/6	2/6	4	4/6	2/6
5	5/6	1/6	5	2/6	4/6
6	4/6	2/6	6	1/6	5/6
"MARIE SLEZINGER"					
1	6/6	0/6	1	4/6	2/6
2	0/6	6/6	2	1/6	5/6
3	1/6	5/6	3	1/6	5/6
4	5/6	1/6	4	0/6	6/6
5	0/6	6/6	5	1/6	5/6
6	6/6	0/6	6	2/6	4/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
1	4/6	2/6	1	2/6	4/6
2	5/6	1/6	2	5/6	1/6
3	2/6	4/6	3	0/6	6/6
4	4/6	2/6	4	1/6	5/6
5	6/6	0/6	5	4/6	2/6
6	4/6	2/6	6	0/6	6/6
Totales y %	84/144=58.3	60/144=41.6		54/144=37.5	90/144=62.5

TABLA 2: En esta tabla se presentan los resultados obtenidos por dos grupos del curso general de inglés formados por seis estudiantes cada uno, para la versión 2 (V.2) del instrumento en la primera etapa de su aplicación. Con un grupo se trabajaron los cuestionarios afirmativos y con el otro sus contrapartes negativas.

TESIS
 CON
 PALANCA

TABLA 3. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE LECTURA Y CURSO GENERAL EN CUESTIONARIOS AFIRMATIVOS.

REACTIVO	Comp. de Lectura		REACTIVO	Curso general	
	CORRECTA	INCORRECTA		CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
1	6/6	0/6	1	5/6	1/6
2	6/6	0/6	2	4/6	2/6
3	4/6	2/6	3	2/6	4/6
4	5/6	1/6	4	4/6	2/6
5	6/6	0/6	5	1/6	5/6
6	6/6	0/6	6	1/6	5/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
1	6/6	0/6	1	5/6	1/6
2	6/6	0/6	2	4/6	2/6
3	4/6	2/6	3	2/6	4/6
4	5/6	1/6	4	4/6	2/6
5	6/6	0/6	5	1/6	5/6
6	6/6	0/6	6	1/6	5/6
"MARIE SLEZINGER"					
1	6/6	0/6	1	6/6	0/6
2	6/6	0/6	2	0/6	6/6
3	1/6	5/6	3	1/6	5/6
4	6/6	0/6	4	5/6	1/6
5	6/6	0/6	5	0/6	6/6
6	6/6	0/6	6	6/6	0/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
1	6/6	0/6	1	4/6	2/6
2	6/6	0/6	2	5/6	1/6
3	6/6	0/6	3	2/6	4/6
4	6/6	0/6	4	4/6	2/6
5	6/6	0/6	5	6/6	0/6
6	4/6	2/6	6	4/6	2/6
Totales y %	134/144=93	10/144=6.9		84/144=58.3	60/144=41.6

TABLA 3. En esta tabla se presentan los resultados obtenidos por un grupo de seis estudiantes de comprensión de lectura para la versión uno del instrumento (V.1) en la primera etapa de su aplicación, en contraste con los resultados obtenidos por otro grupo de seis estudiantes del curso general de lengua para la versión 2 del instrumento (V.2) también en la primera etapa de su aplicación.



TABLA 4. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE LECTURA Y CURSO GENERAL EN CUESTIONARIOS NEGATIVOS.

REACTIVO	Comp. de Lectura		REACTIVO	Curso General	
	CORRECTA	INCORRECTA		CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
1	6/6	0/6	1	6/6	0/6
2	6/6	0/6	2	1/6	5/6
3	2/6	4/6	3	2/6	4/6
4	0/6	6/6	4	5/6	1/6
5	1/6	5/6	5	5/6	1/6
6	1/6	5/6	6	2/6	4/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
1	0/6	6/6	1	0/6	6/6
2	1/6	5/6	2	0/6	6/6
3	5/6	1/6	3	5/6	1/6
4	4/6	2/6	4	4/6	2/6
5	2/6	4/6	5	2/6	4/6
6	0/6	6/6	6	1/6	5/6
"MARIE SLEZINGER"					
1	2/6	4/6	1	4/6	2/6
2	4/6	2/6	2	1/6	5/6
3	5/6	1/6	3	1/6	5/6
4	6/6	0/6	4	0/6	6/6
5	2/6	4/6	5	1/6	5/6
6	1/6	5/6	6	2/6	4/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
1	2/6	4/6	1	2/6	4/6
2	6/6	0/6	2	5/6	1/6
3	5/6	1/6	3	0/6	6/6
4	2/6	4/6	4	1/6	5/6
5	2/6	4/6	5	4/6	2/6
6	1/6	0/6	6	0/6	6/6
Totales y %		66/144=49.2	78/144=50.6	54/144=37.5	90/144=62.5

TABLA 4. En esta tabla se presentan los resultados obtenidos por un grupo de seis estudiantes de comprensión de lectura para la versión uno del instrumento (V.1) en la primera etapa de su aplicación, en contraste con los resultados obtenidos por otro grupo de seis estudiantes del curso general de lengua para la versión 2 del instrumento (V.2) también en la primera etapa de su aplicación.

TABLA 5. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE LECTURA Y CURSO GENERAL CON LOS TRES TIPOS DE NEGACIONES.

TIPO DE NEGACIÓN	REACTIVO	Comp. de Lectura		Curso General	
		CORRECTA	INCORRECTA	CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
N. IMPLICITA	3	5/6	1/6	1/6	5/6
N. EXPLICITA	4	0/6	6/6	0/6	6/6
N. MORFOLÓGICA	5	4/6	2/6	4/6	2/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
N. MORFOLÓGICA	2	2/6	4/6	2/6	4/6
N. EXPLICITA	3	5/6	1/6	4/6	2/6
N. IMPLICITA	4	5/6	1/6	4/6	2/6
"MARIE SLEZINGER"					
N. MORFOLÓGICA	3	1/6	5/6	1/6	5/6
N. IMPLICITA	5	0/6	6/6	0/6	6/6
N. EXPLICITA	6	4/6	2/6	4/6	2/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
N. MORFOLÓGICA	1	4/6	2/6	4/6	2/6
N. IMPLICITA	4	1/6	5/6	1/6	5/6
N. EXPLICITA	6	0/6	6/6	0/6	6/6
Total y % de morfológicas		11/24=45.8%	13/24=54.1%	11/24=45.8%	13/24=54.1%
Total y % de implícitas		15/24=62.5%	9/24=37.55%	10/24=41.6%	14/24=58.3%
Total y % de explícitas		5/24=20.8%	19/24=79.1%	4/24=16.6%	20/24=83.3%

TABLA 5. En esta tabla se contrastan las respuestas correctas e incorrectas obtenidas por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura en contraste por las obtenidas con otro grupo de seis alumnos del curso general de inglés con los tres tipos de negaciones que se incluyeron en la versión tres del instrumento (V.3) en su segunda etapa de aplicación.

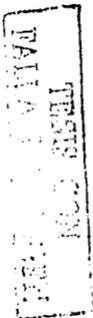


TABLA 6. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE ALUMNOS DE LECTURA Y CURSO GENERAL CON LOS TRES TIPOS DE NEGACIONES.

TIPO DE NEGACIÓN	REACTIVO	Comp. de Lectura		Curso General	
		CORRECTA	INCORRECTA	CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
N. IMPLÍCITA	1	5/6	1/6	6/6	0/6
N. MORFOLOGICA	2	5/6	1/6	0/6	6/6
N. EXPLÍCITA	6	4/6	2/6	2/6	4/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
N. EXPLÍCITA	1	0/6	6/6	1/6	5/6
N. MORFOLOGICA	5	1/6	5/6	5/6	1/6
N. IMPLÍCITA	6	1/6	5/6	1/6	5/6
"MARIE SLEZINGER"					
N. MORFOLOGICA	1	6/6	0/6	4/6	2/6
N. IMPLÍCITA	2	0/6	6/6	2/6	4/6
N. EXPLÍCITA	4	5/6	1/6	0/6	6/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
N. IMPLÍCITA	2	5/6	1/6	5/6	1/6
N. EXPLÍCITA	3	4/6	2/6	0/6	6/6
N. MORFOLOGICA	5	4/6	2/6	2/6	4/6
Total y % de morfológicas		16/24=66.6%	8/24=33.3%	11/24=45.8%	13/24=54.1%
Total y % de implícitas		11/24=45.8%	13/24=54.1%	14/24=58.3%	10/24=41.6%
Total y % de explícitas		13/24=54.1%	11/24=45.8%	3/24=12.5%	21/24=87.5%

TABLA 6. En esta tabla se contrastan las respuestas correctas e incorrectas obtenidas por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura en contraste con las obtenidas por otro grupo de seis alumnos del curso general de inglés con los tres tipos de negaciones que se incluyeron en la versión cuatro del instrumento (V.4) en su segunda etapa de aplicación.



COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LECTURA Y CURSO GENERAL PARA LA RELACIÓN SENTIDO DE PROPOSICIÓN-RESPUESTA

TABLA 7

REACTIVO	RELACIÓN	Comp de Lectura		Curso General	
		CORRECTA	INCORRECTA	CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
1	AF-VER	6/6	0/6	4/6	2/6
2	AF-VER	6/6	0/6	5/6	1/6
3	NEG-VER	5/6	1/6	1/6	5/6
4	NEG-FAL	0/6	6/6	0/6	6/6
5	NEG-VER	4/6	2/6	4/6	2/6
6	AF-FAL	4/6	2/6	2/6	4/6
"CAN PREYER GET YOU PREGNANT"					
1	AF-FAL	5/6	1/6	5/6	1/6
2	NEG-FAL	2/6	4/6	2/6	4/6
3	NEG-FAL	5/6	1/6	4/6	2/6
4	NEG-FAL	5/6	1/6	4/6	2/6
5	AF-FAL	4/6	2/6	2/6	4/6
6	AF-VER	6/6	0/6	6/6	0/6
"MARIE SLEZINGER"					
1	AF-VER	6/6	0/6	2/6	4/6
2	AF-FAL	5/6	1/6	5/6	1/6
3	NEG-VER	1/6	5/6	1/6	5/6
4	AF-VER	6/6	0/6	3/6	3/6
5	NEG-FAL	0/6	6/6	0/6	6/6
6	NEG-FAL	4/6	2/6	4/6	2/6
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
1	NEG-FAL	4/6	2/6	4/6	2/6
2	AF-VER	6/6	0/6	5/6	1/6
3	AF-FAL	5/6	1/6	2/6	4/6
4	NEG-FAL	1/6	5/6	1/6	5/6
5	AF-VER	6/6	0/6	6/6	0/6
6	NEG-VER	0/6	6/6	0/6	6/6
Total y % de Af-Ver		42/42=100%	0/42=0%	31/42=73.8%	11/42=26.1%
Total y % de Af-Fal		23/30=76.6%	7/30=23.3%	16/30=53.3%	14/30=46.6%
Total y % de Neg-Ver		10/24=41.6%	14/24=58.3%	6/24=25%	18/24=75%
Total y % de Neg-Fal		21/48=43.7%	27/48=56.2%	19/48=39.5%	29/48=60.4%

TABLA 7. En esta tabla se contrastan los resultados obtenidos por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura en contraste con los obtenidos por otro grupo de seis alumnos del curso general de lengua con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso), con la versión tres del instrumento (V.3) en su segunda etapa de aplicación. En esta ocasión los sujetos trabajaron con tres reactivos negativos y tres afirmativos acerca de cada texto y los resultados se analizaron con base en el porcentaje de respuestas correctas para cada una de las cuatro parejas formadas por el sentido de la proposición y su respuesta.



TABLA 8
COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LECTURA Y CURSO GENERAL PARA LA RELACIÓN SENTIDO DE PROPOSICIÓN-RESPUESTA.

REACTIVO	RELACIÓN	Comp. de Lectura		Curso General	
		CORRECTA	INCORRECTA	CORRECTA	INCORRECTA
"BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES"					
1	NEG-FAL	5/6	1/6	6/6	0/6
2	NEG-FAL	5/6	1/6	0/6	6/6
3	AF-FAL	4/6	2/6	0/6	6/6
4	AF-VER	6/6	0/6	5/6	1/6
5	AF-FAL	4/6	2/6	1/6	5/6
6	NEG-VER	4/6	2/6	2/6	4/6
"CAN PRAYER GET YOU PREGNANT"					
1	NEG-VER	0/6	6/6	1/6	5/6
2	AF-FAL	4/6	2/6	5/6	1/6
3	AF-FAL	4/6	2/6	1/6	5/6
4	AF-VER	6/6	0/6	6/6	0/6
5	NEG-FAL	1/6	5/6	5/6	1/6
6	NEG-FAL	1/6	5/6	1/6	5/6
"MARIE SLLZINGER"					
1	NEG-FAL	6/6	0/6	4/6	2/6
2	NEG-VER	0/6	6/6	2/6	4/6
3	AF-FAL	4/6	2/6	2/6	4/6
4	NEG-FAL	5/6	1/6	0/6	6/6
5	AF-VER	6/6	0/6	2/6	4/6
6	AF-VER	6/6	0/6		
"ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST"					
1	AF-VER	6/6	0/6	4/6	2/6
2	NEG-FAL	5/6	1/6	5/6	1/6
3	NEG-VER	4/6	2/6	0/6	6/6
4	AF-VER	6/6	0/6	3/6	3/6
5	NEG-FAL	4/6	2/6	2/6	4/6
6	AF-VER	5/6	1/6	0/6	6/6
Total y % de Af-Ver		41/42=97.6%	1/42=2.38%	23/42=54.7%	19/42=45.23%
Total y % de Af-Fal		20/30=66.6%	10/30=33.3%	9/30=30%	21/30=70%
Total y % de Neg-Ver		8/24=33.3%	16/24=66.6%	5/24=20.8%	19/24=79.1%
Total y % de Neg-Fal		32/48=66.6%	16/48=33.3%	23/48=47.9%	25/48=52%

TABLA 8. En esta tabla se contrastan los resultados obtenidos por un grupo de seis alumnos de comprensión de lectura en contraste con los obtenidos por otro grupo de seis alumnos del curso general de lengua con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso), con la versión cuatro del instrumento (V 4) en su segunda etapa de aplicación. En esta ocasión los sujetos trabajaron con tres reactivos negativos y tres afirmativos acerca de cada texto y los resultados se analizaron con base en el porcentaje de respuestas correctas para cada una de las cuatro parejas formadas por el sentido de la proposición y su respuesta.



3.3. Análisis de los resultados

Es importante mencionar que este experimento es de carácter meramente exploratorio y debido a que no tiene ningún tratamiento estadístico formal solamente puede servir como base para estudios posteriores en donde el análisis de los resultados no se lleve a cabo solamente por medio de la interpretación de porcentajes.

3.3.1. Tablas 1 y 2

De las cifras y porcentajes organizados en la tabla uno, en donde comparamos los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura con los cuestionarios afirmativos y negativos y en la tabla dos, en donde comparamos los resultados obtenidos por los alumnos del curso general de lengua también con los cuestionarios afirmativos y negativos, se puede desprender en términos generales, que al comparar el desempeño de cada uno de los dos tipos de sujetos por separado, ambos grupos tuvieron un mayor porcentaje de respuestas correctas afirmativas que negativas.

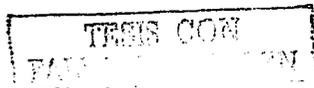
Consideramos que el resultado anterior es el reflejo de los siguientes aspectos que se contemplaron en su momento en el marco teórico de este proyecto:

- Probablemente los reactivos negativos del instrumento, fueron más difíciles de comprender porque estaban más cargados de información y no eran tan adecuados como sus contrapartes afirmativas.
- Podríamos decir que los reactivos afirmativos fueron más fáciles que los negativos para ambos grupos porque posiblemente los negativos solamente causan menos confusión en tareas que involucran el establecimiento de una oposición; sin embargo, el objeto de nuestro instrumento, al igual que el de las pruebas de comprensión de lectura en términos generales, no fue el originar

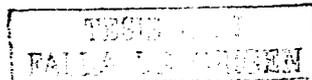


oposición a los conocimientos que los lectores poseían, sino por el contrario, demostrar que habían entendido la información que el texto presentaba.

- Creemos que la posible ambigüedad de las oraciones negativas de nuestro instrumento se produjo en el nivel semántico, pues estamos hablando de ejercicios de comprensión de lectura en donde no interviene un intercambio comunicativo eficiente que encuadre en máximas conversacionales y que permita a los lectores, a nivel pragmático, que las ambigüedades desaparezcan. El simple contexto de las preguntas no fue suficiente para que los sujetos escogieran la interpretación correcta de ellas.
- A todos los sujetos les fue difícil procesar los reactivos que contenían negaciones porque probablemente no tuvieron la habilidad, ni los conocimientos previos para entenderlos, pues el procesamiento y la comprensión van en función de las habilidades y conocimientos previos del lector, creemos que debido a eso, se vio afectado el componente cognoscitivo del procesamiento de los sujetos que intervinieron en el experimento.
- Probablemente fue difícil para todos los sujetos establecer en su memoria una representación de los reactivos negativos, debido quizás a posibles limitaciones en su capacidad para procesar la información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas.
- Es probable que los reactivos que contenían negaciones en nuestro instrumento hayan sido más difíciles de comprender por los sujetos que sus contrapartes afirmativas, debido a la posible complejidad que puede implicar el procesamiento de un reactivo negativo.



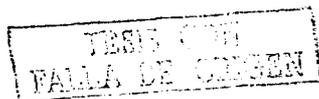
- Creemos que el reflejo más directo de la prioridad de términos no-marcados sobre términos marcados, y de la afirmación sobre la negación, se pudo dar cuando los reactivos que contenían afirmaciones (miembros no marcados) resultaron ser más fáciles de comprender que los reactivos que contenían negaciones (sus contrapartes marcadas), debido a que el miembro afirmativo de un par opuesto de términos contrarios siempre tiene precedencia lineal sobre su contraparte negativa.
- Finalmente, consideramos que la mayor parte de los errores en ambos grupos se dio con los reactivos que contenían oraciones negativas debido que los sujetos probablemente procesaron esas oraciones complejas convirtiéndolas en afirmativas en una de dos formas:
 - ✓ Pudieron borrar la negación mentalmente en la primera fase de cálculo, para después restaurarla quitándole el valor de verdad finalmente asignado.
 - ✓ Pudieron quitar la negación por traducción, en donde conscientemente convirtieron a los negativos, por ejemplo: *3 no es par*, en equivalentes afirmativos, por ejemplo: *3 es non*.



3.3.2. Tablas 3 y 4

De las cifras y porcentajes organizados en la tabla tres, en donde comparamos los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura y los del curso general con los cuestionarios afirmativos y en la tabla cuatro, en donde comparamos los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura y los del curso general con los cuestionarios negativos, se puede desprender que en términos generales los alumnos del curso de comprensión de lectura tuvieron más respuestas correctas que los alumnos del curso general, tanto a los cuestionarios afirmativos como a los cuestionarios negativos.

Consideramos que en general, resultó más fácil para los sujetos que estudiaban el curso de comprensión de lectura que para los que estudiaban el curso general, comprender las expresiones negativas porque los sujetos del curso de comprensión de lectura tienen un mayor adiestramiento en el uso de estrategias de lectura y aún cuando ninguna de ellas se enfoca al uso de negaciones, ellos generalmente son entrenados para detectar las estructuras que les son más complicadas. Es probable que al detectar negaciones ellos hayan prestado más atención a esos reactivos. Es muy probable que también esa haya sido la razón por la cual este grupo de estudiantes también tuvo más aciertos en los cuestionarios afirmativos.



3.3.3. Tablas 5 y 6

De las cifras organizadas en la tabla cinco, en donde se hace una comparación entre los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura y los del curso general de lengua con los tres tipos de negaciones; y en la tabla seis, en donde también se hace una comparación entre los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura y los del curso general de lengua con los tres tipos de negaciones, se puede desprender lo siguiente:

- Los datos reflejan que posiblemente hay consistencia entre los resultados obtenidos por los diferentes grupos tanto de comprensión de lectura como de cuatro habilidades que respondieron el instrumento, ya que podríamos decir que los resultados son equiparables, pues no hay grandes diferencias entre los porcentajes obtenidos por los sujetos que participaron en la segunda etapa del experimento.(V.3 y 4)
- Tanto los alumnos del curso de comprensión de lectura como los del curso general de lengua respondieron incorrectamente a más reactivos formulados con negaciones explícitas que aquellos que contienen negaciones morfológicas o implícitas, salvo en el caso de la tabla cuatro, en donde el porcentaje de errores obtenidos por los alumnos del curso de comprensión de lectura con las negaciones implícitas rebasa al porcentaje de errores obtenidos con las negaciones explícitas.

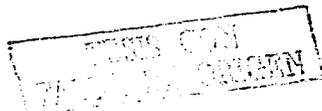
Consideramos que los resultados anteriores son el reflejo de los siguientes aspectos que se contemplaron en su momento en el marco teórico de este documento:

- Probablemente los sujetos de ambos grupos respondieron en forma incorrecta a más reactivos que contenían negaciones explícitas, que a los que contenían



negaciones implícitas o morfológicas porque existen las siguientes diferencias entre las negaciones explícitas en inglés y en español:

- ✓ En el nivel sintáctico en inglés se usa la partícula "not" y su contracción "n't" en posición postauxiliar.
 - ✓ En este mismo nivel en inglés cuando no hay ningún otro operador en una oración negativa, se debe insertar el verbo auxiliar "do" en cualquiera de sus tiempos, para que realice la función de operador, para que establezca el tiempo y permita que se le una el negativo en la forma contraída.
 - ✓ En inglés "not" es considerado como el principal negador a nivel de oración.
 - ✓ Las negaciones en español constituyen transformaciones muy generales comparadas con las que se dan en inglés.
 - ✓ La expresión negativa en español, se logra, en términos generales por medio del adverbio "no," que, como se sabe, se refiere a la oración entera. Este adverbio va delante del predicado y siempre se antepone al segmento con que se relaciona, que es generalmente el núcleo verbal.
- No tenemos explicación para lo que ocurrió en el caso de la tabla seis, en donde los errores obtenidos por los alumnos del curso de comprensión de lectura con las negaciones implícitas rebasan al número de errores obtenidos con las negaciones explícitas.



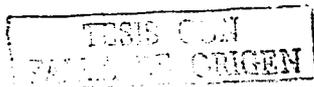
3.3.4. Tablas 7 y 8

De las cifras organizadas en la tabla siete, en donde se hace una comparación entre los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura y los del curso general de lengua con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso); y en la tabla ocho, en donde se hace una comparación entre los resultados obtenidos por los alumnos de comprensión de lectura y los del curso general de lengua con la relación existente entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso), se puede desprender lo siguiente:

- Los datos reflejan que hay consistencia entre los resultados obtenidos por los diferentes grupos, tanto de comprensión de lectura como de cuatro habilidades que respondieron el instrumento, ya que podríamos decir que los resultados son equiparables, pues no hay grandes diferencias entre las cifras obtenidas por los sujetos que participaron en la segunda etapa del experimento. (V.3 y 4)
- El porcentaje de respuestas correctas para la relación sentido afirmativo con respuesta verdadera fue mayor que para la relación sentido afirmativo con respuesta falsa en todos los grupos de sujetos.
- El porcentaje de respuestas correctas para la relación sentido negativo con respuesta falsa fue mayor que para la relación sentido negativo con respuesta verdadera en todos los grupos de sujetos.

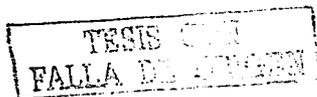
Consideramos que los datos anteriores son el reflejo de los siguientes aspectos que se contemplaron en su momento en el marco teórico :

- Para todos los sujetos que conformaron la muestra fue más natural asociar la negación con algo no similar.



- Existe una interacción entre el sentido y el valor de verdad o falsedad de las negaciones.
- La relación oración negativa con respuesta verdadera es el tipo de relación más difícil porque supone una doble negación, semántica y sintáctica, es decir, que supone la negación de una falsedad.

En el próximo capítulo presentaremos las implicaciones derivadas del presente estudio, junto con las conclusiones a que llegamos en la tesis.



CAPÍTULO IV

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo presentaremos las consideraciones finales de nuestro trabajo a manera de conclusiones e implicaciones derivadas del experimento .

4.1. Conclusiones

Del análisis de los resultados obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos a la muestra total de sujetos se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Con relación a la primera hipótesis, *El uso de reactivos que contienen negaciones morfosintácticas y/o semánticas en inglés en los exámenes de comprensión de lectura tiene un efecto en los resultados obtenidos por los estudiantes que los sustentan*, podemos concluir que las formas negativas en inglés sí afectaron la comprensión de información de los estudiantes hispanohablantes que intervinieron en el experimento.
2. Con relación a la segunda hipótesis, *El nivel de conocimiento de inglés es un factor que puede incrementar la dificultad originalmente ocasionada por el uso lingüístico de los reactivos negativos en la comprensión de lectura de textos en inglés por estudiantes hispanohablantes*, podemos concluir que los alumnos que han estudiado inglés por siete semestres, por lo cuál se supone que poseen un nivel más alto de lengua, tienen dificultad para comprender reactivos con oraciones negativas que los estudiantes que han concluido un semestre de comprensión de lectura no siempre tienen.
3. Con relación a la tercera hipótesis, *Las negaciones explícitas usadas en los reactivos en inglés, que miden la comprensión de la lectura en inglés afectan*,



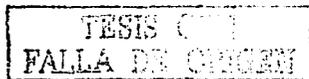
más que las negaciones implícitas y morfológicas, el desempeño de los estudiantes hispanohablantes en la resolución de pruebas de comprensión de lectura, podemos concluir que las negaciones de tipo explícito usadas en la comprensión de la lectura en inglés afectan más que las negaciones implícitas y morfológicas, la forma en que los estudiantes hispanohablantes comprenden la información contenida en los textos usados.

4. Con relación a la cuarta hipótesis, *La elección de la respuesta correcta por parte de los estudiantes hispanohablantes, cuando hay una relación contraria entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso), puede verse afectada por el valor de verdad o falsedad de los reactivos de falso verdadero en inglés*, podemos concluir que el valor de verdad o falsedad en inglés de un reactivo del tipo falso verdadero, puede afectar la elección de la respuesta correcta, por parte de los estudiantes hispanohablantes, cuando hay una relación contraria entre el sentido de la proposición (afirmativo-negativo) y la respuesta (verdadero-falso).

En el siguiente apartado, en forma breve haremos algunas reflexiones que nos pueden guiar en el tratamiento de los reactivos que contienen negaciones en la comprensión de textos en inglés por hispanohablantes.

4.2. Implicaciones del estudio.

Es prudente recordar antes de iniciar el presente apartado que con este trabajo no se intentó descartar a la negación del panorama lingüístico ni mucho menos, pues está presente en todas las actividades del hombre como una constante lingüística, cognoscitiva y conductual (Juncos 1993).



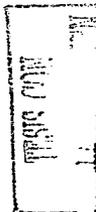
Por otro lado, también debemos recordar que la presente investigación solamente puede servir como base para realizar estudios más profundos al respecto ya que no tuvo un tratamiento estadístico formal y el análisis de resultados solamente se desarrolló con base en los porcentajes que se obtuvieron para las respuestas correctas e incorrectas.

Sin embargo, consideramos que las implicaciones que derivan de nuestro estudio pueden ser el punto de partida para el diseño de una propuesta formal que nos sirva para delimitar correctamente el problema del uso de la negación en pruebas de comprensión de lectura, cuando se trabaje de manera conjunta con especialistas en las áreas de evaluación y creación de objetivos.

4.2.1. Área relacionada con la evaluación

Sugerimos que la alternativa de usar negaciones en los reactivos de falso-verdadero en las pruebas de comprensión de lectura en inglés para hispanohablantes, deba ser usada solamente en los casos en los que no sea posible utilizar afirmaciones y que las dobles negaciones se usen lo menos posible.

También consideramos que en el desarrollo de cualquier instrumento de medición de comprensión de lectura se estudie la posibilidad de dar mayor puntuación a los reactivos que contengan negaciones, en forma conjunta con un experto en evaluación, pues debemos tomar en cuenta que la forma en la que se contempla la negación en español y en inglés es diferente y los hispanohablantes pueden tener más problemas para comprender las negaciones en inglés que los angloparlantes para comprenderla en español.



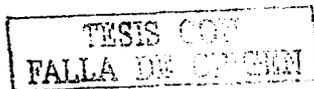
4.2.2. Área relacionada con la formulación de objetivos

Sugerimos que el procesamiento de la información negativa sea estudiado por expertos en el área de formulación de objetivos al diseñar el programa tanto para los cursos de comprensión de lectura como para los cursos de cuatro habilidades, para analizar el tratamiento que se le debe dar a la negación a lo largo del curso, con el objeto de mejorar la forma en la que los estudiantes puedan procesar los reactivos negativos.

4.2.3. Área relacionada con los morfemas negativos.

Si tomamos en cuenta que las negaciones explícitas fueron las que ocasionaron más problemas de procesamiento a los estudiantes, consideramos que en el caso de que se tengan que incluir negaciones en los reactivos de falso verdadero en las pruebas de comprensión de lectura, se deje ese tipo de negaciones como última alternativa.

Finalmente, debido a las posibles dificultades de comprensión de información expresada por medio de negaciones morfosintácticas y semánticas por parte de los estudiantes de séptimo nivel comparados con los estudiantes de comprensión de lectura, podríamos decir que del presente experimento podrían derivar otros más especializados con sujetos con diferentes niveles de conocimiento de inglés, para profundizar en el estudio de la forma en que el nivel de conocimiento puede incrementar la dificultad ocasionada por el uso de negaciones en las pruebas de comprensión de lectura usadas con hispanohablantes.



Anexo 1. Los cuestionarios del instrumento



Los siguientes ejercicios son parte de una investigación que se realiza en el CELE UNAM.

TYPE A

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: Isolating the enemy: how we find threats fast.

(T) (F) 1. A human is unable to locate snakes when he feels terrified by them.

Negación morfológica acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 2. Swedish researchers accept that in the past it was more difficult for humans to recognize the dangers of nature.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 3. In Ohman and Esteves' study the location of the subjects and the photograph were very important for the recognition of the spiders.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 4. Dr. Marc Carter denies that pointing at a spider before a flower in the picture is evidence of the ability we are born with, to do so.

Negación implícita acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 5. Dr. Anders Flykt considers that when humans are born they are endowed with the ability to recognize harmful wild animals.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. Verdadero

(T) (F) 6. People who weren't afraid of snakes could find them before fungi and flowers in the picture.

Negación explícita acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

TYPE B

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: Isolating the enemy: how we find threats fast

(T) (F) 1. A human is able to locate snakes when he feels terrified by them.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 2. Swedish researchers deny that in the past it was more difficult for humans to recognize the dangers of nature.

Negación implícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 3. In Ohman and Esteves' study the location of the subjects and the photograph weren't very important for the recognition of the spiders.

Negación explícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 4. Dr. Marc Carter accepts that pointing at a spider before a flower in the pictures is an evidence of the ability we are born with, to do so.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 5. Dr. Anders Flykt considers that when humans are born they are devoided of the ability to recognize harmful wild animals.

Negación morfológica acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 6. People who were afraid of snakes could find them before fungi and flowers in the picture.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO



TYPE A

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: The minds eye.

(T) (F) 1. It is likely that Marie Szlezinger prefers hot rather than cold weather.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 2. Marie Szlezinger accepts that when she's in Montreal, she leaves home at night to walk.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 3. It's unlikely that Marie Szlezinger and her best friend are neighbors.

Negación morfológica acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 4. Marie Szlezinger has permanent problems caused by the Holocaust.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 5. The author can't explain the reason why Marie Szlesinger prefers staying home rather than going out.

Negación explícita acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 6. The author rejects the idea that age is the only factor that causes Marie Szlezinger to be vulnerable.

Negación implícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

TYPE B

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: The minds eye.

(T) (F) 1. It is unlikely that Marie Szlezinger prefers hot rather than cold weather.

Negación morfológica acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 2. Marie Szlezinger denies that when she's in Montreal, she leaves home at night to walk.

Negación implícita acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 3. It's likely that Marie Szlezinger and her best friend are neighbors.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 4. Marie Szlezinger doesn't have permanent problems caused by the Holocaust.

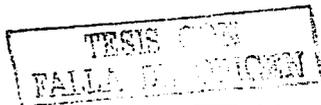
Negación explícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 5. The author can explain the reason why Marie Szlesinger prefers staying home rather than going out.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 6. The author admits the idea that age is the only factor that causes Marie Szlezinger to be vulnerable.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO



TYPE A

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: Big disasters result in tiny babies.

(T) (F) 1. The author admits the idea that what happened on September 11 can affect the weight of fetuses.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 2. It can be said that disasters increase human births.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 3. The author rejects the idea that from an evolutionary point of view, it's good for weak fetuses to be born.

Negación implícita acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 4. The author believes that a small percentage of children who were weak fetuses won't be able to reach adulthood.

Negación explícita acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 5. It is unlikely that Dr. Catalano's future study will be easy to develop.

Negación morfológica acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 6. The lapse between September 11 and the date when the article was published, is the variable that affects Dr. Catalano's study the most.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

TYPE B

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: Big disasters result in tiny babies.

(T) (F) 1. The author rejects the idea that what happened on September 11 can affect the weight of fetuses.

Negación implícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 2. It can be said that disasters decrease human births.

Negación morfológica acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 3. The author admits the idea that from an evolutionary point of view, it's good for weak fetuses to be born.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 4. The author believes that a small percentage of children who were weak fetuses will be able to reach adulthood.

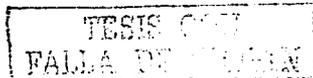
Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 5. It is likely that Dr. Catalano's future study will be easy to develop.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 6. The lapse between September 11 and the date when the article was published, isn't the variable that affects Dr. Catalano's study the most.

Negación explícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO



TYPE A

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: Can prayer get you pregnant?

(T) (F) 1. Both the women and the doctors who took part in the study knew someone prayed on the women's behalf.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 2. The results from the study were inconsistent.

Negación morfológica acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 3. The authors published the results because they didn't want people to believe in persuasion.

Negación explícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 4. The author denies that the results can apply to Western religions.

Negación implícita acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 5. It is questionable that sports could have affected the results from the study directly.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 6. Dr. Oman admits that the idea of inner peace some patients have is good for them.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

TYPE B

Instructions: Cross the correct answer T (true) or F (false) according to the text: Can prayer get you pregnant?

(T) (F) 1. Neither the women nor the doctors who took part in the study knew someone prayed on the women's behalf.

Negación explícita acerca de un fragmento negativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 2. The results from the study were consistent.

Afirmación acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO

(T) (F) 3. The authors published the results because they wanted people to believe in persuasion.

Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 4. The author accepts that the results can apply to Western religions.

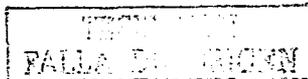
Afirmación acerca de un fragmento afirmativo del texto. VERDADERO

(T) (F) 5. It is unquestionable that sports could have affected the results from the study directly.

Negación morfológica acerca de un fragmento afirmativo del texto. FALSO

(T) (F) 6. Dr. Oman rejects that the idea of inner peace some patients have is good for them.

Negación implícita acerca de un fragmento negativo del texto. FALSO



Anexo 2. Los textos del instrumento

TESIS CON
FALLA EN EXAMEN

REACTIONS

ISOLATING THE ENEMY: HOW WE FIND THREATS FAST

SPOTTING A SNAKE IN THE GRASS

It never simple, but it's easier to do. It seems, if you're afraid of serpents. Swedish researchers argue that humans have evolved to detect environmental threats faster and more accurately than they notice harmless objects and that people with phobias of creatures like snakes or spiders will find their nemesis even faster than non-fearful subjects. Arne Ohman, Ph.D., and Francisco Esteves, Ph.D., professors of neuroscience at the Karolinska Institute in Stockholm, and Anders Flykt, Ph.D., a professor of psychology at MidSweden University in Östersund, asked subjects with no fear of snakes or spiders to identify the animals against a bucolic background of flowers and mushrooms. Subjects were then told to identify the flora and fauna against a background of spiders and snakes. All 55 participants found the spiders and snakes more quickly, regardless of their position in the picture.

When 130 people with phobias of snakes and spiders performed the same tasks, they zeroed in on the slithering, crawling critters even more quickly than did the first non-phobic group. These results were published in the *Journal of Experimental Psychology: General*.

But is this ability inborn? Marc Carter, Ph.D., associate professor of psychology at Hofstra University in New York, notes that spotting a threatening spider before a benign flower doesn't prove that we were born with the ability to do so. We learn to be afraid of spiders or snakes because they could harm us, Carter maintains.

Anders Flykt counters that, "If the faster reactions to snakes and spiders are learned, it's difficult to explain why participants who are not afraid of snakes and spiders found those creatures faster than they found the mushrooms and flowers."

—Michael Rousey

The mind's eye

Marie Saleninger is a 75-year-old Holocaust survivor. Every winter she vacations in Miami. This year, though, she isn't sure if she is getting on a plane any time soon. The events of September 11 brought back memories of a life she had already lived. Now, she is afraid all over again. Her marriage and family therapist Beverly Engel looks into coping during life in the later years.

Marie: I like very much to go back to Miami. I go every year for the past 12 years. I love the sun. I like the people. I can't complain. But now, I don't know. I [lived through] the Holocaust and I'm very scared. If I stay in Montreal, I'll stay home. Outside it's cold for everybody, not only me. You have to go out, though. When it's cold, I have a mink coat.

I have some friends in Montreal and from time to time I see them. Today my friend and her husband took me by car to the doctor. But I go grocery shopping alone and I buy for the whole week. In the evening I don't go out because I'm scared. But if a friend picks me up with a car, I'll go.

I met my best friend, also named Marie, in Miami. She lives in Montreal. Every day, she calls me and I call her. But we don't live close to each other, so I can't see her as often as I like. I'm a lonely, lonely person. I lost my children in the Holocaust, so I have nobody. I'm scared that I have nobody, but still, I like to live. When it's quiet with the planes, I'd like to buy my ticket and go to Miami. I hope to come to Miami, but I don't like more Holocausts.

As we age we tend to feel more vulnerable and life can become much more frightening. But the more an older person isolates herself, the more frightening the world can become. It's sad that Marie is once again feeling terrorized. It seems there are no guarantees—not even for a quiet retirement. We can't blame her for wanting to stay in her apartment where it feels safe. But research shows that we stay young by being involved with life and by connecting with others. We have to live every day to the fullest and squeeze every bit of joy out of life we can. Marie and her friend have stayed young by having each other and having Miami to look forward to each winter. Joy is what I see in Marie's face in this picture. I hope she has the courage to visit Miami again. She deserves it.

Beverly Engel has written books on relationships including *Loving Him Without Losing You* (John Wiley & Sons, 2000) and *The Power of Apology* (John Wiley & Sons, 2001). The latter is a finalist in this year's Books for a Better Life Awards.

STRESS BIG DISASTERS RESULT IN TINY BABIES

THE REPERCUSSIONS OF SEPTEMBER 11 may extend to a generation yet unborn, according to a new study on communal bereavement, the widespread experience of distress among people who never met the deceased. Disasters like the attacks on the World Trade Center and the Pentagon can cause an increase in the number of very low-birth-weight babies, according to researchers who studied this phenomenon after two disasters in Sweden.

Ralph Catalano, Ph.D., professor of public health at the University of California at Berkeley, and Terry Hargis, a docent at the Institute for Housing Research at Uppsala University in Sweden, analyzed birth records after the assassination of Prime Minister Olaf Palme in 1986 and the sinking of the ferry Estonia in 1994. The incidence of very low birth weight—less than 3.3 pounds—increased by 21 percent after the Palme assassination and by 15 percent after the Estonia disaster. The results will be published in the *Journal of Health and Social Behavior*.

So what's the connection? Stress is assumed to increase the level of corticosteroids in pregnant women. These stress hormones can expedite delivery, causing babies

to be born prematurely. "There's a mechanism that senses if the environment is going to be a threat to a particular fetus," says Catalano. "From an evolutionary point of view, you don't want to have a lot of weak

**STRESS
HORMONES
MAY CAUSE
BABIES TO
BE BORN
PREMATURELY**

fetuses brought into the world, otherwise the gene pool will have a lot of individuals who would not make it to the age of reproduction."

Another possible explanation is that stress compromises immune function in women, activating latent infections and increasing the likelihood of preterm delivery.

Catalano now plans to study the incidence of very low birth weight resulting from the September 11 attack. "The theory suggests that we should get the same response here that we found in Sweden," says Catalano. But given the recent anthrax scares and the economic decline, the study won't be easy. Economic insecurity is itself a known risk factor for very low birth weight.

—Linda Farnichelli

DIVINE INTERVENTION CAN PRAYER GET YOU PREGNANT?

TWO SEPARATE STUDIES REVEAL A SURPRISING CORRELATION between prayer and conception, on the one hand, and longevity on the other. A team from Columbia University was amazed to discover that prayer appeared to double the chances of pregnancy in women undergoing in-vitro fertilization treatments. Women who were prayed for had a 50 percent pregnancy rate, compared with a 26 percent success rate among those for whom no one prayed.

The study rules out the power of persuasion. Neither the women nor their doctors knew that people were praying on their behalf. In fact, the 199 women were in Cha General Hospital in Seoul, Korea, thousands of miles from those praying for them in the U.S., Canada and Australia. "The results were so highly significant they weren't even borderline," says Roger Lobo, Ph.D., chairman of the Department of Obstetrics and Gynecology at Columbia's College of Physicians and Surgeons. "We spent time deciding if it was even publishable because we couldn't explain it." They opted for publication in the *Journal of Reproductive Medicine* to encourage others to investigate the phenomenon.

Prayer might not only hasten life but also stave off death, according to research from the University of California at Berkeley. A team there found that Christians and Jews who attended regular services lived longer and were less likely to die from circulatory, digestive and respiratory diseases. Devotees of Eastern religions were not surveyed.

This study, to be published early this year in the *International Journal for Psychiatry in Medicine*, examined links between religious

**NEITHER
WOMEN NOR THEIR
DOCTORS KNEW
THEY WERE PRAYED
FOR—BUT WOMEN'S
CHANCES OF CON-
CEPTION DOUBLED**

attendance and cause-specific mortality from 1965 to 1996 in 6,545 residents of Alameda County, California. Even after adjusting for variables such as health and frequency of exercise, religious devotees lived longer without succumbing to disease.

"At this point it's a puzzle why there should be this pattern," says the study's author, Doug Oman, Ph.D., a lecturer at Berkeley's School of Public Health. "It's likely a stress-buffering resource. Regular attendance at services can give people an inner peace that is unshakable. That results in less wear and tear on their bodies."

—Monique I. Cuvelier

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, E. (1994). Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe.
- Alderson, J.C., Beretta, A. (1992). Evaluating Second Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. (1995). Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso, A., (2002). Lingüística. Madrid: Fuenlabrada.
- Alonso, M. (1974). Gramática del Español Contemporáneo. Madrid: Guadarrama.
- Anderson, J. (1983). The Architecture of Cognition. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachman, L.F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F., Palmer, A.S. (1996). Language Testing in Practice. New York: Oxford University Press.
- Beck, I.L., Carpenter, P.A. (1986). Cognitive Approaches to Understanding Reading. American Psychologist, Octubre, 1098-1105.
- Bustos, E. (1986). Pragmática del Español: Negación, Cuantificación y Modo. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castañeda, S. (1988). Componentes Básicos en Psicología Cognitiva. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 1, 69-82.
- Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D. (1999). The Grammar Book. New York: Heinle y Heinle.



Clark, H., Clark, E. (1977). Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Fodor, J.A. El Lenguaje del Pensamiento. (1984). Madrid: Alianza Editorial.

Fodor, J.A., Bever, T.G., Garret, M.F. (1975). The Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar. New York: McGraw-Hill, Inc.

Fodor, J.D., Fodor, J.A., Garrett, M.F. (1975). The Psychological Unreality of Semantic Representations. Linguistic Inquiry. Vol. 6, No. 4, 515-531.

Garman, M. (1990). Psicolingüística. Mass: Cambridge University Press.

Gibson, E.J., Levin, H. (1975). The Psychology of Reading. Mass: Cambridge University Press.

Goodman, K.S. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo. En Gómez, M. (1982). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Editorial Siglo XXI.

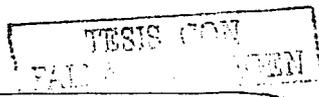
Gough, P.B. (1972). One Second of Reading. En F. Kavanaugh y I. G. Mattingly (comps.) Language by Ear and by Eye: The Relationship between Speech and Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Greene, J. (1974). Psycholinguistics, Chomsky and Psychology. Middlesex: Penguin Education.

Gronlund, N.E. (1998). Assessment of Student Achievement. Boston: Allyn and Bacon.

Hadlich, R. (1975). Gramática Transformativa del Español. Madrid: Gredos.

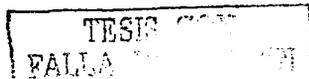
Heaton, J.B. (1988). Writing English Language Tests. New York: Longman.



- Horn, L. (1989). *A Natural History of Negation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hughes, A. (1991). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, M.P. (1998). *The Power of Negation in English: Text, Context and Relevance*. Journal of Pragmatics. Vol. 29, No. 6, Junio 1998, 705-752.
- Juncos, O., (1993). *La Negación. Aspectos Psicolingüísticos y Neurolingüísticos*. Verba, Anuario Gallego de Filología, Vol.20, 369-385.
- Kany, CH.E., (1976). *Sintaxis Hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978). *Toward a Model of Text Comprehension and Production*. Psychological Review, 85 (5) 363-394.
- Leech, G., (1975). *Semantics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Leech, G., Svartvik, A. (1994). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Level, W.J.M., Flores, G.B. (1978). *Studies in the Perception of Language*. Chichester: John Wiley e Hijos.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, Significado y Contexto*. Madrid: Paidós.
- Mandt, H., Stern, N.L., Trabasso, T. (1984). *Learning and Comprehension of Text*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F. (1984). *Text Dimensions and Cognitive Processing*. En Marcussen, R. (1978). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. New York: Newbury House Publishers.
- Moeschler, J., Reboul, A. (1999). *Diccionario Enciclopédico de Pragmática*. Madrid: Arrecife Producciones, S.L.



- Moliner, M. (1987). Diccionario de uso del Español. Tomos I y II. Madrid: Gredos.
- Nunan, D. (1998). Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osterlind, S.J. (1989). Constructing Test Items. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Palermo, D.S.(1978). Psychology of Language. Glenview: Scott, Foresman y Compañía.
- Pugh, A.K. (1978). Silent Reading. Londres. Heinemann.
- Pugh, A.K., Ulijn, J.M. (1984). Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages. Londres: Libros Educativos Heinemann.
- Rea Dickens, P., Germaine, J. (1992). Evaluation. Oxford: Oxford University Press.
- Seco, R. (1980). Manual de Gramática Española. Madrid: Aguilar.
- Shohamy, E. (1987). A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher. Ramat Aviv: Tel-Aviv University.
- Slobin, D.I. (1979). Psicolingüística. Glenview: Scott, Foresman y Compañía.
- Smith, F. (1978). Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell, R.P., Bowen, J.D., Martin, J.W. (1969). The Grammatical Structures of English and Spanish. Chicago: The University of Chicago Press.
- Urquhart, S., Weir, C.J. (1998). Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. Londres. Longman.



Vallette, R.M. (1977). Modern Language Testing. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

TESIS CON
FALLA EN DEFICIEN