

1-1-2008

Procesos cognitivos y su relación con la comprensión de lectura de textos en inglés como lengua extranjera

María Elizabeth Durán Pérez
Universidad de La Salle, Bogotá

Adriana Milena Gómez Molano
Universidad de La Salle, Bogotá

Sara Isabel Guzmán Gómez
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Durán Pérez, M. E., Gómez Molano, A. M., & Guzmán Gómez, S. I. (2008). Procesos cognitivos y su relación con la comprensión de lectura de textos en inglés como lengua extranjera. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/238

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**PROCESOS COGNITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN DE
LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**MARÍA ELIZABETH DURÁN PEREZ
ADRIANA MILENA GÓMEZ MOLANO
SARA ISABEL GUZMÁN GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ, D.C.
2008**

**PROCESOS COGNITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN DE
LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**MARÍA ELIZABETH DURÁN PEREZ
ADRIANA MILENA GÓMEZ MOLANO
SARA ISABEL GUZMÁN GÓMEZ**

Tesis de Grado

Asesor: Doctor Pedro Nel Zapata

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ, D.C.**

2008

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	3
2. ANTECEDENTES	5
3. DESCRIPCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	10
4. OBJETIVOS	13
4.1. OBJETIVO GENERAL	13
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
5. MARCO CONCEPTUAL	14
5.1. COMPRENSIÓN DE LECTURA	14
5.2. PROCESOS COGNITIVOS	18
5.3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	25
6. MARCO METODOLÓGICO	29
6.1. DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO	29
6.1.1. Descripción de la población	30
6.1.2. Fases de la investigación	30
6.2. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	32
6.2.1. Prueba de Competencia Lingüística	32
6.2.2. Prueba de empleo de procesos cognitivos	35
6.2.3. Prueba de comprensión de lectura	38
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	42
7.1. PROCESO COGNITIVO DE ANÁLISIS	45

7.2. PROCESO COGNITIVO DE SÍNTESIS	48
7.3. PROCESO COGNITIVO DE INFERENCIA	51
7.4. LIMITANTES DEL ESTUDIO	54
8. CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFIA	59
ANEXOS	62
ANEXO A	62
ANEXO B	67
ANEXO C	71
ANEXO D	79
ANEXO E	80
ANEXO F	81

INTRODUCCIÓN

En el contexto académico universitario colombiano se evidencia la necesidad de fomentar en los estudiantes la lectura comprensiva en una segunda lengua. En este sentido, se observa que la formación de los estudiantes que entran a la universidad no es la esperada, puesto que estos demuestran deficiencias en comprensión de lectura, las cuales se tornan más críticas cuando se enfrentan a un texto en inglés. Es por esto que surge el interés por ahondar en los posibles aspectos que afectan dicha comprensión, entre estos los factores cognitivos implícitos, por ejemplo los procesos cognitivos. De lo anterior nace la motivación por realizar este estudio.

El presente documento recoge la experiencia investigativa llevada a cabo con un grupo de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia con el fin de establecer la relación existente entre la comprensión de lectura y el empleo de los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia teniendo en cuenta el grado de dominio de la competencia lingüística en inglés.

Para la fundamentación teórica de la investigación se presentan de manera concisa algunos referentes conceptuales acerca de la comprensión de lectura, los procesos cognitivos y la competencia lingüística. Para el primero, se parte de la definición de comprensión de lectura luego se retoman algunos modelos de comprensión de lectura y se enfatiza en los planteamientos de Teun A. Van Dijk sobre las estructuras textuales específicamente macroestructura y microestructura.

El segundo aspecto teórico tiene que ver con la propuesta de Margarita A. de Sánchez sobre procesos cognitivos y se describe en especial el análisis, la síntesis y la inferencia. El tercer referente conceptual está relacionado con la definición de competencia lingüística sugerida por el Marco Común Europeo de

Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación; más específicamente las competencias: léxica, gramatical y semántica.

Con respecto a la metodología, el estudio se orientó desde un enfoque cuantitativo; se emplearon pruebas de lápiz y papel para obtener los datos y estos fueron interpretados a través del análisis multivariable de Lazarsfeld.

Esta investigación adquiere importancia para la formación de los estudiantes universitarios como buenos lectores en general y en una segunda lengua en particular; ya que no se puede desconocer el papel fundamental de la lectura como fuente primaria de acceso al conocimiento.

1. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es válida en el contexto del programa de Artes Escénicas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, la población objeto de este estudio, en la medida que algunos espacios académicos de este programa no promueven una construcción del conocimiento desde la lectura de textos escritos, sino que enfatizan más en el desarrollo de habilidades físicas.

En este programa, los estudiantes se enfrentan a unos espacios académicos donde predomina la formación en lo práctico, por ejemplo, manejo de cuerpo, voz, acrobacia, danza, actuación, entre otras; mientras que lo teórico tiene menos intensidad académica (pedagogía, comunicación, inglés, poéticas). Esta situación resulta un poco incoherente teniendo en cuenta que la misión de dicha universidad es precisamente la formación de formadores y, por lo tanto, la mayoría de los espacios académicos deberían promover procesos más rigurosos de lectura, y a su vez, fomentar que tales procesos se realicen en una lengua extranjera. Es decir, un futuro docente necesitaría no sólo desarrollar sus habilidades para volverse un lector crítico, sino también ser capaz de leer en inglés.

Por otro lado, las últimas reformas llevadas a cabo en la educación superior han generado una desescolarización de la educación que implica cambios en las prácticas pedagógicas; por ejemplo, la necesidad de que el estudiante dedique muchas más horas de trabajo independiente en sus responsabilidades académicas y así llevar a buen término su proceso de aprendizaje. Otro ejemplo es la importancia que ha adquirido la formación en investigación como una fuente de producción de conocimiento y como herramienta que permite la formación permanente. A la luz de estos ejemplos se evidencia que tanto en el papel de

estudiante autónomo como de investigador es fundamental el potenciar una muy buena comprensión de lectura para poder apropiarse del conocimiento.

El proceso de comprensión de lectura puede ser abordado desde diferentes perspectivas; por ejemplo, i) el diseño de estrategias para mejorar la comprensión, ii) la reflexión y exploración de procesos de metacognición, o iii) los procesos cognitivos presentes durante la comprensión. Este trabajo se centra específicamente en el estudio de algunos procesos cognitivos ya que se piensa que en la medida en que se logre entender la relación existente entre tales procesos y la comprensión de lectura, se tendrán bases mucho más sólidas para poder explorar y profundizar en las perspectivas mencionadas anteriormente.

La conveniencia de identificar la relación entre los procesos cognitivos y la comprensión de lectura en inglés en educación superior, es la necesidad latente de los estudiantes de leer y comprender textos en esta lengua; dicha necesidad es más evidente en el actual contexto de la globalización. Además, es preciso aportar información en cuanto a la comprensión de lectura en este idioma para que los profesores de educación superior dinamicen y enriquezcan sus prácticas actuales en el aula de clase.

Finalmente, la construcción actual de la sociedad del conocimiento involucra al ser humano en dinámicas permanentes de acceso y procesamiento de información, por eso se hace necesario, desde las aulas de clase, formar mejores lectores no sólo para la universidad, sino también para los diferentes roles que el individuo va a desarrollar como parte de la sociedad. Más específicamente, en el caso de los futuros licenciados en Artes Escénicas este trabajo tiene un impacto significativo dado que se esperaría que cuando empiecen su práctica como docentes desarrollen un buen trabajo en cuanto la comprensión de lectura y de esta forma aportar en el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

2. ANTECEDENTES

A continuación se presenta un breve recorrido por algunas de las investigaciones que se han desarrollado en las últimas décadas y que se consideran están relacionadas con el tema de investigación de este trabajo.

La comprensión de lectura en educación superior ha despertado el interés de diversos investigadores por tratar de dar cuenta de los factores que originan dificultad en la comprensión y este tema ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Algunas de dichas investigaciones apuntan a identificar el uso de procesos cognitivos y su relación con el proceso de comprensión de lectura. Otras se centran en la influencia existente entre este proceso y el grado de dominio de una segunda lengua.

Dentro de los trabajos acerca de la comprensión de lectura y los procesos cognitivos, se encuentra la investigación llevada a cabo por García y Castañeda (2006) en México la cual tuvo como objetivo determinar los factores que influyen en la comprensión de lectura de textos en inglés cuando se presentan exámenes para ingreso a la universidad. Las autoras diseñaron una prueba de comprensión de lectura que les permitió medir diferentes aspectos de los tres mecanismos presentes en el proceso de comprensión: i) macroestructura, ii) microestructura y iii) procesamientos cognitivos. Para la elaboración de dicha prueba las investigadoras emplearon un texto en inglés de la revista "National Geographic"; la prueba se aplicó a 213 estudiantes del primer semestre de la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Acatlán. Los resultados mostraron una estrecha relación

entre los tres mecanismos y a partir de ellos se sugirió hacer énfasis en los elementos que componen la microestructura para facilitar la comprensión de lectura de los hablantes no-nativos del inglés.

Un estudio realizado con 20 estudiantes de quinto semestre de Comunicación en la Universidad del Valle de México por Islas de León en 2005 y cuyo propósito era “identificar el grado de comprensión de textos, así como los procesos cognitivos y estrategias que implementan los estudiantes universitarios,” se basó en la teoría del análisis del discurso de Van Dijk.

Dicho estudio fue de carácter cualitativo, transversal y descriptivo. Para su desarrollo el autor empleó un texto de Umberto Eco y los estudiantes recibieron instrucciones específicas para realizar un resumen. Del análisis de los resúmenes producidos por los estudiantes se concluyó, por un lado, que estos desarrollan ciertos procesos cognitivos básicos durante la comprensión como: la reducción de la información, incorporación de ésta a la memoria a corto plazo y almacenamiento en la memoria a largo plazo. Por otro lado, los problemas de comprensión se explican por la falta de conocimientos previos y por la dificultad para relacionar oraciones. Además, en cuanto a la producción de resúmenes se encontraron deficiencias a nivel de macroestructura, microestructura y superestructura.

Una de las investigaciones sobre procesos cognitivos en la comprensión lectora fue la realizada por Constantino (1992), quien plantea que las operaciones cognitivas de análisis, síntesis y comparación son la base para la comprensión de textos científicos en educación superior. Para el desarrollo de este trabajo el autor realizó una serie de tareas de entrenamiento en el uso de dichas operaciones, y encontró que se puede aprender formalmente a realizar análisis y síntesis, pero esto no garantiza la comprensión. Además no se pudo comprobar una interdependencia entre estas tres operaciones.

En el estudio realizado por Maturano, Soliveres y Macías (2002), en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina, las autoras dieron cuenta de las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por 59 estudiantes universitarios de una misma área del conocimiento. Para el desarrollo del trabajo, se definió la comprensión como, “la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de otra manera, entre otras (Blythe y Perkins, 1999)”. Las investigadoras emplearon un texto científico de un libro de física, aplicaron un cuestionario de conocimientos y llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre las dificultades en el proceso de comprensión del texto.

En el análisis de los resultados las investigadoras encontraron tres aspectos problemáticos en la comprensión de lectura: 1) deficiencias para detectar aspectos que dificultan la comprensión como, por ejemplo, contradicciones dentro del texto; 2) a nivel lexical se notó que los estudiantes desconocen algunos términos del lenguaje común y, 3) a nivel de coherencia externa, observaron cierta dificultad para relacionar la información nueva con el conocimiento previo. Este estudio concluyó con una propuesta para fomentar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas a través de diferentes actividades propuestas por los profesores cuando enfrentan a sus estudiantes con un texto nuevo.

En cuanto a los trabajos sobre la comprensión de lectura de textos en inglés se encuentra el realizado por González (2000) en Colombia. En su trabajo hace una breve revisión de los planteamientos de investigadores como Grabe (1993), McDonough & Shaw (1993) y Shih (1992). El primer autor concibe la lectura en una segunda lengua como un proceso de interacción entre el autor y el texto que requiere de destrezas que van más allá de la mera instrucción. McDonough & Shaw (1993) se preocuparon por ayudar a desarrollar estrategias de lectura en los estudiantes. Shih (1992) rescata que los textos, las tareas específicas y las

estrategias que se lleven a cabo en las clases de inglés, como segunda lengua, e inglés como lengua extranjera, deben ser lo suficientemente complejos para que traten los contenidos con profundidad.

En el trabajo de Barletta y Sotomayor (2002), realizado en la Universidad del Norte, Colombia, las investigadoras intentaron describir las competencias lectoras y analizar los problemas de comprensión de lectura que presentan los estudiantes al ingresar a la educación superior. Las autoras de este estudio tomaron como marco de referencia el trabajo realizado por Jurado y Bustamante acerca de la evaluación por competencias; quienes las clasifican en competencia semántica, gramatical, textual, pragmática y enciclopédica. Para el análisis textual, las investigadoras se apoyan en la teoría del análisis del discurso de Van Dijk acerca de la macroestructura, la microestructura y la superestructura. En cuanto a los niveles de lectura, se establece una diferencia entre lectura de tipo literal, lectura de tipo inferencial y lectura crítico – intertextual.

Los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes que ingresan a la universidad tienen problemas en algunas de sus competencias lectoras y normalmente sólo elaboran una lectura de tipo literal. Este trabajo recomienda que todos estos problemas se pueden solucionar con ayuda de los profesores y con la manera como ellos escogen y guían la lectura de los textos.

Finalmente, el estudio presentado por Codina y Usó (2000) titulado *Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos* (como se cita en Muñoz, 2000), examinó las siguientes hipótesis:

- ◆ Si los estudiantes con conocimiento previo sobre un tema obtienen una mejor comprensión de un texto específico que los estudiantes que no poseen dicho conocimiento previo.

- ◆ Si los estudiantes con mayor nivel de L2 obtienen también una mejor comprensión de un texto específico que los estudiantes con un nivel inferior.
- ◆ Si para comprender un texto contribuye más el nivel de L2 o el de conocimiento previo.
- ◆ Si el efecto del conocimiento previo varía según el nivel de L2 de los estudiantes. (Codina y Usó, 2000, p. 303).

Para verificar estas hipótesis, las investigadoras aplicaron pruebas para determinar la comprensión de textos específicos y el nivel de inglés; estas últimas constaban de un test de gramática y un test de comprensión general. Este estudio se desarrolló con 60 estudiantes universitarios españoles de psicología y filología inglesa. Las conclusiones de este trabajo muestran que en la comprensión de lectura influyen tanto el conocimiento previo como el nivel de L2; aunque este último repercute más en la comprensión de un texto específico. Además, se observó que los estudiantes con un nivel más bajo de L2 no hicieron uso de su conocimiento previo a diferencia de aquellos con un nivel de L2 más alto.

Teniendo en cuenta la revisión anterior, se observa que la problemática de la comprensión de lectura en educación superior ha sido investigada ampliamente durante los últimos años y en muchos de esos estudios se han tomado algunos de los conceptos de la lingüística textual planteados por Van Dijk. De la misma manera, ciertas investigaciones hechas han indagado acerca de algunos procesos cognitivos presentes en la comprensión de lectura.

3. DESCRIPCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A partir de las observaciones en el aula de clase como profesoras de inglés en educación superior, se ha podido evidenciar que una de las grandes debilidades que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad es un nivel muy limitado de comprensión de lectura de textos en inglés. Dentro de las causas que se han identificado se encuentran, el conocimiento de inglés con el que terminan el bachillerato, la manera de acercarse al texto escrito y el empleo de ciertos procesos cognitivos durante la lectura.

En cuanto al conocimiento del inglés al finalizar la educación secundaria, su nivel de comprensión del idioma no es el esperado. Apenas cuentan con un vocabulario básico y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas; las estructuras gramaticales que utilizan son sencillas y limitadas; manejan expresiones breves y preparadas de antemano, comprenden discursos que sean muy lentos y articulados; comprenden textos sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas.

Debido a este pobre nivel de competencia en la lengua, los estudiantes realizan ciertas acciones que dificultan su proceso de comprensión lectora, por ejemplo: emplear el diccionario durante la lectura; traducir el texto literalmente, interpretar de forma errónea las instrucciones de los ejercicios, lo que los lleva a una búsqueda superficial de respuestas y no a la comprensión.

En lo concerniente a la manera de acercarse al texto escrito, se ha notado una serie de situaciones que dificultan la comprensión de lectura, a saber: dificultad para extraer ideas principales a partir del análisis de párrafos, problemas para entender el hilo conductor de un texto; poca habilidad para establecer las relaciones entre las ideas presentadas en un texto, problemas al sintetizar el

contenido del texto; en otras palabras, los estudiantes evidencian muy poca capacidad para identificar la microestructura y la macroestructura del texto.

También se observa que los estudiantes presentan una actitud demasiado pasiva frente al texto. Un ejemplo muy común es que los estudiantes no siempre se remiten a su conocimiento del mundo y experiencias previas en la lengua; estrategias que resultan muy útiles a la hora de comprender un texto. Otro ejemplo es la dificultad para parafrasear ideas una vez terminada la lectura o para elaborar resúmenes a partir del texto.

Con respecto a los procesos cognitivos se observa que los estudiantes no siempre logran extraer información específica de un texto a partir de un buen análisis; se les dificulta discriminar toda la información de un texto para llegar a sintetizarlo, y no siempre relacionan las ideas que están explícitas en el texto con aquellas que están implícitas.

Desde el punto de vista de la enseñanza, es frecuente encontrar que el trabajo de lectura, tanto en educación media como superior, se realiza fuera del aula de clase y con muy poca orientación por parte del maestro; es decir, es común que el profesor asigne un documento para ser leído en un tiempo específico y luego ser “evaluado” en clase a través de diferentes actividades que generalmente el estudiante no conoce.

La forma anterior de trabajar la comprensión de lectura refleja que normalmente los profesores muestran poco compromiso hacia el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura, en parte porque están más interesados por su disciplina o porque asumen que los estudiantes ya deberían tener tales estrategias adquiridas.

Como se observa en la revisión de los antecedentes y en los aspectos señalados anteriormente, el estudio de los procesos cognitivos involucrados en la

comprensión de lectura ha sido un tema objeto de investigación desde hace varios años y desde diversos enfoques. No obstante, para abordar el tema de la comprensión de lectura en una segunda lengua, se debe tener en cuenta además el dominio de los recursos formales de dicha lengua o, como se ha denominado en esta investigación, la competencia lingüística del sujeto. Desde esta perspectiva, la competencia lingüística implica competencias más específicas como la léxica, gramatical y semántica, entre otras, que pueden llegar a afectar el proceso de comprensión de lectura de una segunda lengua.

Teniendo en cuenta la anterior problemática se formula la pregunta que sirve de base para el presente trabajo de investigación: ***¿Qué relación existe entre el empleo de los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia, y la comprensión de lectura de textos en inglés como lengua extranjera teniendo en cuenta el grado de dominio de la competencia lingüística?***

Aunque existe diversidad de procesos cognitivos cuya influencia en la comprensión de lectura del inglés pudiera evaluarse, es claro que para propósitos de esta investigación se delimitó el estudio a los procesos de análisis, síntesis e inferencia con el fin de evaluar sistemáticamente su relación con la comprensión de lectura del inglés y la competencia lingüística como variable interviniente. Se trata pues de un problema cuyo análisis implica un modelo de análisis multivariable.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación existente entre el empleo de los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia y la comprensión de lectura de textos en inglés, según el grado de dominio de competencia lingüística, en un grupo de estudiantes de educación superior.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.2.1. Determinar el grado de dominio de la competencia lingüística (léxica, gramatical y semántica) en inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.2.2. Determinar el nivel de comprensión de lectura de textos en inglés a través de la identificación de la macroestructura y microestructura por parte de un grupo de estudiantes de la población objeto.

4.2.3. Identificar el empleo de los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia en el proceso de comprensión de lectura de textos en inglés en un grupo de estudiantes de la población objeto.

4.2.4. Identificar la relación entre los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia, la comprensión de lectura de textos en inglés y la competencia lingüística en inglés de los estudiantes de la población.

5. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se presentan los conceptos fundamentales en los que se basa esta investigación. Es decir, que para poder establecer la relación entre el empleo de procesos cognitivos y la comprensión de lectura de textos en inglés, es necesario señalar lo que se entiende por comprensión de lectura. También se expone un marco conceptual con relación a la definición de procesos cognitivos que permiten la comprensión y se define específicamente aquellos que se consideran pertinentes para esta investigación. Por último, se incluye qué se entiende por competencia lingüística en segunda lengua.

5.1. COMPRENSIÓN DE LECTURA

Durante las tres últimas décadas, la investigación sobre la lectura ha permitido establecer tres modelos de lectura: **bottom-up, top-down e interactivo**. Según el primero, el lector construye el significado del texto de forma mecánica a partir de los elementos dados en éste, decodificando desde las letras que conforman la palabra, las palabras que conforman la frase y las frases que conforman el texto.

Para los modelos **top-down**, el lector se acerca al texto con una serie de conocimientos previos, propósitos y expectativas que se van corroborando o no a través de la lectura; y de esta manera se asigna significado al texto. A su vez, los modelos **interactivos** combinan algunos de los aspectos más relevantes de los modelos mencionados anteriormente para explicar su interacción en el proceso de comprensión de lectura: *“word recognition needs to be fast and efficient, but background knowledge is a major contributor to text understanding, as is inferencing and predicting what will come next in the text”* (Grabe, 2002, p. 33).

Por otro lado, varios investigadores se han preocupado por describir la **comprensión de lectura**. Por ejemplo, García, Gutiérrez, Elosúa, Luque y Gárate (1999) afirman que ésta es un proceso interactivo entre el texto y los conocimientos previos del lector para construir un significado global del texto. En la construcción de la interpretación semántica coherente de un texto, el lector utiliza la información que ya tiene para reducir las posibilidades del sentido del texto.

Según Goodman (como se cita en Ferreiro, 1998), el proceso de comprensión de lectura es un proceso de interpretación cuyo éxito depende tanto de la capacidad del lector, como de otros factores, a saber: “el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales” (Goodman, 1998, p.18). Para este autor, la comprensión de lectura es un proceso único en todas las lenguas puesto que a éste subyace siempre un mismo propósito y necesidad: la comunicación. Goodman también aclara que lo que varía es la capacidad de cada lector para hacer uso de dicho proceso. Además, lo caracteriza como un proceso flexible “para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de texto...” (Goodman, 1998, p. 17).

De acuerdo con algunas posiciones constructivistas, el proceso de comprensión es descrito en términos de “construcción de una representación mental coherente o “estructura” capaz de aprehender las relaciones semánticas que se establecen en la entrada textual y los conocimientos previos que son recuperados de la memoria en el transcurso del procesamiento” (García et al., 1999, p. 58). Según Kintsch (1995) en dicha construcción se llevan a cabo diferentes operaciones cognitivas singulares y específicas, particulares y finales lo cual implica la construcción de tres niveles de representación: Representación lingüística superficial, representación del texto base y representación del modelo situacional. En otras palabras, la comprensión involucra la construcción e interacción de

estructuras en donde primero se llevan a cabo las operaciones de reconocimiento de palabras, luego las de análisis lingüístico, identificación de predicaciones, uso del conocimiento previo para construir proposiciones y construcción del texto base integrado semánticamente para finalmente llegar a la representación de la situación real que el texto describe.

En cuanto a la comprensión de lectura, el marco conceptual que sirve de referencia para este trabajo se encuentra en los planteamientos hechos por Van Dijk acerca de la ***comprensión del discurso***¹. Para un mayor entendimiento de las ideas propuestas por este autor, es necesario aclarar algunos conceptos implícitos en el procesamiento cognoscitivo del discurso. El primer concepto es el de memoria; en ésta se guarda la información percibida a través de los sentidos; el autor distingue entre memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP). La primera es entendida como aquella que “es necesaria para la manipulación de información que requiere de poco tiempo para ser procesada, por ejemplo, cuando queremos comprender sonidos, frases y oraciones” (Van Dijk, 1998, p. 78). La segunda, MLP, es la que guarda la información que ya pasó por la memoria a corto plazo y que necesita ser almacenada por más tiempo.

Un segundo concepto tiene que ver con la comprensión, que para Van Dijk, es una construcción semántica del discurso. Para efectos de este trabajo, la comprensión se entiende como el proceso mediante el cual el lector le asigna significado al texto. Este autor plantea unas fases que se dan en dicho proceso. Un primer momento tiene que ver con la formación de grupos sintácticos – semánticos a partir de las palabras que a su vez se organizan en cláusulas y oraciones con significado; todo esto se lleva a cabo en la memoria a corto plazo, es decir, en la MCP se le da un significado a la información, y al ser comprendida, ésta se puede

¹ Es importante aclarar que aunque la obra de este autor ha evolucionado hacia el tema de la Cognición Social, en este trabajo sólo se abordarán sus conceptos acerca de las estructuras del discurso, específicamente la macroestructura y la microestructura debido a que éstas permiten el diseño de herramientas apropiadas que dan cuenta de la comprensión de lectura.

procesar más fácilmente y es almacenada en la memoria a largo plazo donde estará disponible en procesos posteriores de comprensión y producción.

Posteriormente, se construyen proposiciones a través de la interpretación de las cláusulas y oraciones; dichas proposiciones se organizan en “hechos cognoscitivos”². Finalmente, se les asigna la coherencia necesaria para poder ser entendidos estableciendo relaciones condicionales, identificando referentes, relacionando la información nueva con los conocimientos previos, las creencias, los valores, las actitudes entre otras. En esta última fase, se dan dos clases de recuperación de la información: el recuerdo y el reconocimiento. La primera tiene que ver con la recuperación de la información de la memoria a largo plazo, y la segunda con la búsqueda de información utilizando pistas semánticas.

Además de lo descrito anteriormente, el autor afirma que la información de un texto se organiza en diferentes estructuras, a saber: la superestructura, la macroestructura y la microestructura. Para el desarrollo de esta investigación, se tendrán en cuenta las dos últimas estructuras como categorías que dan razón de la comprensión de lectura, es decir, que en la medida en que el lector sea capaz de identificar estas estructuras se entenderá que está realizando una construcción semántica del texto. A continuación se explica brevemente en qué consiste cada una de estas tres estructuras.

En cuanto a la macroestructura, Van Dijk la define como “el contenido global del discurso” (Van Dijk, 1998, p. 45); en otras palabras, es una secuencia de oraciones que expresan el tema o asunto de un texto y que refleja la coherencia global de éste. Para poder construir la macroestructura del texto se deben emplear unas macrorreglas cuya función es transformar la información semántica y se caracterizan por reducir y organizar dicha información. Las macrorreglas son

² La expresión “hechos cognoscitivos” hace referencia a representaciones cognoscitivas de lo que interpretamos como una acción particular.

supresión, generalización y construcción. La primera consiste en la omisión de información que no se necesita para la comprensión, la segunda hace referencia a la sustitución de un concepto de proposiciones por un superconcepto inmediato, y la tercera tiene que ver con la elaboración de una nueva proposición que reemplaza la información de varias proposiciones porque dicha información hace parte de nuestro conocimiento del mundo.

En lo concerniente a la microestructura, Van Dijk (1998) la define como “aquella que denota la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1998, p. 45), en otras palabras, la caracterización de la microestructura supone la identificación tanto de la relación y secuencia de proposiciones, como de las principales formas de cohesión, por ejemplo la referencia, la deixis, conectores o marcadores textuales entre otras.

La superestructura es aquella que determina el tipo de texto; ésta permite establecer una relación jerárquica de sus partes y la información que puede estar incluida en cada una. La superestructura se entiende en términos de categorías y reglas de formación, “entre las categorías del cuento figuran, por ejemplo; la introducción, la compilación, la resolución, la evaluación y la moraleja. Las reglas determinan el orden en que las categorías aparecen” (Van Dijk, 1998, p. 53)

5.2. PROCESOS COGNITIVOS

Con referencia a los procesos cognitivos, Santiago, Castillo y Ruiz (2005) coinciden con que el proceso de comprensión de lectura implica la construcción de significado y además dicen que el lector debe efectuar “una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación, asociación...) en las que pone en juego diversos conocimientos (lingüísticos,

comunicativos, culturales, textuales, letrados, enciclopédicos...)" (Santiago, 2005, p. 21)

Con relación a la importancia de algunos procesos cognitivos en la comprensión de lectura autores como Sánchez (1998) han señalado que la capacidad de aprender y de utilizar el lenguaje es la característica que diferencia a la especie humana de cualquier otro ser viviente. El vocabulario de un adulto incluye decenas de miles de palabras y las diferencias entre una y otra persona estriban en factores relacionados con la cultura, la educación y las características individuales. También se sabe que solo una pequeña parte del vocabulario de una persona es producto de la enseñanza directa, la mayoría de sus adquisiciones procede del aprendizaje de significados a partir del contexto donde se le presentan las palabras.

Según Sánchez, (1998) en la comprensión de lectura se hallan implicados por lo menos tres tipos de procesos: *la codificación selectiva* mediante el cual se separa la información relevante de la irrelevante. Se sabe que cuando se trata de descifrar el significado de una palabra desconocida a partir del contexto, las señales relevantes que permiten establecer la asociación de la palabra con hechos o situaciones conocidas están mezcladas con información irrelevante que interfiere y obstaculiza la tarea; *la combinación selectiva* mediante la cual se integran las señales relevantes ya codificadas en una definición razonable de la palabra desconocida y *la comparación selectiva* que permite relacionar la información adquirida a partir del contexto con la que se tiene almacenada como resultado de conocimientos y experiencias previas. El propósito de esta operación es darle sentido a la nueva información, y para lograrlo se busca cómo relacionarla con conocimientos previamente almacenados en la memoria.

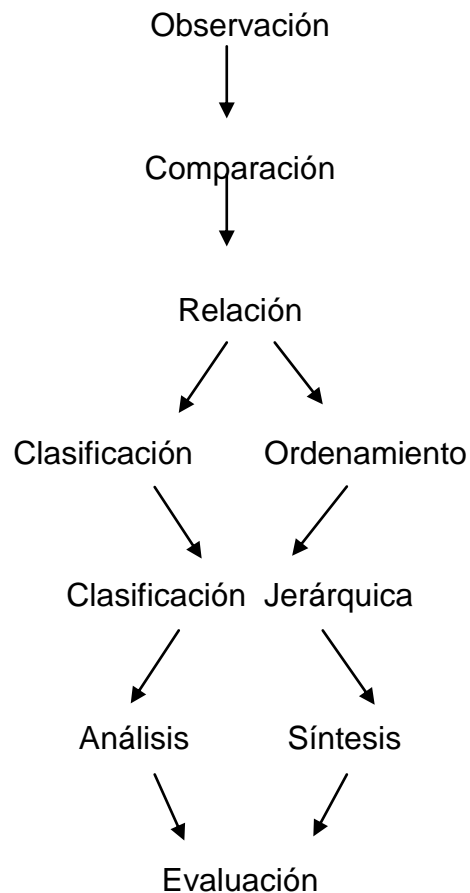
Ahora bien, Margarita A. de Sánchez (2002) en sus estudios sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento establece una diferencia entre procesos, procedimientos y habilidades del pensamiento. Estas últimas son el resultado del desarrollo y aplicación de procedimientos bajo condiciones formales de aprendizaje sistemático. El procedimiento surge de la operacionalización del proceso, es decir, está relacionado con el seguimiento de una serie de acciones que permiten ejecutar este último.

En cuanto al proceso, esta autora lo define como “un operador intelectual capaz de transformar un estímulo externo en una representación mental, o una representación mental en otra representación o en una acción motora. Los procesos son conceptos; cada proceso tiene un significado que lleva implícito la acción que lo caracteriza, la cual es ejecutada siguiendo el procedimiento que corresponde” (Sánchez, 2002). En este punto, vale la pena aclarar que el proceso no depende de la persona que lo ejecuta sino que es un concepto que existe por sí mismo, mientras que la habilidad es una capacidad de la persona que se desarrolla a través de la práctica.

Por otro lado, esta autora propone dos taxonomías de los procesos según su aplicación, y su nivel de complejidad y abstracción. La primera clasifica los procesos en universales y particulares entendiendo los primeros como “un tipo de operador intelectual cuyo significado está unívocamente determinado y es reconocido en todas las lenguas y culturas; son ejemplos de procesos universales las operaciones lógicas de pensamiento como la observación, el análisis, la síntesis, etc. Un proceso particular es un plan, curso de acción, procedimiento, que conduce o facilita el logro de un objetivo determinado. Ejemplo: planes, estrategias, heurísticas, algoritmos” (Sánchez, 2002). La aplicación de los procesos universales se da en situaciones diferentes y con objetivos variados en tanto que la de los particulares se da en casos específicos.

La segunda taxonomía clasifica los procesos en básicos, superiores y metaprosos cada uno depende en su construcción del nivel anterior. Los primeros comprenden seis **operaciones elementales**, a saber: *observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica*; y tres **procesos integradores**: *análisis, síntesis y evaluación*. Estos nueve procesos son la base de la construcción y organización del conocimiento y el razonamiento.

Figura 1. Diagrama de procesos cognitivos básicos.

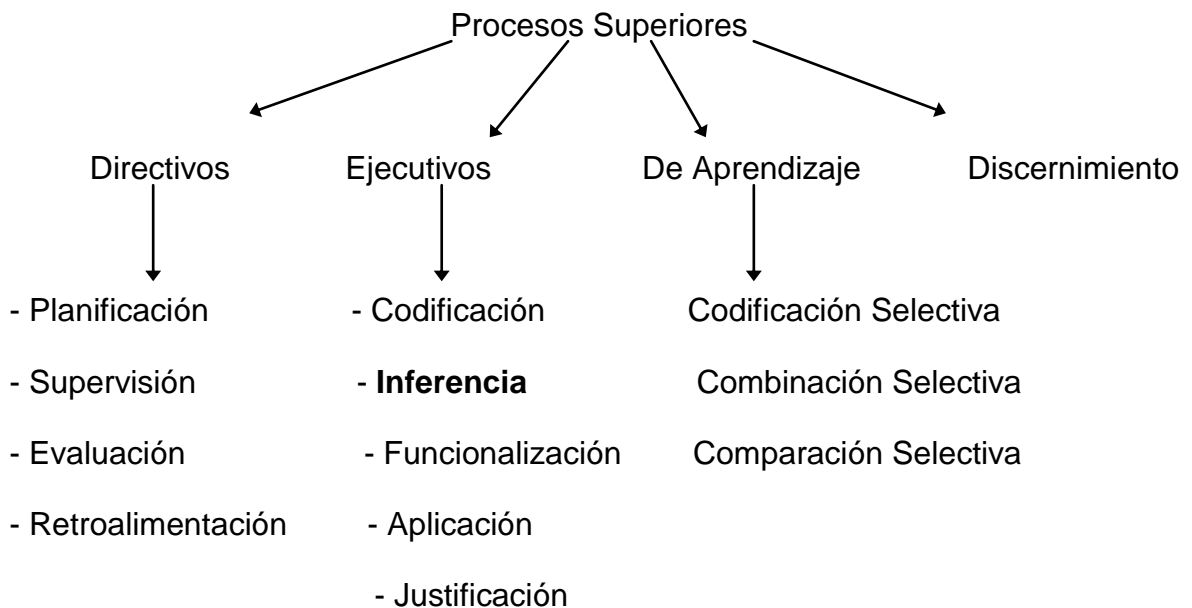


Fuente: Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento. P.556

Los procesos superiores incluyen procesos **directivos** como *planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación*; **ejecutivos** como *codificación, inferencia, funcionalización, aplicación y justificación*; **de aprendizaje** como

codificación selectiva, combinación selectiva, y comparación selectiva; y discernimiento. Estos cuatro se entienden como “estructuras procedimentales complejas de alto nivel de abstracción” (Sánchez, 2002). Los metaprosesos también son estructuras de nivel superior que guían el procesamiento de información y controlan el uso apropiado de los procesos.

Figura 2. Diagrama de procesos cognitivos superiores



Para el desarrollo de este trabajo y teniendo en cuenta el tipo de tareas de comprensión de lectura a las cuales los estudiantes de educación superior se ven enfrentados, se seleccionaron dos procesos básicos integradores: **análisis y síntesis**; y un proceso superior ejecutivo: **inferencia**. A continuación se presenta la definición y los pasos involucrados en dichos procesos según la autora en cuestión.

En cuanto al análisis, éste se define como un proceso que consiste en descomponer un todo en los elementos que lo integran con el objetivo de lograr un

conocimiento más profundo de las partes como elementos de un todo complejo, que incluye nexos, leyes y operaciones (Sánchez, 1991). También facilita el proceso de comprensión de lectura y la organización de las ideas; es la base del razonamiento deductivo y mejora el razonamiento inductivo. Dependiendo del objeto o situación analizada se puede realizar un análisis según las partes, cualidades, funciones, usos, relaciones, estructuras y operaciones.

Para la operacionalización del proceso de análisis, Sánchez propone los siguientes pasos:

1. Definir el propósito.
2. Definir el tipo de análisis.
3. Seleccionar un tipo de análisis.
4. Definir el conjunto por separar.
5. Separar el todo en sus partes o elementos de acuerdo con el criterio.
6. Enumerar las partes o elementos.
7. Integrar el análisis.

La síntesis es el proceso inverso del análisis, y consiste en la integración de las partes, relaciones o propiedades de un todo en una totalidad nueva y significativa. La síntesis apoya la tarea de aprender algo con significado; en ocasiones el aprendizaje de cualquier elemento queda inconcluso por la falta de aplicación de este proceso. De acuerdo con Sánchez (1991), no existe una única forma de operacionalizar este proceso ya que cada situación requiere un proceso diferente; sin embargo, se sugiere un procedimiento general que consta de los siguientes pasos:

1. Definir el propósito.
2. Realizar análisis de conceptos y relaciones.
3. Elaborar esquemas para organizar conceptos y relaciones.
4. Explorar nexos o relaciones entre los elementos del esquema.
5. Integrar conceptos y relaciones en un contexto determinado.
6. Elaborar síntesis.

La inferencia es un proceso mental en el que se elaboran juicios a partir de las relaciones que se suponen y establecen entre sujetos, objetos o situaciones según un contexto dado, con el conocimiento y experiencia del sujeto. Tales juicios permiten llegar a una conclusión lógica y son susceptibles de verificar.

La inferencia es un proceso fundamental para desarrollar tanto el pensamiento inductivo, deductivo, analógico y abstracto, como para la comunicación y comprensión del lenguaje. A su vez, ésta facilita la comprensión de lectura, solución de problemas, desarrollo de la creatividad y toma de decisiones, entre otros. Según Sánchez, “para inferir se requiere:

- Codificar el estímulo.
- Relacionar los elementos de la información que se da con situaciones inherentes a la persona, al medio que la rodea, al propósito de la inferencia, etcétera.
- Formular supuestos acerca de los conocimientos que se dan o se tienen.” (Sánchez, 1991, p. 254)

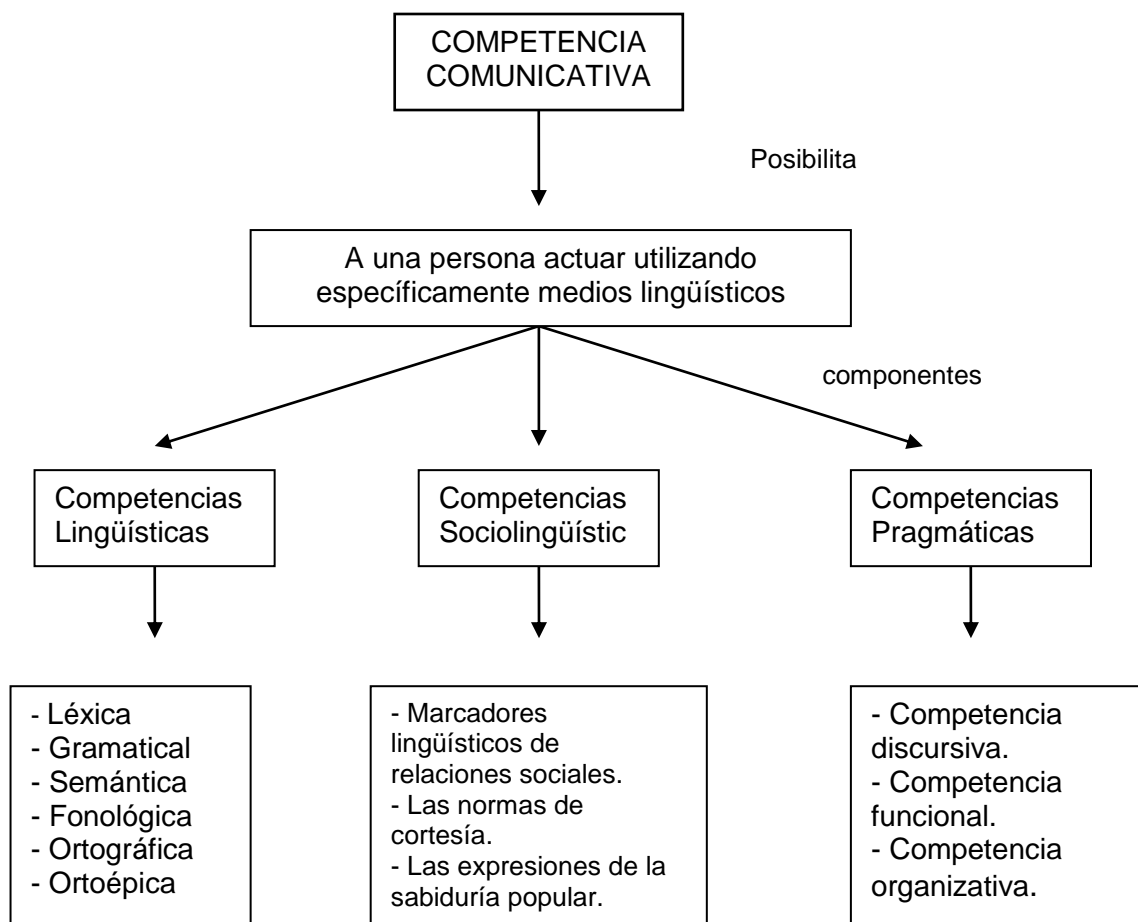
5.3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Para finalizar la construcción de este marco teórico, y teniendo como soporte el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCE), se presentan algunas nociones básicas que permiten la comprensión del concepto de Competencia Lingüística. Dado que ésta es un componente de la Competencia Comunicativa, se parte del concepto de esta última para luego centrarse en el concepto de Competencia Lingüística.

La Competencia Comunicativa se entiende como aquella capacidad que tiene el hablante de utilizar su conocimiento formal de la lengua en contexto. “Comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, por ejemplo, conciencia sociocultural, experiencia imaginativa, relaciones afectivas, aprender a aprender” (MCE, 2002, p. 7); es decir, para el desarrollo de esta competencia entran en juego distintos factores, no sólo aquellos que están directamente relacionados con la lengua sino también los que hacen parte del contexto y del hablante; como por ejemplo, la situación, las relaciones interpersonales, las experiencias previas y el conocimiento del mundo, entre otras.

La Competencia Comunicativa comprende las competencias Sociolingüística Pragmática y Lingüística (Figura 3). La primera, de acuerdo con el MCE está relacionada con “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCE, 2002, p. 116). La segunda se define como “el conocimiento y las habilidades que permiten al hablante la aplicación de estrategias comunicativas verbales y no verbales” (Canale, 1995, p. 97)

Figura 3. Competencia Comunicativa



Para efectos de esta investigación se profundiza en la Competencia Lingüística la cual hace referencia “al conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad para utilizarlos” (MCE, 2002, p. 107). Esta competencia incluye el conocimiento y las destrezas de seis dimensiones de la lengua como sistema (Léxica, Gramatical, Semántica, Fonológica, Ortográfica y Ortoépica) consideradas

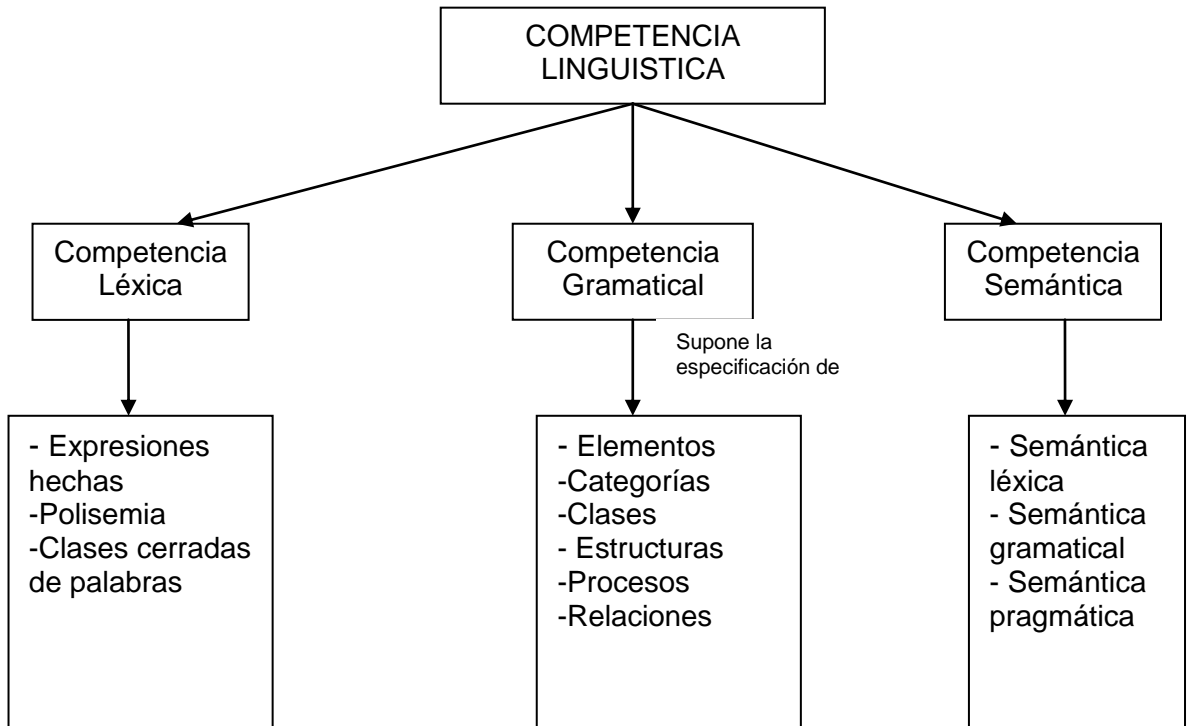
independientemente de los factores contextuales y de las funciones pragmáticas de la lengua. La Competencia Lingüística comprende las siguientes competencias:

- Competencia Léxica: es el conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo. Este es entendido como un todo que incluye desde grupos de palabras hasta relaciones de polisemia.
- Competencia Gramatical: se define como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos. Este conocimiento implica, por un lado, entender las reglas de funcionamiento de las unidades de la lengua y, por otro lado, aplicarlas pertinentemente. Dentro de los recursos gramaticales se encuentran los morfemas, la conjugación de verbos, estructuración de oraciones y relaciones de concordancia, entre otros.
- Competencia semántica: Según el MCR, ésta comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el hablante. La competencia semántica involucra entre otras el significado de palabras (semántica léxica), el significado de estructuras (semántica gramatical) y las relaciones lógicas (semántica pragmática). Algunos ejemplos de éstas son: relaciones de sinonimia y antonimia, connotación, equivalencia de traducción, relaciones de implicación y presuposición.
- Competencia fonológica: Tiene que ver con el conocimiento y destreza en la percepción y producción de fonemas, sonoridad, nasalidad, entonación, ritmo, estructura silábica, reducción vocal, entre otros.
- Competencia ortográfica: hace referencia al conocimiento y habilidad para comprender y producir los símbolos que conforman el texto escrito; como por ejemplo, la distinción entre mayúsculas y minúsculas, reglas ortográficas, signos de puntuación, tipos de letra y el conocimiento de símbolos no alfabéticos de uso común.

- Competencia Ortoépica: Es el conocimiento que permite articular y pronunciar correctamente a partir de la forma escrita. Tal conocimiento comprende las convenciones ortográficas, el alfabeto fonético, la entonación teniendo en cuenta los signos de puntuación y la capacidad de resolver ambigüedades sintácticas.

A propósito de la clasificación anterior, se tendrán en cuenta únicamente las competencias léxica, gramatical y semántica para determinar el grado de dominio de la competencia lingüística. La figura 4 sintetiza los componentes de cada una de estas competencias.

Figura 4. Competencia Lingüística



6. MARCO METODOLÓGICO

6.1. DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se inscribe en el enfoque cuantitativo, ya que, por un lado, se observó, describió y determinó el nivel de competencia lingüística en inglés, el empleo de los procesos cognitivos y el grado de comprensión de lectura de textos y, por otro lado, para establecer la relación existente entre los procesos cognitivos y la comprensión de lectura, se emplearon procedimientos cuantitativos de análisis.

La opción metodológica que se siguió en la presente investigación se basa en la taxonomía hecha por Sierra (2001) sobre los tipos de investigación social. Según dicha taxonomía, esta investigación se puede describir como:

- Básica según su finalidad en tanto que se espera que esta investigación aporte herramientas conceptuales para conformar un marco teórico que sirva de base para otras investigaciones.
- Seccional-Empírica según su alcance temporal y naturaleza, respectivamente, ya que se estudió un hecho de experiencia directa no manipulable como es la comprensión de lectura, en un momento específico.
- Explicativa-Microsociológica según su profundidad y amplitud, respectivamente, porque además de medir las tres variables, nivel de competencia lingüística, los procesos cognitivos empleados en la comprensión de lectura y la comprensión de lectura en inglés; se estableció una relación entre éstas en un grupo de 30 estudiantes.

- Primaria según su fuente debido a que los datos fueron recogidos de primera mano, es decir, las investigadoras directamente diseñaron y aplicaron las pruebas.
- Cuantitativo según su carácter puesto que los resultados de las pruebas para establecer la relación entre las tres variables fueron analizados cuantitativamente utilizando el análisis multivariable.
- De campo – Educativa según el marco y el objeto social al que se refiere porque la población objeto de estudio, estudiantes de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, se observó en su ambiente natural.

6.1.1. Descripción de la población

En lo concerniente al diseño de la investigación, éste es de carácter seccional descriptivo debido a que todas las pruebas se aplicaron en la misma población en un momento dado del semestre académico. La población objeto de esta investigación fue de 30 estudiantes (18 mujeres y 12 hombres) de quinto y sexto semestre del programa de Artes Escénicas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional; entre 19 y 24 años.

6.1.2. Fases de la Investigación

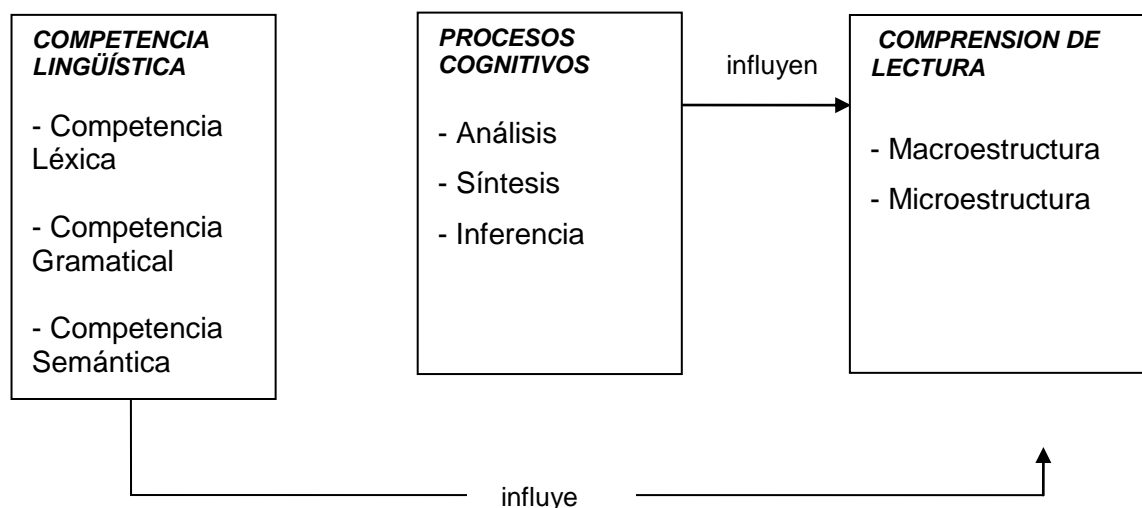
La investigación se llevó a cabo en cuatro fases. La primera fase se orientó hacia el diseño y aplicación de una prueba de inglés enfocada en las competencias léxica, gramatical y semántica que permitió clasificar la población objeto en dos grupos de trabajo de acuerdo al nivel de competencia lingüística alcanzado: aquellos que demostraron una competencia lingüística alta y los que demostraron una competencia lingüística baja.

Una vez clasificada la población, se pasó a la segunda fase donde se elaboró y aplicó una prueba de lectura con sus respectivos ejercicios de comprensión que permitieron evidenciar si los estudiantes identifican la macroestructura y la microestructura de un texto. La aplicación de dicha prueba se realizó bajo las mismas condiciones para los dos grupos.

En una tercera fase, el trabajo se enfocó hacia el diseño y aplicación de una prueba de lectura en inglés con el fin de observar el empleo de los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia.

Finalmente, en la cuarta fase se interpretaron los datos arrojados por las pruebas aplicadas en las diferentes fases utilizando un procedimiento de análisis multivariable. Para llevar a cabo este procedimiento se tuvo en cuenta las características o variables de la población estudiadas en esta investigación, a saber: la competencia lingüística, la comprensión de lectura y los procesos cognitivos.

Figura 5. Variables de la investigación



6.2. DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS

En este apartado, se explica el objetivo de cada prueba; se realiza una descripción detallada del tipo de actividades y se relacionan con los referentes teóricos ó variables de la investigación; finalmente se indica la escala de valoración de cada prueba.

6.2.1. Prueba de Competencia Lingüística

Esta prueba tiene como objetivo identificar qué nivel de competencia lingüística tienen los estudiantes que representan la población objeto de esta investigación. Por consiguiente, cada una de las actividades pretende evidenciar uno o varios de los componentes que conforman dicha competencia. Con respecto a la competencia léxica el estudiante demuestra si reconoce palabras y frases sobre un tema concreto de manera aislada; o si tiene vocabulario suficiente para comprender temas de la vida diaria. En cuanto a la competencia gramatical, dicha prueba permite ver si el estudiante tiene un control limitado de algunas estructuras gramaticales sencillas. En relación a la competencia semántica, ésta permite observar en el estudiante su grado de control sobre la semántica léxica (ej. referentes, sinónimos), la semántica gramatical (ej. tiempos verbales, concordancia) y la semántica pragmática, es decir si es capaz de establecer relaciones entre los diferentes elementos de la lengua para dar significado.

La prueba (Ver Anexo A) consta de dos textos cada uno con diferente grado de complejidad y sus correspondientes actividades de gramática y vocabulario. Y dos actividades enfocadas hacia el uso de expresiones hechas³, también con diferente nivel de complejidad.

³ Expresiones hechas son aquellas que “se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo”, por ejemplo: modismos, refranes, proverbios, locuciones preposicionales entre otras. (MCE, 2002, p. 124)

En la actividad I de la primera parte, los estudiantes deben leer cuidadosamente un texto incompleto y luego tienen que escoger entre dieciocho opciones dadas para completar doce espacios en el texto correctamente. Este ejercicio permite verificar el manejo de diferentes elementos gramaticales básicos de la lengua, a saber: (1) adjetivo posesivo, (2) conjunción, (3) preposición, (4) conjunción, (5) verbo copulativo, (6) tiempo verbal, (7) preposición, (8) verbo copulativo, (9) verbo auxiliar, (10) adverbio, (11) y (12) procesos de flexión.

En la actividad // A, de la primera parte, se presentan cinco ítems en donde los estudiantes deben escoger de un grupo de cuatro palabras la que no corresponde a la categoría. Esta actividad permite identificar el conocimiento de diferentes elementos y vocabulario de la vida diaria así: 1. plurales irregulares, 2. miembros de la familia, 3. adjetivos, 4. lugares y 5. gentilicios. En la actividad // B los estudiantes deben emparejar seis palabras tomadas de la lectura con su correspondiente definición o sinónimo.

En el ejercicio III, los estudiantes deben completar cinco conversaciones cortas utilizando expresiones hechas. Dentro de las opciones dadas hay tres que no deben ser empleadas. Las expresiones responden a diferentes funciones comunicativas como (1) expresar preocupación, (2) dar ánimo, (3) declinar una sugerencia, (4) petición y (5) expresar desacuerdo.

En cuanto a la segunda parte, la actividad I es igual que en la primera, pero los elementos a verificar presentan mayor complejidad, por ejemplo: (1) y (2) tiempos verbales, (3) pronombre relativo, (4) frase hecha, (5) pronombre objeto, (6) aspecto verbal, (7) tiempo verbal, (8) conjunción, (9) verbo modal, (10) cuantificador, (11) condicional y (12) adverbio .

En la actividad // A se espera que los estudiantes clasifiquen seis palabras tomadas del texto en tres categorías léxicas, a saber: adjetivos, sustantivos y

verbos. En cuanto a la actividad // B, se toman del texto cinco **phrasal verbs** (“verbos + partícula”) que los estudiantes deben emplear para reemplazar cinco expresiones en las oraciones dadas.

Finalmente, en la actividad III de la segunda parte los estudiantes tienen que completar una conversación utilizando las opciones dadas. Con esta actividad se espera que los estudiantes demuestren el uso de determinadas expresiones en un contexto real.

Escala de valoración. La prueba de competencia lingüística consta de dos partes con veintiocho (28) ítems cada una para un total de cincuenta y seis (56). Para ambas partes los ítems están distribuidos de la misma forma, a saber: doce (12) corresponden a la competencia gramatical, once (11) a la léxica y cinco (5) a la semántica. Para la puntuación de esta prueba, se asignó un (1) punto por cada respuesta correcta, es decir, que la puntuación mínima es cero (0) y la máxima es cincuenta y seis (56).

Para clasificar la población objeto en dos grupos, se decidió que aquellos estudiantes que obtuvieron entre 18% y 64% estarían en un grupo con nivel de competencia lingüística bajo; y aquellos que puntuaron entre el 65% y el 100% estarían en un grupo con nivel de competencia lingüística alto.

En términos de puntuación, lo anterior se puede explicar en la siguiente escala:

Tabla 1. Escala de valoración. Prueba de competencia lingüística

Puntaje	Nivel de competencia lingüística
10 a 35 puntos	Nivel bajo
36 a 56 puntos	Nivel alto

Tabla 2. Descripción del nivel de competencia baja

Componentes de la competencia lingüística	Descriptor
Competencia léxica	Reconoce vocabulario acerca de miembros de la familia, lugares,
Competencia gramatical	Demuestra conocimiento de aspectos gramaticales básicos de la lengua tales como formas del verbo to be, pronombres personales, presente simple
Competencia semántica	Emplea expresiones idiomáticas básicas para saludar y dar ánimo

Tabla 3. Descripción del nivel de competencia alta

Componentes de la competencia lingüística	Descriptor
Competencia léxica	Reconoce categorías lexicales como adjetivos, sustantivos y verbos; y emplea “ phrasal verbs ” de uso común.
Competencia gramatical	Demuestra conocimiento de aspectos gramaticales mas complejos como el tiempos pasados, tiempos perfectos y voz pasiva
Competencia semántica	Reconoce expresiones sociales que le permiten sostener una conversación de forma coherente en un contexto dado

6.2.2. Prueba de empleo de procesos cognitivos

El objetivo de esta prueba (Ver Anexo C) es identificar el empleo de algunos procesos cognitivos por parte de la población objeto. Para el diseño de esta prueba se emplearon dos textos; el primero consta de 320 palabras y fue tomado

de una revista especializada en la enseñanza del inglés; el segundo tiene 633 palabras y se tomó de una revista especializada en música.

La prueba está dividida en dos partes cada una con seis actividades de comprensión que permiten dar cuenta del uso de los procesos de síntesis, análisis e inferencia. En la actividad 1 de la primera parte, los estudiantes tienen que leer el texto y después escoger, de tres opciones dadas, el título más apropiado para éste.

En la actividad 2, se espera que los estudiantes completen una matriz que consta de tres criterios de análisis y dos aspectos a ser analizados para lo cual se debe realizar una lectura más detallada del texto. Después de esta actividad, la información de la tabla debe ser empleada para responder a dos preguntas acerca de los aspectos analizados (actividad 3).

En la actividad 4 aparecen tres ejercicios de selección múltiple, en donde los estudiantes deben ubicar en el texto las palabras resaltadas en el enunciado. Luego deben inferir su significado según el contexto para después decidir a cuál de las tres opciones dadas equivale.

En cuanto a la actividad 5, los estudiantes tienen que ubicar en un diagrama cinco aspectos dados. Para esta actividad se espera que los estudiantes lean cuidadosamente el segundo párrafo del texto y por otro lado, tengan en cuenta las relaciones indicadas a través de las flechas y los elementos que están explícitos en el diagrama.

En la actividad 6 de la primera parte y la actividad 3 de la segunda parte, se dan tres afirmaciones sobre el contenido del texto, dos de ellas son verdaderas y una es falsa. Los estudiantes deben comprender la información dada en las

afirmaciones y, según el contenido del texto, inferir cuáles son verdaderas y corregir la información en las frases falsas.

En la primera actividad de la segunda parte, se espera que los estudiantes lean el texto y sintetizen en dos oraciones la idea principal de éste. Para la segunda actividad es necesario que los estudiantes lean los párrafos dos, tres y cuatro y escojan de dos opciones dadas la que sintetiza la idea principal de cada uno de los párrafos.

En la actividad 4, se dan seis palabras tomadas del texto, los estudiantes deben ubicarlas e inferir su significado a partir del contexto. Luego deben comprender el contenido de tres oraciones dadas en la actividad e inferir el significado de la palabra subrayada en cada una y finalmente reemplazarla por la que corresponda de las seis palabras dadas inicialmente.

En la actividad 5, los estudiantes deben analizar la información dada en el texto para ubicar los tres criterios de análisis y así poder completar la información que se solicita.

Por último, en la actividad 6 se espera que los estudiantes comprendan tanto las relaciones dadas, los elementos explícitos y los criterios de análisis en el mapa conceptual. Luego deben remitirse al texto y obtener la información necesaria para completar el mapa.

Es importante aclarar que las actividades 1, 3 de la primera parte y 1, 2 de la segunda parte permiten ver el empleo del proceso de síntesis; las actividades 2, 5 de la primera parte y 5, 6 de la segunda parte evidencian el uso del proceso cognitivo de análisis; y por último, las actividades 4, 6 de la primera parte y 3, 4 de la segunda parte dan cuenta de la aplicación del proceso de inferencia.

Escala de valoración. En esta prueba, como se mencionó anteriormente, hay cuatro actividades que permiten verificar el empleo de cada uno de los tres procesos cognitivos; a cada actividad se le asignó un valor de dos (2) puntos para un total de ocho (8) puntos por proceso y un gran total de veinticuatro (24) puntos.

Para determinar el empleo de los tres procesos cognitivos por parte de la población objeto se decidió que los estudiantes que puntúen entre el 65% y el 100%, y los que puntúen por debajo del 65%, se consideran con un empleo de procesos cognitivos *bueno* y *deficiente* respectivamente.

Tabla 4. Escala de valoración. Prueba de empleo de procesos cognitivos

Puntaje	Empleo de procesos cognitivos
15 – 24	Bueno
0 - 14	Deficiente

6.2.3. Prueba de comprensión de lectura

El objetivo de esta prueba es determinar el nivel de comprensión de lectura de la población objeto a través de la identificación de la macroestructura y microestructura; como se mencionó anteriormente, estos son los dos criterios empleados en esta investigación para dar cuenta de la comprensión.

La prueba consta de dos partes cada una con un texto en inglés y sus correspondientes actividades de comprensión de lectura (Ver Anexo B). El primer texto es un artículo auténtico de 408 palabras tomado de una revista especializada en música; y el segundo es un artículo adaptado de 634 palabras, tomado de una página de pedagogía en Internet.

En la actividad 1 de la primera parte, los estudiantes deben leer el texto y subrayar la idea principal de los párrafos 4 y 5. Esta actividad permite evidenciar la habilidad de los estudiantes para reconocer *el asunto* de tales párrafos y por lo tanto permite dar cuenta de la identificación de la macroestructura.

En la actividad 2, los estudiantes deben remitirse al número de línea y párrafo indicados en cada uno de los tres ítems, ubicar las palabras dadas y establecer a qué hacen referencia. Se espera que los estudiantes identifiquen el referente de un adjetivo posesivo (their), un pronombre personal (they), y un pronombre objeto (them). Esta actividad permite observar la habilidad del estudiante para identificar algunos elementos de cohesión y la relación entre éstos.

En la actividad 3, aparecen tres ítems que expresan un tipo de relación de cohesión, para cada una de ellos, los estudiantes tienen que referirse al párrafo señalado y encontrar la palabra o frase que corresponda a cada relación (adición y consecuencia). Al igual que en la actividad anterior, la identificación de elementos de cohesión como pronombres y conectores da cuenta de la habilidad del estudiante para reconocer la microestructura del texto.

En la actividad 4, se pide que los estudiantes escriban un resumen del texto, incluyendo tres parámetros dados acerca del contenido. El propósito de esta actividad es observar la aplicación que hacen los estudiantes de las “macro reglas” para identificar la macroestructura del texto.

La segunda parte, también consta de cuatro actividades, en la primera los estudiantes deben leer el texto y relacionar cinco temas dados con cada uno de los párrafos. Esta actividad permite establecer la habilidad del estudiante para identificar el asunto de cada párrafo.

En la actividad 2, los alumnos deben ubicar cinco frases, extraídas previamente del texto original, en el párrafo correspondiente; lo cual evidencia la habilidad del estudiante para relacionar elementos de la *coherencia local*.

En la actividad 3, se pide a los estudiantes responder tres preguntas sobre aspectos generales del contenido del texto; para así lograr establecer si el estudiante identifica las ideas globales de éste. Al igual que la primera actividad, ésta permite dar cuenta de la habilidad del estudiante para abstraer la macroestructura.

En la actividad 4, los estudiantes deben remitirse al número de línea y párrafo indicados en cada uno de los tres ítems, ubicar las palabras dadas y establecer a qué hacen referencia. Se espera que los estudiantes identifiquen el referente de un pronombre personal (he) y dos adjetivos posesivos (her, his). Esta actividad permite observar la habilidad del estudiante para identificar algunos elementos de cohesión y la relación entre éstos. Las actividades 2 y 4 evidencian la habilidad del estudiante para reconocer la microestructura del texto.

Escala de valoración. Para cada una de las partes de la prueba se asignó un total de ocho (8) puntos, para un gran total de dieciséis (16) puntos, distribuidos de la siguiente manera: cuatro (4) para microestructura y cuatro (4) para macroestructura.

Para determinar el nivel de comprensión de lectura de la población objeto, se decidió que aquellos estudiantes que puntúen entre el 51% y el 100% pertenecen al grupo con comprensión de lectura *buena*, mientras que los que puntúen por debajo del 51% se consideran dentro del grupo con comprensión de lectura *deficiente*.

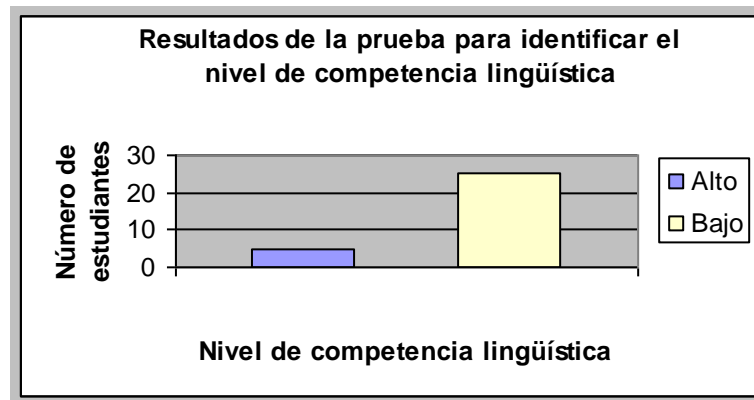
Tabla 5. Escala de valoración. Prueba de comprensión de lectura

Puntaje	Nivel de comprensión lectora
8 – 16	Bueno
0 – 7	Deficiente

7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

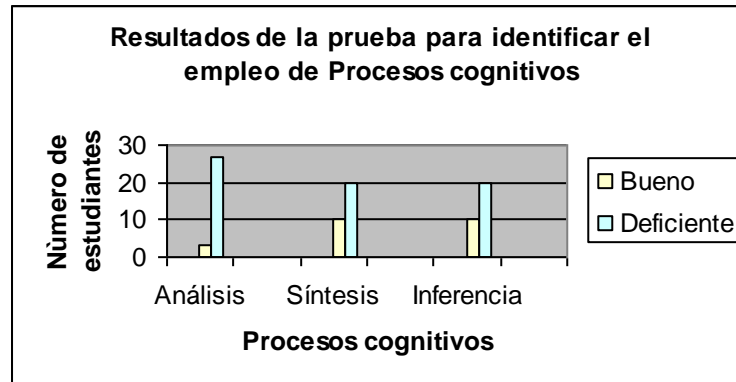
En este apartado se presentan los resultados de la aplicación de cada una de las pruebas y la manera en que se clasificó la población objeto a partir de tales resultados. En cuanto a la competencia lingüística, cinco estudiantes (17%) obtuvieron resultados entre 36 y 56 puntos por lo tanto su nivel de competencia lingüística es alto; y veinticinco alumnos (83%) puntuaron entre 10 y 35 lo que equivale a un nivel de competencia bajo. (Ver Anexo D)

Tabla 6. Clasificación de la población según competencia lingüística.



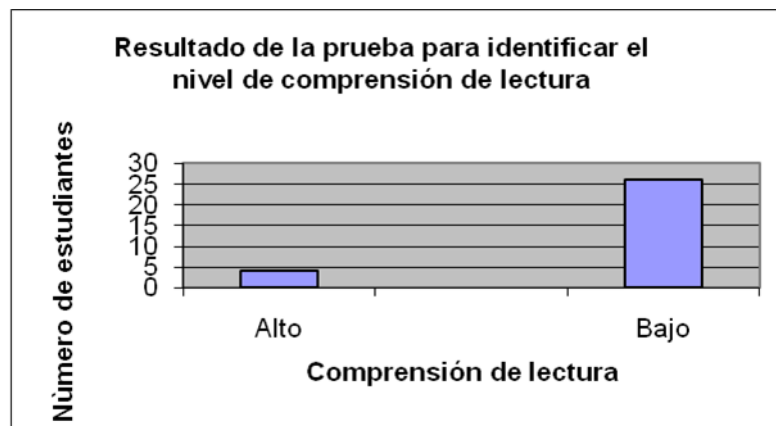
Con respecto a la prueba de procesos cognitivos, los resultados en cuanto al proceso de análisis mostraron que tres estudiantes (10%) puntuaron entre 5.2 y 8, es decir tuvieron un empleo bueno de dicho proceso; mientras que veintisiete estudiantes (90%) puntuaron entre 0 y 5.1 por lo tanto su empleo de este proceso fue deficiente. Para los procesos de síntesis e inferencia, diez estudiantes (33%) tuvieron un empleo de estos procesos bueno y veinte estudiantes (77%) tuvieron un empleo deficiente. (Ver Anexo E)

Tabla 7. Clasificación de la población según empleo de procesos cognitivos.



Por ultimo, cuatro estudiantes (13%) obtuvieron entre 8 y 16 puntos en la prueba de comprensión de lectura, es decir su comprensión de lectura fue buena; mientras que veintiséis estudiantes (87%) puntuaron entre 0 y 7, por lo tanto su comprensión de lectura fue deficiente. (Ver Anexo F)

Tabla 8. Clasificación de la población según comprensión de lectura



Como se mencionó en el marco metodológico, la presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cuantitativo y el análisis de los resultados se realizó a través de un procedimiento de análisis causal denominado análisis multivariable de Lazarsfeld. El análisis causal tiene como objetivo “investigar las relaciones de influencia o causalidad entre variables” (Sierra, 2001. p. 630).

El análisis multivariable es un procedimiento que permite establecer las relaciones entre dos variables, dependiente e independiente, introduciendo una nueva variable llamada variable test o prueba, la cual puede ser antecedente o interviniente. Para esta investigación se estableció que los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia son las variables independientes; la comprensión de lectura es la variable dependiente y la competencia lingüística actúa como la variable test o prueba.

Para establecer la relación entre estas tres variables, el análisis multivariable emplea tres tipos de tablas: original, parciales y marginales. La primera relaciona la variable independiente con la dependiente; las segundas introducen la variable prueba a la relación original; y las tablas marginales son dos: una que relaciona la variable dependiente con la variable prueba y otra que relaciona la variable independiente con la variable prueba

En dichas tablas se expresan los resultados en forma de porcentajes para poder emplear un coeficiente de relación; en el caso de esta investigación se empleó el coeficiente de *épsilon* ε que “consiste simplemente en la diferencia de tantos por cientos entre las columnas de la tabla, dos a dos. Hay que tener muy en cuenta que esta diferencia es necesario hallarla en sentido contrario al que hayan sido hallados los porcentajes” (Sierra, 2001. p. 508). El valor de *épsilon* se interpreta según la siguiente escala:

	+ .70	muy fuerte
	+ .50 a .69	sustancial
	+ .30 a .49	moderada
	+ .10 a .29	baja
	+ .01 a .09	despreciable

Teniendo en cuenta tanto los resultados como el carácter de la variable prueba, se presenta la siguiente tipología de Almarcha (como se cita en Sierra, 2001)

		P	M
T es antecedente	A	PA = Especificación	MA = Relación Espúria
T es interviniente	I	PI = Contingencia	MI = Explicación

Dado que esta investigación tiene tres variables independientes, a continuación se presentan las tablas originales, parciales y marginales para cada una de estas variables y sus respectivos análisis de los resultados.

7.1. PROCESO COGNITIVO DE ANÁLISIS

Tabla 9. Tabla original. Comprensión de lectura según proceso cognitivo de análisis

Comprensión de lectura	Análisis		Total
	Bueno	Deficiente	
Bueno	1 (33%)	3 (11%)	4 (13%)
Deficiente	2 (67%)	24 (89%)	26 (87%)
Total	3 (100%)	27 (100%)	30 (100%)
Epsilon	22%		

Tabla 10. Tablas parciales. Comprensión de lectura según competencia lingüística y proceso cognitivo de análisis.

Comprensión de lectura	Competencia lingüística			
	Alta		Baja	
	Bueno	Deficiente	Bueno	Deficiente
Buena	1 (33%)	1 (50%)	0	2 (8%)
Deficiente	2 (67%)	1 (50%)	0	23 (92%)
Total	3 (100%)	2 (100%)		25 (100%)
Epsilon	17%		8%	

Tabla 11. Tabla marginal. Proceso cognitivo de análisis según competencia lingüística

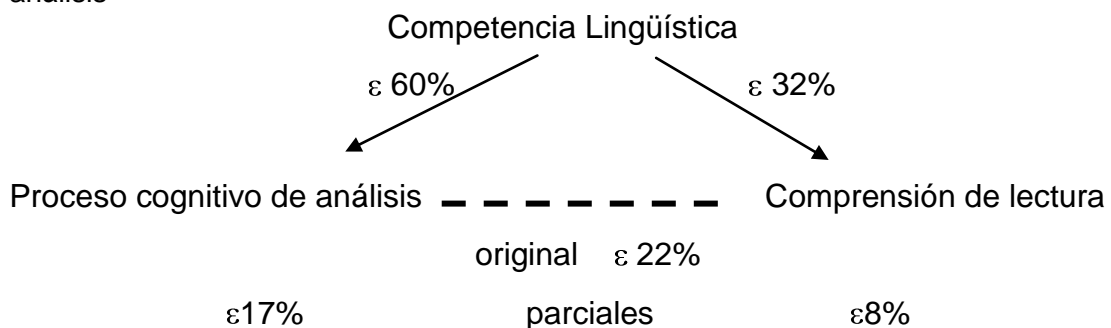
Análisis	Competencia lingüística		Total
	Alta	Baja	
Bueno	3 (60%)	0	3 (10%)
Deficiente	2 (40%)	25 (100%)	27(90%)
Total	5 (100%)	25 (100%)	30 (100%)
Epsilon	60%		

Tabla 12. Tabla marginal. Comprensión de lectura según competencia lingüística

Comprensión de lectura	Competencia lingüística		Total
	Alta	Baja	
Bueno	2 (40%)	2 (8%)	4 (13%)
Deficiente	3 (60%)	23 (92%)	26 (87%)
Total	5 (100%)	25 (100%)	30 (100%)
Epsilon	32%		

Como se observa en la Tabla 9, la relación entre la comprensión de lectura y el proceso cognitivo de análisis es baja, épsilon 22. Al introducir la competencia lingüística, la relación entre las variables dependiente e independiente sigue siendo baja, epsilons 17 y 8 (Tabla 10). Sin embargo, las tablas marginales (tablas 11 y 12) muestran una relación significativamente más alta entre la competencia lingüística y el proceso cognitivo de análisis, épsilon 60 – relación sustancial; y entre la comprensión de lectura y la competencia lingüística, épsilon 32 – relación moderada. Al observarse una relación más alta entre las tablas marginales con respecto a las otras tablas, y teniendo en cuenta, que la competencia lingüística es una variable interviniente se concluye que se está en el caso de la explicación. Esto significa que según los resultados no existe una relación aparente entre la comprensión de lectura y el proceso cognitivo de análisis; por el contrario, la relación entre la competencia lingüística y la comprensión de lectura es más alta así como la relación entre la competencia lingüística y el proceso cognitivo de análisis. Lo anterior se ilustra en el siguiente modelo:

Figura 6. Modelo de relación entre competencia lingüística, comprensión de lectura y análisis



A la luz de los referentes teóricos planteados en esta investigación, el anterior esquema permite afirmar que, primero, en cuanto al proceso cognitivo de análisis, según Sánchez, éste ayuda a la comprensión de lectura, sin embargo, se encontró que no todos los estudiantes que puntuaron alto en análisis, obtuvieron una

puntuación alta en comprensión de lectura; ni siquiera al introducir la competencia lingüística; es decir, que aunque algunos estudiantes fueron capaces de descomponer el texto en diferentes partes, esto no significó que logaran ni identificar ni establecer relaciones a nivel de cohesión textual.

En segundo lugar, el 100% de la población que puntuó bajo en competencia lingüística también puntuó bajo en el proceso cognitivo de análisis; esta relación *sustancial* indica que el conocimiento, ó en nuestro caso, el poco conocimiento de los elementos léxicos, gramaticales y semánticos de la lengua, afecta directamente la capacidad de hallar conexiones entre los elementos del texto; esto permitiría concluir que entre más alto sea el nivel de competencia lingüística, mejor será el empleo del proceso de análisis.

Por último, como se mencionó anteriormente, existe una relación moderada entre la comprensión de lectura y la competencia lingüística ya que según los datos, los estudiantes que demostraron un buen conocimiento de los elementos lexicales, gramaticales y semánticos de la lengua tuvieron dificultad para establecer la macroestructura y microestructura del texto. Así mismo, no todos los estudiantes que tuvieron buena comprensión de lectura obtuvieron un nivel de competencia lingüística alto.

7.2. PROCESO COGNITIVO DE SÍNTESIS

Tabla 13. Tabla original. Comprensión de lectura según proceso cognitivo de síntesis

Comprensión de lectura	Síntesis		Total
	Bueno	Deficiente	
Bueno	2 (20%)	2 (10%)	4 (13%)
Deficiente	8 (80%)	18 (90%)	26 (87%)
Total	10 (100%)	20 (100%)	30 (100%)
Epsilon	10%		

Tabla 14. Tablas parciales. Comprensión de lectura según competencia lingüística y proceso cognitivo de síntesis

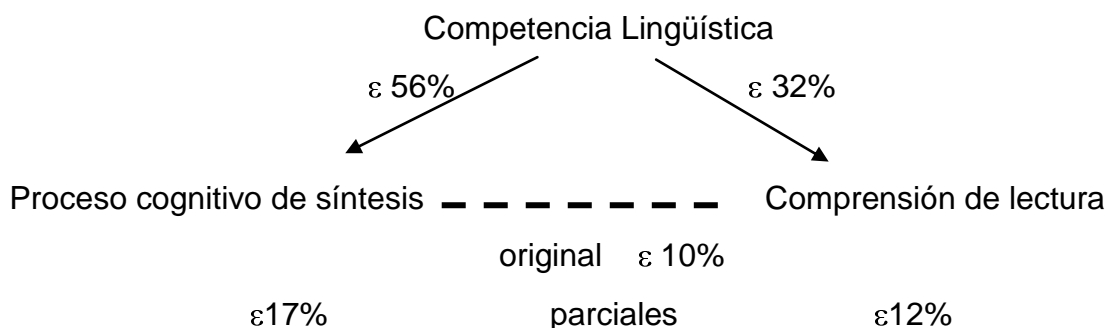
Comprensión de lectura	Competencia lingüística			
	Alta		Baja	
	Bueno	Deficiente	Bueno	Deficiente
Buena	1 (33%)	1 (50%)	1 (17%)	1 (5%)
Deficiente	2 (67%)	1 (50%)	5 (83%)	18 (95%)
Total	3 (100%)	2 (100%)	6 (100%)	19 (100%)
Epsilon	17%		12%	

Tabla 15. Tabla marginal. Proceso cognitivo de síntesis según competencia lingüística

Síntesis	Competencia lingüística		Total
	Alta	Baja	
Bueno	4 (80%)	6 (24%)	10 (33%)
Deficiente	1 (20%)	19 (76%)	20(67%)
Total	5 (100%)	25 (100%)	30 (100%)
Epsilon	56%		

La tabla original entre la comprensión de lectura y el proceso cognitivo de síntesis (tabla 13), muestra una relación baja entre estas dos variables, épsilon 10. Esta relación se mantiene baja al introducir la variable prueba, competencia lingüística como lo indican las tablas parciales (tabla 14), épsilons 17 y 12. Por el contrario, la relación entre el proceso cognitivo de síntesis y la competencia lingüística es considerablemente más alta, épsilon 56 – relación sustancial (tabla 15). Dado que la relación entre las tablas original y parciales es baja y en las marginales es alta, se infiere que la relación es de explicación. La relación entre estas tres variables se indica en el siguiente modelo.

Figura 7. Modelo de relación entre competencia lingüística, comprensión de lectura y síntesis



Al interpretar el modelo se puede decir, por un lado, que el conocimiento de los diferentes componentes de la lengua facilita el empleo del proceso cognitivo de síntesis ya que se observó que la mayoría de los estudiantes que puntuaron alto en la competencia lingüística lograron integrar los diferentes elementos del texto; así mismo la mayoría de los estudiantes cuya puntuación en la competencia lingüística fue baja tuvieron dificultad para identificar y/o establecer la síntesis de los textos.

Por otro lado, como se mencionó previamente, se halló una relación muy baja entre el proceso cognitivo de síntesis y la comprensión de lectura, aún teniendo en cuenta la competencia lingüística; este hallazgo es bastante cuestionable puesto que la elaboración de la síntesis supone la comprensión del texto lo que puede explicarse desde las siguientes limitantes. Aunque el diseño de las actividades era muy parecido tanto para la síntesis como para la macroestructura, se obtuvieron resultados muy diferentes; esto puede explicarse a partir de la diferencia que existe entre la complejidad y extensión de los textos empleados para las diferentes pruebas. Por ejemplo, la actividad 3 de la primera parte de la prueba de empleo de procesos cognitivos (Anexo C) y a la actividad 3 de la segunda parte de la prueba de comprensión de lectura (Anexo B) implicaban responder preguntas abiertas acerca del texto; sin embargo, los estudiantes obtuvieron mejores

resultados en las preguntas que daban cuenta de las síntesis y no en las de macroestructura.

Además, la actividad 2 de la segunda parte de la prueba de empleo de procesos cognitivos supone la *selección* de una frase que corresponde a la idea principal de tres párrafos del texto; y la actividad 1 de la primera parte de la prueba de comprensión de lectura requiere la *identificación* de una frase que expresa la idea central de tres párrafos del texto. Podría decirse que la acción de seleccionar es menos compleja que la de identificar; y por lo tanto, los resultados fueron mejores en el proceso de síntesis y no en la comprensión de lectura.

7.3. PROCESO COGNITIVO DE INFERENCIA

Tabla 16. Tabla original. Comprensión de lectura según proceso cognitivo de inferencia

Comprensión de lectura	Inferencia		Total
	Bueno	Deficiente	
Bueno	1 (10%)	3 (15%)	4 (13%)
Deficiente	9 (90%)	17 (85%)	26 (87%)
Total	10 (100%)	20 (100%)	30 (100%)
Epsilon	5%		

Tabla 17. Tablas parciales. Comprensión de lectura según competencia lingüística y proceso cognitivo de inferencia

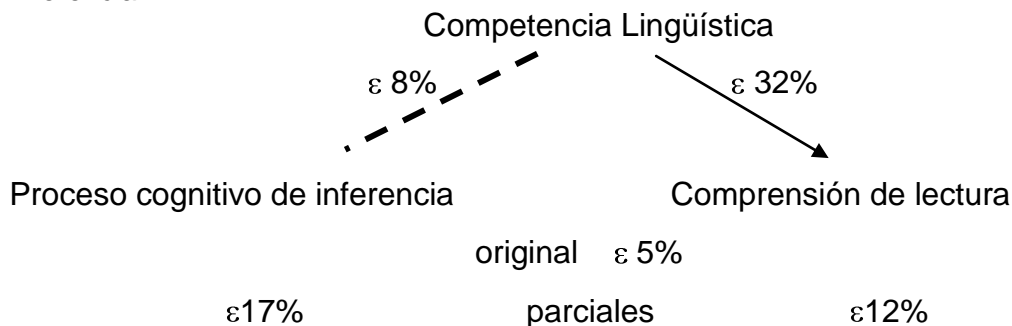
Comprensión de lectura	Competencia lingüística			
	Alta		Baja	
	Bueno	Deficiente	Bueno	Deficiente
Buena	1 (50%)	1 (33%)	0	2 (12%)
Deficiente	1 (50%)	2 (67%)	8 (100%)	15 (88%)
Total	2 (100%)	3 (100%)	8 (100%)	17 (100%)
Epsilon	17%		12%	

Tabla 18. Tabla marginal. Proceso cognitivo de inferencia según competencia lingüística

Inferencia	Competencia lingüística		Total
	Alta	Baja	
Bueno	2 (40%)	8 (32%)	10 (33%)
Deficiente	3 (60%)	17 (68%)	20 (67%)
Total	5 (100%)	25 (100%)	30 (100%)
Épsilon	8%		

La tabla 16 muestra que la relación entre la comprensión de lectura y el proceso cognitivo de inferencia es muy baja, épsilon 5 – relación despreciable. Las tablas parciales (Tabla 17) presentan una relación baja entre estas dos variables al introducir la competencia lingüística, épsilons 17 y 12. En cuanto a las tablas marginales, la relación entre el proceso cognitivo de inferencia y la competencia lingüística es muy baja, épsilon 8, relación despreciable (Tabla 18), pero la relación entre la competencia lingüística y la comprensión de lectura es más alta, épsilon 32- relación moderada (Tabla 12). Teniendo en cuenta que la competencia lingüística actúa como una variable interviniente; que la asociación tanto en las tablas parciales como en la original es muy baja; y que además sólo se encontró una relación moderada en una de las tablas marginales, se considera que existe una relación de explicación. Esta relación se puede representar con el siguiente modelo:

Figura 8. Modelo de relación entre competencia lingüística, comprensión de lectura e inferencia



De este modelo se puede afirmar que la relación entre competencia lingüística y el proceso cognitivo de inferencia es muy baja dado que los alumnos que fueron capaces de relacionar su propio conocimiento previo con la información dada en los textos no necesariamente mostraron buen dominio de la competencia lingüística; de la misma manera los estudiantes con cierto conocimiento de los elementos léxicos, gramaticales y semánticos del inglés tuvieron mayor dificultad para inferir.

Además, el modelo muestra que la relación más baja aparece entre la comprensión de lectura y el proceso cognitivo de inferencia. Al igual que con el proceso de síntesis, este hecho resulta discutible ya que el proceso de inferencia se necesitaba para lograr establecer relaciones entre elementos dados en el texto y el conocimiento previo como se exigía en la prueba de comprensión de lectura. Lo anterior se puede aclarar a partir del grado de complejidad subyacente a cada actividad, por ejemplo, la actividad 3 de la primera parte de la prueba de comprensión de lectura (Anexo B) implicaba *identificar* elementos de cohesión y para ello los estudiantes tenían que activar su conocimiento previo acerca de cómo relacionar ideas en un texto. Por otro lado, en la actividad 4 de la primera parte de la prueba de procesos cognitivos (Anexo C) los estudiantes sólo tenían que *seleccionar* la respuesta correcta de tres opciones dadas. Podría decirse que la acción de seleccionar es más sencilla que la de identificar; y por lo tanto, los resultados fueron mejores en el proceso de inferencia y no en la comprensión de lectura.

Por otro lado, el presente análisis de los resultados es coherente con las conclusiones de las investigaciones que se revisaron en los antecedentes de este trabajo en cuanto a que se encontró una relación estrecha entre el nivel de competencia en la segunda lengua y la activación de factores involucrados en el proceso de comprensión de lectura. Por ejemplo, en la investigación de Codina y Uso (2002) se halló una relación entre el nivel de L2 y el empleo del conocimiento

previo; así mismo en el presente trabajo también se encontró una relación entre el nivel de competencia lingüística en inglés y el empleo de los procesos cognitivos.

De igual manera, este estudio encontró deficiencias en cuanto al proceso de comprensión de lectura específicamente con relación a la identificación de la macroestructura y microestructura del texto; estos resultados coinciden con los hallazgos de García y Castañeda (2006) quienes sugieren trabajar más los elementos que hacen parte de la microestructura.

7.4. LIMITANTES DEL ESTUDIO

Antes de presentar las conclusiones de la presente investigación, vale la pena mencionar los posibles aspectos externos que afectaron tanto el análisis de los resultados como las conclusiones de este estudio.

En primer lugar, la fase inicial de esta investigación permitió clasificar la población objeto en dos niveles según su dominio de la competencia lingüística: alto y bajo; sin embargo, en el primer nivel el número de estudiantes fue muy reducido ya que sólo cinco (5) de treinta (30) obtuvieron la puntuación necesaria. Esta misma limitante se observó de manera más crítica en la elaboración de la segunda fase, en donde sólo cuatro (4) estudiantes de treinta (30) demostraron un nivel de comprensión de lectura bueno. Resulta evidente que al manejar un porcentaje tan pequeño en uno de los grupos de trabajo, los resultados no son del todo veraces.

En segundo lugar, como se observó en el análisis de los resultados, las puntuaciones en la prueba de comprensión de lectura fueron mucho más bajas con respecto a la prueba de procesos cognitivos. Este fenómeno puede explicarse por la diferencia existente en los textos empleados para cada una de estas pruebas, en cuanto a complejidad, extensión y tipo de actividades. Es decir, los textos utilizados en las pruebas de comprensión de lectura eran mucho más

largos, por ejemplo, 320 palabras en uno de los textos de la prueba de procesos cognitivos con respecto a 634 palabras en uno de los textos de la prueba de comprensión de lectura. Los temas de las lecturas en cada una de las pruebas diferían en cuanto a su complejidad, es el caso de la biografía de un músico frente al concepto de educación de un pedagogo. Así mismo, el tipo de actividades para la prueba de comprensión de lectura demandaba acciones más exigentes en comparación a las de la prueba de lectura tales como identificar con respecto a seleccionar.

Otra de las limitantes tiene que ver con las dinámicas empleadas en el momento de la aplicación de las pruebas. Aunque los estudiantes están familiarizados con el tipo de ejercicios requeridos en las pruebas, durante la ejecución de las pruebas a los estudiantes no se les permitió utilizar diccionario, no se les presentó un ejemplo y no pudieron aclarar dudas como normalmente se hace en clase.

Por último, se esperaba un mejor desempeño en la prueba de competencia lingüística dado que la población seleccionada eran estudiantes de quinto semestre, sin embargo, no se tuvo en cuenta las pocas horas académicas que los estudiantes han tenido en este espacio académico (250 horas en cinco semestres aproximadamente) y por lo tanto los resultados de la prueba de competencia lingüística fueron demasiado bajos.

8. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de esta investigación a la luz de los objetivos planteados al inicio de la misma. En este sentido, dichas conclusiones se centran en determinar la relación existente entre las variables de la investigación: grado de dominio de la competencia lingüística, el nivel de comprensión de lectura y el empleo de procesos cognitivos en la comprensión de lectura de textos en inglés.

En cuanto al grado de dominio de la competencia lingüística se puede concluir que el conocimiento de los elementos léxicos y gramaticales del inglés y su uso en un contexto es muy limitado. Esto se evidencia en la dificultad que los estudiantes tuvieron para reconocer la relación de una serie de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico al igual que para utilizar estructuras gramaticales básicas. Sin embargo, se puede decir que los estudiantes tienen un mayor dominio en su habilidad para identificar expresiones y utilizarlas en un contexto determinado; es decir la competencia semántica, como lo muestran los resultados de la prueba de competencia lingüística.

Con respecto al nivel de comprensión de lectura, se puede decir que éste es deficiente ya que la población objeto de estudio presentó dificultades en el momento de realizar la construcción semántica de los textos trabajados en las pruebas. Los estudiantes, en su mayoría, no fueron capaces de identificar claramente el tema principal de los textos, las relaciones entre proposiciones existentes al interior de éstos, ni algunas formas de cohesión tales como: referentes y conectores; es decir macroestructura y microestructura respectivamente.

Por otro lado, se podría afirmar que el empleo de los procesos cognitivos de análisis, síntesis e inferencia por parte de los estudiantes que participaron en esta investigación fue deficiente ya que el nivel de complejidad y abstracción en el uso de estos procesos fue muy básico.

Con relación al proceso integrador de análisis, se pudo notar que los estudiantes realizan análisis de las partes de un texto mas no llegan a establecer relaciones entre éstas. También se observó que cuando se les pedía descomponer el texto en sus partes con un criterio dado les era más fácil que cuando ellos mismos tenían que plantearlo.

En el proceso integrador de síntesis se evidenció que a los estudiantes se les facilita identificar cómo está integrado un texto, pero tienen problemas para producir una idea nueva y significativa que lo resuma. Muy seguramente faltó la construcción de un esquema que les permitiera organizar las ideas en un contexto para luego si poder elaborar la síntesis como tal.

En el proceso superior ejecutivo de inferencia, se puede concluir que los estudiantes presentan problemas en el momento de hacer juicios a partir de las relaciones presentes en los diferentes textos. Estas dificultades fueron más evidentes cuando el proceso de inferencia se orientó al nivel de proposiciones del texto; es decir, los estudiantes no lograron establecer relaciones entre su conocimiento previo, la información presentada en el texto y los enunciados expresados en la actividad. Sin embargo, cuando el proceso de inferencia se guió hacia un nivel lexical, los estudiantes si fueron capaces de inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.

Por último, con respecto al uso de los procesos cognitivos, en general se evidenció que los estudiantes tienen una tendencia a emplear un poco más los procesos que, según Sánchez, demandan menos complejidad, es decir, análisis y

síntesis; no obstante, se notó mayor dificultad con el proceso de inferencia, esto puede explicarse a la luz de la taxonomía propuesta por la autora ya que este proceso exige mayor nivel de abstracción.

Además, el empleo de los procesos cognitivos requiere de un contexto para poder ser activado, en este caso la lectura; y la competencia lingüística es la herramienta que permite ejecutar dichos procesos para llegar a la comprensión.

A manera de conclusión, se puede decir que la competencia lingüística, al actuar como la variable interviniente de esta investigación, es la que explica la relación entre la comprensión de lectura y los procesos cognitivos. En otras palabras, a mayor grado de dominio de competencia lingüística del inglés mejor será el nivel de comprensión de lectura de textos; y asimismo, se facilitará el empleo de los procesos cognitivos.

Teniendo en cuenta el cuestionamiento que motivó la realización de esta investigación se concluye que para la población objeto la relación entre los procesos de análisis, síntesis e inferencia y la comprensión de lectura es muy baja; dicha relación se *explica* según el grado de dominio de la competencia lingüística.

La anterior conclusión permite hacer un llamado frente a la necesidad de fortalecer el trabajo en cuanto a competencia lingüística de una segunda lengua si se quiere mejorar los resultados de los estudiantes en comprensión de lectura. Al mismo tiempo, se debe resaltar la importancia frente al papel del acompañamiento en el proceso de lectura; es decir, la responsabilidad del profesor no es únicamente enseñar a leer sino enseñar a leer comprensivamente; para lo cual se debe ser consciente de los pasos implícitos en cada uno de los procesos cognitivos y así poder diseñar actividades de comprensión de lectura que faciliten y fomenten el empleo de tales procesos.

BIBLIOGRAFIA

ALMARCHA, A y otros. La documentación y organización de datos en la investigación sociológica. Confederación de las Cajas de Ahorro. Madrid, 1969. Citado por: SIERRA, Restituto. Técnicas de Investigación Social. Madrid: Paraninfo, 2001.

BARLETTA, Norma y SOTOMAYOR, Zoila. Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Resultados y recomendaciones de una investigación. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002.

BLYTHE, T. y PERKINS, D. Comprender la comprensión. En: Blythe, T. (comp.) La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires. Paidós. 1999 Citado por: MATURANO, Carla; SOLIVERES, María A. y MACÍAS, Ascensión. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. Argentina En: Enseñanza de las ciencias. 2002. Recuperado en: Mayo 15, 2006. Tomado de: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v20n3p415.pdf>

CANALE, Michael. Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En: COTS, Josep Maria. Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

CODINA, Victoria y USÓ Esther. Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos. En: MUÑOZ, Carmen. Segundas Lenguas. Adquisición en el aula. Barcelona: editorial Ariel S.A., 2000.

CONSTANTINO, Gustavo. La enseñanza de habilidades cognitivas básicas para la comprensión de textos científicos en el nivel superior. En: Planiuc Nos. 18 y 19. 1992/93.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION EDUCATION COMMITTEE LANGUAGE POLICY DIVISION. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Strasbourg. 2002.

FERREIRO E. y GÓMEZ M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno Editores, 1998.

GARCÍA, Juan *et al.* Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós, 1999.

GARCÍA, Raquel y CASTAÑEDA, Sandra. Validación de Constructo en la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. En: México: Razón y Palabra. No. 51, 2006.

GONZALEZ, Maria Clemencia. La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Mayo 2000. Recuperado en Junio 19, 2006. Tomado de: <http://www.utp.co/chumanas/revistas>.

GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Citado por: FERREIRO E. y GÓMEZ M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno Editores, 1998.

GRABE, William. Content developments in second language reading research. En: SILBERSTEIN (Ed.), State of the art TESOL essays: celebrating 25 years of the discipline. Alexandria, VA: TESOL, 1993. Citado por: GONZALEZ, Maria Clemencia. La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Mayo 2000. Recuperado en Junio 19, 2006. Tomado de: <http://www.utp.co/chumanas/revistas>.

GRABE, William y STOLLER, Fredricka. Teaching and Researching Reading. Londres. Pearson Education, 2002.

ISLAS DE LEON, Benjamín. Comprensión de textos a través de la producción escrita por estudiantes universitarios. En: Universidad del Valle de México. México: Episteme No.6. Año 2, Octubre-Diciembre 2005.

JORBA, Jaume *et al.* Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Editorial. Síntesis, 2000.

MATURANO, Carla; SOLIVERES, María A. y MACÍAS, Ascensión. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. Argentina En: Enseñanza de las ciencias. 2002. Recuperado en: Mayo 15, 2006. Tomado de: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v20n3p415.pdf>

McDONOUGH, J., & SHAW, C. 1993. Materials and Methods in ELT. Oxford: Blackwell 1993. Citado por: GONZALEZ, Maria Clemencia. La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Mayo 2000. Recuperado en Junio 19, 2006. Tomado de: <http://www.utp.co/chumanas/revistas>.

RODRIGUEZ, M. La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México. Recuperado en Junio 19, 2006. Tomado de <http://educación.jalisco.gob.mx>

SANCHEZ, Margarita A. de. La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, Vol. 1. Recuperado en Julio 28, 2007 En: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>. 2002

_____. Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento. Guía del instructor. Trillas. México. 1998.

SANTIAGO, A. et al. Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros Bogotá. 2005.

SHIH, M. 1992. Beyond comprehension exercises in the ESL academic class. TESOL Quarterly. 26 (2), p. 287-317. Citado por: GONZALEZ, Maria Clemencia. La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Mayo 2000. Recuperado en Junio 19, 2006. Tomado de: <http://www.utp.co/chumanas/revistas>.

SIERRA, Restituto. Técnicas de Investigación Social. Madrid: Paraninfo, 2001.

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo Veintiuno Editores, 1998.

ANEXO A. Prueba de competencia lingüística

NAME: _____ DATE: _____

PART ONE

I. GRAMMAR ACTIVITY

Read the following text carefully and complete it with the words in the box. There are six (6) extra words.

In Britain, Margaretha Simons can be a **full-time** housewife, at home with (1) _____ four children. This, she says, is **unusual** in her native Norway (2) _____ almost all Norwegian women go out (3) _____ work, partly because there are more **crèches**. It is also unusual in Norway to have more (4) _____ two children.

Margaretha, who (5) _____ 43, met her British husband, Noel, a university professor, _____ while _____ she (6) _____ English _____ (7) _____ Cambridge.

"I find British people friendly," she says. "New neighbours invite you for coffee,

introduce their children, and take you to the **shops**. The men (8) _____ more courteous and romantic than Norwegian men."

However she (9) _____ like everything. She thinks British houses are not built (10) _____ – even modern houses have a lot of draughts. Also there is too much **litter** on the streets and by the sides of the motorways. She (11) _____ fresh British food, but at first she did not (12) _____ the tea because it looked cloudy and grey. Now she is **addicted** to it, and has cups of tea all the time!

Taken from Headway student's book pre-intermediate

she	because	than	is	are	good	doesn't
	well	was learning	likes	her	like	
has	in	not	liked	learned	to	

II. VOCABULARY ACTIVITIES

A. Circle the word that does **not** correspond to the category in each **line**.

- | | | | |
|---------------|-----------|---------|----------|
| 1. women | teenagers | men | children |
| 2. housewife | husband | son | niece |
| 3. friendly | courteous | fresh | worker |
| 4. neighbours | parks | shops | home |
| 5. Norwegian | British | America | English |

B. These words are included in the text. Match them with the appropriate synonym or definition. Write the number on the lines.

- | | |
|--------------|--|
| 1. addicted | _____ stores |
| 2. unusual | _____ place where young children are cared for |
| 3. full-time | _____ garbage |
| 4. shops | _____ cannot stop taking or using something |
| 5. litter | _____ not common |
| 6. crèche | _____ working all the normal hours |

III. LANGUAGE IN USE

Complete the following conversations using the expressions in the box. There are some extra options.

Hang on	I see	No way! You must be crazy.
To be honest.	What's up?	I don't care
	See you then	Take it easy.

1. A: _____ You look exhausted.
B: I didn't sleep well last night. I was studying for an exam.
2. A: I have lots of things to do. I won't be able to finish by tomorrow.
B: _____! Don't get stressed. I'll help you.
3. A: Our parents are not home. Let's have a wild party.
B: _____ They'll get furious.
4. A: It's getting late. Let's go
B: _____ I'll be ready in five minutes.
5. A: Do you like my new hairstyle?
B: _____ no, not really. I think it's too short.

PART TWO

I. GRAMMAR ACTIVITY

Read the following text carefully and complete it with the words in the box. There are six (6) extra words.

LONGEST MARRIED COUPLE CELEBRATE 77 YEARS OF MARRIAGE.

Fred and Olive Hodges, who (1)_____ married for 77 years in April, are about to enter the Guinness Book of Records as the UK's longest married couple. The couple first met in 1915, then were separated by the First World War. They met again in 1919 and fell in love. They got engaged and married – but not only after six years, when they (2)_____ £600 to buy their first house.

The couple, (3)_____ are both 102, met in their **teens** as they skated on a **frozen** river in Northampton in 1915. Fred had left school at 15 and started work for the local gas company; Olive had left at 14 and worked in a leather factory.

"I wasn't really interested at the time, I just wanted to have fun on the ice," said Olive. "Fred came up behind me and knocked me down. He (4)_____ me years later that he did it because he wanted to pick (5)_____ up."

But, three years later, when he was 18, Fred joined the army and was soon fighting in France. Many of his **comrades** (6)_____. Fred published a book of his memories, *Men of 18 in 1918*, in 1988. In his book he described how a **sudden** silence **signalled** that war was over. "Then I knew I (7)_____ to have a life after all."

Back home in Northampton, Fred renewed his friendship with Olive. The couple had a six-year engagement before their marriage. They had two children, John and Brenda. Fred became chief cashier at the gas company. Olive stayed at home (8)_____ the children grew up. The couple now has 11 grandchildren and 12 great-grandchildren – the latest just two years old. Two years ago they (9)_____ leave their own home because of Fred's poor health. They now live together in an old people's home in Wellsborough, Leicestershire.

"We have (10)_____ lovely memories but the birth of our two children is the most special," said Olive. And the best decade for me was when Fred retired in the 1960s. His retirement just meant we could spend more time together. I love Fred so much. I don't know what I (11)_____ do without him."

Their son, John, 73, a retired professor of genetics who lives in Austria, is full of praise for his parents. "They are (12)_____ devoted to each other," he said. "and my sister and I could not have more loving parents." "My mother gave up her life for her family and home. Our parents opened doors of opportunity for us which they never had themselves and **encouraged** us to go through them."

Taken from Reading Extra.

during	who	completely	said	much	were killed
will	have been	while	was going	had to	would told
killed	had saved	lots of	had to	been	me

II. VOCABULARY ACTIVITIES

Some of these words are included in the text. Find them and answer the exercises

A. Classify the words in the box into the categories

encourage	frozen	signal
sudden	comrades	teens

ADJECTIVES	NOUNS	VERBS

B. Rewrite the following sentences replacing the underlined words with one of the options in the box.

knocked it down	gave up	was over	picked it up	grew up
-----------------	---------	----------	--------------	---------

1. When the score was high, the game finished.

2. My father stopped smoking.

3. When Liz became an adult she decided to live alone.

4. As the cat was crossing the street, a car hit it and it fell to the ground.

5. When I saw that money on the floor, I lifted it.

III. LANGUAGE IN USE

Read and complete the following conversation with the sentences on the right. You don't need to use all the options.

Sarah: What are you going to do at the weekend, Liz?

Liz: _____ *I don't know* _____

Sarah: Well, I'm going to go to London. Would you like to come as well?

Liz: _____

Sarah: Yes, I must study on Sunday. Great it'll be good to go together.

Liz: _____

Sarah: First I'd like to go shopping.

Liz: _____

Sarah: Oh, I can help you choose them. Is there anything else you want to do?

Liz: _____

Sarah: OK. There's a good one in Oxford Road. It always has the newest films.

Liz: _____

Sarah: I'm not sure but I'll phone and ask. I know we'll have a good day.

- a. Me, too. I need some books for school and a pair of shoes.
- b. Yes, I have to work on Saturday.
- c. I'd love to. I suppose you want to go on Saturday?
- d. Fine, Do we need to book tickets?
- e. I have some money for a new jacket.
- f. What do you want to do there?
- g. Yes, I'd like to go to a cinema afterwards.
- h. I don't know.

Taken from: University of Cambridge ESOL Examinations
Key English Test. Sample paper 1.

ANEXO B. Prueba de comprensión de lectura

NAME: _____ DATE: _____

PRIMERA PARTE

Multicultural Music in the College Curriculum

Education in the United States is undergoing a period of reevaluation: Numerous commissions, panels and study groups are examining every facet of the educational process. In addition, music teachers have just finished celebrating 150 years of music in American public schools. Despite all this educational review, current university curricula still do not reflect the realities of today's world and the needs of music teachers; they lack global perspective. I am convinced not only that every undergraduate music major should be required to take a comprehensive music history course but that the study of music literature should include folk, popular, and classical musics of Europe and North America as well as those of other cultures.

The current situation

Educators have continually recommended that the American educational curriculum include the study of other countries and cultures to foster better understanding among all peoples of the world. One of the aspects of culture best suited for study is music, a phenomenon that is practically universal in known human cultures past and present.

When students enroll in college as music majors, they should expect to study

folk, popular, and classical music styles. What is the current reality? Music majors most often take a sequence of courses limited to the European classical tradition. This curriculum is extremely impractical for future music teachers. When music majors graduate and begin teaching, they immediately become aware of the disparity between **their** academic preparation and the realities of teaching nonmusic majors.

Americans today grow up in a society where music is omnipresent. They experience a variety of music in their homes, places of worship, movie theaters, stores, schools, outdoor areas, and concert halls. **They** value many uniquely American music styles, including country, rock, jazz, and soul. Students who have moved to the United States from Latin America, Africa, and Asia bring with **them** the musics of their native lands, so that American communities are enriched by musics like reggae, salsa, Thai folk music, and African popular music.

Thus, the omission of all but classical European music in the college music history and literature curriculum implies that teachers ignore and devalue many of the students' previous music experiences. These experiences are valuable for their own sake and are a legitimate expression of Western musicality. Those who create college curricula that exclude American and non Western music do a disservice to students who would especially benefit from a broader perspective of humanity's musicality.

Taken from: Music Educators Journal. Vol 75. No. 5. (Jan 1989) Pàg. 39 En: <http://links.jstor.org/sici>

ACTIVITY 1

Read the text carefully and underline the main idea (one sentence) of paragraphs 3, 4 and 5.

ACTIVITY 2

Find the words in the text and say what they are referring to.

1. "their" in line 37 (paragraph III) : _____
2. "they" in line 42 (paragraph IV): _____
3. "them" in line 46 (paragraph IV) : _____

ACTIVITY 3

Find a word or expression in the text that expresses a relation of:

1. Addition (paragraph I, 3 words) _____
2. Consequence (paragraph IV, 2 words) _____
3. Consequence (paragraph V, 1 word) _____

ACTIVITY 4

Write down a summary of the text using your own words. Include the following information:

- The problem of the music curriculum.
- The implications of that problem for teachers.
- The reason to include music from other cultures.

SEGUNDA PARTE

NAME: _____ DATE: _____

PESTALOZZI'S EDUCATIONAL THEORY

1 Pestalozzi saw education as a means of social reform but not solely as an aijel't-orating influence. His plea was, in truth, an appeal for equality - it was a duty of society to develop each man's abilities to the full. { } Moreover, the education itself should be such as would prepare the individual for his future place in life, not in the sense of class distinction but in the sense that he should be able to find satisfaction in his occupation and in his domestic life. Pestalozzi envisaged early education as vocational. He let the school reflect the best of family atmosphere to which its pupils belong. Presumably if the child gains a good general education closely related in pleasures, duties, responsibilities, and activities to a good home training and based on association with the social environment, not on segregation from it, then **he** will become a fully developed, balanced, disciplined adult who will easily move out from his native society should his skills and abilities make it possible.

2 In *On Infants' Education* Pestalozzi describes the object of education as: "*not a perfection in the accomplishments of the school, but fitness for life; not the acquirement of habits of blind obedience and of prescribed diligence* { }" and, moreover, he emphasizes in the same work: "*We have no right to shut out the child from the development of those faculties also, which we may not for the present conceive to be very essential for his future calling or station in life*".

3 His own repeated efforts to draw to him under the same four walls children of all classes indicate that his various statements on this topic were not mere rhetoric. He truly believed that the rich child missed much of the best of family education by being excused family chores and responsibilities, { } instead of receiving the best kind of maternal training. In his school-family he aimed to reproduce those conditions of precept and practice, example and experience, which he considered to be the most likely to fulfill the right of all people to: "*a general diffusion of useful knowledge, a careful development of the intellect and judicious attention to all the*

faculties of man, physical, intellectual and moral".

4 This emphasis on physical education is reminiscent of Locke and perhaps came to Pestalozzi through Rousseau, but it cannot be doubted that **his** own health problem { } taught him far more than any writings. He was not content to let Nature educate at **her** own speed in any sphere of development, so that although he accepted Rousseau's standards of simplicity in dress and living conditions, he included in his scheme a very considerable element of physical exercises allied to modern gymnastics, and in addition allowed much time for free out-of-door activities. Specialists accept his ideas as penetrating deeply into the nature of physical education. He aimed to develop strength and control of the limbs through exercises and, in addition, grace through rhythmic movement. "*Exercises may be devised for every age and for every degree of bodily strength, however reduced,*" he wrote, and although this viewpoint has not always been fashionable, **it** is not disdained today by the boxer, the ballet dancer, the typist and many other specialists in arts and occupations demanding some physical dexterity.

5 Not the least among his educational aims in physical training, in addition to the remedial and preventive aspects, is its contribution to moral education comparable to that he attributes to music, indicating, perhaps, that he was not entirely forgetful of his early reading of Plato. He writes of gymnastics as promoting cheerfulness, comradely spirit, frankness, { } and he describes music as striking at the root of "*every bad or narrow feeling, of every ungenerous or mean propensity, of every emotion unworthy of humanity*".

Adapted from
<http://www.pestalozziworld.com/pestalozzi/methods.html>

ACTIVITY 1

Read the text carefully and match the following phrases with the corresponding paragraph. Write the letter in the box.

- a. The aim of education according to Pestalozzi
- b. The role of ethics in education
- c. Pestalozzi's conception of education
- d. The need of physical exercise
- e. The importance of practical knowledge

ACTIVITY 2

Read the text again and place each phrase in the appropriate part of the text. Write the number in the parenthesis.

1. ... and his experience with the orphans of Netthof and Stanz
2. ... courage and perseverance,
3. ... *,but a preparation for interdependent action*
4. This could only be accomplished by equipped schools, high moral standards, and sound teaching methods.
5. ... and also by being so often put in the charge of unimaginative nurses and tutors

ACTIVITY 3

Read the text and answer the following questions.

1. According to Pestalozzi, what is the objective of education?

2. What is the importance of family on education?

3. What other aspects should education include? (mention three)

ACTIVITY 4

Find the following words in the text and say what they are referring to.

1. he (paragraph 1, line 15): _____
2. his (paragraph 4, line 42): _____
3. her (paragraph 4, line 44): _____

ANEXO C. Prueba de empleo de los procesos cognitivos

NAME: _____ DATE: _____

PRIMERA PARTE

Two main approaches to constructivism are cognitive constructivism and social constructivism. **The former** is associated with the work of Piaget and the latter with that of Vygotsky. The two approaches are not mutually exclusive, as underpinning both is the belief that students learn by constructing their own knowledge. However the main emphasis in the two approaches is different. Cognitive constructivists concentrate on the importance of the mind in learning, **whereas** social constructivists focus on the key role played by the environment and the interaction between learners. Thus, although Piaget did not reject the role of social interaction, his main purpose was to shed light on the development of cognitive structures in learning. Vygotsky, on the other hand, focused on the effect of social interaction on learning, yet in no way did he deny the cognitive role (Fosnot 1996).

Piaget used the terms *accommodation* and *assimilation* to describe the **interplay** of mind and environment in the learning process (Gleitman 1987). According to Piaget, learners use their cognitive

structures to interpret the environment. In doing so, they assimilate new information into their existing schemas. At the same time, the cognitive structures of learners change as they interact with the environment. The new information assimilated into the cognitive structures leads to the modification of the structures. Piaget views the cognitive structures as accommodating to the environment. Thus learning is an ongoing process involving continual interaction between the mind and the environment, an interaction which is never completed. In Piaget's words (as quoted in Fosnot 1996, 18), cognitive structures are continuously "under construction."

Vygotsky, while not underestimating the role of individual cognitive structures in learning, argued that the social, interpersonal aspects of learning precede the individual, intrapersonal aspects (Confrey 1995). He emphasized the social origin of cognition and the effect of social interaction on learning (Duffy and Cunningham 1996; Fosnot 1996). This dialogic nature of learning became a central focus of study for Vygotsky.

Taken from English Teaching Forum. Vol. 44 No. 4 2006 p. 13

ACTIVITY 1

Read the text and circle the most appropriate title.

1. Social Constructivism
2. Piaget and Vygotsky's learning theories.
3. Constructivism: two theories

ACTIVITY 2

Read the text again and complete the chart according to the criteria given.

CRITERIA	COGNITIVE CONSTRUCTIVISM	SOCIAL CONSTRUCTIVISM
Author		
Emphasis on		
Key factor on learning		

ACTIVITY 3

Use the information in the chart and answer these two questions.

1. What is Cognitive Constructivism about?

2. What is Social Constructivism about?

ACTIVITY 4

Read the text carefully; find the word in bold and select the most appropriate answer according to the reading.

1. In paragraph 1, line 3, the phrase **the former** means
 - a. the previous one
 - b. the first one
 - c. the other one

2. In paragraph 1, line 10, the word **whereas** means

- a. Also
- b. additionally
- c. but

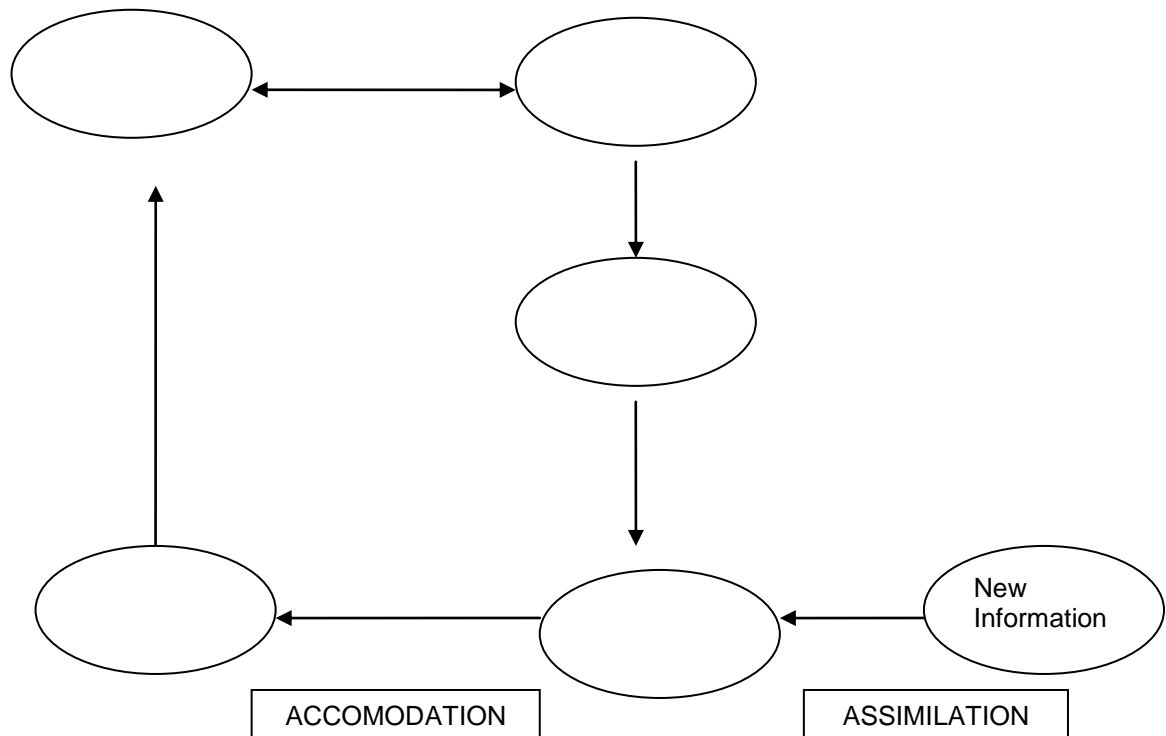
3. In paragraph 2, line 21, the word **interplay** means

- a. Interference
- b. interaction
- c. interruption

ACTIVITY 5

Read the second paragraph of the text and complete the diagram using the words in the box.

CHANGING COGNITIVE STRUCTURES	--	ENVIRONMENT	--	
EXISTING COGNITIVE SCHEMAS	--	MIND	-	COGNITIVE STRUCTURES



ACTIVITY 6

Some of the following sentences are false. Put a \surd or an X in the box. Correct the false ones.

1. According to Cognitive Constructivism, learning only occurs when children are exposed to materials, experiences and situations.

2. Following Piaget's approach, teachers should facilitate a dynamic learning process.

3. According to Vygotsky's theory, each person's characteristics are more important than the role of group interaction in learning.

SEGUNDA PARTE

Øivind Farnen Champion Accordionist

Accordion. For most Norwegians the word conjures up the midnight sun, bonfires on the beach, rippling waves and dancing on the **quay** in the summer night. Or perhaps a barn dance and an old-time dancing. Not the gliding waltz of the ballroom but the more energetic, jerky variety with a deep knee-bend on the first beat and a jump or two on the rest. And happy faces. Essential Norwegians togetherness and folksy entertainment are encompassed by the word "accordion". This culture is cultivated at a plethora of annual festivals supported by vast numbers of entrants **dragging** their mobile homes behind them. And the cultural establishment looks disdainfully askance at the whole phenomenon.

The accordion has two names in Norwegian: the traditional *trekkspill* ("squeeze box"), with prepared chords in the left hand, has long traditions in folk music and old-time dancing, while the freebase *akkordeon*, a concert instrument, is used in classical music and jazz. To most Norwegians, both are *trekkspill*, and to the cultural establishment the word *akkordeon* is a rather pretentious attempt to make a folk instrument acceptable in highbrow circles.

On the other hand, we have young generation of accordionists who are not a jot about what is acceptable. They play for dancing on Saturday night and cooperate with contemporary composers on new, exciting repertoires the following Monday. Some of them have even become composers themselves. The accordionists have long since invaded our music institutions. In 1995 an accordionist was elected "Débutant of the year", an exceptional honour awarded by the Norwegian Concert Institute to a young musician who makes a particularly favourable impression in an audition for government support for a début concert.

In October 1996, the *Trophée Mondial de l'Accordéon* was arranged by the World Accordion Federation in the Portuguese town of Faro. Previous winners of this competition include people like Richardo Galliano, Max Bonney and Salvatore di Gesualdo. Norway

won for the first time in history, and was not content with a single medal:

Øivind Farnen won the senior class while his pupil Agnes Sofie Flåten came third.

The world championship is not the first competition to be won by Øivind Farnen. He **achieved** a high ranking in the national accordion championships as an eleven-year-old. And he continued to win for ten years, gradually becoming **unbeatable** in the classes he entered. In 1993 he won the international competition at Klingenthal, Germany. The following year, he came second in the concert soloist class at Castelfidardo, Italy, where he also won a special prize for the best performance of contemporary music. This is not a matter of chance, since Farnen is particularly interested in developing a new repertoire. He has worked with several composers, including Arne Nordheim and Håkon Berge, former Chairman of Norwegian Composers' Association. He won the special prize for Berge's *Girlander for Accordion* (1991), which was also on the programme for the world championships at Faro.

As a free-lance musician, Farnen has a **broad** repertoire. In 1995 he released the highly-praised CD *Baroque*, which consisted of harpsichord works by Bach, Scarlatti and Händel. He has performed at many concerts in Nordic countries and has toured Russia, Ukraine and Spain. He has taken part in many radio, TV and theatre productions and has been on several school concert tours under the auspices of the Nor-Concert.

Øivind Farnen was born in Vestfold County, south of Oslo, in 1972 and started learning the accordion at the age of eight. He trained at the traditional Barratt Due Institute of Music in Oslo (see p. 40), leaving with top results in 1995. He has received several **grants** and scholarships and since 1995 has been a part time teacher of accordion and chamber music at the Music Conservatory of Trondheim.

And by the way, he's a permanent member of the *Baluba* dance band.

*Taken from Listen to Norway. Musical Review No. 2 1997
Vol. 5 p. 2*

ACTIVITY 1

Read the text carefully and write two sentences to express the main idea.

ACTIVITY 2

Read the text again and select the option that best summarizes paragraphs 2, 3 and 4.

Paragraph 2

- a. There are two different kinds of accordion, but for Norwegian people they are basically the same.
- b. The trekkspill and the akkordeon are used to play different kinds of music, and they have different cultural acceptance.

Paragraph 3

- a. Now, there are a lot of young accordionists and one of them has won an important award.
- b. Young accordionists play and compose because they enjoy it no matter the accordion's lack of acceptance.

Paragraph 4

- a. Øivind Farnen and his pupil won, for the first time, an international accordion competition.
- b. Richardo Galliano. Max Bonney and Salvatore di Gesualdo had won the Trophée Mondial de l'Accordéon before Øivind Farnen.

ACTIVITY 3

Some of the following sentences are false. Put a ✓ or an X in the box. Correct the false ones.

1. In Norway, there are many festivals because of the happiness that accordion evokes.

2. In Norway, traditional musicians usually use a trekkspill in Mozart concerts.

3. Norwegian government helps talented musicians.



ACTIVITY 4

Find the following words in the text and use them to substitute the underlined words in the sentences below. There are three extra options.

grant	drag	achieve	unbeatable	broad	quay
-------	------	---------	------------	-------	------

1. My daddy lives by the sea; his house is near the warble.

2. The little boy had to yap the chair because it was very big and heavy.

3. Ronaldinho is an unsurpassed football player.

ACTIVITY 5

Write an event in Øivind Farnen's life for each of the following years.

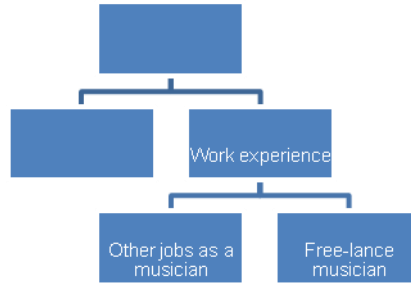
1980:

1983:

1994:

ACTIVITY 6

Read the text again and complete the following mind map.



1. _____

2. Second place in the concert, soloist class at Castelfidardo

3. _____

4. _____

5. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. Radio, tv and theater productions

1. _____

2. _____

ANEXO D. Resultados prueba de Competencia Lingüística

ESTUDIANTE	COMPETENCIAS			TOTAL
	Gramática	Léxica	Pragmática	
1	11,00	11,00	7,00	29,00
2	14,00	9,00	4,00	27,00
3	16,00	15,00	7,00	38,00
4	10,00	13,00	3,00	26,00
5	14,00	9,00	4,00	27,00
6	23,00	17,00	8,00	48,00
7	14,00	9,00	4,00	27,00
8	11,00	4,00	7,00	22,00
9	12,00	11,00	2,00	25,00
10	10,00	10,00	6,00	26,00
11	8,00	12,00	4,00	24,00
12	22,00	21,00	7,00	50,00
13	10,00	4,00	4,00	18,00
14	16,00	13,00	4,00	33,00
15	12,00	17,00	8,00	37,00
16	8,00	16,00	7,00	31,00
17	14,00	14,00	3,00	31,00
18	21,00	17,00	9,00	47,00
19	11,00	15,00	4,00	30,00
20	16,00	10,00	8,00	34,00
21	9,00	12,00	6,00	27,00
22	10,00	11,00	6,00	27,00
23	11,00	11,00	7,00	29,00
24	13,00	10,00	6,00	29,00
25	3,00	9,00	5,00	17,00
26	5,00	10,00	4,00	19,00
27	4,00	12,00	5,00	21,00
28	3,00	8,00	4,00	15,00
29	5,00	13,00	3,00	21,00
30	10,00	10,00	3,00	23,00

ANEXO E. Resultados prueba de Procesos cognitivos

ESTUDIANTE	ANALISIS				TOTAL	SINTESIS				TOTAL	INFERENCIA				TOTAL	TOTAL
	Parte 1		Parte 2			Parte 1		Parte 2			Parte 1		Parte 2			
1	1,33	0,00	1,33	0,00	2,66	2,00	1,32	2,00	1,00	6,32	1,32	1,32	2,00	1,32	5,96	14,94
2	2,00	0,90	1,00	0,80	4,70	2,00	0,66	2,00	1,00	5,66	1,32	2,00	2,00	1,32	6,64	17,00
3	2,00	1,80	1,14	0,40	5,34	2,00	1,32	2,00	1,50	6,82	1,32	2,00	1,32	0,66	5,30	17,46
4	2,00	0,18	1,65	0,00	3,83	1,00	0,66	1,00	1,00	3,66	0,66	0,00	1,32	0,66	2,64	10,13
5	2,00	0,90	1,00	0,80	4,70	2,00	0,66	2,00	1,00	5,66	1,32	2,00	2,00	1,32	6,64	17,00
6	2,00	1,44	0,33	2,00	5,77	2,00	2,00	2,00	1,50	7,50	1,32	2,00	2,00	0,66	5,98	19,25
7	2,00	1,80	0,66	0,00	4,46	2,00	0,66	2,00	0,00	4,66	1,32	2,00	2,00	0,00	5,32	14,44
8	2,00	0,18	1,32	0,40	3,90	1,00	0,66	1,00	0,50	3,16	0,00	1,32	0,66	0,66	2,64	9,70
9	1,32	0,18	1,65	0,00	3,15	1,00	0,66	2,00	1,00	4,66	0,66	0,33	2,00	0,66	3,65	11,46
10	1,32	0,00	1,00	0,40	2,72	0,00	0,66	0,00	1,50	2,16	0,66	2,00	1,32	0,66	4,64	9,52
11	1,32	1,26	1,32	1,20	5,10	0,00	1,32	0,00	1,50	2,82	1,32	1,32	1,32	1,32	5,28	13,20
12	2,00	1,62	2,00	1,20	6,82	2,00	0,00	2,00	1,50	5,50	1,32	1,32	2,00	0,00	4,64	16,96
13	1,32	0,18	0,66	0,40	2,56	0,00	1,32	2,00	0,00	3,32	0,66	0,00	2,00	1,32	3,98	9,86
14	1,00	0,00	1,80	0,80	3,60	2,00	1,32	0,00	2,00	5,32	0,66	0,00	2,00	0,00	2,66	11,58
15	2,00	0,00	0,66	0,80	3,46	1,00	0,66	2,00	1,00	4,66	0,66	0,66	2,00	0,00	3,32	11,44
16	1,32	1,44	0,66	0,00	3,42	0,00	2,00	1,00	1,00	4,00	0,66	0,00	0,66	1,32	2,64	10,06
17	2,00	1,12	1,00	0,00	4,12	2,00	0,66	1,00	0,00	3,66	1,32	0,00	1,32	0,00	2,64	10,42
18	2,00	1,80	0,66	0,00	4,46	2,00	1,32	2,00	2,00	7,32	1,32	0,66	2,00	0,00	3,98	15,76
19	1,33	0,00	1,32	0,00	2,65	1,00	0,66	1,00	1,00	3,66	0,66	0,66	0,66	0,66	2,64	8,95
20	2,00	0,90	0,65	1,20	4,75	0,00	1,32	2,00	1,00	4,32	0,00	0,66	2,00	0,66	3,32	12,39
21	0,66	0,18	0,00	0,40	1,24	0,00	1,32	2,00	0,00	3,32	0,66	0,66	1,32	0,66	3,30	7,86
22	0,00	0,36	0,00	0,00	0,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,66	0,00	0,66	1,02
23	1,33	0,00	1,33	0,00	2,66	2,00	1,32	2,00	1,00	6,32	1,32	1,32	2,00	1,32	5,96	14,94
24	0,00	0,18	0,66	0,00	0,84	0,00	1,32	2,00	0,00	3,32	0,00	1,32	0,00	0,66	1,98	6,14
25	1,32	1,80	1,32	0,00	4,44	0,00	1,32	2,00	1,00	4,32	1,32	1,32	1,32	0,66	4,62	13,38
26	1,32	0,72	0,66	0,00	2,70	0,00	2,00	0,00	0,00	2,00	1,32	0,00	0,66	0,66	2,64	7,34
27	0,66	1,08	0,00	0,00	1,74	2,00	0,66	2,00	1,00	5,66	0,66	2,00	0,66	0,66	3,98	11,38
28	0,00	0,54	0,66	0,00	1,20	0,00	0,66	2,00	0,00	2,66	0,66	0,66	0,66	0,66	2,64	6,50
29	1,32	1,08	1,00	0,80	4,20	0,00	1,32	2,00	1,00	4,32	1,32	2,00	1,32	1,32	5,96	14,48
30	0,66	1,08	1,00	0,00	2,74	1,00	0,66	0,00	0,00	1,66	0,66	2,00	2,00	0,66	5,32	9,72

ANEXO F. Resultados prueba de Comprensión de lectura

ESTUDIANTE	MACROESTRUCTURA				Total	MICROESTRUCTURA				Total	TOTAL
	Parte 1		Parte 2			Parte 1		Parte 2			
1	1,20	0,66	0,66	1,32	3,84	2,00	0,00	1,32	0,66	3,98	7,82
2	2,00	1,50	0,00	1,50	5,00	0,80	0,66	0,66	0,00	2,12	7,12
3	1,20	1,50	0,66	1,50	4,86	0,80	1,32	1,32	0,00	3,44	8,30
4	0,40	0,00	0,00	0,00	0,40	1,20	1,32	1,32	0,00	3,84	4,24
5	2,00	1,50	0,00	1,50	5,00	0,80	0,66	0,66	0,00	2,12	7,12
6	1,20	0,66	0,00	0,66	2,52	0,80	0,66	0,66	0,00	2,12	4,64
7	1,20	1,32	0,00	1,32	3,84	1,20	0,66	0,66	0,00	2,52	6,36
8	1,20	0,00	0,00	0,00	1,20	1,60	0,66	0,66	0,00	2,92	4,12
9	2,00	0,00	0,00	0,00	2,00	1,60	0,00	0,00	0,00	1,60	3,60
10	0,80	0,00	0,00	0,66	1,46	2,00	0,00	1,32	0,00	3,32	4,78
11	2,00	0,00	0,00	0,00	2,00	1,20	1,32	1,32	0,00	3,84	5,84
12	2,00	0,66	0,66	0,66	3,98	1,20	0,00	0,00	1,32	2,52	6,50
13	0,80	0,00	0,66	0,66	2,12	0,80	0,00	0,00	0,00	0,80	2,92
14	1,20	1,50	0,66	1,50	4,86	0,80	1,32	1,32	0,00	3,44	8,30
15	1,20	1,50	0,66	1,50	4,86	0,80	1,32	1,32	0,00	3,44	8,30
16	1,20	0,00	0,00	1,00	2,20	1,60	0,66	0,66	0,00	2,92	5,12
17	1,20	0,00	0,00	1,00	2,20	1,60	0,66	0,66	0,00	2,92	5,12
18	2,00	0,66	0,66	0,66	3,98	1,20	0,00	0,00	1,32	2,52	6,50
19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,60	0,66	0,66	0,00	2,92	2,92
20	0,80	0,66	1,32	0,00	2,78	2,00	2,00	0,66	1,32	5,98	8,76
21	1,20	0,00	1,32	0,00	2,52	2,00	0,00	0,66	0,66	3,32	5,84
22	1,20	0,33	1,32	0,66	3,51	1,20	0,66	1,32	0,00	3,18	6,69
23	1,20	0,66	0,66	1,32	3,84	2,00	0,00	1,32	0,66	3,98	7,82
24	0,80	0,66	2,00	0,00	3,46	1,20	0,00	0,00	0,00	1,20	4,66
25	0,80	0,00	0,66	0,66	2,12	0,80	0,00	0,00	0,00	0,80	2,92
26	2,00	1,00	0,00	0,00	3,00	1,20	0,00	0,00	0,66	1,86	4,86
27	0,40	2,00	1,32	0,66	4,38	0,00	0,00	1,32	0,00	1,32	5,70
28	1,20	0,66	0,00	0,00	1,86	0,80	0,00	0,00	0,00	0,80	2,66
29	1,20	1,00	0,00	0,00	2,20	0,80	0,00	0,66	0,00	1,46	3,66
30	0,80	0,00	0,00	0,66	1,46	2,00	0,00	1,32	0,00	3,32	4,78