

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

E.A.P. DE PSICOLOGÍA



**“RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ESPAÑOL Y
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE NIVEL
SOCIOECONÓMICO MEDIO QUE CURSAN EL 4to y 5to AÑO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA”**

TESIS

**Presentada por el Bachiller
LUIS HESNEIDER MORALES LÓPEZ**

**Para optar el Título Profesional de
PSICÓLOGO**

LIMA – PERÚ

2007

GRACIAS

Infinitas por su invaluable apoyo a mis padres: Don Eleodor Morales y Doña Estefanía López. A mis hermanos: Alberto, Humberto y Rolando, sin su ayuda no sería posible esta realización.

A mi profesor y amigo Héctor Hernández Valz, por quien siento un gran aprecio.

A Helen Kieran por su altruismo y sabia orientación.

A Javier Cortijo por darme facilidades en la aplicación de mi tesis.

A Fernando Chú por su apoyo en la realización de este estudio.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1 Descripción y formulación del problema	11
1.2 Justificación del estudio	14
1.3 Objetivos	15
1.3.1 Objetivo general	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1 Estudios previos referidos a la comprensión de lectura en español	17
2.2 Estudios previos referidos al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera	22
2.3 Teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua.	30
2.4. Enfoques sobre la adquisición de una segunda lengua	35
2.4.1 Los profesores de lengua extranjera.	35
2.4.2 Los investigadores del lenguaje infantil	36
2.4.3 Los lingüistas y la adquisición de una segunda lengua.	39
2.4.4 Los psicolinguistas y el procesamiento de una segunda lengua.	40
2.4.5 Enfoques socioculturales del aprendizaje de una segunda lengua.	43
2.5 Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas	45
2.5.1 El Método Traducción Gramatical	45
2.5.2 El Método Directo	45
2.5.3 El Método Audiolingüístico	46
2.5.4 El Enfoque Comunicativo	46
2.5.5 El Método de Respuesta Física Total	47
2.5.6 Aprendizaje del Lenguaje en Comunidad	47
2.5.7 El Enfoque Natural	48
2.5.8 La Sugestopedia	48
2.6 La lectura	49
2.6.1 Definición de comprensión de lectura	49
2.6.2 Niveles de comprensión de lectura	52
2.6.3 Estrategias en la ejecución lectora	53
2.6.4 Factores que condicionan la comprensión de la lectura	54
2.6.4.1 Nivel socioeconómico	54
2.6.4.2 Género	54
2.6.4.3 Ambiente de lectura	55
2.6.4.4 Factores textuales	56

2.7 Teorías sobre el procesamiento de la información	57
2.7.1 El modelo de procesamiento de la lectura ascendente	57
2.7.2 El modelo de procesamiento de la lectura descendente	59
2.7.3 El modelo de procesamiento de la lectura interactivo	60
2.7.4 El modelo de logogén	62
2.8 La Universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del idioma inglés	65
a. Conocimientos previos y experiencia sociocultural	67
b. Hábitos y estrategias de lectura	67
c. Competencia discursiva	68
c.1 Género y tipo de escrito	68
c.2 Estructura	68
c.3 Reconstrucción del sentido	68
c.4 Marcas lingüísticas de cohesión	69
c.4.1 Conectores e índices	70
c.4.2 Anafóricos	70
d. Competencia lingüística	71
2.9 Definición de términos	72
2.10 Hipótesis de trabajo	73

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Población y muestra	75
3.2 Diseño de investigación	76
3.3 Instrumento para la recolección de datos	76
a. Instrumento	76
b. Descripción del instrumento	76
c. Procedimientos	78
d) Confiabilidad de la prueba de comprensión de lectura	78
3.4 Análisis estadístico	79

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Estadísticos de la prueba de comprensión de lectura y de rendimiento en la asignatura del idioma inglés	80
4.2 Prueba de normalidad	81
4.3 Relación entre aprendizaje del idioma inglés y comprensión de lectura	82
4.4 El papel de la variable género sexual	83
4.5 El papel de la variable edad de inicio del estudio del idioma inglés	85
4.6 El papel de la instrucción de los padres	85

CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 86

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones	91
6.2 Recomendaciones	92

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1:	Confiabilidad de la prueba de comprensión de lectura.	Pág. 78
Tabla No. 2:	Análisis de confiabilidad de los elementos de la prueba de comprensión de lectura.	Pág. 79
Tabla No. 3:	Media y desviación de los textos de la prueba de comprensión de lectura.	Pág. 80
Tabla No. 4:	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.	Pág. 81
Tabla No. 5:	Relación entre aprendizaje del idioma inglés y comprensión de lectura.	Pág. 82
Tabla No. 6:	Relación de la variable género con el aprendizaje del idioma inglés y comprensión de lectura.	Pág. 83
Tabla No. 7:	Estadísticos de grupo para la variable género	Pag. 83
Tabla No. 8:	Prueba de muestras independientes comparando la variable tipo de texto en referencia con el género sexual	Pag. 84
Tabla No. 9:	El papel de la variable edad de inicio del estudio del inglés.	Pág. 85
Tabla No. 10:	Relación de la variable instrucción de los padres con el aprendizaje del idioma inglés y la comprensión de lectura.	Pág. 85

RESUMEN

El presente estudio se orienta a investigar la relación existente entre la comprensión de lectura en español y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria, se analizan también otros factores y su relación con la comprensión lectora en español y el aprendizaje del idioma inglés, tales como; el género sexual, colegio de procedencia y grado de instrucción de los padres del alumno. Para ello se obtuvieron los promedios de los alumnos en la asignatura del idioma inglés del año lectivo 2005 y los resultados de la prueba de comprensión lectora inferencial CLOZE. A esta última se le adicionó un breve cuestionario para ver los otros factores mencionados.

El grupo de estudio estuvo conformado por 309 alumnos cuyas edades fluctuaban entre 15 a 16 años y los mismos que fueron seleccionados mediante el método no probabilístico intencional.

Entre los resultados se halló relación significativa entre la comprensión de lectura y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Se encontró que el género del alumno tiene relación significativa con el aprendizaje del idioma inglés, siendo las mujeres las que presentan un mayor rendimiento, pero no con la comprensión de lectura. Además, se determina que existe un mayor rendimiento en el curso del idioma inglés en función del inicio más temprano en el aprendizaje de dicho idioma. Del mismo modo, la instrucción de los padres no tiene relación con el aprendizaje del inglés y tampoco con la comprensión de lectura de los hijos.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the existing relation between the reading comprehension of texts in Spanish and the learning of English as a foreign language. The subjects in the study were high school students of 4th and 5th grade belonging to the middle class. Other factors and their relation with the reading comprehension of texts in Spanish and the learning of English as a foreign language were analyzed such as; gender, the kind of primary school they studied and the level of study of the students' parents. The data was given by the students' performance in the Reading Comprehension Test of Cloze and their final average in the subject of English of the academic year 2005. The students were asked to fill a brief questionnaire to see the other factors above mentioned.

The study was based on a representative sample of 309 students 14 and 15 aged . A non-probabilistic intentional sampling was applied.

The results reveal the strong relation between the reading comprehension of texts in Spanish and the learning of English as a foreign language. Another finding is the gender has relation with the learning of English, being women the ones who perform higher in this school subject. Gender has no relation with reading comprehension in Spanish. The outcomes show the positive effects of early starting age on the learning of English. A further finding indicates that neither learning of English nor the reading comprehension of texts in Spanish has relation with parents' level of education.

RÉSUMÉ

La présente étude cherche à déterminer la relation existante entre la compréhension de la lecture en espagnol et l'apprentissage de l'anglais chez les étudiantes de niveau socio-économique moyen. (de classe moyenne) qui suivent la dernière et l'avant dernière année d'études secondaires.

Nous analysons également d'autres facteurs et leur relation entre la compréhension de la lecture en espagnol et l'apprentissage de l'anglais comme : l'appartenance ou sexe masculin ou féminin, le collège d'origine, et le degré d'instruction des parents de l'élève.

Nous avons utilisé à cette fin, les résultats des élèves dans l'étude de la langue anglaise 2005 et les résultats des preuves de compréhension de lecture CLOZE.

Le groupe étudié était conformé par 309 élèves dans l'âge fluctuait entre 15 et 16 ans qui furent sélectionnés selon la méthode non probabiliste intentionnelle.

Parmi les résultats nous trouvons une relation significative entre la compréhension de lecture et l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère.

L'appartenance au sexe masculin ou féminin de l'élève a une relation significative dans l'apprentissage de l'anglais, les femmes présentent un meilleur rendement mais pas en ce qui concerne la compréhension de la lecture.

De plus, il existe un meilleur rendement dans les cours d'anglais dépendant d'un commencement plus précoce.

De même le niveau d'instruction des parents n'a pas de relation avec l'apprentissage de l'anglais, ni avec la compréhension de lecture des enfants.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado del esfuerzo por dar respuestas a múltiples interrogantes sobre la enseñanza del idioma inglés en el contexto escolar peruano. ¿Es posible que 380 horas de instrucción (es el número aproximado de horas que durante cinco años un alumno egresado de secundaria de una escuela pública recibe) no haya generado ningún resultado de aprendizaje observable en los alumnos?

Hago esta referencia porque es frecuente encontrarnos con jóvenes que habiendo culminado estudios secundarios son incapaces de comunicarse en el idioma inglés ni siquiera en un nivel bastante elemental y este bajo nivel de aprovechamiento se observa también cuando analizamos la educación superior e inclusive en los programas de postgrado (que últimamente se ofrecen a tropel en ciertas universidades) llámese maestría y doctorado, donde el alumno egresa con esta deficiencia.

El propósito de esta tesis es acceder a una explicación de este problema y su enfoque no es el típico de la bibliografía existente; metodología inadecuada, desconocimiento de las teorías de enseñanza de idiomas, falta de tecnología educativa, etc., sino toma un punto de referencia distinto y conociendo que la lectura es la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes ve en ella una variable importantísima para el despliegue de capacidades en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En consecuencia, el objetivo que plantea esta investigación es determinar si el buen lector en español (aquel que lee comprensivamente en su lengua materna) está en mayor capacidad de aprender el idioma inglés que aquel que presenta deficiencia lectora.

En el capítulo I se describe y formula el problema donde se da información de cómo surge esta perspectiva de investigación. Se señala la justificación del estudio y finalmente se plantean los objetivos que persigue esta tesis. En el

capítulo II se hace referencia a los estudios previos referidos a la comprensión de lectura y se señala también las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; luego se hace mención de una de las teorías más influyentes sobre la adquisición de idiomas como lo es la teoría de Stephen Krashen. En este mismo capítulo aparecen también las contribuciones que han realizado cinco grandes grupos de investigadores para entender mejor el fenómeno del bilingüismo. Aquí se señalan los rasgos principales de los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas de mayor aceptación en las últimas décadas que constituyen hoy en día la base de los planteamientos didácticos de los profesores. Luego se señala los temas relacionados con la lectura; definición, niveles de comprensión lectora, los factores que la condicionan y teorías sobre el procesamiento de la información en el proceso lector. El capítulo concluye con las hipótesis de trabajo planteadas. El capítulo III se refiere a la metodología utilizada para la investigación conformado por el tipo y diseño del estudio, las características de la muestra utilizada, los instrumentos aplicados así también se dan a conocer los estadísticos para los datos obtenidos. En el capítulo IV se hace un análisis de los resultados encontrados en este estudio. En el capítulo V se realiza la discusión de los resultados. En el capítulo VI se presentan las conclusiones y recomendaciones partiendo de los resultados obtenidos.

Finalmente, se anota la bibliografía consultada para la elaboración del presente estudio.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Descripción y Formulación del Problema

Una característica esencial del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas y privadas del Perú es la gran variabilidad individual existente en cuanto a los resultados que se consiguen. Esta característica la diferencia de la adquisición de la lengua materna, en la que todos los individuos en circunstancias normales aprenden la lengua con igual nivel de éxito en un periodo determinado. Por el contrario, el fracaso relativo que acompaña al aprendizaje del inglés, es un rasgo típico de los aprendices del idioma y para quienes trabajamos en el área educativa – quienes somos conscientes de la importancia de este idioma hoy en día - este fenómeno nos suscita una gran preocupación.

Explicar las razones de estas diferencias resulta de utilidad práctica y teórica en cuanto a que ayudará a encaminar los esfuerzos de los profesores de inglés, así como en la elaboración de los currículos escolares a lograr un mayor rendimiento de los alumnos.

Si se toma en cuenta que los cursos de inglés regularmente inciden en el léxico y en las reglas gramaticales, es de esperar que estos dos aspectos tiendan a constituir una parte de los aprendizajes que la mayoría de alumnos efectuará satisfactoriamente, pero aun así, se observa que persisten marcadas diferencias en el aprendizaje de la lengua inglesa. Por tanto resulta necesario tomar un punto de referencia distinto, y puesto que la comunicación presupone la comprensión del mensaje, sea oral o escrito, es la habilidad desarrollada para la lectura una variable digna de ser asumida hipotéticamente como un factor preponderante en el despliegue de capacidades para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al respecto Fernández (2005), sostiene que para llegar a captar el mensaje de un texto no es necesaria una competencia lingüística desarrollada en la nueva

lengua, pero sí una competencia lectora, una capacidad que cuenta entre sus componentes, también, con una competencia lingüística básica. Es evidente que cuanto mejor se domine la segunda lengua o lengua extranjera en la que se quiere leer, más se facilita el proceso lector, pero también es verdad que el dominio del léxico y de la gramática de una lengua no garantiza, por sí solos, la comprensión lectora, como lo evidencia la experiencia de muchos nativos en su propia lengua. Si el aprendiz posee los conocimientos y las estrategias y, además, tiene una buena competencia lingüística, se puede decir que su lectura será un éxito; pero también puede ser un lector competente aunque este último aspecto, el dominio de la nueva lengua, esté menos desarrollado, si todos los demás entran en acción.

Pero la competencia lectora en la lengua nativa podría no ser el único factor que incide sobre el aprendizaje del idioma inglés, por ello la literatura suele referirse a variables como la edad de inicio del estudio, el género y el grado de instrucción de los padres, los que, a pesar de ser aspectos diferentes entre sí, han arrojado diferencias en otras investigaciones y serán por tanto explorados en la presente investigación.

A raíz de esta problemática se trató de identificar que tan lejana es la distancia entre el nivel de comprensión de lectura en español (lengua materna) y el aprendizaje del idioma inglés. En otras palabras, saber si es que un alumno con alto índice de comprensión lectora en español (lengua materna) está en mayor capacidad de aprender el idioma inglés que de aquel que muestra pobre desempeño en comprensión lectora.

Para tal efecto, se exploró la comprensión lectora inferencial y el nivel de dominio del idioma inglés de los alumnos. Para la primera se utilizó la técnica CLOZE, se identificó el papel de variables grupales y las dificultades que ofrecen textos como los de corte científico y humanístico para la comprensión lectora. Para la segunda se obtuvieron los promedios de los alumnos en la asignatura del idioma inglés del año lectivo 2005.

Del problema se desprenden las siguientes interrogantes:

- ¿Existe relación significativa entre la comprensión de lectura en español y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de ambos sexos de Chimbote?
- ¿Existe diferencia significativa entre varones y mujeres en cuanto a comprensión de lectura?
- ¿Existe diferencia significativa entre varones y mujeres en cuanto al aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Están asociadas las variables textuales con la comprensión lectora?
- ¿Difiere el rendimiento en el idioma inglés en función de la edad de inicio de su aprendizaje?
- ¿Está asociado el nivel de instrucción de los padres con el aprendizaje del idioma inglés de los hijos?
- ¿Está asociado el nivel de instrucción de los padres con la comprensión lectora de los hijos?

1.2 Justificación del Estudio

No podemos negar que el dominio del idioma inglés es un arma laboral muy importante en nuestra sociedad actual, una forma de constatar con hechos esta afirmación es leyendo la sección **Empleos** del diario El Comercio donde muchas ofertas laborales requieren del dominio de este idioma para acceder a ellas. Manejarlo, a la par de nuestra lengua materna, es fundamental para poder desenvolverse con éxito en un mundo moderno cada vez más integrado. Sin embargo, su importancia no sólo se limita al marco laboral, y en la actualidad encontramos el idioma inglés en áreas tan distintas como el turismo, el debate intelectual, las noticias y la información mundial, es el lenguaje de los negocios, se emplea en la comunicación marítima y en el control internacional de tráfico aéreo, entre otras áreas.

Si queremos disminuir la brecha de desigualdad de oportunidades de los menos favorecidos económicamente, entonces, la apropiación del idioma inglés resulta un imperativo, su dominio se ha convertido en una propiedad intelectual internacionalmente compartida ya que sitúa a las personas en la categoría de ciudadano universal.

Resulta entonces de suma importancia investigar la manera de lograr un mejor aprendizaje del inglés en los colegios del país y la presente investigación asume que la habilidad desarrollada para la lectura en español juega un papel importante en el desarrollo de capacidades para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Así, damos más evidencias que sobre la lectura se dice en numerosos estudios de diferentes investigadores; la lectura puede concebirse como la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes, por lo tanto, ésta se convierte en la actividad esencial para la adquisición de conocimientos. Entonces, hay razones por qué la lectura es una de las prioridades de la política gubernamental del sector educativo.

El presente estudio sirve para seguir precisando más los factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés y además representa una base para futuras investigaciones vinculadas al tema.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Identificar la relación existente entre la comprensión de lectura en español y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar el nivel de comprensión lectora con la técnica de Cloze en estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de Chimbote.
- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del texto informativo.
- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del texto documentario.
- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del texto científico.
- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del texto literario.
- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del texto numérico.
- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del texto humanístico.
- Establecer el rendimiento en la asignatura del idioma de inglés de los alumnos participantes.
- Relacionar entre sí la comprensión de lectura en español y el rendimiento en el curso de inglés con las variables género sexual, instrucción de los padres y edad de inicio del aprendizaje del inglés.

- Identificar el rendimiento en comprensión lectora en función del género sexual.
- Identificar el rendimiento en el curso de inglés en función del género sexual.
- Conocer la relación entre la edad de inicio del aprendizaje del idioma inglés y su posterior desempeño en la habilidad de comunicarse en este idioma.
- Conocer la relación entre el nivel de instrucción de los padres y el aprendizaje del idioma inglés de los hijos.
- Conocer la relación entre el nivel de instrucción de los padres y la comprensión lectora en español de los hijos.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

INVESTIGACIONES PREVIAS

2.1 Estudios previos referidos a la comprensión de lectura

El estudio de **Florabel García** (2001) con el fin de descubrir la relación que existe entre la comprensión lectora y un programa de enriquecimiento.

A través de un muestreo asignado, se seleccionó a las niñas de cuarto grado de un centro educativo estatal, cuyo rango de edad estaba entre 8 y 9 años. Los participantes fueron cincuenta y seis alumnos: veintiocho en el grupo de control y veintiocho en el grupo experimental, de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo de la ciudad de Ica.

Se utilizó la prueba de comprensión lectora y complejidad lingüística progresiva (CLP) del tercer nivel A y B de Alliende , Condemarín y Milicic (1991).

Este programa de enriquecimiento en comprensión lectora tuvo como objetivo leer con sentido crítico textos para comunicarse de manera funcional, informarse, ampliar o profundizar conocimientos, a la vez que se identifica las ideas, datos importantes, y se organizan en resúmenes a partir de objetivos definidos previamente.

Los resultados revelan que hay una diferencia significativa en las mediciones antes y después de la aplicación del programa debido a que se han estimulado las habilidades lectoras en el grupo experimental; como anticipar el significado del texto, extraer las ideas principales para posteriormente aplicar estas habilidades en los resúmenes y en la construcción de mapas conceptuales. Asimismo, se estimuló el control de su lectura dependiendo del tipo de texto, el desarrollo de la memoria comprensiva y la respuesta a preguntas en forma literal o inferencial.

Se observa que el programa cumple con desarrollar estas habilidades, mejorando la comprensión en la lectura de las participantes. Se aprecia un mejor rendimiento en el grupo experimental frente al de control, dado que presentan un desarrollo significativo en su nivel de comprensión lectora.

Estos resultados confirman lo que en anteriores investigaciones se ha venido estableciendo que la lectura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que mientras más leamos más aguzadas estarán nuestras destrezas y mayor nuestra facilidad para elaborar modelos significativos a partir de la historia leída. Asimismo, se sabe que el proceso de enseñanza de la lectura no culmina cuando los alumnos dominan el código, sino que continúa a lo largo de toda la vida. Su enseñanza se debe centrar en la estimulación de estrategias y habilidades que le permitan extraer significado del texto.

Raúl Gonzáles Moreyra (1998). “Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales”. Exploró la comprensión lectora inferencial en dos muestras de estudiantes recién ingresados a dos universidades de Lima, una estatal y otra privada. Identificó el papel de variables grupales y las dificultades que ofrecen los textos como los de corte científico y humanístico para la comprensión lectora. Las categorías de competencia lectora halladas mostraron la prevalencia de lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos y de lectores deficitarios en los textos literarios, humanísticos y científicos.

Se aplicó la prueba formada por los seis textos mencionados colectivamente a grupos formados por 45 alumnos como promedio.

Los resultados se examinaron agrupándolos en cuatro categorías: a) las variables grupales; b) las variables textuales; c) las calificaciones categoriales de los lectores; d) la comparación entre universidades.

a) Las variables grupales. Las variables grupales consideradas son: La variable ingreso a la universidad con sus dos valores, inmediato y posterior, tiene

diferencias significativas en todos los textos, favorables a los sujetos que ingresaron en su primer examen a la universidad.

Otras variables como estudios de los padres y colegio de procedencia también presentan diferencias significativas, ambas sólo en cuatro textos básicos no acumulados. Factores como el género sexual presentan textos con diferencias significativas (dos textos). Los otros factores como carrera, repitencia escolar, edad y lugar de nacimiento tienen algunas diferencias significativas poco relevantes, la variable categoría de pago no presenta ninguna diferencia significativa.

En resumen, las variables grupales tienen un perfil relativamente poco diferenciador, salvo el rendimiento frente al examen de ingreso. Los aprobados en el primer examen son consistentemente superiores en rendimiento en comprensión lectora frente a los ingresantes en exámenes posteriores.

b) Las variables textuales. Los resultados vistos permiten ordenar las lecturas en dos rangos de dificultades: Primer rango.- Nivel de dificultad menor: textos documentarios, informativo y numéricos, en ese orden. Segundo rango.- Nivel de dificultad mayor: textos humanísticos, literario, y científico en ese orden.

Los promedios de las lecturas básicas son exactamente el doble de los de las lecturas complementarias.

c) Las calificaciones categoriales de los lectores: Los resultados señalan que hay sólo dos lecturas independientes excelentes en la muestra en textos específicos. (Documentario Y Científico), pero ninguno en los promedios Básico Complementario y total.

Se tiende a rendir en general a un nivel de dependiente instruccional en los textos básicos y a un nivel de deficiente malo en los textos complementarios.

d) Comparación de rendimientos entre Universidad Estatal y Universidad Privada.

Los resultados demuestran que hay diferencias significativas en los rendimientos totales a favor de la Universidad Estatal en porcentaje total y en dos textos: numérico y científico.

Los resultados indican la responsabilidad de la educación secundaria en las carencias lectoras del recién egresado y la responsabilidad de la universidad que debe desarrollar programas de apoyo y consolidación de las competencias lectoras.

Resultados del LLECE

El Perú participó del primer estudio internacional (1998) comparativo sobre lenguaje y matemática dirigido a alumnos de tercero y cuarto grado (para medir la contribución de un año más de escolaridad al aprendizaje) organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) donde intervinieron en total trece países. La prueba de lenguaje cubrió tres grandes tópicos: comprensión lectora, práctica metalingüística, y producción de textos. Como se puede apreciar, se trató básicamente de una prueba de comprensión de lectura con énfasis en la habilidad de los estudiantes para reconocer información literalmente proporcionada en el texto. El rendimiento de los estudiantes de tercer y cuarto grado en el Perú estuvo por debajo del promedio obtenido por los países que participaron en el LLECE ocupando el antepenúltimo lugar en lenguaje y último en matemática, con una mediana bastante por debajo de la media de los doce países.

La comparación por estratos refleja la desigualdad de la educación peruana, mayor que la de muchos de los otros países, pues en lenguaje el Perú se ubica en un sexto lugar cuando se trata de megaciudades, antepenúltimo en el área urbana y último en el área rural, siendo el nivel de rendimiento bastante más bajo en este sector que en los otros. La misma desigualdad se aprecia en los resultados peruanos al comparar sector público con privado. La diferencia entre uno y otro es grande, pero además la posición comparativa de la educación pública peruana con respecto a la de los otros países es peor que la de la educación privada: en lenguaje, los alumnos del sector privado se ubican en sexto lugar, con una mediana ligeramente por arriba del promedio de todos los países, en contraste con el décimo lugar en que se ubican los del sector público.

La influencia del nivel socioeconómico del lector sobre su comprensión de la lectura también ha sido ampliamente estudiada. De tales estudios se ha llegado

a la conclusión de que los hijos de familias de clase media y alta adquieren la competencia en la lectura a más temprana edad que los de clase baja y en general el nivel socioeconómico se correlaciona positiva y significativamente con la habilidad de comprender. (Informe PISA 2003)

Thorndike (1973) (citados por Morles, 1999) en el informe sobre un estudio de grandes proporciones conducido en 15 países, concluye en que los 2 factores que correlacionan más alto con la comprensión de lectura de los sujetos, son los recursos de lectura existentes en el hogar y la condición socioeconómica de la familia. Los recursos de lectura incluían el número de libros en el hogar, la posesión de un diccionario y la suscripción a un periódico.

Morles (1975) (citado por Zarzosa 2003) realizó un estudio aplicando dos pruebas de comprensión de la lectura a cuatro grupos de estudiantes de 5to y 8vo grado, de los cuales un grupo de cada grupo pertenecía al SSE (status socioeconómico) alto y el otro al SSE bajo. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes del SSE alto rindieron consistentemente mejor que los del SSE bajo. Se halló resultados alarmantes ya que los alumnos del 5to grado del SSE alto rindieron en las dos pruebas administradas al mismo nivel de los estudiantes del 8vo grado del SSE bajo. Es decir, los de SSE bajo presentaron tres años de retraso con respecto a los de SSE alto.

Arenas Iparraguirre (1992) (citado por Zarzosa 2003) realizó un estudio sobre “Análisis de las funciones básicas para el rendimiento en la Lectura y Escritura, estudio comparativo entre niños de diferentes grupos sociales” utilizó la Prueba de las Funciones Básicas (P. F. B.) en donde arribó a la siguiente conclusión: en términos generales, los niños de status socioeconómico medio tienen más desarrolladas las destrezas y habilidades pre-académicas que los niños de status socioeconómico bajo; evidenciándose con esto que el entorno socioeconómico de la familia influye en el nivel de aprendizaje de los niños.

Ddysdra y Tinney (1969) (citados por Morles, 1999) después de hacer una revisión detallada de un elevado número de estudios llegaron a la conclusión de que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que

los varones, pero sólo durante las primeras etapas de la adquisición y desarrollo de la lectura, equivalente aproximadamente a los 6 o 7 primeros años de la educación básica.

Gardner (1975) (citado por Morles, 1999) también después de una extensa revisión bibliográfica que incluye estudios transculturales, afirma que mientras en Japón, Estados Unidos y Francia hay más varones en las clases remediales de lectura, en Alemania, Nigeria e India sucede lo contrario y en Gran Bretaña no pareciera existir una diferencia consistente relacionada con el sexo y la lectura.

El estudio, previamente mencionado, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (**LLECE**) encontró ligeras diferencias en los puntajes promedio a favor de las mujeres en Lenguaje, sin embargo, estas diferencias no son significativas en ninguna de las dos áreas en primaria y, por tanto, se concluye que no existe evidencias que sugiera diferencias entre niños y niñas en sus rendimientos.

2.2 Estudios previos sobre el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera

Carmen Muñoz (Universidad de Barcelona, 2001) - *Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero*. El estudio investigó las influencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los siguientes factores temporales: los efectos de la edad en la cual los sujetos iniciaron su aprendizaje, las horas de instrucción en la lengua meta y el grado de exposición a ésta. Estudió también dos variables individuales que suelen afectar al aprendizaje de la lengua extranjera y que tienen una cierta dimensión académica: el grado de dominio de la lengua materna (L1), y el nivel socio-cultural de la familia.

Los sujetos del estudio eran alumnos de escuelas públicas de España de diferentes cursos y edades, pertenecientes a dos sistemas diferentes: aquellos que empezaron el aprendizaje del inglés a los 11 años (EGB), y aquellos que lo iniciaron a los 8 años (con la LOGSE).

Los alumnos fueron clasificados en diferentes categorías.

Un primer grupo estaba formado por 284 alumnos de 5º curso de educación primaria (EP), procedentes de cinco escuelas. Los niños de este grupo tenían una edad media de 10,9 años en el momento de la administración de los tests. Habían iniciado las clases de inglés en la escuela en 3º de educación primaria, a los 8 años, (LOGSE). En el momento en que realizaron los tests habían cursado 200 horas de clase aproximadamente, el mismo número que el segundo grupo, formado por 286 alumnos de 7º curso de educación general básica (EGB), procedentes de cinco escuelas. Los alumnos de este segundo grupo tenían una edad media de 12,9 años en el momento de administración de los tests, y habían iniciado el estudio de la lengua inglesa a los 11 años, en 6º de EGB, siguiendo el currículo anterior.

El tercer grupo constaba de 278 alumnos de 1º curso de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), procedentes de cuatro centros diferentes. Los alumnos de este grupo tenían una edad media de 12,9 años en el momento de la administración de los tests. Habían iniciado las clases de inglés en la escuela en 3º de educación primaria, a los 8 años, (LOGSE). En el momento en que realizaron los tests habían cursado 416 horas de clase aproximadamente.

El cuarto grupo, comparable con el anterior en cuanto a número de horas de instrucción, constaba de 240 alumnos de 1º curso del bachillerato unificado polivalente (BUP), procedentes de seis centros de enseñanza secundaria. Los alumnos de este grupo tenían una media de edad de 14,9 años cuando se les administraron las pruebas y, como los del segundo grupo, habían iniciado las clases de inglés en 6º curso de EGB.

Procedimientos

En horas de clase se administró a los alumnos una serie de pruebas en inglés, escritas y orales. Ellas son: la prueba de comprensión auditiva, que consistía en una prueba de reconocimiento de palabras y frases; la prueba de gramática, que consistía en un test de elección de respuesta múltiple; la prueba de dictado y la prueba de rellenar espacios en blanco de un texto. Estos dos últimos tests fueron administrados en castellano y en catalán, y utilizados para obtener una medida

global el dominio de estas lenguas. Del dictado y del ejercicio de rellenar espacios en blanco en castellano o en catalán se calculó la nota de la L1, castellano o catalán respectivamente. Para los alumnos que declaraban utilizar ambas lenguas con igual frecuencia se realizó la media de los cuatro tests, los dos de castellano y los dos de catalán.

También se pidió a los alumnos que contestaran por escrito a las preguntas de un cuestionario acerca de: i) la ocupación del padre y la madre (clase socio-cultural), ii) los usos lingüísticos de las diferentes lenguas (puntuación en la lengua dominante), y iii) de los cursos extracurriculares o viajes a países de lengua inglesa realizados (exposición a la lengua extranjera).

Resultados

Se realizaron dos comparaciones en momentos diferentes, después de 200 horas de clase y después de 416 horas, respectivamente. En estas comparaciones los grupos tenían diferente edad de inicio pero el mismo número de horas de clases regladas, para lo cual previamente se habían eliminado de los grupos los alumnos con algún tipo de exposición adicional extraescolar o extracurricular, para que la mayor exposición no afectara a los resultados finales. Los resultados de la primera comparación muestran que los sujetos que habían iniciado su aprendizaje a los 11 años (y tenían en aquel momento 12,9) obtenían resultados significativamente superiores a los que lo habían iniciado a los 8 años (y tenían entonces 10,9) en tres de los cuatro tests aquí explorados (prueba de dictado, prueba de rellenar espacios en blanco, y prueba de gramática), pero no en la prueba de comprensión auditiva. Los resultados de la segunda comparación, después de 416 horas, arrojaron una ventaja significativa de los sujetos con edad de inicio más tardía en los cuatro tests mencionados (véase Muñoz, 1999).

En primer lugar se comprobó, mediante análisis de correlación, que las variables estudiadas mostraban una correlación significativa con los resultados de las cuatro pruebas en inglés.

A fin de explorar los efectos relativos de las distintas variables sobre los resultados en las cuatro pruebas seleccionadas y en los dos tiempos distintos, se

realizaron una serie de análisis estadísticos de regresión en pasos sucesivos, cuatro correspondientes al primer tiempo de medición, es decir, después de 200 horas de instrucción, y cuatro correspondientes al segundo tiempo de medición, es decir, después de 416 horas de instrucción. Los cuatro factores introducidos como variables independientes fueron: 1) el curso de los sujetos, con el cual identificábamos también la edad de inicio de aprendizaje de la lengua extranjera: 8 años para los alumnos de 5º de EP o de 1º de ESO y 11 años para los alumnos de 7º de EGB o 1º de BUP; 2) la exposición a la lengua inglesa; 3) la puntuación obtenida en los dos tests correspondientes a la lengua dominante, o bien a los cuatro tests, dos en catalán y dos en castellano, si los sujetos parecían ser bilingües equilibrados; 4) la clase socio-cultural.

Los análisis de regresión correspondientes al primer tiempo de medición para los cuatro tests fueron significativos, las variables independientes consideradas muestran tener un peso distinto en las puntuaciones de las pruebas estudiadas. Es decir, pueden explicar porcentajes distintos de las puntuaciones de los tests en cada uno de ellos, variando de un relativamente elevado 35,1% en el caso de la prueba de dictado en inglés a un bajo 15,7% del test de gramática y un 16,4% de la prueba de comprensión auditiva.

Además, las distintas variables tienen efectos distintos sobre los diferentes tests. En primer lugar es interesante anotar que el grado de dominio académico de la L1 parece tener un peso superior al curso en todas las pruebas excepto en la de gramática. Además tiene una contribución mayor en las dos pruebas que se consideran integradoras o pragmáticas, es decir, las pruebas que supuestamente proporcionan una mejor visión de la competencia global del sujeto. Por su parte, el factor curso no parece tener una influencia general importante en este momento, con la excepción, poco importante, de la prueba de gramática. El grado de exposición es más relevante en el caso de la prueba de comprensión auditiva y de dictado que en las otras pruebas, lo cual parece apuntar a que un aumento de exposición a la lengua inglesa favorece especialmente las habilidades de percepción y comprensión auditiva, al menos al principio del proceso de aprendizaje. La clase socio-cultural muestra una influencia pequeña en las cuatro pruebas.

También en el segundo tiempo de medición los análisis de regresión fueron estadísticamente significativos. La contribución de los factores que son aceptados por el modelo de regresión es muy superior a la observada en el primer tiempo de medición en tres de las cuatro pruebas. La prueba de comprensión auditiva, en cambio, muestra una menor influencia de los factores estudiados. Es también interesante apreciar los cambios en las distintas variables. El dominio académico de la L1 y el grado de exposición a la lengua inglesa contribuían de mayor manera en el primer tiempo de medición, mientras que en el segundo tiempo estas dos variables han cedido importancia a la variable curso. El dominio académico de la L1 ya sólo contribuye con alguna fuerza en las pruebas integradoras o pragmáticas, que miden habilidades más globales. El aumento en el grado de exposición a la lengua meta tiene una contribución muy modesta en los resultados, y todavía es menor la de la variable que recoge el nivel socio-cultural.

En resumen, se comprobó la complejidad cambiante de los factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés, en función de la naturaleza misma de la prueba y de las habilidades requeridas. Igualmente, se ha reflexionado sobre la interrelación existente entre la edad de los aprendices de una lengua extranjera (edad de inicio y edad de realización de las pruebas) y el sistema de enseñanza de la lengua en la escuela, en concreto la metodología y la cantidad de input que se proporciona. Esta interrelación produciría en el contexto escolar resultados diferentes a los que pudiera esperarse teniendo en cuenta solamente aspectos de tipo madurativo o biológico, que en los estudios de adquisición en un medio natural muestran una ventaja, si bien a largo plazo, de los sujetos de edad de inicio más temprana. Este resultado nos hace rechazar la extensión automática de la ventaja de un inicio a edad temprana—que se da en un contexto natural— a un contexto de aprendizaje formal de una lengua extranjera con input muy reducido. Finalmente, los resultados confirman el interés de estudios enfocados en los procesos de adquisición que tienen lugar en el contexto escolar y su relevancia para la toma de decisiones curriculares, que deben tener en cuenta los mínimos requeridos en cuanto a número de horas de clase y de intensidad para conseguir beneficios reales en los resultados en lengua extranjera de los alumnos.

Laura Hernández Ruiz (2003) realizó un estudio sobre la importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Clasificación de los estilos de aprendizaje

Los cognoscitivos, entre los que suma: *el independiente-dependiente de campo, el analítico-global y el reflexivo-impulsivo.*

Los sensoriales, los cuales subdivide en tres tipos: *a) los perceptivos*: visual, auditivo, cinestético y táctil, *b) los sociológicos*: grupal, individual, maestro como autoridad, equipos y parejas y *c) del medio ambiente*: sonido, luz, temperatura, diseño del salón de clase, ingesta de alimentos, horario y movilidad.

Los afectivos, entre los que incluye: *a) los estilos temperamentales*: extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo, *b) tolerante e intolerante a la ambigüedad* y *c) predominio hemisférico-cerebral.*

Para lograr el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje predominantes de una muestra representativa de los alumnos de inglés del CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) (un total de 105 alumnos), se aplicaron tres instrumentos diferentes, se analizaron estadísticamente los resultados de cada uno de los tests y posteriormente se contrastaron los resultados obtenidos en las diferentes baterías para complementar y enriquecer la información. Finalmente, se analizaron los resultados obtenidos a partir de las diferentes variables. Estas variables fueron:

1. Edad. Entre 17 y los 48 años de edad, por lo tanto, para facilitar el análisis estadístico de los datos, se decidió formar cuatro grandes grupos de la siguiente manera: *Grupo uno* - de 17 a 24 años, *grupo dos* - de 25 a 32, *grupo tres* - de 33 a 40 y *grupo cuatro* - de 41 a 48 años de edad.
2. Género. Éstos se registraron con la letra inicial de cada uno: *F* - femenino y *M* - masculino.
3. Nivel de escolaridad. En este rubro se encontraron tres grandes grupos, los cuales se registraron con la letra inicial de cada uno de ellos. Éstos son: *L* - Licenciatura, *M* - Maestría y *D* - Doctorado.

4. Área de estudio. Para facilitar el análisis estadístico de los datos se agruparon las diferentes áreas de estudio según a la que pertenecieran, de acuerdo con la Guía de Área de Estudios UNAM (1994). De esta forma se registraron seis grandes grupos que se representan con sus siglas respectivas, a saber: *FM* - Ciencias Físico-Matemáticas, *QB* - Ciencias Químico-Biológicas, *EA* - Disciplinas Económico-Administrativas, *CS* - Ciencias Sociales, *HC* - Humanidades Clásicas y *BA* - Bellas Artes.

El estudio de Laura Hernandez concluye que:

- . Si existen diferencias en cuanto al estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes universitarios del CELE de la UNAM.

- . Hay relación entre estilos de aprendizaje predominantes y las diferentes variables estudiadas (edad, género, nivel de escolaridad y área de estudio).

Asimismo postula algunas sugerencias prácticas para tratar con diferentes estilos de aprendizaje en la clase de inglés como lengua extranjera.

- . Determinar los estilos de aprendizaje del profesor y de los estudiantes.

- . Alternar los estilos de enseñanza, de modo que se produzca una adaptación de estilo profesor-alumno y alumno-profesor a través de una gran gama de actividades.

- . Organizar actividades en equipo. De vez en cuando, el profesor puede organizar los equipos de acuerdo con los estilos de aprendizaje comunes, también puede formar grupos con estilos de aprendizaje diferentes para aumentar la eficiencia y generar mayor flexibilidad de estilos y comportamientos.

- . Incluir enfoques y actividades para los diferentes estilos de aprendizaje en el plan de clase, usando una gran variedad de métodos y materiales de enseñanza, y creando un ambiente caracterizado por la diversidad y la colaboración.

- . Cambiar la visión sobre los conflictos de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Los profesores de inglés como lengua extranjera deben tomar en consideración no sólo los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes, sino también los suyos propios, para no favorecer el potencial de aprendizaje y actitud de los estudiantes que comparten sus mismos estilos o afectar a los que tienen diferentes estilos de aprendizaje de los suyos. Las

diferencias de estilos de aprendizaje predominantes se pueden ver como oportunidades de desarrollo.

Andreu van Hooft, Hubert Korzilius y Brigitte Planken (2004)

Iniciaron un proyecto de investigación en el que se propusieron indagar en qué medida el plan de estudios y, en concreto, las asignaturas de lenguas extranjeras o lenguas segundas (L2) (Español, Francés, Inglés, Alemán) y las asignaturas de Introducción a la Comunicación Intercultural y Comunicación Intercultural II consiguen activar la conciencia intercultural.

En el año 2001 se inició la primera fase de este estudio longitudinal empírico que intentaba fijar el efecto de dicho programa en estudiantes universitarios y a finales de junio del año 2004, año de su titulación, encuestaron a esta misma población (estudiantes del departamento de Ciencias de la Comunicación e Información, el grupo experimental y los estudiantes de la Facultad de Sociología, el grupo de control). El programa para el primer grupo, grupo experimental, se centra en la comunicación empresarial, intercultural y lenguas extranjeras (Español, Francés, inglés y Alemán) y para el segundo, grupo control, el programa de estudios se centra en las áreas de comunicación de masas, percepción y recepción de los discursos políticos y periodísticos.

Se empleó un cuestionario, con el que se fijó de forma bastante sencilla y rápida, el nivel de conciencia intercultural.

Al final de la presente investigación no se pudo apreciar el efecto del programa educativo en el desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes. Pero, evidentemente, deberán hacerse más análisis detallados antes de formular conclusiones definitivas.

Por otro lado, es sabido, que las mediciones de efectos de programas y planes educativos en cuanto al cambio de actitudes son muy difíciles. Es decir, los avances cognitivos y el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas se dejan objetivar y medir con más facilidad que los cambios de actitud. Además,

debería tenerse en cuenta que el efecto de un plan de estudios podría darse más tarde en la vida de un estudiante.

La única evidencia que hemos encontrado es que una mayor distancia entre la lengua materna y la primera lengua segunda sí predice la presencia de una conciencia intercultural. En otras palabras, para un estudiante alemán o neerlandés el aprendizaje de una lengua como la española activará más su conciencia intercultural que el aprendizaje de una lengua de la misma familia como el inglés. El efecto sería superior si estos mismos estudiantes y, por ejemplo, los estudiantes españoles, franceses, daneses, americanos etc. aprendieran japonés o que los estudiantes japoneses aprendieran árabe o berebere, o que los estudiantes de, por ejemplo, Marruecos aprendieran ruso. A mayores diferencias entre la lengua propia y las lenguas adquiridas mayor es la probabilidad de que uno manifieste la adquisición de conciencia intercultural.

2.3 Teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda Lengua.

Existen distintas formas de entender y explicar lo que es la adquisición de una segunda lengua, ellas nos dan hipótesis respecto a cómo el ser humano adquiere una segunda lengua, no nos proporcionan leyes. Para explicar como sucede este fenómeno nos basaremos en la teoría de Stephen Krashen que ha sido apoyada por una gran cantidad de estudios científicos en una amplia variedad de situaciones de adquisición y aprendizaje de la lengua. Veamos los aspectos fundamentales de esta teoría- de suma importancia puesto que constituyen la base del diseño y de los procedimientos en los que se basa el Enfoque Natural.

La hipótesis de adquisición / aprendizaje

Según esta hipótesis, hay dos formas distintas de desarrollar la competencia en una segunda lengua o lengua extranjera. La **adquisición** es la forma “natural”, similar al desarrollo de la primera lengua en los niños. La adquisición se refiere a un proceso inconsciente que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico mediante la comprensión de la lengua y su uso para la comunicación de significados. El **aprendizaje**, sin embargo, se refiere a un proceso mediante el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre

la lengua. El resultado es el conocimiento explícito de las formas de la lengua y la habilidad para expresar verbalmente este conocimiento. Se necesita una enseñanza formal para que se produzca el “aprendizaje”, y la corrección de errores contribuye al desarrollo de las reglas que se aprenden. El aprendizaje, según esta teoría, no conduce a la adquisición.

La hipótesis del monitor

Se piensa que es el sistema lingüístico adquirido el que inicia los enunciados cuando nos comunicamos en una segunda lengua o en una lengua extranjera. El aprendizaje consciente sólo puede funcionar como monitor o editor que comprueba o modifica aquello que produce el sistema adquirido. Según esta hipótesis, podemos utilizar el conocimiento aprendido para corregirnos a nosotros mismos cuando nos comunicamos, pero que el aprendizaje consciente (es decir, el sistema *aprendido*) sólo tiene esta función. Tres condiciones limitan el uso satisfactorio del monitor:

1. Tiempo. Debe haber suficiente tiempo para que el alumno elija y aplique una regla aprendida.
2. Énfasis en la forma. El hablante debe centrarse en la corrección o en la forma de la producción lingüística.
3. Conocimiento de las reglas. El hablante debe conocer las reglas. El monitor funciona mejor cuando las reglas son simples en un doble sentido. Deben ser simples de describir y no deben exigir movimientos y reordenamientos complicados.

La hipótesis del orden natural

Según esta hipótesis, la adquisición de las estructuras gramaticales se produce en un orden predecible. Se presume que la investigación ha demostrado que ciertas estructuras o morfemas gramaticales se asimilan antes que otros en la adquisición del inglés como primera lengua, y que un orden natural semejante se encuentra en la adquisición de segundas lenguas. Los errores son señales de los procesos naturales de desarrollo. Durante la adquisición (pero no durante el aprendizaje) ocurren errores de desarrollo

similares en todos los alumnos, independientemente de cual sea su lengua materna.

La hipótesis de la información de entrada

El aumento o incremento en el lenguaje ocurre cuando recibimos información a través del input comprensible o aquel que contiene una estructura de un nivel ligeramente superior al que ya se domina. Esta idea corresponde a la idea de Vygotsky del desarrollo próximo.

Adquirimos estructuras cuando entendemos mensajes, no cuando nos concentramos y analizamos su estructura. Logramos entender los datos con estructuras que todavía no dominamos, utilizando el contexto, información no lingüística, y nuestro conocimiento del mundo. Por ejemplo, en las clases de enseñanza de una segunda lengua, el contexto se provee mediante dibujos y fotos, y mediante el uso de temas familiares. Esto contradice lo que tradicionalmente se ha hecho en las clases de idioma. Tradicionalmente ha sido a la inversa: primero enseñamos estructuras y después tratamos de que los alumnos las "usen" en la comunicación. Según la hipótesis del ingreso de datos comprensibles, adquirimos estructura no al concentrarnos en ella, sino al entender mensajes que contienen estructuras nuevas.

De acuerdo con esta hipótesis, la secuencia gramatical no es necesaria. Las estructuras se presentan y se practican como partes naturales del insumo que se comprende y que el estudiante aprende, algo muy parecido ocurre con el infante cuando adquiere su lengua materna.

Esta hipótesis también postula que el hablar no se enseña directamente, sino que la fluidez en el manejo de la lengua emerge, con suficiente tiempo, por sí sola. Según esta perspectiva la mejor manera de "enseñar" a hablar, es proveyendo simplemente "datos comprensibles".

El hablar resultará cuando el aprendiz esté listo. Algunas personas estarán listas antes que otras. Al principio es normal que se hable de manera incorrecta;

la precisión gramatical viene con el tiempo, mientras el aprendiz escucha y entiende más datos.

Otra parte de la hipótesis indica, que los mejores datos no necesariamente deben seguir una secuencia gramatical consciente, o sea que el docente no debe tratar de proveer $i+1$ deliberadamente. En muchas clases de idiomas, hay una "estructura del día" (por ejemplo, "hoy aprenderemos el uso del tiempo pasado"). La hipótesis de datos comprensibles indica que esa secuencia deliberada no es necesaria, que en cambio, puede perjudicar la adquisición. Sugiere específicamente, que cuando hay verdadera comunicación, y si el alumno entiende el mensaje contenido en los datos, automáticamente surgirán los niveles $i+1$ y en las cantidades necesarias. Si los aprendices están en situaciones donde hay genuina comunicación recibirán datos comprensibles con estructuras un poco más avanzadas que las ya conocidas. Dichas estructuras se proveerán constantemente y se repasarán automáticamente.

Así que la tarea del docente o asesor está en ayudar al alumno a entender mensajes (proveer mensajes entendibles) y, no enseñar reglas de gramática. Hay dos fenómenos que se dan en la adquisición de segundas lenguas que son consistentes con esta hipótesis.

El primero es la presencia de un período de silencio, un período de tiempo antes de que el aprendiz comience a hablar. Este período es muy notable en los niños: un niño de seis o siete años en un ambiente nuevo puede pasar varios meses sin decir nada (con excepción de unas frases memorizadas). Según la hipótesis de ingreso de datos comprensibles, durante este período el niño está desarrollando su competencia escuchando y entendiendo mensajes. Cuando esté listo, comenzará a hablar (segundo fenómeno)

La hipótesis del filtro afectivo

Krashen considera las actitudes o el estado emocional del alumno como un filtro ajustable que permite, impide o bloquea el paso de la información de entrada necesaria para la adquisición de la lengua. Es aconsejable que el filtro afectivo sea bajo, puesto que de esta forma impide o bloquea menos la

información de entrada necesaria. Esta hipótesis se basa en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, que ha identificado tres tipos de variables afectivas o actitudinales:

1. **Motivación.** Los alumnos con una motivación alta generalmente obtienen mejores resultados.
2. **Confianza en uno mismo.** Los alumnos que confían en sí mismos y que tienen una buena imagen de sí mismos tienden a tener más éxito.
3. **Ansiedad.** Un nivel de ansiedad personal bajo y un nivel de ansiedad de aula baja facilitan más la adquisición de una segunda lengua.

La hipótesis del filtro afectivo sostiene que los alumnos con un filtro afectivo bajo buscan y reciben más información de entrada, se relacionan con confianza y son más receptivos a la información que reciben. Los alumnos con ansiedad tienen un filtro afectivo alto, lo que impide que se consiga la adquisición. Se piensa que el filtro afectivo (por ejemplo, el miedo o la vergüenza) aumenta en la primera parte de la adolescencia, lo que puede explicar la aparente superioridad de los niños sobre los alumnos mayores en el aprendizaje de una segunda lengua.

Estas cinco hipótesis tienen implicaciones obvias para la enseñanza de la lengua. En resumen, son las siguientes:

1. Debe presentarse tanta información de entrada comprensible como sea posible.
2. Todo lo que ayude a la comprensión es importante. Además de las ayudas visuales, es más útil la exposición a una amplia variedad de vocabulario que el estudio de estructuras sintácticas.
3. Lo fundamental en la clase debería ser la audición y la lectura; se debe dejar que la conversación “surja” por sí misma.
4. Con el fin de bajar el filtro afectivo, el trabajo del alumno debería centrarse en la comunicación de significados más que en las estructuras; la información de entrada debería ser interesante y, por tanto, contribuir a crear un ambiente de clase relajado.

2.4 Enfoques sobre la adquisición de una segunda lengua

Según Snow, C.(1999) (citado por Berko y Bernstein, 1999) el intento de esclarecer la forma en que se adquiere una segunda lengua ha sido abordado por cinco grandes grupos de investigadores, quienes de este modo han contribuido a la comprensión que poseemos de este fenómeno. El primer grupo, educadores de lengua extranjera interesados por los progresos de sus alumnos. El segundo, investigadores del lenguaje infantil que se dieron cuenta de que la adquisición de una segunda lengua podría ser similar a la adquisición de la lengua materna. Un tercer grupo, lingüistas que deseaban utilizar la adquisición de una segunda lengua para comprobar determinadas nociones sobre universales lingüísticos. Un cuarto grupo, psicolingüistas interesados en cuestiones del procesamiento del lenguaje. El quinto grupo, formado por sociolingüistas y antropólogos interesados en analizar como se utiliza el lenguaje en distintas situaciones sociales. Debido a las diferencias en su formación y experiencia, estos cinco grupos de investigadores se han centrado en diferentes cuestiones relativas a la adquisición de la segunda lengua.

2.4.1 Los profesores de lengua extranjera

Se interesan en la eficacia pedagógica y la búsqueda de mejores métodos para enseñar lenguas extranjeras. Los aprendices prototípicos de una segunda lengua son aquellos que asisten a cursos de idiomas, que adquieren una segunda lengua por medio de un estudio formal, y es, precisamente los problemas que presentan estos estudiantes lo que ha generado la mayor parte de las investigaciones. Los estudiantes de un idioma extranjero pueden progresar de forma lenta, o aprender a un ritmo aceptable para después frenar o incluso detenerse antes de alcanzar un uso de la lengua libre de errores o fluido.

Con el fin de solucionar estos problemas, los profesores siguen probando nuevos métodos de enseñanza de idiomas. Los métodos populares presentan patrones regulares de alternancia entre los denominados métodos gramaticales/de traducción y métodos directos. Los métodos gramaticales/de traducción implican que la enseñanza de la segunda lengua se realiza por medio de la lengua del alumno, con tareas que suponen mucha lectura y traducción

del idioma extranjero, pero un uso conversacional bastante escaso de éste. Los métodos directos (como el método audiolingüístico) pueden suprimir el uso en clase de la lengua materna; hacen hincapié de las clases auditivas/ orales en la segunda lengua, la sumersión en ésta y evitan el establecimiento de reglas formales. En la actualidad, la mayor parte de la enseñanza supone una mezcla de estos dos extremos, pero todavía existe una incertidumbre considerable respecto a cuales son los mejores métodos y si han de ser los mismos para todos los estudiantes de lenguas extranjeras.

Con frecuencia se ha considerado en este tipo de investigaciones el valor del **análisis contrastivo** como base para la enseñanza y como predictor de ciertos aspectos del aprendizaje. El análisis contrastivo supone analizar dos idiomas para comprobar dónde se hallan las diferencias a fin de emplearlas a continuación como base para la predicción de errores y para el desarrollo del programa curricular. La suposición sobre la que se asienta el análisis contrastivo es que el lenguaje es un conjunto de hábitos; los hábitos ya establecidos en la lengua materna pueden servir para la segunda lengua (**transferencia positiva**), aunque también pueden llevar a cometer errores denominados **errores de interferencia**, causados por **transferencia negativa**. Así, por ejemplo, el análisis contrastivo predecirá que los hispanohablantes no tendrán dificultades en aprender los plurales o las formas continuas de los verbos en inglés, ya que el español posee formas similares. El posesivo inglés (genitivo sajón), por otro lado, presenta una estructura diferente del posesivo español (*Mary's mother* frente a *la madre de María*). El análisis contrastivo predice que los hispanohablantes encontrarán dificultades a la hora de aprender esta estructura inglesa e indica la conveniencia de la enseñanza y la repetición por extenso.

Este enfoque ha identificado muchos fenómenos específicos que continúan intrigando a los investigadores.

2.4.2 Los investigadores del lenguaje infantil

Su interés primordial es si la adquisición de una segunda lengua constituye una mera recapitulación de la adquisición de la lengua materna, y si no es así,

por qué y en qué sentido se diferencian (Ervin-Tripp,1974). Los investigadores del lenguaje infantil tratan de determinar si existe una capacidad **innata para la adquisición del lenguaje**, y en caso de que sea cierto, de averiguar cómo se relaciona con el papel desempeñado por el entorno lingüístico del individuo que aprende y las formas especializadas de utilización de este entorno.

La investigación en torno a la adquisición infantil del lenguaje presenta una imagen de los niños como **aprendices activos** que en cada estadio de la adquisición del lenguaje generan hipótesis y tratan de sistematizar lo que saben del lenguaje. A los investigadores de la adquisición lingüística les encanta las clases de errores que cometen los niños, ya que dichos errores revelan las hipótesis y reglas que estos manejan.

Mientras los profesores de idiomas se desesperan ante los errores de los estudiantes, los investigadores del lenguaje infantil consideran que los errores son un signo de progreso, el aprendizaje implica la reorganización del conocimiento, y no únicamente su almacenamiento, así como que la adquisición del lenguaje es un proceso evolutivo.

El prototipo de aprendiz de una segunda lengua para los investigadores de la adquisición de la lengua materna es un niño pequeño a quien se sitúa en un medio dominado por la segunda lengua, o un niño algo mayor enfrascado en la adquisición pero sin mediar una enseñanza formal. Si tales aprendices ponen en marcha el mismo patrón de adquisición que los niños que aprenden su lengua materna, se puede alegar que en ambos tipos operan idénticos procesos de comprobación de hipótesis y de generación de reglas.

Las preguntas acerca de la naturaleza y las cualidades facilitadoras del input recibido por los sujetos en proceso de adquisición de una segunda lengua se ha convertido en un tema importante. Es evidente que los estudiantes en una clase de lengua extranjera reciben un input diferente del que recibe una persona que aprende su lengua materna, por lo que se podría esperar que mostrara un orden de adquisición diferente y quizás incluso clases diferentes de errores. Pero ¿Qué ocurre con el niño sumergido en una clase de lengua

extranjera? ¿Qué sucede con el inmigrante adulto que aprende la lengua de sus compañeros de trabajo? ¿Qué podemos decir sobre la forma en que el entorno lingüístico donde se encuentran les ayuda a aprender?

En primer lugar, la cantidad de input recibido es importante para determinar la rapidez de adquisición de la segunda lengua. Quienes aprenden asistiendo a clases de lengua extranjera y buscan hablantes nativos con los que poder practicar fuera del aula aprenden mucho más rápido que quienes no lo hacen (Seliger, 1977). Resulta interesante reflexionar sobre la cuestión de si los contextos de clases formales de idiomas replican los ambientes óptimos para el aprendizaje de la lengua (Faerch y Kasper, 1985), y sobre cómo podrían modificarse sobre la base de los conocimientos que poseemos sobre la adquisición de la lengua materna. Los profesores de lengua extranjera se interesan por estas cuestiones de la información óptima y el orden natural de adquisición. Por ejemplo, Tomasello y Herron (1988) han mostrado que si se permite a los aprendices de SL, cometer errores de sobregeneralización para recibir después las correcciones, se produce un aprendizaje mejor y más duradero que si se enseña previamente la regla que permitiría prevenir el error. De hecho, encontraron ganancias en el aprendizaje cuando dejaban que los profesores emitieran el tipo de respuestas que dan los padres ante los errores de sus hijos pequeños. Por otro lado una gran cantidad de información resulta insuficiente para garantizar producciones similares a las de un nativo: los niños pueden pasar hasta nueve años en los programas canadienses de inmersión en la lengua francesa, por ejemplo, y lograr niveles altos de comprensión y de acento en esta lengua, y seguir cometiendo, sin embargo, muchos errores (Wesche, 1994) (citado por Berko y Berstein, 1999)

En apariencia resulta coherente que a un niño que ha aprendido rápidamente y sin dificultad su lengua materna, le resulte más sencillo el aprendizaje de una segunda lengua. Cummins (1979) ha alegado incluso que ciertos niveles de progreso en la lengua materna del niño constituyen el umbral para la adición cómoda de una segunda lengua. Otros investigadores han sugerido si las condiciones de adquisición de la lengua materna y SL presentan grandes diferencias (por ejemplo, la una se ha aprendido en casa y la otra en

la escuela), los patrones de habilidad en la segunda lengua pueden no parecerse ni depender en gran medida de las habilidades en la lengua materna)

2.4.3. Los lingüistas y la adquisición de una segunda lengua

El interés de los lingüistas es la capacidad mostrada por los estudiantes de SL ó en su defecto, los errores que estos cometen cuando son relevantes para contrastar hipótesis sobre la extrapolación de la Gramática Universal a la adquisición de una segunda lengua.

Parten del principio que, en todas las etapas de la adquisición, quien aprende está operando con un sistema organizado de conocimiento. Es probable que los estudiantes de una segunda lengua encuentren muchos de estos sistemas en su camino hacia el dominio completo de la gramática de la lengua diana (si es que puede lograrse alguna vez); cada uno de ellos puede denominarse **gramática de interlengua** (Selinker, 1972)) (citado por Berko y Berstein, 1999)

Una cuestión es si estas gramáticas de interlengua presentan las mismas restricciones que las gramáticas de la lengua materna de los estudiantes o bien incluyen tipos de reglas o estructuras “no naturales” o imposibles. Si incluyen estas reglas o estructuras, entonces, presumiblemente, el aprendizaje de una segunda lengua no está sujeto a la Gramática Universal-quizás por que el estudiante ya habría pasado cierto periodo crítico.

Los defensores de la Gramática Universal no dan muestras claras y fehacientes sobre la relevancia que esta tiene para el aprendizaje de una segunda lengua. Los investigadores sostienen opiniones diversas sobre el grado de poder con que opera la Gramática Universal en la adquisición de una segunda lengua. Puesto que la identificación entre la Gramática Universal y un dispositivo de adquisición (el DAL) es tan cercana que muchos creen que éste se vuelve inaccesible tras el periodo crítico, sería perfectamente sostener que los estudiantes adultos de una segunda lengua operan de forma diferente a los que aprenden su lengua materna, debido a que carecen de acceso a la

Gramática Universal. (Clashen y Muysken, 1986). (citado por Berko y Berstein, 1999). Sin embargo, muchos lingüistas sugieren que la Gramática Universal podría ser parcialmente accesible para quien aprende la SL. Aunque mediada quizás por la lengua materna en formas tales que puede resultar relativamente inaccesible. La investigación de los lingüistas sobre la adquisición de una segunda lengua ha contribuido sobremanera a la comprensión que poseemos de la complejidad del conocimiento gramatical que los estudiantes han de adquirir y, además, al conocimiento de una vía de influencia de la lengua materna sobre el proceso. Los lingüistas, sin embargo, no se interesan por muchos de los aspectos de la habilidad lingüística en la segunda lengua que los estudiantes consideran importantes: el vocabulario, las expresiones socialmente útiles, las reglas de la conversación, etc. Tampoco están interesados en la eficacia comunicativa del que aprende, ni en las diferencias asociadas a la motivación, la aptitud, el input proporcionado o la instrucción.

2.4.4 Los psicolingüistas y el procesamiento de una segunda lengua

Según Titone (1976), aún estamos lejos de determinar sobre el proceso psicológico del aprendizaje de una segunda lengua, y este desconocimiento continúa pese a que se ha intentado establecer una equivalencia entre el proceso de desarrollo lingüístico propio del niño que aprende a hablar y el proceso del aprendizaje de una lengua distinta a la nativa.

Refiere también Titone que sobre el aprendizaje de una segunda lengua existen dos posiciones, una, que señala la diversidad de procesos de adquisición entre la lengua nativa y el segundo idioma y otros, que postulan que son procesos idénticos. La segunda posición no toma en cuenta que para cada lengua hay un nivel de motivación diferente, siendo de necesidad vital para el niño que aprende a hablar, en tanto que quien aprende un segundo idioma ya posee un repertorio verbal articulado y cuenta con un control mayor del proceso, debido a la maduración expresiva y verbal precedente. En el niño la adquisición es lenta y gradual mientras que para el segundo idioma puede presentar saltos, favorecidos por los conceptos asimilados en el primer esfuerzo de conquista de una lengua.

Dodson (citado por Titone, 1976), participa de la misma idea y añade que, al aprender una primera lengua establece relaciones directas entre dicha lengua y

la realidad, en tanto que el segundo idioma requiere, al comienzo, la referencia a su primer idioma, y sólo más tarde logra establecer relaciones directas inconscientes y automáticas con esa segunda lengua.

Bajo la perspectiva psicolinguística, el proceso de aprendizaje de una lengua y el proceso de comprensión no parecen ser tan diferentes entre sí; ambos suponen el análisis de un estímulo auditivo y la conexión de la secuencia analizada con una representación semántica. Para los hablantes expertos de una lengua, al igual que para los hablantes incipientes, algunas secuencias son difíciles de analizar, ya que contienen elementos léxicos nuevos, elementos acústicos poco claros, o referentes ambiguos. Desde el punto de vista del psicolingüista, la diferencia más prominente entre los hablantes expertos y los que están en proceso de adquisición consiste en que los primeros cuestionan o rechazan con más rapidez una secuencia si la interpretación resulta dificultosa, mientras que los segundos están más presionados por la necesidad de incorporar todas las estructuras recién halladas a su sistema.

Si se concibe que aprender una lengua es cuestión simplemente de procesar de forma eficiente ciertos tipos de información, entonces se podría esperar que los estudiantes que ya han adquirido varias lenguas sean más hábiles que los estudiantes monolingües. De hecho, el apoyo para justificar la noción del aprendizaje de una lengua como habilidad de procesamiento, en la que se mejora en función de la práctica, se basa en hallazgos que muestran que los estudiantes “expertos” (es decir, multilingües) presentan mejores ejecuciones que los estudiantes “novicios” (monolingües) a la hora de adquirir una lengua nueva artificial. Los investigadores han utilizado lenguajes artificiales en este tipo de trabajos para excluir cualquier tipo de transferencia positiva de cualquiera de las lenguas conocidas por los multilingües (Nation y McLaughlin, 1986). (citado por Berko y Berstein, 1999)

Las aproximaciones del procesamiento lingüístico a la adquisición del lenguaje reconocen la probabilidad de la interferencia, pero argumentan que la interferencia de la lengua materna sobre la segunda lengua operan en el nivel de las tendencias de procesamiento, y no en el de los hábitos (como pensaría el

profesor de lengua extranjera), de las reglas (como piensa el investigador del lenguaje infantil) o de los parámetros (como opina el lingüista). Un modelo de procesamiento psicolingüístico aplicado ampliamente a la investigación de SL ha sido el modelo de competición que propone que la interpretación de las oraciones se halla gobernada por el conocimiento acumulado de la probabilidad de que ciertas claves (cues) indiquen la existencia de determinados papeles semánticos. En inglés, por ejemplo, es muy probable que el primer nombre de una oración sea el agente. *The rabbit ate the carrot* (El conejo se comió la zanahoria). Por tanto, para cualquier hablante de inglés la hipótesis primer nombre = agente posee una probabilidad alta aunque puede verse debilitada por claves conflictivas o competitivas, por ejemplo, que el primer nombre no sea animado: *The carrot ate the rabbit* (la zanahoria se comió al conejo); que no concuerde con el verbo: *His parents above all loves the good boy* (sus padres sobre todo quiere el buen chico); o que sea pragmáticamente improbable: *The patient cured the doctor* (el paciente curó al médico).

Este modelo sugiere que es probable que las fuerzas de las claves de la lengua materna sean trasladadas a la segunda lengua durante las primeras fases del procesamiento de la segunda lengua, al menos si las mismas claves son válidas en la segunda lengua. Si coinciden las fuerzas de estas claves en la lengua materna y en la segunda lengua este hecho puede favorecer al estudiante. Sin embargo, con frecuencia, no coinciden, incluso en lenguas de parentesco cercano. El inglés, italiano y holandés poseen todas como claves válidas de agente la animación, la posición y la concordancia; pero si todas ellas entran en conflicto en la misma oración, los anglófonos prefieren basarse en la primera posición como clave más sólida. La adquisición de una segunda lengua puede verse dificultada por las tendencias de procesamiento que importamos desde nuestra lengua materna, e incluso habiendo avanzado bastante en la adquisición de la segunda lengua podemos mostrar un “acento” de procesamiento característico. Los desarrollos posteriores pueden orientarse en muchas direcciones: algunos hablantes de SL consiguen desarrollar sistemas que emulan de forma muy próxima a los sistemas de los hablantes nativos, mientras que otros hablantes, especialmente en situaciones sociales que permiten abundantes alternancias de código, desarrollan para usarlos en ambas lenguas, un sistema

mixto que representa un compromiso entre los sistemas de los hablantes nativos monolingües de ambas lenguas.

2.4.5 Enfoques socioculturales del aprendizaje de una segunda lengua

Los sociólogos, los psicólogos sociales, los antropólogos y los sociolingüistas piensan en el contexto social del bilingüismo y no en el lado cognitivo de la representación. Hablar una nueva lengua implica la adhesión a una segunda cultura. Afirman que el uso lingüístico se halla estrechamente relacionado con la identidad personal, con la identificación cultural y con el orgullo nacional o étnico. Muchas cuestiones aparentemente inabordables en el marco de enfoques de tipo más cognitivo o psicolingüístico de la adquisición de una segunda lengua, se resuelven con facilidad desde la perspectiva sociocultural.

Dentro de los enfoques socioculturales, nociones como la del dominio lingüístico (language proficiency) se ven reemplazadas por nociones como la efectividad comunicativa y la adecuación social. Mientras que los investigadores orientados al estudio de la lengua materna siguen enfrascados en la cuestión relativa a si los estudiantes adultos de una segunda lengua pueden convertirse en bilingües perfectos, los enfoques socioculturales hacen hincapié en el funcionamiento efectivo de niños y adultos en las segundas lenguas a nivel mundial; debido a que el dominio de la lengua materna incluye una gran variabilidad de actuación (performance), el que también sea éste el caso de las personas que emplean una segunda lengua no posee un interés teórico fundamental.

Gracias a este enfoque se puede comprender las presiones sociales y culturales que afectan a quienes aprenden una segunda lengua en situaciones en las que el valor social asociado a su lengua materna y el asociado a la segunda lengua varían en gran medida. ¿Cuál es la razón de que los niños de familias inmigrantes en los Estados Unidos cambien tan rápidamente hasta llegar a desenvolverse mejor en inglés que en la lengua de sus padres? Un mero análisis psicolingüístico no puede responder de forma sencilla a esta pregunta, pero podemos encontrar una respuesta si calculamos la estigmatización asociada a la lengua familiar y el valor ligado a hablar en inglés como signo de ser americano.

¿Por qué en programas de bilingüismo recíproco los hispanohablantes aprenden inglés más rápido que los hablantes de inglés el español? Quizás incluso los niños de jardín de infancia (2, 5-3 años) son conscientes de la negativa evaluación que la sociedad realiza de los hablantes de español. Y no sólo eso, sino que cuando los hispanohablantes aprenden inglés en dicho programa recíprocos, es probable que pierdan el español (**bilingüismo sustractivo**), mientras que los anglófonos que aprenden español retienen la lengua inglesa (**bilingüismo aditivo**)-una distinción que sólo cobra sentido con la comprensión del contexto social-. ¿Cómo pudo subsistir durante generaciones una diminuta minoría anglosajona en Québec sin aprender jamás francés? Parece imposible hasta que se tiene en cuenta la sociolingüística de las relaciones entre anglófonos y francófonos, y el poder y *status* relativo de ambos grupos. ¿Por qué los programas bilingües de quechua-español están desapareciendo en Perú, a pesar de que los niños de lengua materna quechua trabajan mejor en estos programas que en las clases que sólo se habla español? Un análisis de las bases culturales sugiere que los padres hablantes de quechua no consideran que el quechua sea apropiada para el ámbito escolar (Hornberger, 1988). La comprensión de los esquemas de elección y dominio de la lengua que posee un individuo o una comunidad requiere comprender que la lengua constituye un fenómeno sociocultural y no únicamente un logro cognitivo.

Este punto de vista deja de resaltar la corrección gramatical o fonológica, pero añade otro terreno de complejidad para el estudiante de una segunda lengua-las reglas que gobiernan la efectividad comunicativa y la aprobación social-. Estos sistemas de reglas son complejos y tan específicos de una lengua como lo son las reglas que estipulan el orden de las palabras, o la morfología, aunque al igual que la gramática, su descripción incluye la existencia de un “núcleo” (core) central (Brown y Levinson, 1978). Los sistemas culturales difieren lo suficiente como para que, aunque se puedan traducir muchas palabras de una lengua a otra de forma bastante adecuada, rara vez se puedan traducir los “actos de habla” de forma directa sin producir malentendidos (Blum-Kulka, 1983). “A ver si comemos juntos algún día” es una forma amistosa de decir “hasta luego” en inglés americano, pero su traducción al francés se consideraría como una invitación formal, no es sorprendente que los franceses piensen que los

americanos son personas poco amistosas e insinceras si reciben muchas de estas invitaciones que nunca se hacen realidad!. En inglés, conviene utilizar formas indirectas o corteses con quienes nos prestan algún servicio. Un jefe le diría a su secretario: “¿Te importaría pasar esto a máquina?”, y un cliente en un restaurante se dirigiría al camarero diciendo: “¿Me podría traer el menú?”. En español, emplear “Tráigame el menú” resulta perfectamente adecuado, al hablante español que traduce este acto del habla (y las implicaciones que conlleva para las relaciones sociales) al inglés se le tildará de prepotente. No es sorprendente, a la luz de estas diferencias, que los bilingües muy desarrollados consideren que poseen varias personalidades según la lengua en la que se expresen. Aprender una lengua es algo más que la simple adquisición de un sistema gramatical nuevo o un acento mejor: constituye la adhesión a una segunda cultura.

2.5 Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas

Canale y Swain (1996) distinguen entre *enfoques gramaticales* y *enfoques comunicativos* en la enseñanza de una segunda lengua. El Enfoque Gramatical es el que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas, o gramaticales, mientras que el Enfoque Comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas que el alumno debe conocer.

2.5.1 El Método Traducción Gramatical

Su objetivo principal es la memorización de paradigmas verbales, reglas de gramática y vocabulario. La aplicación de este conocimiento iba a la traducción de textos literarios—enfocando el desarrollo de los estudiantes a la apreciación de la literatura del lenguaje a aprender así como la enseñanza del mismo. Actividades incluyen: preguntas que siguen a la lectura de párrafos; traducción de pasajes literarios de una lengua a otra; memorización de reglas gramaticales; memorización de equivalentes del vocabulario del idioma a aprender en el idioma nativo.

2.5.2 El Método Directo

El principio de este método es que se aprende la L2 como se aprende la L1. Richard y Rodgers (1986) resumen así los principios de este método:

- . Se enseña solo en la segunda lengua.
- . Se enseña solo el vocabulario y las frases del habla coloquial.
- . En clases pequeñas e intensivas se desarrollan las destrezas orales en una progresión de lo más fácil a lo más difícil, basándose en una interacción de preguntas y respuestas entre el alumno y el profesor.
- . Se enseña gramática inductivamente; es decir, que las reglas no se enseñan explícitamente, sino que los alumnos llegan por si mismos a conclusiones sobre la regla gramatical.
- . Se presentan los puntos nuevos de manera oral.
- . El vocabulario concreto se enseña por medio de demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseña por medio de asociaciones de ideas.
- . Se desarrollan las destrezas de comprensión auditiva y producción oral.
- . Se enfatizan la pronunciación y la gramática correcta.

2.5.3. El Método Audiolingüístico

El Método Audiolingüístico sostiene que el aprendizaje de una lengua se produce igual que otras formas de aprendizaje. La lengua es un sistema formal determinado por reglas, puede ser formalmente organizado para conseguir la máxima eficiencia en su enseñanza y su aprendizaje. Por tanto, se pone énfasis en los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua y de su uso.

Considera que el aprendizaje del lenguaje es la adquisición de un conjunto de hábitos correctos de lenguaje. El aprendiz repite patrones y frases en el laboratorio de lenguaje hasta que está apto para reproducirlas espontáneamente. El acercamiento audiolingüístico logró parte de sus objetivos como la buena pronunciación y correcta formulación de palabras pero no logró la real adquisición del segundo lenguaje.

2.5.4 El Enfoque Comunicativo

Parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar la “competencia comunicativa”.

La variedad de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un Enfoque Comunicativo es ilimitada, suponiendo que estos ejercicios permitan a

los alumnos conseguir los objetivos comunicativos del currículo, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción. Generalmente se diseñan actividades de clase para realizar tareas utilizando la lengua o que implican la negociación de información y el hecho de compartirla.

El objetivo de los acercamientos comunicativos de lenguaje es crear un contexto real para la adquisición del lenguaje en la clase. Su enfoque está basado en el uso funcional del lenguaje y en la habilidad de que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, actitudes, deseos y necesidades. Preguntas con fines abiertos y actividades con problemas para resolver y un intercambio de información personal son utilizadas como los medios primarios de comunicación. Los estudiantes generalmente trabajan con materiales auténticos, en pequeños grupos de actividades comunicativas en los cuales ellos reciben la práctica de negociar significados.

2.5.5 El Método de Respuesta Física Total

Desarrollado por James Asher, este acercamiento en la enseñanza de un Segundo idioma está basado en la creencia que la comprensión oral debe ser desarrollada en su máximo antes que ninguna participación oral de los estudiantes sea percibida (tal y como es cuando un niño aprende su idioma nativo).

Es un método de enseñanza de la lengua en el que se coordinan el habla con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora)

2.5.6 Aprendizaje Comunitario de la Lengua

Representa la aplicación de las técnicas de consejo psicológico a la enseñanza de idiomas. Los profesores reconocen que el aprendizaje algunas veces puede ser amenazante y al entender y aceptar los miedos de los estudiantes, ayudan a que sus alumnos se sientan seguros y puedan sobrepasar sus miedos del aprendizaje de idiomas—proveyendo a los estudiantes con energía positiva. Los

estudiantes escogen que quieren aprender en la clase y el curriculum es generado por el alumno.

Las técnicas humanísticas implican a toda la persona, incluyendo las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) además del conocimiento lingüístico y las habilidades de tipo conductual.

2.5.7 El Enfoque Natural

Este enfoque se basa en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna y – parece obvio- sin recurrir a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría particular de la gramática.

Se pone mas énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje; hay asimismo, un periodo prolongado de atención a lo que los alumnos oyen antes de intentar producir la lengua y un deseo de intentar usar textos escritos y otros materiales como fuente de información de entrada (input) comprensible.

Se acentúa la importancia del vocabulario, por ejemplo, sugiriendo la idea que una lengua es esencialmente su léxico y sólo de manera secundaria la gramática.

2.5.8 La Sugestopedia:

Se basa en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivado de la Sugestología, que Lozanov describe como una “ciencia que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes” a la que los seres humanos están constantemente respondiendo. Este método trata de controlar estas influencias y reconducirlas para mejorar el aprendizaje. El ambiente de aprendizaje es relajado, sumiso, con luces bajas y con música suave tocando en el fondo, de esta manera busca ayudar a los alumnos a eliminar las barreras psicológicas del aprendizaje.

Los estudiantes escogen un nombre y un personaje en el idioma a aprender y se imaginan ser esa persona. Los estudiantes se relajan y escuchan mientras les son presentados diálogos acompañados de música. Después ellos practican esos diálogos durante una fase de “activación”.

Deberán tener en cuenta que no existe la “MEJOR MANERA” de enseñar. Las preguntas que los profesores deben abordar para mejorar su enseñanza de idiomas es cuáles métodos son los más efectivos durante los diferentes estados del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos (recae en el diseño de curriculum para poder cumplir con sus objetivos o metas). Es adecuado utilizar una combinación de métodos.

Existe un mejor método para aprender inglés?

No existe ningún estudio comparativo que demuestre consistentemente la superioridad de un método sobre otro en todos los estudiantes, todos los profesores y en todos los ambientes.

Constatado que ningún método de enseñanza de idiomas por sí mismo es un camino superior hacia el aprendizaje de una segunda lengua se debe señalar el criterio que permitirá hacer la evaluación de los estudiantes de inglés como segunda lengua.

2.6 La lectura

2.6.1. Definición de comprensión de lectura

Se ha definido la lectura como el pensamiento guiado por un texto. (Neisser, 1976). También concordamos con la afirmación de Cassany y otros (1998) al afirmar que la “lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento”.

En la escuela tradicional, la concepción de la lectura es limitada a desarrollar microhabilidades de discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre fonemas y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las

palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto.

De acuerdo a estudios realizados sobre comprensión lectora, existen nuevos enfoques. Tal como plantea Josette Jolibert (1997): Leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses y proyectos del lector. La única meta de todo acto de lectura, es comprender el texto que uno está leyendo, con el propósito de utilizarlo de inmediato, para su información, un placer, etc. Es leyendo que uno se convierte en lector y no aprendiendo a leer primero, para leer después.

Asumimos en este estudio la definición que Pinzás hace sobre comprensión lectora pues encontramos los rasgos esenciales de lo que es comprender una lectura, siendo éste la siguiente:

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la naturaleza constructiva de la lectura comprensiva, constructiva por que es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras se lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión de la lectura. Leer construyendo significados implica por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que es una lectura que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee (Pinzás, 1995)

La segunda característica importante de la comprensión de lectura es que ésta es interactiva, por que la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos, opiniones, conocimientos relacionados directamente o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al

texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura podemos decir que el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto. Por ello, se dice que en la lectura comprensiva texto y lector entran en un proceso de interacción.

Como consecuencia de esta interacción, el lector se ve involucrado en un activo y constante proceso de integración de información. Esta integración de información se da simultáneamente en dos sentidos. En un primer sentido se da la integración externa, el que ocurre cuando el lector integra sus experiencias y conocimientos previos con las novedades que el texto trae. A otro nivel se da la integración llamada interna, es decir la integración que el lector hace entre las partes del texto mientras va leyendo y que le ayuda a seguir el hilo del pensamiento o la lógica del autor. La primera, la integración externa, es la que permite que aprendamos de lo que leemos, adquiriendo nuevos conocimientos, vocabulario, etc. La integración externa también posibilita que se evalúe la corrección y propiedad de la información que trae el texto, y si las características de éste coinciden con lo que se espera del tipo de discurso o que es.

La integración interna, se centra en seguir el texto evaluando la congruencia y consistencia no en contraste con la experiencia o conocimiento del lector, sino con lo que el autor mismo plantea o describe a lo largo de su texto. Ambos tipos de integración son necesarios para la denominada lectura crítica.

La tercera característica de la lectura comprensiva es su carácter estratégico, estratégico por que varía según la meta, propósito del lector, naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Esto quiere decir, que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos a leer, su motivación o interés, el tipo de discurso del que se trata, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

Finalmente, la cuarta característica de la comprensión lectora es que ésta es un proceso metacognitivo, metacognitivo por que implica controlar los propios

procesos para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

La metacognición (Pinzas, 1997) alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto; y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, entonces de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura. Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar sobre la manera cómo uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y especialmente con comprensión.

La metacognición por ello, tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utilizan en la Comprensión Lectora. Su desarrollo en el lector es fundamental pues facilita la independencia cognitiva y la habilidad de leer para aprender.

Por tanto, se define a la Comprensión Lectora como: un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

2.6.2 Niveles de comprensión de lectura.

a) Nivel de decodificación: Tiene que ver con los dos primeros tipos de microprocesos: los referidos al reconocimiento de palabras y a la asignación de significado léxico. Es un prerrequisito para la comprensión fluida, llega a la automatización.

b) Nivel de comprensión literal: Corresponde con lo que se llama “comprensión de lo explícito” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo. Se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan los contenidos enunciados.

c) Nivel de comprensión inferencial: Tiene que ver directamente con la aplicación de los macroprocesos, y se relaciona con una elaboración semántica profunda (implica esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información

escrita (inferencias, construcciones, etc.) El pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda.

Precisamente, esta investigación se propone estudiar el nivel de comprensión inferencial de nuestros sujetos explorados, cuando leen textos escritos de diferente carácter y su relación con el aprendizaje del idioma inglés.

d) Nivel de metacompreensión: Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

2.6.3 Estrategias en la ejecución lectora.

Raúl González Moreyra (1996) lo ha rotulado como estrategias subléxicas, léxicas y superléxicas. La estrategia subléxica se considera como doblemente mediada por que el sujeto para llegar al significado procede identificando el valor fonético de las agrupaciones de letras; es decir, deletrea o silabea, generalmente para alcanzar la decodificación sin comprensión; Esta estrategia carga mucho la memoria de corto plazo (MCP) y dificulta, si es que no impide, la comprensión; es una estrategia que aplican los niños en sus primeras aproximaciones lectoras o los adultos alfabetizados tardíamente o las personas con dificultades disléxicos.

La segunda estrategia, la que denominamos léxica, procesa en paralelo las letras como rasgos distintivos de la palabra escrita en una sola fijación globalizada; el sujeto al aplicar esta estrategia mejora su comprensión lectora, pero aún sobrecarga su MCP pues procesa unidad por unidad léxica, lo que permite sólo una lectura de comprensión literal, totalmente pegada al discurso textual y a poca velocidad.

La tercera estrategia es la denominada supraléxica; en esta estrategia el lector avanza anticipando los significados de las palabras, las fijaciones sobre el texto son segmentaras y de control, lo que le permite alcanzar por la naturaleza misma de la estrategia una comprensión inferencial; es decir la marcha lectora que anticipa los significados es en si misma una compleja red de inferencias que se despliegan a partir de los primeros indicios semánticos de la lectura, rótulos y oraciones iniciales.

2.6.4 Factores que condicionan la comprensión de la lectura.

Por ser la comprensión de la lectura un proceso que se cumple mediante la interacción del lector con el texto, la efectividad de este proceso va a depender tanto de las características del lector como de las del texto mismo. Es por ello que los niveles de comprensión que manifieste el lector podrá ser influenciados por factores tales como su sexo, edad, nivel de escolaridad, status socioeconómico y su contexto en donde se desenvuelve (Condemarín 1990).

2.6.4.1 Nivel socioeconómico

Las familias de posibilidades económicas son los más aventajados, ya que por su solvencia presentan mayores posibilidades en dar a los niños: modelos adecuados (ambos padres que trabajan, padres con estudios superiores enseñarán hábitos de estudio), mayor acceso de información de distintos medios de comunicación (periódicos, libros, computadoras, etc.), acceso a escuelas privadas, etc. El niño al tener acceso a estos recursos incrementa la posibilidad de un desarrollo mayor, que aquellos que no lo tienen.

Pues, vemos que los factores socioeconómicos constituyen una constante que afecta el aprendizaje de la lectura, y el aprendizaje, en general, en sus etapas iniciales y a lo largo de toda la escolaridad. En una etapa inicial del aprendizaje de la lectura, estos factores afectan los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. En las etapas más avanzadas del proceso afectan el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso.

La relación entre clases sociales y resultados en lectura de muchas investigaciones han puesto de manifiesto de forma consistente la mayor frecuencia de dificultades lectoras en los niveles socioeconómicos más deficitarios (Collins, 1961; Klaus y Gray, 1968; Fert, 1977; y el estudio internacional realizado en 15 países dirigido por Thorndike, 1973) (citados por Cabrera, 1994)

2.6.4.2 Sexo

Uno de los factores que ha sido objeto de numerosas investigaciones es la relación entre género sexual y el rendimiento lector, dichos estudios parecieran demostrar que el sexo del lector afecta en alguna medida su nivel de comprensión

de lectura en el lector. La mayoría de tales estudios han encontrado que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que en los varones. Bien sea porque las niñas presentan un desarrollo más temprano que los niños, bien porque las condiciones escolares se adecuan mejor a la forma de ser de las niñas, tienen mayor facilidad en el habla pues aprenden a hablar más temprano; y tienden a presentar menos trastornos de afasia, dislexia, tartamudez.(Mabel Condemarín, 1990).

Sin embargo, Dysdra y Tinney (1969) (citados por Morles, 1999) llegan a la conclusión de que esa tendencia es cierta, pero sólo durante las primeras etapas de adquisición y desarrollo de la lectura.

Gibson y Levin (1975) (citados por Morles, 1999) están de acuerdo en que las mujeres parecieran comprender más la lectura especialmente en las primeras etapas, pero esto puede obedecer a determinados factores, tales como el hecho de que en ciertas culturas leer es una actividad poco varonil, por lo que se considera propias de las mujeres, ambos afirman que el resultado de esa superioridad (de las niñas en las primeras etapas) es aparentemente el producto de factores culturales más que genéticos o maduracionales, es decir que las diferencias en la comprensión de la lectura asociadas con el sexo de los lectores no se deben a factores innatos o maduracionales, sino más bien el resultado de las maneras diferentes en que los varones y las mujeres son criados.

2.6.4.3 Ambiente de Lectura

El hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad. Las actitudes frente a la lectura, los modelos de imitación de las conductas lectoras, los sistemas de premio o de desaprobación por los logros obtenidos, también son de recurso del hogar. Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias periodísticas. Son aquellos que ven a los adultos leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías, hojean allí libros y revistas; comentan las noticias periodísticas leídas; ven a sus padres consultar bibliografía cuando ellos les formulan alguna pregunta; tienen un lugar con libros donde leer tranquilos.

Los alumnos que provienen de hogares en que se estimulan el lenguaje y la lectura, tienden a tener mayor interés en iniciarla. Un desafío importante para los educadores y los padres es estimular en los niños el interés por la lectura, que se refuerza cuando los niños no encuentran dificultades en el aprender a leer. En general, el fracaso tiende a desarrollar actitudes negativas, y lo contrario refuerza la autoestima.

Muchas investigaciones ratifican la relación positiva entre la lectura de cuentos por parte de los padres a sus hijos y el desarrollo del lenguaje de éstos y el éxito en su aprendizaje lector, puesto que el niño se adecua a las estructuras lingüísticas, sintaxis y exposición de ideas semejantes a las que encontrará en sus primeras experiencias lectoras (Lapp y Flood, 1978) (citados por Cabrera, 1994)

2.6.4.4 Los Factores Textuales:

En esta investigación determinamos los tipos siguientes: Textos informativos (Inf), centrados básicamente en la prosa periodística; los textos documentarios (Doc), que es la lectura con componentes gráficos y cuadros, y los textos numéricos (Num.), que exigen el reconocimiento numérico y operaciones aritméticas elementales. Los catalogamos como textos básicos (Bas).

Además de los textos básicos mencionados consideramos muy importantes para la actividad lectora académica otros tres tipos de textos: los textos científicos (Cie.), los textos humanísticos (Hum) y los textos literarios (Lit.). . Estos tres textos los catalogamos como textos complementarios (Compl.)

A nadie escapa que estamos inmersos, y mucho más el estudiante que está a punto de empezar su vida universitaria, en una cultura científica; acceder a ella requiere de la comprensión lectora inferencial de los textos científicos. Por el nivel de los estudiantes explorados hemos considerado que en estos textos el tipo de divulgación científica no especializada era el adecuado.

El texto humanístico (Hum.) especialmente del tipo ensayo filosófico inicial, exige una construcción ideativa racional importante.

En el texto literario (Lit.) se describe trozos de escritores peruanos vivos de carácter urbano, muy conocidos, y próximos a las experiencias existenciales de nuestros sujetos explorados, (para reducir al máximo la aleatoriedad estilística de los textos literarios). Estos tres textos son denominados complementarios (Com.) y configuran una información que creemos muy importante para la alfabetización funcional académica.

2.7 Teorías sobre el procesamiento de la información en el proceso lector

La Psicología Cognitiva hace mención a tres modelos de procesamiento de la información, entendiendo un modelo del proceso de lectura como un intento de describir y explicar cómo se desenvuelve el proceso desde el momento que el lector pone los ojos en el texto hasta el momento que utiliza la comprensión de lo leído para su experiencia en otros ámbitos.

Durante este proceso se ejecutan varias operaciones mentales, tales operaciones es lo que se conoce como “procesamiento de la información”. La manera como se lleva a cabo el procesamiento de información es explicada por muchos investigadores para lo cual estudiaremos cuatro modelos principales:

2.7.1 Modelo de Procesamiento de la Lectura Ascendente.

Según el modelo ascendente o también llamado de “abajo -arriba” el proceso de la información de la lectura se inicia con los estímulos visuales (gráficas, lexicales, sintácticas, semánticas, contextuales y estructurales) del texto leído y culminan con la reconstrucción, interpretación que el lector hace sobre el texto. El texto entrega información al lector quien da origen a los procesos mentales y así activa y guía los esquemas cognoscitivos del lector. Estas conceptualizaciones están basadas en el texto o en niveles inferiores de procesamiento hacia niveles superiores de codificación (comprensión del significado, asociaciones, aplicaciones).

Este modelo pretende explicar que en el procesamiento de información está compuesto por una serie de estadíos discretos-separados y relativamente independientes, cada uno a cargo de una transformación específica de la información recibida, para luego pasar esta nueva representación recodificada de

la información al estadio siguiente, que tendría otro paso o función procesadora a su cargo. (Stanovich, 1980) (Citado por Pinzas, 1987). Para Jerry Fodor (1983) (citado por Zarzosa, 2003) estos estadios los denomina módulos, término popularizado por él. La concepción modular supone que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos, donde el flujo de información discurre sólo de abajo-arriba, o desde los módulos inferiores a los superiores en una sola dirección, otro rasgo del módulo es que cada uno ejecuta sólo una operación.

Para Condemarín (1990) esta posición es restringida, ya que hace consistir en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal, se lo hace consistir en la captación del sentido manifiesto con aquello que el autor quiso expresar. Sin embargo en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte, esta posición restringida de la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. Esta concepción limita las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto.

Según Stanovich (citado por Pinzas, 1987), en la actualidad se ha establecido que este modelo es inadecuado pues fracasa en rendir cuenta de muchos hallazgos empíricos importantes sobre la lectura. El problema fundamental de estas concepciones radicaría en su carencia de mecanismos por los cuales los procesos de nivel superior puedan afectar los de nivel inferior, es decir por su representación lineal en una sola dirección.

Coincidimos con el modelo ascendente en la importancia del papel que cumple “el texto” en la representación del significado, pero, también creemos que no es determinante para el logro de la comprensión. Esto se debe, al no coincidir en su forma lineal, independiente y aislada de procesar la información. Pues qué pasaría con aquel niño que tiene dificultades en la identificación de una palabra dentro de una oración o en la forma de relacionar una oración con otra, etc., pues sus esquemas, sus experiencias o conocimientos del tema no facilitarían el logro de una comprensión, pues creemos que sí.

Aquí un texto que grafica este modelo, lee y luego responde a las preguntas que se te proponen:

En las facies anfíbolita aparece siempre el Anfiol, con tal que la composición global sea favorable, es crítica la combinación hornblendaplagiocasa. Su límite a alta temperatura está señalado por la aparición de dopsida y de hiperstena en lugar de la hornblenda, y su límite a baja temperatura de plangliocasa, la cual disminuye el porcentaje de An con el decrecimiento del grado de metamorfismo.

¿Has reconocido las letras? ¿Has diferenciados las letras mayúsculas de las minúsculas? ¿Has reconocido sílabas? ¿Has reconocido las palabras? ¿Has podido leer frases? ¿Has reconocido los signos de puntuación?

Seguramente hasta aquí todas tus respuestas son afirmativas; pero si te preguntan: ¿Has comprendido el texto? Lo más probable es que tu respuesta sea NO.

Entonces, leer no es solamente un proceso de desciframiento, es decir de decodificación. No podemos decir que hemos leído si es que no hemos comprendido.

2.7.2 Modelo de procesamiento de la lectura descendente.

También denominada modelo de procesamiento “arriba-abajo”, donde el proceso se inicia en el lector (procesos cognitivos, experiencias previas, etc.) y termina en el texto, es decir que los niveles superiores interactúan con los inferiores y dirigen el flujo de información a través de ellos, por lo tanto; mayoritariamente el sentido está dado por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Aquí, se ve al lector activamente involucrado en una prueba de hipótesis sobre significados mientras va leyendo un texto. Aquí pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece con otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirían diferentes comprensiones (Condemarín, 1990)

Una crítica de Condemarín como se dijo es que no hay dos comprensiones iguales de un texto escrito además esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no puede enseñarse ni medirse, ya que no se identifica,

con habilidades específicas, pudiéndose vincular a cualquier actividad de desarrollo intelectual o de adquisición de información.

Aquí un ejemplo que grafica este modelo.

Los textos instruccionales corresponden a los manuales, a las guías, a las recetas, a las instrucciones de experimentos y experiencias científicas, a las reglas de juego y deportes, a las reglas de convivencia, entre otros.

En el texto anterior lo más probable es que pasemos por alto los errores de tipo tipográfico (manuales, experimentos), sin que por ello dejemos de comprender todo el significado del párrafo. El hecho de que no nos demos cuenta de ello demuestra que no nos fijamos en todas las palabras ni en todas las letras del texto cuando leemos.

Como te habrás dado cuenta, muy pocas veces leemos absolutamente todas las palabras de un texto ya que a menudo nos basta con leer algunas palabras o fragmentos para poder entender mucha información.

Así pues, podemos decir que el significado de un texto no sólo coincide con lo que se llama significado literal del texto, ya que todo significado se construye teniendo cuenta un contexto.

Por ejemplo, en las frases que a continuación se presentan, el contexto, es decir, el grupo de palabras que rodea a otra, es el que finalmente se encarga de precisar el sentido del vocablo. Así, la palabra *partida* de acuerdo con el contexto en el que se encuentre puede significar:

“Certificado” en: Necesita su partida de nacimiento.
“Asignación” en: Para sus gastos recibió su partida.
“Salida” en: La hora de partida será a las 5:00 p.m.

2.7.3 Modelo de procesamiento de la lectura interactivo

Condemarin, Allende y Milicic toman este modelo y que asumiremos para explicar el procesamiento de la información, modelo que parte del supuesto que para lograr una representación del significado del texto leído son necesarios los contenidos del mismo, con los esquemas del lector de una forma interactiva.

Este modelo, propone que la información utilizada para leer proviene simultáneamente de diferentes fuentes de conocimiento (conocimiento ortográfico, lexical, sintáctico, semántico) asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de “abajo-arriba y de arriba-abajo”. Sostienen que la reconstrucción del significado del texto, durante la lectura, resulta de consideraciones iterativas sobre los dos tipos de información que se presentan en el curso de la lectura: la que proviene del texto y lo que posee el lector. Estos modelos establecen que ambos tipos de información son importantes por lo que afirman que para comprender la lectura es necesario hacer uso simultáneo de los dos tipos.

Uno de los conceptos más recientes, representado por las ideas de Stanovich (1980) (citado por Pinzas, 1987) es que un modelo interactivo unido al supuesto de que las varias destrezas componentes de la lectura pueden operar de manera compensatoria lleva a una reconceptualización de las diferencias individuales en la lectura (modelo interactivo – compensatorio). De esta manera, si el niño presenta deficiencia en el estadio temprano de análisis de lo gráfico, estructuras de conocimiento de orden superior intentarían compensar esta limitación. Para el lector pobre, que es aún lento e impreciso en el nivel de reconocimiento de palabras pero que tiene un buen conocimiento del tema del texto, el procesamiento arriba- abajo puede permitir esta compensación. Por ejemplo, si un niño en el proceso de iniciación en la lectura, con problemas en la decodificación, encuentra en el texto una palabra que no conoce tal como “caoba” en una oración como la siguiente: “El carpintero pintó los muebles de color caoba”, el niño podrá usar el contexto (oraciones anteriores y posteriores), y su conocimiento sobre otras maderas y sus colores para inferir de qué color se habla.

Así, para Stanovich, el lector tendría que apoyarse en las fuentes más desarrolladas cuando las fuentes comúnmente usadas son pobres. Esta posición intermedia postula que es posible enseñar, medir, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura para esto se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen (Condemarin, 1990)

Como habrás podido observar, la lectura no es un simple desciframiento de palabras sino que supone un proceso complejo que implica:

- Reconocer: símbolos, letras, gráficos y organización del texto.
- Organizar: los símbolos en palabras y las frases en conceptos.
- Predecir e hipotetizar: acerca del contenido de la lectura.
- Recrear: lo que dice el autor, que implica también imaginar.
- Evaluar: a través de la comparación de lo personal con lo que dice el autor y obtener conclusiones propias.

2.7.4. El modelo de logogén.

Morton acuñó el término logogén para caracterizar una entidad neuronal inferida que representa una palabra escrita. Los logogenes funcionan como dispositivos de detección por umbrales que van incrementando la información registrada procedente tanto del input sensorial como del contexto lingüístico. Y, al igual que las neuronas, se disparan cuando se alcanza un umbral crítico de activación. Cuando esto ocurre la palabra es reconocida y se accede a su significado. En el estado de reposo, los logogenes tienen valores umbrales para cada palabra representada que vienen determinados por su frecuencia de aparición por escrito. Por lo tanto, los logogenes que representan palabras de frecuencia elevada tienen umbrales de activación más bajos que los logogenes que representan palabras de baja frecuencia. El contexto lingüístico puede servir también para incrementar o disminuir los valores umbral, dependiendo de si contiene información relacionada con el significado(s) de palabras o no la contiene. Se cree que el reconocimiento de palabras es el resultado de la interacción entre el estímulo y la información contextual, y que el significado de una palabra pasa a estar disponible cuando se activa un logogén.

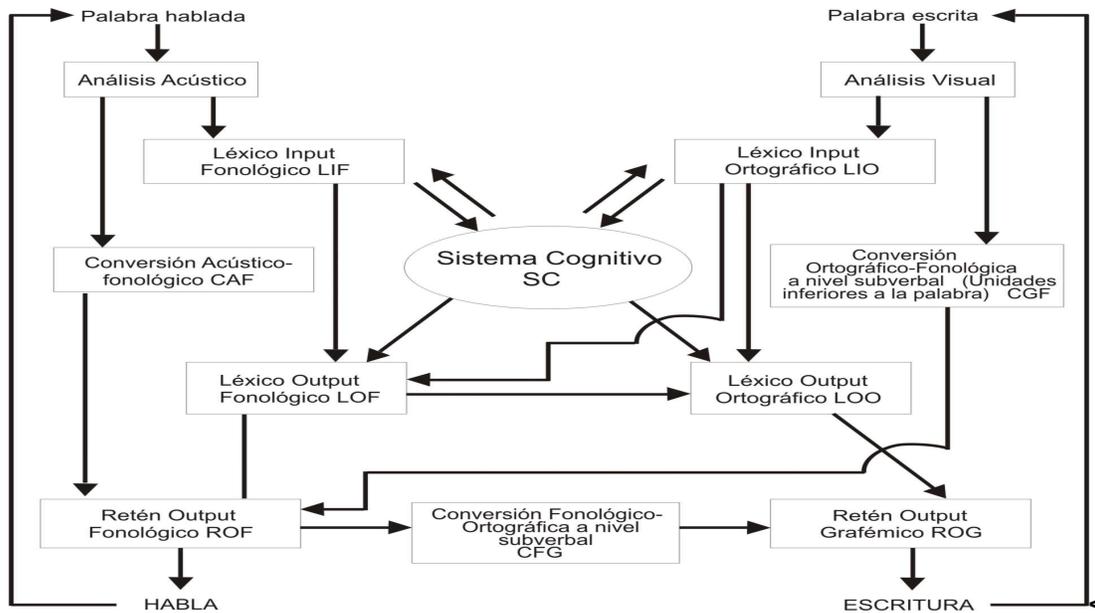


Figura 2..... Modelo de arquitectura cognitiva de procesamiento de información lingüística tipo logogén propuesto por Patterson y Shewell en 1987. (Valle, 1991; Belinchón y otros, 1992).

En el modelo logogén se representa la ruta o camino que siguen los inputs auditivos y visuales, o habla y escritura, hasta su conversión en un mensaje comprendido, su descripción se presenta a continuación:

Sistema Cognitivo (SC).- Conjunto de memorias a largo plazo donde se almacenan representaciones mentales supraléxicas (sintagmas y frases), semánticas (significados), sintácticas y pragmáticas (el sentido de la comunicación). Estas representaciones mentales viabilizan la comprensión del contexto lingüístico y extralingüístico del mensaje. En decir, en el SC se produce la comprensión del lenguaje tanto oral como escrito. En el SC se encuentran interactuando información de diversas memorias a largo plazo: declarativa (semántica y episódica), procedimental y prospectiva.

Módulos de percepción y comprensión de palabras:

Análisis Acústico (AA).- Módulo de memoria que analiza los rasgos fonéticos de las palabras que escuchamos. Aquí reconocemos el dejo al hablar y si una palabra es de nuestro idioma: por ejemplo, la palabra “blitzkrieg” la percibimos como que no es castellana por sus rasgos fonéticos.

Análisis Visual (AV).- Módulo de memoria que analiza los rasgos visuales de letras de las palabras escritas que leemos. Aquí reconocemos la forma de las letras cuando leemos.

Léxico Input Fonológico (LIF).- Responsable del reconocimiento de las palabras que escuchamos. Es el almacén del código fonológico, por ende sólo puede contener palabras que se han escuchado antes. Es decir, no reconoce palabras desconocidas.

Léxico Input Ortográfico (LIO).- Responsable del reconocimiento de las palabras que leemos. Es el almacén del código grafémico-ortográfico, por ende sólo puede contener las palabras que hemos leído antes. Es decir, no reconoce palabras desconocidas.

Conversión Grafema-Fonema (CGF).- Responsable de la recodificación fonológica que hace posible que podamos leer palabras desconocidas. Por ejemplo, la palabra “rapsberry” la podemos leer aunque no sepamos su significado.

Conversión Acústico-Fonológica (CAF).- Responsable de ensamblar la pronunciación en un todo articulable de palabras desconocidas que escuchamos.

Módulos de producción de palabras:

Léxico Output Fonológico (LOF).- Responsable de evocar la representación fonológica de la palabra que vamos a articular oralmente y eventualmente a escribir. Cuando éste módulo se inhibe se produce el “fenómeno de la punta de la lengua”, es decir, tenemos la idea pero no evocamos la palabra.

Léxico Output Ortográfico (LOO).- Responsable de evocar la representación ortográfica de la palabra que vamos a escribir. Los errores ortográficos pueden ser causados porque no tenemos una correcta representación ortográfica de la palabra almacenada en el LOO.

Retén Output Fonológico (ROF).- Memoria que almacena el código articulatorio y genera la secuencia articulatoria del habla.

Retén Output Grafémico (ROG).- Memoria que almacena el código motor para la escritura. Es decir, en el ROG se guardan los patrones motores gráficos y se seleccionan los alógrafos (las formas diversas que pueden presentar los grafemas). Los alógrafos especifican la caja del grafema (letra mayúscula ó minúscula) y la fundición (manuscrito, letra de imprenta). El escritor decide la combinación de caja y fundición.

Conversión Fonológico-Ortográfica (CFG).- Memoria que hace posible escribir palabras desconocidas convirtiendo los fonemas en grafemas hasta obtener la secuencia ortográfica correspondiente. En este módulo se producen los problemas de ortografía como omitir letras (“mucielago”, “ombre”), agregar letras (“reconocimiento”), invertir sílabas (“sol” por “los”), sustituir letras (“eskeleto”), etc.

Rutas del procesamiento del lenguaje escrito

· **Ruta directa de lectura: AV – LIO – SC.** Esta ruta es usada preferentemente por los lectores expertos. Ellos sólo usan la ruta indirecta cuando encuentran una palabra desconocida.

· **Ruta indirecta de lectura: AV – CGF – ROF – AA – LIF – SC.** Esta ruta es usada preferentemente por los lectores novatos o cuando leemos palabras desconocidas.

· **Ruta directa de escritura productiva: SC – LOO – ROG.**

· **Ruta indirecta de escritura productiva: SC – LOF – ROF – CFG – ROG.** Esta ruta es usada cuando no sabemos la ortografía de la palabra que vamos a escribir.

· **Ruta de copiado de palabras desconocidas: AV – CGF – ROF – CFG – ROG.**

· **Ruta de dictado de palabras desconocidas: AA – CAF – ROF – CFG – ROG.**

2.8 La Universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés. María Elena Rodríguez Pérez (1994) llega a la conclusión de que el proceso de lectura es universal, porque para poder comprender un texto *en cualquier idioma* se necesita: a) Pertenecer a un club literario en donde se fomenten creencias sociales adecuadas acerca de para qué sirve leer y qué se requiere para ello, y b) Haber adquirido una buena actitud lectora como resultado de la pertenencia al club literario adecuado, luego de investigar la relación del proceso de lectura con sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México. Concluye por ello que la comprensión de lectura es en cierto grado independiente del conocimiento del idioma. Requiriendo de recurrir ante el menor marcaje social del texto, a la decodificación de los elementos lingüísticos del mismo.

Por otro lado **Fernández**, (2005), en el artículo titulado “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, sostiene que leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; ya que no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite, o saltarse unas cuantas líneas o páginas, si la información requerida ya se ha captado. Sólo se necesita una competencia lingüística básica, la cual es uno de los componentes de una competencia discursiva para leer, es decir, una competencia lectora.

Esa competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así:

- a) conocimientos previos y experiencia socio-cultural,
- b) estrategias personales de lectura y aprendizaje,
- c) competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a:
 - c.1) la familiaridad con el género y tipo de escrito,
 - c.2) el reconocimiento de la estructura,
 - c.3) la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura,
 - c.4) la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso.
- d) una competencia lingüística -aunque sea básica en la segunda lengua.

a) Conocimientos previos y experiencia socio-cultural

El proceso se activa ante la necesidad, la curiosidad o el deseo personal de leer: preparar una clase, un trabajo, una exposición de especialidad, estar al día sobre un conflicto internacional, preparar una visita turística. Normalmente, esa necesidad, curiosidad o deseo forma parte del propio mundo de referencias socio-culturales y al buscar la información correspondiente, no se parte de cero, sino que se posee ya un amplio bagaje.

Los textos que se proporcionan a los aprendices en el aula no siempre responden a esa necesidad y a ese mundo de referencias personales y variadas de los alumnos. Seguramente, cabe una mayor adecuación individualizada y colectiva en la elección de lo que se va a leer, pero en cualquier caso, ante el texto elegido y como fase previa, se pueden poner en común los conocimientos sobre el tema y enriquecer así la falta o la escasez de referencias personales.

b) Hábitos y estrategias de lectura

El lector que quiere leer en una segunda lengua aporta, posiblemente, un hábito de lectura, así como una capacidad selectiva para detenerse en los puntos sobresalientes o en aquellos que se relacionan con sus intereses y pasar por alto todo lo demás. Al leer el periódico, al repasar una carta comercial, al revisar una bibliografía, etc. existe una serie de palabras o frases claves, que llaman y sostienen su atención, así como un tipo de letra, una ilustración o una determinada organización del contenido que reconoce fácilmente y agiliza una aprehensión global de los elementos significativos. Estos hábitos y estrategias son trasladables a la lectura en la nueva lengua y aunque, de entrada, conlleve más tiempo, la práctica agiliza el proceso.

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna de comprensión a lo largo de una narración es lo que se hace en la propia lengua materna tantas veces, tanto en la lectura como, por ejemplo, cuando se ve un telefilme y se distrae un rato.

c) Competencia discursiva

La competencia discursiva para la lectura se podría delimitar como la capacidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje, de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes. De esa definición se extrae los elementos que parecen más relevantes para la lectura en una segunda lengua y se presentan en un orden que puede semejar al que sigue el proceso lector.

c.1) Género y tipo de escrito

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto.

c.2) Estructura

Cada tipo de discurso se organiza de un modo determinado y al reconocerlo, el lector cuenta con un esquema de contenido que sólo tiene que rellenar. Al acercarse a cada tipo de texto (desde la carta, el prospecto de una medicina, a la noticia, la opinión, el artículo de divulgación, el libro de texto, el informe técnico, la narración, la descripción, la argumentación, el discurso político, etc.), una tarea facilitadora es, justamente, poner de relieve esa macroestructura y familiarizar al alumno, si no lo está, con las preguntas claves de cada texto.

c.3) Reconstrucción del sentido

El término de "reconstrucción" implica una participación activa del lector, el cual, a partir de los índices que el autor ha movilizado en su discurso, descubre, pone en pie el significado del texto. Este significado puede apartarse del que lo originó, según la repetida cita de que existen tantas lecturas como lectores; las experiencias y conocimientos que se aportan al enfrentarse con un texto y el por qué o el para qué se lee pueden limitar, enriquecer, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención; incluso cuando se trata de un prospecto de medicina (o de las instrucciones de uso de una máquina), casos en los que conviene una interpretación lo más fiel posible, es muy frecuente que un lector

haga caso omiso de las indicaciones o contraindicaciones que plantea el prospecto y que otro llegue a sospechar que posee todas las enfermedades para las que está recomendado el fármaco en cuestión; en los dos casos se modifica la función informativa y conativa que entraña ese texto, alteración debida no a un fallo de comprensión, sino a conocimientos, experiencias y peculiaridades personales que se suman al significado del texto.

En el proceso de acercamiento que se viene desarrollando, el lector al comenzar a leer, puede contar ya con un bagaje de conocimientos, estrategias, esquemas y expectativas nada despreciables. Todo ello activa unas hipótesis de contenido que progresivamente se confirman, rechazan o modifican. Llegados a este punto, es necesario recordar que el significado de un texto no es el significado de cada oración, ni el de cada párrafo, ni el de cada una de las partes de ese texto. Cada oración y cada párrafo completa o modifica el significado de los anteriores, hasta que llega un momento en que se percibe que todos ellos componen un significado total, que es el del texto. La coherencia interna, la homogeneidad y el mundo de experiencia al que remite el texto tienen efecto acumulativo y facilitan progresivamente ese proceso.

Este punto es relevante en L2, donde la lectura es más lenta, más sincopada y donde el esfuerzo del aprendiz por entender cada palabra, cada oración, dificulta la visión de conjunto, "los árboles no dejan ver el bosque". La memoria se satura y no es capaz de retener los datos que se deberían interrelacionar con los siguientes. Para favorecer ese proceso no está de más potenciar estrategias que ayuden a la memoria, como el subrayar, apuntar al margen, ir elaborando o rellenando un esquema, tomar notas (en lengua materna, si facilita), resumir, tener en mente las preguntas que originaron la lectura o las que se han sugerido en clase, etc. (Las clásicas preguntas de comprensión, que plantean los profesores o los libros, pueden también ayudar, siempre que no se intente imponer su propia interpretación, una más, pero no necesariamente la más acertada).

c.4) Marcas lingüísticas de cohesión

Aparte de la coherencia y la trabazón aportadas por la progresión del contenido, la estructura formal, la organización interna del mensaje y la función de los

personajes u otros actuantes, la lengua posee una serie de recursos de correferencia, que cohesionan el discurso y facilitan su avance. De entre ellos se destaca los que se cree más relevantes para el aprendiz, que sin una competencia lingüística desarrollada pretende hacerse con el significado global del texto; se refiere a los conectores e índices de discurso y a los anafóricos.

c.4.1) Conectores e índices

Se incluye en este apartado la expresión de las relaciones temporales espaciales y lógicas que ayudan a ubicar, por un lado, en la situación de enunciación y por otro, en la creada por el mismo discurso; se refiere también a las fórmulas que sirven para modalizar los enunciados y para delimitar el compromiso del autor con lo que está diciendo. Normalmente, el aprendiz conoce una gama muy restringida de estos índice y conectores, lo que dificulta la interpretación de un texto de una cierta complejidad sintáctica y más si se tienen en cuenta las preferencias estilísticas de cada autor en la elección de estos elementos; así, por ejemplo, al lado de "pero", el conector restrictivo más conocido por los aprendices, funcionan otros como: "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de", "si bien"...

Estos elementos son justamente los que engarzan el discurso, los que organizan las hipótesis, son como los indicadores de una carretera que facilitan llegar a buen puerto, al que no conoce el camino.

Además de los enlaces coordinativos y subordinativos entre oraciones, que sí se suelen abordar en el aula, el discurso posee sus propios recursos para marcar los distintos pasos en la organización de las ideas; y las operaciones discursivas requieren sus propios conectores o introductores.

c.4.2) Anafóricos

Dentro de las marcas formales de cohesión textual, éstas son tal vez las más relevantes; evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los ítems, resumen y ayudan a la memoria. Las marcas más utilizadas para ello son los pronombres, los demostrativos y los substitutos léxicos; otras categorías con un fuerte valor correferencial son los artículos y los posesivos.

d) Competencia lingüística

Es evidente que cuanto mejor se domine la segunda lengua en la que se quiere leer, más se facilita el proceso lector, pero también es verdad que el dominio del léxico y de la gramática de una lengua no garantiza, por sí solos, la comprensión lectora, como lo evidencia la experiencia de muchos nativos en su propia lengua. Si el aprendiz posee los conocimientos y las estrategias que se ha planteado en las páginas anteriores y además tiene una buena competencia lingüística, se puede decir que su lectura será un éxito; pero también puede ser un lector competente aunque este último aspecto, el dominio de la nueva lengua, esté menos desarrollado, si todos los demás entran en acción.

Esta competencia lingüística básica que se considera necesaria se refiere al reconocimiento de los siguientes aspectos:

- Unidades con función nominal y verbal.
- Expresión de la negación, duda, interrogación y orden.
- Conectores e índices temporales, espaciales, lógicos y modalizadores del discurso.
- Capacidad de reconocer familias de palabras.
- Capacidad para inducir el significado adecuado al contexto, a partir de una definición restringida del diccionario o del propio y limitado conocimiento de una palabra.
- Vocabulario 'mínimo' relacionado con el tema que se va a leer.

Es posible que el aprendiz tenga en su haber un bagaje de conocimientos superior al enunciado, pero tal vez no ha desarrollado la habilidad para deducir o inducir la productividad de la lengua en los aspectos señalados, o justamente en esos puntos su competencia es escasa; por ejemplo, de la cadena de palabras: 'elegir, elegido, elección, elector, elegible' se puede conocer 'elección' ya porque se deduce del contexto de una noticia en un momento de elecciones o porque se ha buscado en el diccionario; la competencia lingüística a la que nos referimos es la que sería capaz de poner en relación, por un lado, todos esos lexemas por su raíz y por otro, la que fuera deduciendo las variantes significativas y funcionales a partir de los diferentes sufijos: '-ir, -ido, -ible, -ctor, -cción'.

Algunos de los puntos señalados en esa lista de competencia lingüística básica, tal vez no figuren en los programas de ningún curso, y otros se reserven para niveles superiores; lo primero no parece justificable; en relación con lo segundo, depende de las necesidades del aprendiz, de los objetivos del curso y del tipo de escritos a los que se quiera tener acceso; en cualquier caso, si se pretende leer, el reconocimiento -o conocimiento interpretativo- de esos puntos debería formar parte de la tarea de adiestramiento, juntamente con el desarrollo de los demás aspectos que integran la competencia lectora.

Se concluye que leer en la lengua que se aprende no es tan difícil, se requiere una competencia lectora y centrarse en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

2.9. Definición de términos

Comprensión de lectura: Es la capacidad de hacer inferencias y predicciones construyendo proposiciones acerca del mensaje en base de esquemas mentales almacenados en la memoria a largo plazo del lector.

Nivel socioeconómico medio: Identifica al nivel socioeconómico medio a los pobladores que les permite mantener una casa con los servicios de luz, agua, teléfono, artefactos eléctricos; radio, televisión, equipos de sonido, fax, y dar educación pagando los estudios académicos.

Adquisición de un idioma: Es la forma “natural” de apropiarse un idioma, similar al desarrollo de la primera lengua en los niños. Se refiere a un proceso inconsciente que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico.

Aprendizaje de un idioma: Es un proceso mediante el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre la lengua. Se necesita una enseñanza formal para que se produzca el aprendizaje.

Segunda lengua: Idioma utilizado por un individuo a la par de su lengua materna en un país donde dicho idioma es el oficial, la misma que viene a constituir una

segunda lengua para él. *Los millones de inmigrantes latinos en los Estados Unidos hablan el idioma inglés como segunda lengua.*

Lengua extranjera: idioma utilizado por un individuo a la par de su lengua materna en un país donde dicho idioma no es el oficial. *Las personas bilingües en el Perú con dominio del inglés hacen uso del idioma inglés como lengua extranjera.*

Lengua: Sistema de comunicación propio de una comunidad.

Idioma: Lengua de un pueblo o nación.

2.10 Hipótesis de Trabajo

Se plantean las siguientes hipótesis:

- H1** Existe relación significativa entre la comprensión de lectura en español y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria de ambos sexos de Chimbote.
- H2** Existe diferencia significativa entre varones y mujeres en cuanto a comprensión de lectura en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.
- H3** Existe diferencia significativa entre varones y mujeres en cuanto al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.
- H4** Están asociadas los tipo de texto con la comprensión lectora en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.
- H5** El rendimiento en el idioma inglés difiere en función de la edad de inicio del aprendizaje en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.

- H6** El nivel de instrucción de los padres está asociado con el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.
- H7** El nivel de instrucción de los padres está asociado con la comprensión lectora en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Población y muestra

La población estudiantil del Colegio Particular Mundo Mejor de la ciudad de Chimbote es de aproximadamente 800 alumnos, todos ellos cursan estudios secundarios y para ingresar a esta institución es necesario rendir un riguroso examen de admisión. En el estudio participaron 309 alumnos (145 mujeres y 164 varones) del 4to y 5to año, cuyo rango de edad estaba entre los 15 y 16 años con un coeficiente intelectual dentro de la categoría promedio en el Test de Madurez Mental de California nivel secundaria.

Se afirma que los alumnos proceden de un nivel socioeconómico medio por lo siguiente: Sus pensiones oscilan entre 120 a 200 soles. La casa donde habitan es propia y de material noble, en ella poseen artefactos eléctricos tales como; televisor a colores, teléfono, computadoras y otros accesorios electrodomésticos. Sus padres tienen un ingreso económico declarado verbalmente entre los 2000 a 3500 soles.

De estos 309 alumnos que conformaban la muestra del estudio, 132 habían realizado estudios primarios en escuelas públicas donde no hubo oportunidad de iniciarse en el estudio del idioma inglés, por consiguiente, la edad de inicio del estudio del idioma fue a los 12 años de edad y 177 provenían de colegios privados donde la enseñanza del inglés era parte de las asignaturas del programa escolar desde el primer año, es decir, habían iniciado las clases de inglés a la edad de 6 años.

Al momento de la aplicación de esta prueba los alumnos provenientes de colegios primarios privados habían acumulado aproximadamente 1150 horas de estudio del idioma inglés, mientras que los provenientes de escuelas primarias públicas solamente habían alcanzado 700 horas de estudio del idioma.

De la muestra, 221 alumnos provenían de hogares cuyos padres tenían estudios superiores, 86 alumnos provenían de hogares cuyos padres tenían estudios secundarios y finalmente 2 alumnos cuyos padres sólo tenían estudios primarios.

3.2 Diseño de investigación

El presente estudio es de tipo descriptivo y se enmarca dentro del diseño transeccional correlacional - un tipo de diseño de investigación no experimental- pues describe las variables y analiza su interrelación en un solo momento y en un tiempo único. Los diseños transeccionales correlacionales tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado.

3.3 Instrumento para la recolección de datos

a) Instrumento

Nombre	:	Prueba de Comprensión Lectora
Autor	:	Raúl Gonzáles Moreyra
Año	:	1998
Grupo normativo	:	4to. y 5to. de secundaria y primeros años de universidad
Forma de Aplicación:		Individual y colectiva.
Confiabilidad	:	0.79

b) Descripción del instrumento

Se puede definir el Cloze estándar como la elaboración de un texto al que se le ha suprimido una palabra de cada cinco, con excepción de las diez primeras y diez últimas palabras del texto que se mantienen intactas. La tarea del sujeto explorado es completar el texto, identificando las palabras que han sido suprimidas. (Ver anexos)

El Cloze para el siguiente estudio consiste en seis textos de 120 palabras cada uno como promedio, cada texto tiene 20 espacios en blanco a partir de la decimoprimeros, ellas deben ser llenadas por el sujeto identificando las palabras que han sido suprimidas.

Los seis textos estaban en el siguiente orden:

Texto No 1: “Asalto a la embajada” es un texto informacional. Está basado en las noticias periodísticas sobre los acontecimientos sucedidos de conocimiento público. Es un texto muy sencillo que debe activar una gran cantidad de información que se ha debido procesar recibéndola del entorno familiar, periodístico y televisivo corriente. (ver anexo A)

Texto No 2: “Incremento del PBI” es un texto documentario donde la lectura tiene que sustentarse en la información de la tabla adjunta. Exige la comprensión de datos económicos cuantificados, pero que forman parte de la base de la cultura socioeconómica y política actual. (ver anexo B)

Texto No 3: “Viaje a las Estrellas” es un texto científico de divulgación, tomado de las publicaciones que hace Tomás Unger en los diarios de la capital. Es un texto sencillo que corresponde a una temática también muy difundida en los medios. (ver anexo C)

Texto No 4: “Ante la tabla de Planchar” es un texto literario de A. Bryce Echenique que teóricamente plantea la tarea más difícil. La literariedad de un texto se define estilísticamente por su desviación de la norma. Esta característica del trabajo literario determina que este texto sea un indicador de máxima dificultad, aunque hayamos un trozo con sentido completo, en una situación existencial corriente y de un autor peruano y urbano, bastante próximo a algunos de los rasgos que caracterizan a la población explorada. (ver anexo D)

Texto No 5 “El menú” es un texto numérico, su resolución exige hacer operaciones aritméticas y comprender las relaciones numéricas entre los datos del listado y las acciones que se describen en el texto. Es sencillo. (ver anexo E)

Texto No 6: “Nuestra actitud ante el pasado” es un texto humanístico, extraído de un ensayo de X. Zubiri. Es también sobre un tema de reflexión común, pero muy elaborado. Puede considerarse como un texto difícil, aunque no tanto como el literario. (ver anexo F)

c) Procedimientos

En horas de clase, previa coordinación con la dirección académica del centro educativo, se administró la prueba a grupos formados por 55 alumnos como promedio. Antes de la aplicación se leyó un texto motivacional que figuraba en la hoja de respuesta.

También se pidió a los alumnos que llenaran un formulario para registrar variables importantes del estudio: i) Grado de instrucción de los padres ii) Colegio de procedencia (para determinar la edad de inicio del estudio del idioma inglés) y iii) sexo del alumno.

Una vez llenada las hojas con las respuestas respectivas durante un lapso de 60 minutos se me fueron entregadas personalmente. La corrección consistió en contabilizar las respuestas correctas por texto. Se obtuvieron siete puntuaciones; una para cada texto (6) y la otra para el promedio total de los puntajes, posteriormente se correlacionaron estos puntajes con las notas del curso de inglés del año lectivo 2005

d) Confiabilidad de la prueba de comprensión de lectura

Tabla 1.
Confiabilidad de la prueba de comprensión de lectura

Alfa de Cronbach	N de elementos
,786	6

La Prueba de comprensión de lectura presenta un nivel de confiabilidad bueno, pues está a menos de 2 décimas del valor 0,8

Análisis de confiabilidad de los elementos de la prueba de comprensión de lectura

Tabla 2

Confiabilidad de la prueba de comprensión de lectura

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
T1	33,03	56,580	,467	,719
T2	31,92	61,269	,351	,759
T3	37,47	57,996	,448	,726
T4	37,86	61,296	,442	,732
T5	34,91	52,674	,474	,716
T6	38,20	64,068	,289	,777

Interpretación: Los elementos de la prueba de comprensión de lectura son confiables, sus coeficientes están entre 0,72 y 0,78

3.4 Análisis estadístico

Se utilizó estadísticos descriptivos e inferenciales. Los estadísticos descriptivos incluyen la media aritmética, la desviación estándar, la varianza y la correlación momento producto de Pearson.

El análisis inferencial, cuya función es aquella que permite al investigador efectuar decisiones estadísticas sobre a partir de los datos recolectados, y de este modo contrastar sus hipótesis, obteniendo resultados. En la estadística inferencial comparamos dos o más grupos de datos para poder determinar si las posibles diferencias a encontrarse entre ellos son diferencias reales o son debidas solamente al azar. Existen dos maneras de procesar los datos y reciben el nombre de estadísticos paramétricos y no paramétricos. En esta investigación utilizamos los estadísticos no paramétricos como La Prueba de U de Mann – Whitney., de Wilcoxon, y Rho de Spearman,

Los análisis fueron efectuados con el programa SPSS v 12

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

RESULTADOS

4.1 Estadísticos de la prueba de comprensión de lectura y de rendimiento en el curso de inglés

Tabla 3

Media y desviación de los textos de la prueba de comprensión lectora

Texto	Media	Desviación típica	N
T1	9,65	2,454	309
T2	10,76	2,362	309
T3	5,21	2,374	309
T4	4,82	2,064	309
T5	7,77	2,805	309
T6	4,48	2,280	309
Total	42.54	9.061	309
Inglés	13,59	2,193	309

La media aritmética de la comprensión de lectura es 12.54.

La media aritmética para el aprendizaje del idioma inglés es 13.60.

El tipo de texto que registra el nivel de rendimiento más alto es el documentario 10.56 y el de menor respuesta el de tipo humanístico, con una media aritmética de 4,48

Los estudiantes tienen serias dificultades de comprensión frente a textos con tematización humanística, científica y literaria.

Los resultados totales agrupan a los lectores en un nivel deficitario.

4.2 Prueba de normalidad

Tabla 4
Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

		Ingles	T1	T2	T3	T4	T5	T6	Cloze
N		309	309	309	309	309	309	309	309
Parámetros normales(a,b)	Media	13,60	9,65	10,76	5,21	4,82	7,77	4,48	42,54
	Desviación típica	2,194	2,454	2,362	2,374	2,064	2,805	2,280	9,062
Diferencias más extremas	Absoluta	,116	,101	,146	,138	,118	,127	,101	,056
	Positiva	,116	,090	,077	,138	,118	,084	,101	,056
	Negativa	-,074	-,101	-,146	-,072	-,091	-,127	-,087	-,048
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,033	1,773	2,568	2,431	2,076	2,230	1,775	,981
Sig. asintót. (bilateral)		,001	,004	,000	,000	,000	,000	,004	,290

- a. La distribución de contraste es la Normal.
- b. Se han calculado a partir de los datos.

La distribución de los resultados de rendimiento en el idioma inglés es normal.

La distribución de los resultados de comprensión de lectura no es normal.

Las distribuciones de los resultados de los textos de la prueba de comprensión de lectura son normales.

Como consecuencia de este resultado es necesario hacer uso de pruebas no paramétricas

4.3 Relación entre aprendizaje del idioma inglés y comprensión de lectura

Tabla 5

Correlaciones no paramétricas Rho de Spearman entre aprendizaje del inglés y el test de comprensión de lectura de Raúl Gonzales M.

	Inglés
Informacional	,403(**)
Documentario	,358(**)
Científico de Divulgación	,371(**)
Literario	,376(**)
Numérico	,471(**)
Humanístico	,255(**)
Comprensión de lectura (Cloze)	,581(**)

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

En cuanto a la relación entre el rendimiento en el idioma inglés y comprensión de lectura, se rechaza la hipótesis nula y por tanto existe relación significativa., $r = 0,501$ con un nivel de significación del 0,01.

Con respecto a la relación entre el rendimiento en el idioma inglés y el resultado en cada uno de los textos también se rechaza la hipótesis nula, encontrándose relación significativa entre el rendimiento en el idioma inglés y cada uno de los seis textos que conforman la prueba de Raúl Gonzáles Moreyra, como puede apreciarse en la tabla.

4.4 El papel de la variable género sexual

Tabla 6

Relación de la variable género con aprendizaje del inglés y comprensión de lectura.

	Inglés	T1	T2	T3	T4	T5	T6	Cloze
U de Mann-Whitney	10323,5	11449	11172	11620,5	10264	10792	9367	10542
W de Wilcoxon	23853,5	22034	24702	22205,5	23794	24322	22897	24072
Z	-2,017	-,568	-,926	-,347	-2,099	-1,412	-3,250	-1,721
Sig. asintót. (bilateral)	,044	,570	,355	,729	,036	,158	,001	,085

Nivel de significación igual a 0,05

Se rechaza la hipótesis nula. El género tiene relación significativa con el aprendizaje del inglés obteniendo las mujeres un mejor desempeño en el aprendizaje de este idioma.

Se acepta la hipótesis nula. El género no tiene relación significativa con la comprensión de lectura.

Tabla 7

Estadísticos de grupo para la variable Sexo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Inglés	Hombres	145	13.85	2.218	.184
	Mujeres	164	13.38	2.154	.168
T1	Hombres	145	9.54	2.552	.212
	Mujeres	164	9.74	2.367	.185
T2	Hombres	145	10.79	2.547	.211
	Mujeres	164	10.73	2.194	.171
T3	Hombres	145	5.16	2.332	.194
	Mujeres	164	5.26	2.416	.189
T4	Hombres	145	5.13	2.206	.183
	Mujeres	164	4.54	1.894	.148
T5	Hombres	145	7.97	2.920	.243
	Mujeres	164	7.59	2.695	.210
T6	Hombres	145	4.88	2.116	.176
	Mujeres	164	4.12	2.365	.185
Cloze	Hombres	145	43.48	9.198	.764
	Mujeres	164	41.97	8.662	.676

Tabla 8

Prueba de muestras independientes comparando la variable tipo de texto en referencia con el género.

Texto	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		t	Sig. bilateral)	Diferencia a favor de
	F	Sig.			
Informacional	.831	.363	-.736	.462	Nadie
Documentario	1.365	.244	.250	.803	Nadie
Científico de Divulgación	.186	.666	-.360	.719	Nadie
Literario	3.421	.065	2.549	.011(*)	Varones
Numérico	.263	.608	1.211	.227	Nadie
Humanístico	1.227	.269	2.964	.003(*)*	Mujeres

Se han asumido varianzas iguales

G.I.= 307

En el tipo de texto

Informacional = no hay diferencias

Documentario = No hay diferencia

Científico de divulgación= No hay diferencia

Literario = Diferencia significativa a favor de los hombres

Numérico= No hay diferencia

Humanístico= Diferencia significativa a favor de las mujeres.

4.5 El papel de la variable edad de inicio del estudio del idioma inglés

Tabla 9

Relación de la variable edad de inicio del aprendizaje del idioma inglés con el rendimiento en el curso de este idioma

	Ingles
U de Mann-Whitney	9024,5
W de Wilcoxon	17802,5
Z	-3,451
Sig. asintót. (bilateral)	,001

Se rechaza la hipótesis nula. Se encuentra que la edad de inicio del aprendizaje del idioma inglés presenta relación significativa con el rendimiento en el curso de este idioma.

4.6 El papel de la instrucción de los padres

Tabla 10

Relación de la variable Instrucción de los padres con el inglés y la comprensión de lectura

	Ingles	T1	T2	T3	T4	T5	T6	Cloze
U de Mann-Whitney	8323,5	9036	9472,5	8489,5	8208	9380	9058	9242
W de Wilcoxon	12064,5	12777	34003,5	33020,5	11949	13121	12799	12983
Z	-1,704	-,675	-,044	-1,465	-1,876	-,177	-,643	-,374
Sig. asintót. (bilateral)	,088	,500	,965	,143	,061	,859	,520	,708

a . Variable de agrupación: Instrucción de los Padres

En cuanto al nivel de instrucción de los padres en relación con el aprendizaje del idioma inglés se acepta la hipótesis nula y se afirma que no existe relación significativa.

La instrucción de los padres no presenta relación significativa con la comprensión de lectura.

La instrucción de los padres no presenta relación significativa con ningún texto.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados encontrados requieren de ser discutidos en función de esbozar una explicación sobre algunos de los resultados que encuentran oposición en lo previamente establecido por otras investigaciones.

Sobre la relación entre la comprensión de lectura y el aprendizaje del inglés, la cual constituye el elemento principal de la presente tesis, el resultado hallado excede ampliamente la expectativa puesta en un nivel de significación del 0,05, puesto que el coeficiente encontrado está al nivel de 0,01 pero es necesario esclarecer los supuestos teóricos subyacentes y de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico el vínculo entre ambos factores recae por un lado en la mayor importancia de la competencia lectora frente a la competencia lingüística cuando se trata de extraer el mensaje, tanto para la lengua nativa como para una segunda lengua, como sostiene Fernández. Al referirse a competencia lectora se incluye a la competencia lingüística pero en un nivel básico, es decir que el dominio lingüístico alto no implica una mejor lectura. Pero, ¿Cuál es la contraparte teórica desde la perspectiva de la adquisición de una segunda lengua? Al respecto se debería considerar seriamente la propuesta de Krashen, quien en resumen plantea que para adquirir una segunda lengua debe presentarse tanta información de entrada comprensible como sea posible, así como a hacer uso de todo lo que ayude a la comprensión. Además de las ayudas visuales, es más útil la exposición a una amplia variedad de vocabulario que el estudio de estructuras sintácticas, junto al énfasis en la clase sobre la audición y la lectura; dejando que la conversación “surja” por sí misma. Y finalmente que, para superar el filtro afectivo, el trabajo del alumno debería centrarse en la comunicación de significados más que en las estructuras; y la información de entrada debería ser interesante. Estas pautas sugieren por su naturaleza que el alumno de mayor aprendizaje ha de ser aquel que haga un mejor uso de la competencia lectora que aquel a quien se le exige lograr una alta competencia

lingüística. Para ello debe enfatizarse fundamentalmente que la lectura es la extracción de significados, aún cuando las estructuras gramaticales puedan tener defectos.

También concurre a favor de la relación propuesta Coon (1999) quien al referirse a la memoria de largo plazo, el depósito en el que se preservan los aprendizajes, afirma que “Parece no haber peligro de quedarse sin espacio. La MLP tiene una capacidad de almacenamiento casi ilimitada. En realidad, mientras más sabemos, más fácil es agregar nueva información a la memoria. Es lo contrario de lo que esperaríamos si la MLP pudiera “llenarse hasta el tope” (Eysenck y Keane, 1995). También es una de las muchas razones poderosas para adquirir educación.” Así se explicaría el rápido crecimiento del conocimiento a partir de la adquisición de nuevos conceptos, observándose que es imposible que nuevos conceptos saturen la memoria, lo cual resulta favorable para explicar como es que se puede dar que la competencia lectora aventaja a la competencia lingüística al adquirir una segunda lengua.

Cummins (1979) ha alegado incluso que ciertos niveles de progreso en la lengua materna del niño constituyen el umbral para la adición cómoda de una segunda lengua.

El género sexual

Siempre se ha considerado que las mujeres presentan mayores habilidades lingüísticas que los varones, en la presente investigación se ve confirmado una vez más en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, pero no se encuentra ventaja en cuanto a la comprensión de lectura, pese a que a favor de las niñas hay otras investigaciones (Dysdra y Tinney, 1969) (citado por Morles, 1999) en las que obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que los varones.

Este resultado sugiere que en la adquisición de una segunda lengua predomina la competencia lingüística, la que no es lo mismo que la competencia lectora. Entendiéndose por competencia lingüística al dominio del léxico y de la gramática como reconocer expresiones de la negación, duda, interrogación y

orden; reconocer unidades con función nominal y verbal; dominar el vocabulario, etc. Y por competencia lectora a la capacidad de entender el significado o contenido de los enunciados de un texto (Fernandez, 2005).

En el caso de las mujeres se daría el predominio de competencias lingüísticas como una ventaja propia de su sexo. Dentro de la comprensión de lectura se aprecia que el mejor promedio obtenido según el tipo de texto corresponde al texto documentario, seguido a décimas de diferencia por el texto informativo. En tercer lugar está el texto numérico, en el que es más evidente la necesidad de habilidades para el cálculo. Es dable Interpretar que son los textos con menor número de giros lingüísticos y conceptos nuevos, o los que tienen mayor respaldo en la cultura, lo cual favorece a la tesis de competencia lectora. Es decir que la mayor competencia lingüística de las mujeres no se impone sobre la competencia lectora. El déficit mostrado en los textos literarios, científicos de divulgación y humanísticos es común a ambos sexos.

La edad de inicio en el estudio del idioma inglés

La presente investigación ha encontrado que los escolares que se iniciaron en el estudio del idioma inglés a una edad más temprana, presentan ventajas en cuanto a la adquisición de esta lengua. Esto confirma la expectativa generalizada de lograr un mejor rendimiento posterior por un inicio temprano encajando así con el sentido común, la misma que se asienta parcialmente en una fuerte base vivencial de las personas adultas que han experimentado con frustración la dificultad de aprender una lengua extranjera.

Pero aquí surge una interrogante; ¿Acaso la ventaja de los alumnos que iniciaron su estudio del idioma inglés a una edad más temprana podría deberse a la diferencia en el grado de exposición al idioma? pues el número de horas de estudio es mucho mayor en comparación con los alumnos que empezaron a una edad mas tardía. No olvidemos que al momento de la aplicación de la prueba los alumnos que iniciaron el estudio del idioma más temprano habían acumulado aproximadamente 1150 horas de estudio frente a 700 horas de estudio de los alumnos que habían iniciado su estudio posteriormente.

Entonces, la desigualdad en el rendimiento radicaría en el grado de exposición a la lengua (450 horas de diferencia) y no por un inicio más temprano de su estudio. Es importante destacar que los estudios sobre los que se basan las discusiones acerca de los efectos de la edad en la adquisición de lenguas proceden mayoritariamente de situaciones de adquisición en un medio natural, donde la lengua meta es la lengua necesaria de comunicación social, y a la vez lengua de instrucción escolar. Por el contrario, son escasas las investigaciones que se han realizado en situaciones de adquisición en el contexto escolar. Estas variables ya han sido motivo de investigación en Carmen Muñoz (2001) quién además señala que en los estudios de adquisición en un medio natural los sujetos si muestran ventajas, si bien a largo plazo, por haber iniciado su estudio a una edad temprana.

Cabe preguntar si los retrasos generados por el inicio tardío, si así lo fuera, son susceptibles de ser corregidos. Considerando como un apoyo a esta posibilidad, el papel de la experiencia y el de interesarse en uno o más temas en particular y el ser parte de círculos de lectura.

El nivel de instrucción de los padres

Se espera que padres con más instrucción eduquen hijos con más habilidades, especialmente de tipo intelectual, toda vez que efectuar estudios presupone que se adquirirá un mayor dominio del lenguaje, el cual servirá de modelo e influencia para los hijos. Pero los resultados encontrados *en la presente investigación* contradicen esto. Cabe conjeturar que están presentes factores ambientales que determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad que en alguna medida equiparan en los escolares las oportunidades de enriquecer su lenguaje y que minimizan las diferencias en la instrucción de los padres.

Las conclusiones de los numerosos estudios sobre la influencia de los factores ambientales y ratificados por el amplio trabajo de Chall, Jacobs y Baldwin (1990) (citado por Cabrera, 1994) coinciden en señalar como relevantes para el aprendizaje lector las siguientes condiciones familiares:

. Las relaciones lectoras padres – hijos: los niños con mayor disposición a favor

de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias y acontecimientos del mundo, etc.

. Los modelos de imitación de las conductas lectoras; Es más probable que el niño tenga acercamiento a la lectura cuando ven a sus padres leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías; ven sus padres consultar bibliografía cuando ellos le formulan alguna pregunta, etc.

. El tener un lugar en casa con libros donde leer tranquilos.

. Los sistemas de premio y aprobación; Los refuerzos positivos por los logros obtenidos son de gran importancia en la consolidación de la actitud lectora.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. La comprensión de lectura es una variable relacionada con el aprendizaje de idioma inglés como lengua extranjera en alumnos de secundaria de Chimbote.
2. Tanto hombres como mujeres presentan similar nivel de comprensión lectora, por lo tanto, el género sexual no es una variable que plantea diferencias significativas.
3. El género sexual del alumno tiene relación significativa con el aprendizaje del idioma inglés siendo las mujeres que presentan un rendimiento más alto en el aprendizaje de dicho idioma.
4. El tipo de texto que registra el nivel de rendimiento más alto es el documental y el de menor respuesta el de tipo humanístico.
5. El inicio del aprendizaje del idioma inglés a una edad más temprana conlleva posteriormente a un rendimiento más alto en el curso de dicho idioma.
6. El nivel de instrucción de los padres no afecta al aprendizaje del idioma inglés.
7. Es indiferente para el desarrollo de la comprensión de lectura de los hijos el grado de instrucción que presenten los padres.
8. Los varones muestran mayor nivel de comprensión que las mujeres en los textos literarios.
9. Las mujeres muestran mayor nivel de comprensión de lectura que los varones en los textos humanísticos.

10. No existe diferencia entre varones y mujeres en lo que se refiere a los tipos de texto informacional, documentario, científico de divulgación y numérico.

6.2 Recomendaciones

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, a través de ella podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla su pensamiento.

Este trabajo de investigación nos da muestras fehacientes de lo arriba mencionado, llegando a la conclusión de que leyendo comprensivamente en nuestro idioma español podemos aprender una lengua extranjera con mayor facilidad, en este caso el inglés. Por lo tanto, nuestras recomendaciones están dirigidas a las instancias gubernamentales, a instituciones inmersas en la educación, a profesores, padres de familia, y a toda persona que esté interesada en su desarrollo personal, cultural y social.

- Los libros deben salir de los estantes y almacenes para instalarse en las calles de la ciudad y así se haga visible para quienes no los pueden (o no los quieren) ver o para aquellos que olvidan que las bibliotecas aún existen. Su salida a las calles es como una llamada de alerta: Un país que no lee es una nación condenada al fracaso.
- El mejor ejercicio que puede hacer una persona para mejorar su comprensión lectora es leer de manera permanente. Esta es una verdad universal y por ello debe promoverse la creación de clubes de lectura en los cuales se efectúen conversatorios y exposiciones, reuniendo a personas con intereses comunes, deseosos de intercambiar sus experiencias en torno a la lectura.
- Estimular a las personas a que busquen los textos que realmente les puedan interesar, sea por aspectos temáticos o estilísticos. Si les gustan

los cantantes, o los espectáculos, que busquen textos sobre estos temas y verán que la lectura puede ser muy interesante”. La reflexión parte de una premisa muy sencilla: quienes no leen es porque no encuentran lo que les interesa.

- Los docentes deben poseer, fruto de su vinculación con los libros, una gran riqueza cultural y conocer una gran variedad de temas (música, cine, deporte, política, espectáculo, etc.) sólo así estarán en la capacidad de presentar información de entrada adecuada y comprensible a sus alumnos.
- Está en los padres de familia la primera responsabilidad de iniciar a sus hijos en el aprendizaje del inglés en la primera infancia, inscribiéndoles en centros de idiomas, motivándoles con material auditivo y visual; CDs, DVDs musicales, películas, programas infantiles y dibujos animados en inglés. Los niños se benefician automáticamente al ser expuestos a la lengua.
- Enseñar la segunda lengua a través de la misma segunda lengua. Esto supone la capacidad de crear un contexto con una gran cantidad de *input*, mediante la utilización de la segunda lengua para la gestión de aula y mediante la repetición de lo que los alumnos dicen a fin de hacer su *input* más abundante y redundante. Esto permite una mayor diversidad en sus patrones de comunicación con la finalidad de aumentar la competencia lingüística e interactiva de los alumnos, y facilitar su participación y aprendizaje a partir de las actividades en el aula.
- Estatuir el aprendizaje de una segunda lengua a partir del nivel inicial, aprovechando la ventaja que da un inicio temprano en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Fomentar la práctica de la lengua extranjera fuera del aula, y buscar hablantes nativos, o en su defecto personas con un buen dominio del idioma, con quienes poder conversar, de esta manera se aprende mucho más rápido.

- El enfoque típico de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar, de resultados tan insatisfactorios, debe cambiar y se exhorta que en la toma de decisiones curriculares se tome en cuenta los mínimos requeridos en cuanto a número de horas de clase y de intensidad para conseguir beneficios reales en los resultados en lengua extranjera de los alumnos ya que una cantidad de input (tiempo de exposición a la lengua) muy limitado no genera aprendizaje.
- Promover más investigaciones de este tipo y sobre todo se invita a los profesionales de otras latitudes a constatar o refutar estos hallazgos en sus respectivas lenguas. Estudios tales como; Relación entre la comprensión de lectura en inglés y aprendizaje del idioma español se podría realizar en un país de habla inglesa. Relación de la comprensión de lectura en francés y aprendizaje del idioma inglés se podría llevar a cabo en un país de habla francesa, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Allende, F. y Condemarín, M. (2000). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Santiago Chile.
2. Allende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). *Prueba CLP. Formas Paralelas*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
3. Arévalo, I., Pardo, K. y Vigil, N. (2000). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Área de Lenguas y Comunicación.
4. Belinchon, M., Igoa, M. y Riviere, A. (1992). *Psicología del Lenguaje*. Madrid. Trotta.
5. Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolinguística*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, España.
6. Blum-Kulka, S. (1983). *Interpreting and performing speech acts in a second language: A cross-cultural study of Hebrew and English*. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.) *Sociolinguistic and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
7. Brown, P., & Levinson, S. (1978). *Universals in language usages: Politeness phenomena*. In E. Goody (Ed.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
8. Cabrera, F. (1994) *El proceso lector y su evaluación* Editorial Alertes. España.
9. Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second languages teaching and testing*. En: *Applied Linguistics* 1980, pp.1-47
10. Cassany, D, y otros (1998), "*Modelo de lengua*", en *Enseñar lengua*. España, Graó.
11. Condemarín, M. (1990). *La lectura: Teoría, evaluación, desarrollo*.
12. Coon, D. (1999). *Psicología : exploración y aplicaciones*. México : International Thomson, Editores.
13. Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49, 222 – 251.
14. Ervin – Tripp, S. (1974). *Is second language learning like the first?* *TESOL Quarterly*, 111-127.

15. Faerch, C. , & Kasper, G. (Eds.). (1985). *Foreign language learning under classroom conditions*. Special issue of Studies in Second Language Acquisition, 7, 131-248.
16. Fernandez, S. (2005). *Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*. REVISTA redELE. No TRES. MARZO 2005
17. García, F. (2001). *Enriquecimiento en la Comprensión Lectora*. Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana – Ministerio de Educación del Perú.
18. Gonzales, R.(1996), *Lectoescritura: aspectos cognitivos y psicolingüísticos Cuadernos Cedhum, 5*.
19. Gonzales, R. (1998). *Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios Iniciales*, Universidad de Lima – Lima, Perú.
20. Hornberger, N (1988). *Bilingual education and language maintenance: A southern Peruvian Quechua case*. Dordrecht: Foris.
21. Hernández, L. (2003) *Los Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
22. Jolibert, J., Viogeat, J. y LEJUENE, M. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Editorial Dolmen Ediciones S. A.
23. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE (1998). Informe para UNESCO.
24. Ministerio de Educación del Perú (2002): *Comprensión Lectora*. Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio Universidad de Piura – Facultad de Ciencias de la Educación.
25. Morles, A. (1999): *El Proceso de la Comprensión en la Lectura*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas.
26. Muñoz, C.(2001). *Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero*. *Estudios de Lingüística* - Departamento de Filología Española. Lingüística general y teoría de la Literatura. Universidad de Alicante.
27. Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: Freeman.
28. Pinzás, J. (1987). *Del Símbolo al Significado*. *Revista de psicología PUCE*. Año 4, Vol 4, No 1.

29. Pinzás, J. (1995) *Leer Pensando* Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás. Lima
30. Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
31. PISA (2003). <http://www.educaciosegleXXI.org/?m?=20050301>
32. Richards, Jack C. & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
33. Rodríguez, M. (1994). *Un modelo interrelacional de lectura: Implicaciones para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México*. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Investigación para el Magisterio.
34. Seliger, H. (1977). *Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence*. Language learning, 27, 263-278
35. Titone, R. (1976) *Psicolinguística Aplicada*. Kapeluza, Argentina.
36. Tomasello, M., & Herron, C. (1988) *Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom*. Applied Psycholinguistics. 8, 237-246.
37. Valle, F. (1991) *Psicolingüística*. Madrid. Alianza Editorial
38. Van Hooft, A., Korzilius, H. y Planken B. (2004) *El Aprendizaje de Segundas Lenguas (L2) y la Adquisición de la Conciencia Intercultural* Universidad de Barcelona
39. Zarzosa, S. (2003). *El Programa de Lectura Nivel 1 Sobre la Comprensión de Lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Tesis UNMSM.

ANEXO

Prueba de Comprensión Lectora Inferencial CLOZE

Autor: Raúl Gonzáles Moreyra

Anexo A

(TEXTO INFORMACIONAL)

Asalto a la embajada

En una espectacular operación militar estudiada hasta en sus más (1) _____ detalles un comando del (2)_____ tomó por asalto la (3) _____ del embajador del Japón (4) _____ el Perú, donde retuvo (5) _____ una gran cantidad de (6) _____ calculada en varios centenares (7) _____ exigir la libertad de (8) _____ emerretistas presos.

Encabezados por (9) _____ Cerpa Cartolini el comando (10) _____ integrado por menos de (11) _____ subversivos, entre ellos tres (12) _____ ingresó al recinto diplomático (13) _____ las primeras horas de (14) _____ noche, burlando los estrictos (15) _____ de seguridad.

Los rebeldes _____ (16) de sofisticadas armas de (17) _____ sorprendieron a los asistentes (18) _____ la recepción que ofrecía (19) _____ embajador, ingresando al interior (20) _____ la embajada por un forado hecho en una pared colindante con el interior de una casa vecina.

Anexo B
(TEXTO DOCUMENTARIO)
Incremento del PBI

Comportamiento de la producción en setiembre de 1996
(variación porcentual)

Sector	Setiembre	Ene – Set.
Agrícola	3.3	5.0
Pecuario	7.5	6.4
PESCA	-3.1	1.6
Marítima	-11.1	-4.4
Continental	-18.2	-6.8
MINERIA	7.0	-18.7
Metálica	-1.0	6.4
Hidrocarburos	5.5	-2.9
MANUFACTURA	0.3	1.7
Bienes de consumo	-2.3	0.3
Bienes Intermedios	6.9	4.7
Bienes de capital	-20.9	-9.9
ELECTRICIDAD Y AGUA	2.7	1.2
Electricidad	3.5	1.1
Agua potable	0.5	2.5
CONSTRUCCION	-5.6	-6.4
COMERCIO	1.2	2.7
OTROS	0.7	2.5
P.B.I. TOTAL	0.4	1.9

La actividad productiva del país se ha incrementado durante los (1) _____ nueve meses del año (2) _____ curso. El crecimiento experimentado (3) _____ sido de 1.9%. Todos (4) _____ sectores productivos con excepción (5) _____ la actividad pesquera y (6) _____ construcción han crecido. El (7) _____ más desarrollado ha sido (8) _____ agropecuario con un 5.0% (9) _____ aumento. En

el (10) _____ agrícola creció en un (11) _____. Por debajo del promedio (12) _____ crecido los sectores manufactureros (13) _____ de electricidad y agua. (14) _____ comercio y otros crecieron (15) _____ encima del promedio. En (16) _____ pasado, la producción nacional (17) _____ incrementó en un 0.4% respecto (18) _____ mismo mes del año (19) _____. Este incremento se alcanzó (20) _____ consecuencia, igualmente, de los incrementos de casi todos los sectores salvo pesca y construcción que bajaron, el primero en 11.1% y el segundo en 5.6%.

Anexo C
(TEXTO CIENTIFICO)
Viaje a las estrellas

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos(1) _____ lejos de ser inhóspitos (2) _____ asemejan al nuestro, con (3) _____ respirable, y presión y (4) _____ tolerables. Todos altamente improbables. (5) _____ el deseo que (6) _____ vida fuera de nuestro (7) _____ y que podamos conocerla, (8) _____ muy fuerte. La ciencia (9) _____ lo estimula, y como (10) _____ muchos tienen la convicción (11) _____ que los viajes espaciales(12) _____ el encuentro con otras(13) _____ de vida son inminentes; (14) _____ una cuestión de tiempo. (15) _____ es tiempo en magnitudes (16) _____ son difíciles de comprender, (17) _____ es justamente el factor (18) _____ el que hace que (19) _____ sueños sobre viajes espaciales (20) _____ condenados a ser sólo sueños, si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy probable que nos cruzamos con ella.

Anexo D
(TEXTO LITERARIO)
Ante la tabla de planchar

Vió con agrado sobre la mesa blanca, el atado con (1) _____
camisas del señor. Avanzó (2) _____ cogerlo y abrirlo, como (3)
_____ el sol la cegó (4) _____ vez ella pensó en (5)
_____ cortinas para esa ventana,(6) _____ se las había
arreglado (7) _____ poner periódicos mientras trabajaba, (8)
_____ ahora le daba cansancio (9) _____ que flojera
acomodarlos, bastaba (10) _____ ponerse de espaldas (11)
_____ ventana cuando planchaba. El (12) _____ estaba
ahí, en un (13) _____ de la tabla de(14) _____ pestañeó
para acordarse de que (15) _____ había llenado la vasija, (16)
_____ se le borró para (17) _____ haberla llenado jamás
en (18) _____ vida, volvió a pestañar, (19) _____ le
molestó quedarse sin (20) _____ trocitos de pasado para siempre,
hay agua. Enchufar la plancha. Volteó porque el enchufe estaba a lado de la
ventana, nuevamente la cogió el sol, la cegó completamente.

Anexo E
(TEXTO NUMERICO)

El menú

Menú	
Entradas	
Tamal	0.80
Palta rellena	1.80
Papa a la huancaína	1.75
Causa	1.60
Cebiche	2.50
Sopas	
Sopa de la casa	2.10
Consomé de pollo.	2.60
Sopa a la criolla	2.45
Menestrón	3.50
Cazuela	3.00
Segundos	
Saltados	4.00
Bistec	4.50
Arroz a la cubana	3.00
Ají de gallina	3.50
Tallarines	3.80
Postre	
Crema volteada	2.00
Mazamorra morada	1.50
Ensalada de frutas	2.50
Gelatina	1.00
Leche asada	1.60

Juan, Rosa y Elsa almuerzan en un restaurante cercano. El (1) _____ escoge un menú de (2) _____ soles, compuesto de la (3) _____ y postres más baratos (4) _____ la lista y otros (5) _____ fuerte barato.

Rosa no (6) _____ ahorrativa y prefiere un (7) _____ más completo y de (8) _____ calidad. Ella consume los (9) _____ más caros de cada (10) _____.

Este le cuesta 13:00 (11) _____ .

Elsa escoge generalmente un (12) _____ de gastos que es (13) _____ de lo que gasta (14) _____ y Rosa.

Es de 6.50 (15) _____ ese máximo. Ella escoge (16) _____ platos, uno fuerte, siempre (17) _____ segundo de precio intermedio (18) _____ y un día un (19) _____ otro una entrada y (20) _____ una sopa, con precios que no superan su límite.

Anexo F
(TEXTO HUMANÍSTICO)

Nuestra actitud ante al pasado

El pasado es, por lo pronto, algo que sólo puede (1) _____ entendido desde un presente. (2) _____ pasado, precisamente por serlo, (3) _____ tiene más realidad que (4) _____ de su actuación sobre (5) _____ presente. De suerte que (6) _____ actitud ante el pasado, (7) _____ pura y simplemente de (8) _____ respuesta que se dé (9) _____ la pregunta: ¿Cómo actúa (10) _____ el presente? Para una (11) _____ consideración, en cierto modo, (12) _____, el pasado “ya pasó” (13) _____, por tanto, “ya no (14) _____”. La realidad humana es, (15) _____ esta concepción, su puro (16) _____: lo que el (17) _____ y hace efectivamente. Y (18) _____ es precisamente la historia: (19) _____ sucesión de realidades presentes. (20) _____ pasado no tienen ninguna forma de existencia real: en su lugar poseemos un vago recuerdo de él.

CLAVE DE RESPUESTA DE LOS TEXTOS

Texto No 1 (Informativo)

1. mínimos
2. MRTA
3. residencia, casa
4. en
5. a
6. rehenes, personas
7. para
8. los
9. Néstor
10. emmerretista, terrorista
11. veinte
12. mujeres
13. a
14. la
15. dispositivos, controles
16. provistos
17. fuego
18. a
19. el
20. de

Texto No 2 (Documentario)

1. primeros
2. en
3. ha
4. los
5. de
6. la
7. sector
8. el
9. de
10. actividad
11. 6.4%
12. han
13. y
14. minería
15. por
16. setiembre
17. se
18. al
19. pasado
20. como

Texto No3 (Científico)

1. que
2. se
3. atmósfera
4. temperatura
5. pero
6. exista
7. planeta
8. es
9. ficción
10. resultado
11. de
12. y
13. formas
14. solo
15. pero
16. que
17. y
18. tiempo
19. nuestros
20. estén

Texto No 4 (Literario)

1. muchas
2. para
3. siempre
4. una
5. unas
6. después
7. con
8. pero
9. más
10. con
11. la
12. agua
13. extremo
14. planchar
15. ayer
16. pero
17. siempre
18. su
19. no
20. esos

Texto No 5 (Numérico)

1. primero
2. 4.80
3. entrada
4. de
5. plato
6. es
7. menú
8. mejor
9. platos
10. grupos
11. soles
12. máximo
13. promedio
14. Juan
15. soles
16. dos
17. un
18. 3.80
19. postre
20. otro

Texto No 6 (Humanístico)

1. ser
2. el
3. no
4. la
5. un
6. nuestra
7. depende
8. la
9. a
10. sobre
11. primera
12. natural
13. y
14. es
15. en
16. presente
17. es
18. esto
19. una
20. El

FORMULARIO PARA VER LAS VARIABLES : Sexo del alumno, Grado de instrucción de los padres y edad de inicio del aprendizaje del inglés

I. DATOS

DEL ALUMNO:

Nombre y apellidos: _____
Grado y sección: _____
Edad: _____
No de hermanos: _____
Colegio de procedencia: _____

DE LOS PADRES:

Nombre y apellidos: _____
Edad: _____
Grado de instrucción: _____
Ocupación: _____
Lugar de nacimiento: _____