TITULO: La relación e interacción entre la naturaleza de la lectura en inglés como lengua extranjera, la valoración de la lectura, y el diseño de evaluaciones de lectura y procedimientos de valoración de la lectura.

TEMA: La relación e interacción entre la naturaleza de la lectura en inglés como lengua extranjera, la valoración de la lectura, y el diseño de evaluaciones de lectura y procedimientos de valoración de la lectura en los cursos de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en el Departamento de Lenguas y Comunicación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, implementados en las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas, así como en las carreras de Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en Informática en el segundo cuatrimestre del año 2005

TRABAJO FINAL DE INVESTIGACION

NOMBRE DEL AUTOR: Miryam del Carmen Heymo.

NOMBRE DEL DIRECTOR : Prof. Alexandra McCormack.

INSTITUCION: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

AÑO DE PRESENTACION: 2008

INDICE

	Página
I INTRODUCCION.....	1
II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
III OBJETIVOS.....	5
IV MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL.....	6
1-LA NATURALEZA DE LA LECTURA.....	6
1.1 .PROCESO Y PRODUCTO.....	8
1.2..NIVELES DE COMPRESION.....	9
1.3.COMPONENTES DE LA HABILIDAD DE LA LECTURA.....	10
1.4.¿ QUE HACEMOS CUANDO LEEMOS?.....	15
1.5.MODELOS DE LECTURA.....	17
a) MODELOS METAFORICOS.....	17
b)MODELOS ESPECIFICOS DE LECTURA.....	19
1.6. LA LECTURA Y EL CONOCIMIENTO.....	20
1.7. PROPOSITOS PARA LEER.....	21
1.8. ESQUEMAS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS.....	23
1.9. COMPARACION ENTRE LA LECTURA EN LA LENGUA MATERNA Y LA LECTURA EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.....	24
1.9.1..DIFERENCIAS LINGUISTICAS Y DE PROCESAMIENTO.....	24
1.9.2.DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y DE EXPERIENCIA.....	31
1.9.3.DIFERENCIAS SOCIO-CULTURALES E INSTITUCIONALES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN LA LENGUA MATERNA Y EN LA LENGUA	33
1.10 EL MUNDO REAL VERSUS LA TOMA DE EXAMENTES.....	35
1.11 LOS EFECTOS DEL ESTADO EMOCIONAL EN EL LECTOR.....	35
1.12 OTRAS CARACTERISTICAS ESTABLES DEL LECTOR.....	35

1.13	LECTORES PRINCIPIANTES Y LECTORES EXPERTOS.....	37
1.2	LAS VARIABLES DEL TEXTO.....	38
1.2.1	TEMA Y CONTENIDO DEL TEXTO.....	38
1.2.2	GENERO Y TIPO DE TEXTO.....	38
1.2.3	ORGANIZACION DEL TEXTO.....	39
1.2.4	VARIABLES LINGUISTICAS TRADICIONALES.....	40
1.2.5	LA LEGIBILIDAD DEL TEXTO.....	40
1.2.6	CARACTERISITCAS TIPOGRAFICAS.....	41
2-	LA VALORACION DE LA LECTURA.....	42
2.1.1	CONSTRUCTOS.....	42
2.1.2	CONSTRUCTOS OF LECTURA.....	43
2.1.3	CONSTRUCTOS Y ESPECIFICACIONES DE LAS EVALUACIONES.....	44
2.1.4	DESCRIPTORES DE LA HABILIDAD DE LA LECTURA, EN LAS ESCALAS DE COMPETENCIA EN LA LENGUA.....	45
2.2	LA VALORACION DE LA INTERACCION ENTRE EL LECTOR Y EL TEXTO: PROCESOS Y .ESTRATEGIAS.....	45
2.2.1	PROCESO.....	45
2.2.2	ESTRATEGIAS.....	46
2.2.2.1	ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ.....	47
2.2.2.2	ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	47
2.2.2.3	LA CARACTERIZACION DE LAS ESTRATEGIAS EN LOS LIBROS DE TEXTOS Y POR LOS DOCENTES.....	48
2.2.2.4	LAS ESTRATEGIAS DURANTE LA TOMA DE EXAMENES.....	48
2.2.3	PERCEPCIONES DEL PROCESO: METODOS PARA OBTENER INFORMACION O EVALUAR.....	49
3-	LA CONSTRUCCION DE LAS EVALUACIONES DE LA LENGUA Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACION	52
3.1	LA IMPORTANCIA DE LA VALORACION.....	52
3.2	EVALUACION Y VALORACION.....	53
3.3	PRACTICAS EDUCACIONALES: TEORIA DE LA MEDICION	

	EDUCACIONAL.....	53
3.4	PRACTICA E INVESTIGACION DE LA EVALUACION DE LA LENGUA.....	55
3.5	LA COMPRESION DE LA LECTURA Y LA VALORACION.....	56
	3.5.1.COMPRENSION DEL PROPOSITO DE LA EVALUACION.....	56
	3.5.2.COMPRENSION DEL METODO DE LA EVALUACION.....	57
	3.5.3.COMPRENSION DE LA JUSTIFICACION DE LA EVALUACION.....	57
3.6	FACTORES QUE AFECTAN LA DIFICULTAD DE LEER LOS ITEMS DE LA EVALUACION	58
	3.6.1. EL LENGUAJE DE LAS .PREGUNTAS	58
	3.6.2.TIPOS DE PREGUNTAS.....	59
	3.6.3. EL ROL DE LA GRAMATICA LAS EVALUACIONES DE LECTURA.....	59
	3.6.4. EL ROL DEL VOCABULARIO EN LAS EVALUACIONES DE LECTURA.....	60
	3.6.5. EL USO DE DICCIONARIOS EN LAS EVALUACIONES DE LECTURA.....	60
3.7	FACTORES QUE AFECTAN LA DIFICULTAD DE LEER LOS TEXTOS DE LAS EVALUACIONES	60
	3.7.1. CONOCIMIENTOS PREVIOUS VERSUS EL CONTENIDO DEL TEXTO.....	60
	3.7.2. LONGITUD DEL TEXTO.....	61
3.8	UN MARCO PARA EL DISEÑO DE UNA EVALUACION.....	61
	3.8.1 EL MARCO DE BACHMAN AND PALMER.....	62
	a).CARACTERISTICAS DEL ENTORNO DE LA EVALUACION.....	63
	b) CARACTERISTICAS DE LAS INSTRUCCIONES.....	64
	c) CARACTERISTICAS DEL TEXTO.....	65

	d) CARACTERISTICAS DE LA RESPUESTA ESPERADA	66
V	METODOLOGIA, ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS.....	69
	TIPO DE METODOLOGIA.....	69
	UNIVERSO.....	70
	UNIDADES DE ANALISIS	71
	MUESTRA.....	71
	METODOLOGIA DE RECOLECCION DE DATOS Y ANALISIS	71
VI	CONCLUSIONES.....	94
VII	BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

En la mayoría de las sociedades y países del mundo se espera que los ciudadanos educados se desempeñen bien en más de una lengua, al menos en una habilidad involucrada en el uso de una lengua extranjera. Así, la lectura en los ambientes donde se utiliza al idioma inglés como lengua extranjera continúa adquiriendo importancia, ya que el inglés sigue extendiéndose, no sólo como una lengua global sino también como la lengua de la ciencia, la tecnología y la investigación avanzada. Como consecuencia, la valoración de la habilidad de la lectura es crucial para una amplia gama de ambientes educacionales y profesionales.

La valoración de la lectura en los ambientes educacionales ha despertado mi curiosidad. En realidad, este trabajo está motivado por la preocupación acerca de si los instrumentos de evaluación y procedimientos de valoración están realmente cumpliendo la función que se supone ellos deben cumplir en el Departamento de Lenguas y Comunicación en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, donde trabajo. He elegido trabajar con los estudiantes a quienes enseñamos comprensión lectora para propósitos específicos en las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en Informática. Ellos tienen clases de inglés dos veces a la semana, dos horas en el caso de las dos primeras carreras, y dos horas y media en las dos últimas mencionadas. Con el tiempo asignado, las docentes sólo son capaces de enseñar las habilidades de lectura básicas, lo que permite a los estudiantes leer y comprender textos en inglés de su propio campo de estudio. Los grupos constan de aproximadamente 40 estudiantes, entre las edades de 20 a 25 años en el primer grupo mencionado y grupos de aproximadamente 25 alumnos, en las edades de 18 a 20 en el segundo. Los grupos son completamente heterogéneos en cuanto a edad, intereses, y antecedentes educacionales.

Hay tantos contextos diferentes de instrucción en la comprensión de textos en una lengua extranjera que se supone que ningún conjunto de resultados de una investigación se pueda aplicar a todos por igual. Más que esperar que los investigadores nos informe acerca de las prácticas más apropiadas y sus implicancias para la instrucción, decidí interpretar los resultados de la investigación a la luz de los contextos específicos donde trabajamos y

nuestros estudiantes aprenden. Esto trae aparejado la práctica reflexiva dentro de nuestro propio contexto, para el desarrollo de una enseñanza sensible, preparada para reaccionar en la forma correcta y adecuada a cada situación en particular, en búsqueda de hacer de la calidad de la experiencia de enseñanza-aprendizaje más satisfactoria para todos los involucrados en ella.

¹Alderson señala que nuestra visión de la lectura tiene una influencia crucial en cómo evaluamos y valoramos la lectura, y en el modo en el cual desarrollamos nuestros procedimientos de valoración.

Tomando en consideración la afirmación anterior, me dispuse a investigar las relaciones e interacciones entre la naturaleza de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, su valoración y las implicancias de esas dos variables en el diseño y desarrollo de los instrumentos de evaluación (pruebas formales) y los procedimientos de valoración en nuestros cursos de lecto-comprensión. La naturaleza de la lectura se refiere a la relación e interacción de los factores cognitivos, sociales y psicológicos involucrados en el proceso de lectura, y la investigación de los mismos puede ayudarnos a definir los constructos para la valoración de la lectura.² Así, consideramos la valoración de la lectura como la medición de la habilidad del lector para leer a través de la operacionalización de los constructos de la teoría de la lecto-comprensión (los componentes de la teoría y la relación entre ellos). Finalmente, para tratar los dos procesos educacionales diferentes, la evaluación y la valoración, luego me concentro en los factores que están implicados en la construcción de pruebas de comprensión lectora y procedimientos de valoración, así también como aquellos factores que la afectan. Asimismo, se analizan los efectos de las dos primeras variables, la naturaleza de la lectura y la valoración de la misma sobre la última variable mencionada. Siento la necesidad de averiguar más acerca de estas áreas y documentar mis exploraciones, con la esperanza que, al hacerlo podemos informar y mejorar nuestras prácticas en la evaluación y valoración de la lectura.

¹ ALDERSON, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. Series Editors J.Alderson and Lyle Bachmnan

² ALDERSON, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. Series Editors J.Alderson and Lyle Bachmnan

PLANTEO DEL PROBLEMA

³Stoyhoff y Chapelle afirman que *“forjar vínculos más fuertes entre la enseñanza, la evaluación y la valoración es esencial si los educadores esperan optimizar el aprendizaje áulico”*.

La manera tradicional de evaluar ha sido a través de evaluaciones escritas. Sin embargo, en la valoración dichas evaluaciones han sido vistas como una herramienta útil, pero hay otros criterios importantes para evaluar el desempeño de un alumno. Como docentes y profesionales estamos comprometidos en la tarea de ayudar a nuestros alumnos a aprender, haciendo que ellos tomen conciencia de los procesos que ellos desarrollan cuando llevan a cabo una tarea de aprendizaje, así también como de la importancia de sus actitudes hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, nosotros podemos usar los procedimientos de valoración para desarrollar y mejorar no sólo el rendimiento de los alumnos, sino también el programa de enseñanza, y aún la institución educacional.

⁴Baxter manifiesta que *“evaluar a los estudiantes comienza mirando a lo que evaluamos y cómo lo evaluamos”*. Para evaluar la habilidad que deseamos evaluar, la lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera, necesitamos tener una visión de ella en nuestro contexto local, ya que ello revela la naturaleza compleja de la misma y los muchos factores que deben tomarse en cuenta cuando valoramos las necesidades de los alumnos y su rendimiento en otros ambientes. Para diseñar una evaluación o procedimiento de valoración para leer debemos apelar a algún concepto sobre qué significa leer textos y entenderlos. Consecuentemente, las siguientes preguntas surgen:

-¿Cómo se relacionaron e interactuaron la naturaleza de la lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera, la valoración de la misma y el diseño de las evaluaciones de lecto-comprensión y procedimientos de valoración en el Departamento de Lenguas y Comunicación en la Universidad Nacional de

³ STOYHOFF, STEPHEN and CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications.

⁴ BAXTER, A (1997) *Evaluating your students*. Series Editor. Paul Selligson. Richmond Publishing.

Santiago del Estero, en las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en Informática, durante el segundo cuatrimestre del año 2005?

-¿Cuál fue el modelo de lecto-comprensión sobre el que se basaron los cursos de lecto-comprensión llevados a cabo en el Departamento de Lenguas y Comunicación de la UNSE?

-¿Cuáles son las características particulares del modelo de lecto-comprensión adoptado por el Departamento de Lenguas y Comunicación que afectan el proceso de valoración?

-¿Cuáles son las características distintivas de los instrumentos de evaluación y procedimientos de valoración implementados en el Departamento de Lenguas y Comunicación en UNSE?

-¿Hasta qué punto el uso de herramientas de evaluación de la lengua y los procedimientos de valoración reflejan los valores que subyacen los programas implementados en el Departamento de Lenguas y Comunicación en UNSE, y ayudan a los docentes a tomar decisiones y acciones en el proceso de aprendizaje conforme a sus valores y los valores de los estudiantes?

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Identificar las relaciones e interrelaciones que existen entre las características particulares del proceso de lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera, su valoración y el diseño de instrumentos de evaluación y procedimientos de valoración implementados en los cursos de lecto-comprensión implementados por el Departamento de Lenguas y Comunicación en la UNSE en el segundo cuatrimestre del año 2005.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la naturaleza del modelo de lecto-comprensión adoptado en los cursos de lecto-comprensión en las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Profesorado en Informática en el Departamento de Leguas y Comunicación de la UNSE.
- Analizar los instrumentos de evaluación y procedimientos de valoración implementados para determinar sus características particulares.
- Identificar los criterios de evaluación del proceso de comprensión lectora adoptados en el Departamento de Leguas y Comunicación de la UNSE.
- Determinar hasta qué punto el uso de las herramientas de evaluación de la lengua y procedimientos de valoración reflejan los valores que subyacen los programas implementados y ayudan a los docentes a tomar decisiones y acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a sus valores y los valores del estudiante.

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

1-LA NATURALEZA DE LA LECTURA (comprender la lectura de textos en una lengua extranjera)

⁵Alderson define el término “leer” como procesar el significado del texto a través de algún proceso de interacción con los textos.

⁶Grabe y Stoller dan una definición de lectura de una sola oración: “La lectura es la habilidad de extraer significado de la página impresa e interpretar esta información de manera apropiada”. Sin embargo, ellos argumentan que esta definición es inadecuada ya que no nos permite comprender la verdadera naturaleza de las habilidades de la lectura. Ellos proporcionan cuatro razones para respaldar este argumento: primero, la idea de diferentes propósitos para la lectura y las diferentes combinaciones de destrezas y estrategias asociadas con ellos no se transmite. Segundo, las muchas destrezas, procesos y bases de conocimiento que actúan en combinación, y a menudo en paralelo, no se enfatizan. Tercero, el hecho que la lectura se lleva a cabo como un proceso cognitivo que opera bajo grandes limitaciones de tiempo no se explica. Cuarto, la definición no señala cómo la habilidad para extraer significado del texto e interpretar este significado varía conforme a la competencia lingüística del lector en la segunda lengua.

Hay dos términos que son comúnmente usados para describir la actividad de la lectura: *destrezas y estrategias*. Para ⁷Grabe y Stoller “*las destrezas representan aquellas habilidades lingüísticas que son relativamente automáticas en su uso y sus combinaciones*” (por ejemplo, el reconocimiento de palabras, el procesamiento sintáctico). ⁸Anderson observa que éstas se pueden adquirir gradualmente y finalmente se automatizan.

⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press.

⁶ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

⁸ ANDERSON, J.R. (1995) *Cognitive psychology and its implications (4th edn)*. New York: W.H. Freeman

⁹Grabe and Stoller dicen que “*las estrategias se definen a menudo como un conjunto de habilidades bajo control conciente del lector*”.

Ellos comentan que es una definición común, aunque ellos no están de acuerdo con ella completamente.

¹⁰Alexander y Yetton asocian el procesamiento de las habilidades con la automaticidad/automatización, y el procesamiento de las estrategias con la intencionalidad. Las primeras son consideradas procedimientos automáticos e inconscientes que usamos toda vez que nos dedicamos a la actividad de la lectura. Si el lector toma conciencia del procesamiento, él se vuelve una estrategia.

Asimismo, ¹¹Paris, Wasik y Turner llaman la atención sobre la naturaleza inconsciente y automática de las destrezas, las cuales ellos definen como técnicas de procesamiento de información. A la inversa, las estrategias se caracterizan por su intencionalidad. Decidimos llevar a cabo una acción para alcanzar un objetivo particular.

En cuanto a las habilidades y estrategias, hay una característica especial que tiene un impacto importante sobre la enseñanza de la lecto-comprensión. ¹²Paris, Wasik y Turner consideran que “*una destreza emergente puede convertirse en una estrategia cuando se la usa intencionalmente*”. De manera similar, una estrategia puede volverse una destreza.

Otros términos también usados en relación con la lecto-comprensión son: *habilidades, procesos y competencia*. De acuerdo a ¹³ Grabe y Stoller, las *habilidades* se usan para referirse “*a lo que los lectores hacen cuando leen*”, y *procesos* para referirse a “*a operaciones mentales*”. En relación con la *competencia*, ellos sostienen que es una noción compleja. ⁹Segalowitz manifiesta que ella implica una combinación de velocidad, precisión y fluidez de procesamiento. Esto implica, de acuerdo con Grabe y Stoller “*habilidades cognitivas para procesar información semántica y visual eficientemente, combinando*

⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

¹⁰ ALEXANDER, P.A and JETTON, T.L.(2000) *Learnin g from text: A multidimensional and developmental perspective*. In M.L.Kamil , P.B.Mosenthal, P.D. Pearson and Barr (eds) *Handbook of reading research*.

¹¹ PARIS, WASIK Y TURNER (1991) *The development of strategic readers*. In M.L.Kamil , P.B.Mosenthal, P.D. Pearson and Barr (eds) *Handbook of reading research*

¹² PARIS, WASIK Y TURNER (1991) *The development of strategic readers*. In M.L.Kamil , P.B.Mosenthal, P.D. Pearson and Barr (eds) *Handbook of reading research*

¹³ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

habilidades automáticas y atencionales más apropiadamente para la tarea de lectura involucrada". Además ellos dicen que hay algunos otros factores comprendidos en la comprensión de la competencia, tales como la edad, dificultad de la tarea, familiaridad con el tema y la cantidad de exposición total a la lengua extranjera.

1.1 PROCESO Y PRODUCTO

Una distinción se hace frecuentemente entre el *proceso* de la lectura y el resultado de ese proceso, el *producto*.

El proceso es la interacción entre el lector y el texto. El será diferente para diferentes textos, en diferentes momentos y con propósitos diferentes. Dicho proceso es difícil de entender porque es silencioso, interno, privado, pero la comprensión del mismo es importante para la comprensión de la naturaleza de la lectura. ¹⁴Alderson dice que los enfoques al producto de la lectura han estado fuera de moda en los años recientes, ya que los esfuerzos de la investigación se han concentrado en entender el proceso de la lectura, ya que los docentes de lecto-comprensión han tratado de mejorar el modo en que sus estudiantes abordan el texto. Hay al menos dos limitaciones a los enfoques al producto de la lectura.

- 1- La variación en el producto.
- 2- El método usado para medir el producto.

Diferentes lectores desarrollarán comprensiones algo diferentes de lo que un texto "*significa*". Esto se da al menos en parte, debido a que un texto no contiene significado que está esperando ser descubierto por un lector hábil. En cambio, el significado se crea en la interacción entre el lector y un texto. El texto tiene lo que ¹⁵Halliday y ¹⁶Widdowson llaman *potencial de significado*- y el potencial se obtiene- en el producto de la comprensión- sólo por los lectores cuando leen. El conocimiento y las experiencias del lector influyen en la

¹⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press.

¹⁵ HALLIDAY (1979) *Language as social semiotic*. London : Edward Arnold. Hamilton and Ivanic (eds)

¹⁶ WIDDOWSON (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.

obtención de este potencial de significado, y ya que los lectores pueden tener distintos conocimientos, luego los productos de la lecto-comprensión serán también necesariamente diferentes. Un enfoque al producto entre los post-modernistas afirma que

- 1- Todos los productos son posibles e igualmente correctos.
- 2- Ningún producto es correcto. La visión de corrección no es apropiada o está teóricamente equivocada.

Los diseñadores de evaluaciones necesitarán ser capaces de responder la cuestión de decidir cuáles interpretaciones son aceptables y cuáles no lo son, ya que no es adecuado decir que alguien sólo ha comprendido un texto cuando él está de acuerdo con la interpretación de la persona que diseña la evaluación.

Otro problema es el método por el cual uno ha evaluado el producto de la comprensión.

1.2 NIVELES DE COMPRESION

Es usual distinguir diferentes niveles de comprensión cuando se lee un texto. Algunos establecen una distinción entre *comprensión literal* de un texto, una *comprensión de significados que no están directamente en el texto*, o una *comprensión de las principales implicancias* del texto. Esto es similar a la distinción que se realiza entre la comprensión de los detalles y la comprensión de las ideas principales de un texto tan familiar para los docentes de lecto-comprensión, como lo es la distinción de ¹⁷Gray entre la lectura de “*las líneas*”, la lectura “*entre líneas*”, y la lectura “*más allá de las líneas*”. La primera se refiere al significado literal del texto, la segunda a los significados inferidos y la tercera a las evaluaciones críticas del texto. Tales distinciones claramente se relacionan con el producto de la lectura que nos permiten describir algunas de las diferencias observadas en la comprensión entre los lectores.

Los diseñadores de evaluaciones deben considerar el nivel de significado que ellos creen que los lectores deben obtener de un texto particular cuando se evalúa “cuán bien” (esto implica alguna clase de norma) los lectores han comprendido el texto en cuestión.

1.3 COMPONENTES DE LAS HABILIDADES DE LECTURA.

¹⁷ GRAY, W.S. (1960) The major aspects of reading. In H. Robinson (ed), *Sequential development of reading abilities* Chicago: Chicago University Press.

Esto se refiere a la habilidad del lector para comprender a ciertos niveles.¹⁸ Grabe y Stoller enfatizan que las habilidades de lectura son difíciles de adquirir y ellas varían de acuerdo a las tareas, motivaciones, objetivos y habilidades de la lengua.¹⁹ Alderson informa que²⁰ Kintsch y Yarbrough explican que el significado de las palabras puede comprenderse pero no el significado de las oraciones, mientras que es posible comprender el significado de las oraciones pero no ser capaz de hacerlo con la organización del texto.²¹ Kintsch y van Dijk asocian la primera afirmación con lo que ellos llaman “microprocesos”, que tienen que ver con la comprensión frase por frase local, y la segunda aseveración con los “macroprocesos” que están relacionados con la comprensión global. De modo parecido,²² Grabe y Stoller consideran que cuando leemos hay dos tipos de procesos que son activados. Ellos se denominan “procesos de nivel inferior” y “procesos de nivel superior”. Los procesos de nivel inferior abarcan la comprensión lexical, el análisis sintáctico, la formación de proposiciones semánticas y la activación de la memoria de trabajo (working memory). Se dice que ellos representan los procesos lingüísticos más automáticos y se ocupan principalmente de las destrezas. Los procesos de nivel superior involucran la comprensión del modelo del texto, el modelo de situación de la interpretación del lector. Ellos implican el uso del conocimiento previo del lector y las destrezas de inferencia.

En cuanto a los procesos de nivel inferior ellos señalan que, para convertirse en un lector competente es esencial el reconocimiento de palabras rápido y automático, también denominado comprensión lexical (lexical access), definido por²³ Grabe y Stoller como “*el traer a la memoria el significado de una palabra cuando se la reconoce*”. La destreza tiene que llevarse a cabo con precisión y rápidamente sin ser capaz de reflexionar sobre los procesos involucrados, y evitando detener el proceso. Este procesamiento rápido y la automatización en el reconocimiento de las palabras demanda largas horas de práctica, lo cual puede ser logrado a través de una vasta exposición a los textos.

¹⁸ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

¹⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press.

²⁰ KINTSCH, W., y YARBROUGH, J.C. (1982) Role of rhetorical structure in text comprehension. *Educational Psychology*

²¹ KINTSCH, W., y van DIJK, T. A. (1978). Toward a modelo of text comprensión and production. *Psychological review* 85.

²² GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

²³ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

Además del reconocimiento de palabras, un lector competente tiene que tener la habilidad conocida como *análisis sintáctico* definido por ²⁴Grabe y Stoller como “*la destreza del lector para tomar y procesar palabras como unidades más grandes de estructura de modo que la información gramatical básica pueda ser extraída para apoyar el significado a nivel de cláusula*”. La destreza mencionada arriba implica reconocer grupos frase, información sobre el orden de las palabras, y relaciones superordinadas y subordinadas entre cláusulas, lo que ayuda a los estudiantes a comprender cómo se combinan las palabras para crear significado. Se lo hace muy rápidamente, sin esfuerzo o atención conciente, pero si algo no funciona correctamente, el proceso pierde automaticidad. Esto tiene una connotación importante para los lectores de una lengua extranjera, ya que esto sugiere que ellos deben tener un conocimiento evidente de estructuras gramaticales de la segunda lengua antes de convertirse en lectores competentes en una lengua extranjera, como ha sido sugerido por ²⁵Alderson y ²⁶Grabe y Stoller. Esto, a su vez, nos conduce a considerar que si los estudiantes de una lengua extranjera quieren desarrollar automaticidad en esta destreza, necesitan pasar una gran cantidad de tiempo exponiéndose a los textos.

Grabe y Stoller presentan a la *formación de proposiciones semánticas* como un tercer proceso básico llevado a cabo automáticamente cuando comenzamos a leer. Ellos lo definen como “*el proceso de combinar significados e información estructural en unidades de significado a nivel cláusula básicos*”. Es el proceso por el cual las palabras y estructuras gramaticales se reconocen y se mantienen activos por uno o dos segundos, ayudando a los estudiantes a integrar información de una manera que tenga sentido en relación con lo que se ha leído antes. ²⁷Grabe y Stoller observan que cuando los elementos de significado se introducen y luego se conectan, ellos se vuelven más activos en la memoria y se convierten en ideas centrales si se los repiten o se los reactiva.

Los tres procesos anteriores se dan en forma relativamente automática para el lector competente cuando ellos están trabajando bien y se los lleva a cabo en la *memoria de*

²⁴ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

²⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press.

²⁶ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

²⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

trabajo (ahora se prefiere este término al de *memoria de corto plazo*).²⁸ Carpenter, Miyake y Just.²⁹ Grabe and Stoller explican que “*memoria de trabajo*” es “*la red de información y procesos relacionados que están siendo usados en un momento dado*”. Ellos enfatizan el rol de la velocidad en llevar a cabo este proceso, ya que las palabras que son comprendidas, la información gramatical y el significado extraído están activos por un período de tiempo corto en la memoria de trabajo. Si el procesamiento no se realiza rápidamente, el proceso de la lectura se vuelve ineficiente debido al hecho que la información no es retenida en la memoria por mucho tiempo.

En relación con los procesos de nivel superior,³⁰ Grabe y Stoller afirman que “*ellos son aquellos que consideramos como la comprensión lectora*”. El primer proceso se llama “*el modelo de texto de comprensión lectora*” y estos autores lo definen como “*la coordinación de ideas de un texto que representan los puntos principales y las ideas de apoyo para formar una representación de significado del texto*”. Dicho de otro modo, comprendemos y procesamos palabras, luego combinamos los significados de las palabras y la información estructural en significados a nivel de cláusula básicos, los cuáles se agregan a una red creciente de ideas del texto. Lo último se realiza a través de la repetición de una idea, evento, objeto o carácter, usando información sintáctica que conecta las referencias de pronombres, construyendo una estructura del texto total, integrando y reestructurando la información, evaluando inferencias. A medida que el lector continúa y construye una comprensión del texto, el conjunto de ideas principales que el lector desarrolla es el *modelo de comprensión del texto*.³¹ Grabe y Stoller concluyen que este modelo es equivalente a “*un resumen interno de ideas principales*” y consecuentemente recomiendan tareas de resúmenes para los propósitos de aprendizaje como tareas razonables para la práctica. Además, ellos dan importancia particular al conocimiento previo, ya que él se entienda como redes de conocimiento conectadas, teoría de los esquemas cognoscitivos, o modelos mentales, en ayudarlo y apoyarlo al

²⁸ CARPENTER, P., MIYAKE, A. and JUST, M (1994) Working memory constraints in comprehension: Evidence from individual differences, aphasia and aging. In M. A. Gernsbacher (ed), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.

²⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

³⁰ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

³¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

lector a anticipar la *organización del discurso*³² de un texto y a comprender los significados de las cláusulas y a nivel de palabras. Para ³³Perfetti, van Dyke y Hart, la comprensión de un texto implica la construcción de dos clases de modelos mentales: “*un modelo de lo que el texto dice (la base del texto) y un modelo acerca de lo que se trata el texto (el modelo de la situación)*”. Ellos señalan que la base del texto es una representación mental de las proposiciones del texto complementadas por las inferencias necesarias para hacer al texto coherente, consecuentemente es esencialmente lingüística, consistiendo de proposiciones derivadas de las oraciones. Cuando los lectores están construyendo su modelo de comprensión del texto, ellos comienzan a interpretar el texto bajo la influencia de sus conocimientos previos, inferencias, objetivos, motivación del lector, la dificultad del texto y de la tarea, y sus actitudes hacia el texto, tarea y autor. De acuerdo a la opinión de ³⁴Grabe y Stoller, esta interpretación se conoce como “*el modelo de interpretación del lector de la situación*”. Ellos observan que “*la habilidad de los lectores competentes para interpretar el texto y la información previa en forma apropiada y eficiente es la característica típica de la lecto-comprensión competente en un área específica (historia, biología, psicología)*”. Los autores mencionados también informan sobre lo que ellos llaman *procesamiento de control ejecutivo*, el cuál comprende las habilidades para controlar, o monitorear la comprensión, como uno de los requerimientos en la construcción del modelo del texto y de la situación. Esta destreza nos permite evaluar nuestra comprensión de un texto y nuestro éxito. Además de esto, las habilidades para usar las estrategias cuando sean necesarias, reevaluar y reestablecer los objetivos, y reparar los modelos de comprensión están incluidos en la construcción de los modelos arriba mencionados.

Ellos concluyen que en la consideración de los procesos de lectura que se ejecutan, ellos trabajan en paralelo cuando algunas de las habilidades son automáticas, siendo la última afirmación una característica fundamental para que la lectura funcione eficientemente y

³² GRABE, W. (1999) Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In M. Chalhoub-de Ville (ed), Cambridge University Press.

GRABE, W. (2000) Reading research and its implications for reading assessment. In A. Kunnan (ed), *Fairness and validation in language assessment* Cambridge University Press

³³ PERFETTI, VAN DYKE Y HART (2001) The psycholinguistics of basic literacy. In M. McGroarty et. al. (eds) *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press.

³⁴ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

de manera fluida. Se enfatiza que si los lectores abordan textos y tareas que son demasiado difíciles para ellos, los procesos mencionados no operan eficientemente y sin esfuerzo. Estas dificultades pueden ser el resultado de una información de conocimientos previos inadecuada, falta de recursos lingüísticos necesarios y una lectura insuficiente en la lengua para haber desarrollado la eficiencia en la lecto-comprensión. En relación a esto, ³⁵Grabe y Stoller recomiendan “*involucrar a los alumnos en la lectura por muchas horas y a niveles de tarea adecuados a sus habilidades*”. Ellos aseguran que ésta es la clave para leer eficientemente y convertirse en lectores competentes.

Sin embargo, ³⁶Alderson cuestiona la división de las destrezas en órdenes “inferiores” y “superiores” e “inferiores” porque no parece estar justificados en la práctica. ³⁷Alderson y Lukmani ponen de relieve que hay muchas listas, taxonomías y jerarquías diferentes de destrezas que han sido desarrolladas. No obstante ello, ³⁸ Alderson argumenta que no está claro si las destrezas separadas existen y en qué podrían consistir las destrezas separadas y cómo podrían clasificarse. El proporciona como ejemplos de taxonomías a la Taxonomía de Bloom de Objetivos Educativos en el Area Cognitiva ³⁹, la cuál es influyente en el diseño de los programas, los materiales de instrucción, y las evaluaciones, así también como la taxonomía de micro-destrezas de Munby, la cuál ha tenido influencia en los programas, materiales y el diseño de evaluaciones en la educación de una lengua extranjera. El autor mencionado observa que esas taxonomías son atractivas ya que parecen útiles para el diseño de tareas e ítems de una evaluación, el diagnóstico de un problema del lector y posible solución de él, así como el aislamiento de las destrezas de lecto-comprensión a ser evaluadas. Por otra parte, el autor piensa que “*ellas son marcos potencialmente muy poderosos para la construcción de evaluaciones y continuarán, sin dudas, siendo usados*”y recomienda ser cuidadosos con ellos. El argumenta que ellos no son el resultado de una observación empírica, a la vez se

³⁵ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

³⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

³⁷ ALDERSON, J. C., Y LUKMANI, Y. (1989). Cognition and reading: cognitive levels as embodied in test questions. *Reading in a Foreign Language 5*

³⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

³⁹ BLOOM, B. S. , Engelhart, M. D. , Furst, E. J. , Hill, W. H. , and Kratwohl, D. R. (eds) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. London: Longman, 1974.)

superponen enormemente y es difícil acordar cuáles destrezas son operacionalizadas por cada ítem de la evaluación. Además, cuando el rendimiento de la evaluación se analiza no es posible darse cuenta de la separación de las destrezas, o escalas o jerarquía de dificultad.

⁴⁰ Alderson señala varias visiones alternativas sobre la cuestión de las destrezas de lecto-comprensión. Él menciona que ⁴¹Lunzer y otros sostienen que no hay destrezas separadas y que la lectura es una aptitud integrada global, única. ⁴² Mathews cuestiona la taxonomía de Munby porque considera que es un informe empobrecido del proceso de lectura y sus listas son productos cuando él identifica lo que se hace y no cómo se lo hace. Finalmente, ella resalta los conceptos de ⁴³Grabe y Stoller de velocidad y automaticidad en la lectura.

⁴⁴Alderson adhiere a la visión de que *"al menos una parte del proceso de la lectura probablemente comprende el uso simultáneo y variable de destrezas diferentes y superpuestas"* ⁴⁵Carver considera que la lectura debe analizarse tomando en cuenta el reconocimiento de palabras, la velocidad de la lectura o la competencia en la lectura y habilidades de comprensión en la resolución de problemas.

1.4 ¿QUE HACEMOS CUANDO LEEMOS? TAREAS QUE CARACTERIZAN ACTIVIDAD INVOLUCRADA EN LA LECTO-COMPRESION (DEFINICION DE LA COMPRESION LECTORA COMPETENTE).

La comprensión lectora está caracterizada por un grupo de procesos que necesitan llevarse a cabo para hacer a la lectura competente. ⁴⁶

⁴⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

⁴¹ LUNZER, E , and GARDNER, K. (1979). *The effective use of reading*. London: Heinemann Educational Books

⁴² MATHEWS, M. (1990). Skill taxonomies and problems for the testing of reading. *Reading in a Foreign Language* 7 (1).

⁴³ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

⁴⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

⁴⁵ CARVER, R. P. (1982). Optimal rate of reading prose. *Reading Research Quarterly* XIX (2).

⁴⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

En la opinión de ⁴⁷Grabe y Stoller, la lecto-comprensión competente es:

- a- un proceso rápido.
- b- un proceso eficiente.
- c- un proceso interactivo.
- d- un proceso estratégico
- e- un proceso flexible
- f- un proceso evaluativo
- g- un proceso intencionado.
- h- un proceso de comprensión.
- i- un proceso de aprendizaje
- j- un proceso lingüístico

Ellos dicen que la lectura competente debe ser rápida para permitir que los diferentes componentes de procesamiento operen. Los procesos específicos deben realizarse en combinación eficientemente para ser capaz de comprender el texto. La lectura es un proceso interactivo en términos de habilidades componentes, así como en la relación entre conocimiento y la palabra impresa. ⁴⁸Grabe y Stoller señalan que es necesario equilibrar muchas habilidades para comprender un texto, y esto demanda que el lector sea estratégico. El debe ser capaz de *“reconocer dificultades de procesamiento, abordar desequilibrios entre la información del texto y el conocimiento del lector y tomar decisiones para monitorear la comprensión y los objetivos cambiantes* Ellos argumentan que si un lector es estratégico, él o ella es un lector flexible en el sentido que él o ella cambiará las habilidades que usa de acuerdo a los procesos de lectura que él o ella tenga y el monitoreo continuo de la comprensión. La lectura se considera que es también un proceso evaluativo ya que el lector debe tomar decisiones sobre si la información que está siendo leída es coherente y está de acuerdo con el propósito para la lectura- así como evaluar la motivación del lector para leer, las actitudes hacia el texto y el tema, sentimientos de éxito o fracaso posibles con la comprensión del texto, expectativas que la información será útil, interesante o entretenida. La

⁴⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

⁴⁸ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

lectura es también intencionada considerando que los lectores leen de diferentes maneras basados en los diferentes propósitos de lectura y que ellos están motivados por leer por un objetivo ya sea impuesto interna o externamente. Los dos últimos procesos hacen que la lectura sea un proceso de aprendizaje, ya que ella constituye el modo más común para que los estudiantes aprendan información en los entornos académicos. Finalmente, es lingüístico considerando que requiere reconocer procesos lingüísticos.

1.5 MODELOS DE LECTO-COMPRESION

⁴⁹Grabe y Stoller informan que *“los modelos generales de lecto-comprensión sirven propósitos útiles, más comúnmente al proveer interpretaciones metafóricas de los muchos procesos comprendidos en la lecto-comprensión”* de ellos los clasifican en dos tipos: *modelos metafóricos*, los que abarcan los Modelos Ascendentes, los Modelos Descendentes y los Modelos Interactivos, y *los modelos específicos de lectura*, los que incluyen al Juego de Adivinanza Psicolingüística, Modelo Compensatorio Interactivo, los Modelos de Reconocimiento de Palabras y La Visión Simple del Modelo de Lectura .

a) Modelos metafóricos:

- Modelos ascendentes: de acuerdo a ⁵⁰Alderson ellos son modelos seriales ya que el lector procesa cada palabra, letra por letra, cada oración palabra-por-palabra de una manera lineal. El rol de los lectores es simplemente aquel de decodificadores pasivos. ⁵¹Grabe and Stoller observan que el conocimiento previo no cumple un rol importante en este modelo. ⁵²Alderson comenta que hay una tendencia en la investigación reciente a prestar atención a la contribución importante del procesamiento activado por los datos o ascendente a la lectura competente, ilustrado por el hecho que la habilidad para reconocer palabras rápidamente y con precisión es un importante indicio de la habilidad de la lecto- comprensión.

⁴⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall

⁵⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

⁵¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

⁵² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

- Modelo descendentes: ⁵³Alderson comenta que el trabajo de ⁵⁴Smith y ⁵⁵Goodman's ha influenciado los modelos descendentes. Ellos reconocen la importancia de lo que el lector trae al proceso de la lectura y señala el pequeño efecto atribuido a la palabra impresa. ⁵⁶Alderson ha enfatizado la importancia del "conocimiento que el lector trae al texto" y observa que los modelos que centralizan su atención en este conocimiento se llaman "modelos teóricos de esquemas cognoscitivos". El informa que investigadores, tales como ⁵⁷Bartlett, ⁵⁸Ausubel, ⁵⁹Hudson, ⁶⁰Carrell et.al. han definido a los esquemas cognoscitivos como "redes de información almacenadas en el cerebro las cuáles actúan como filtros para la información que ingresa en él". De acuerdo a la visión de ⁶¹Grabe y Stoller el lector tiene expectativas acerca de la información del texto y mira a través del texto, dirigiendo sus ojos a los lugares en él donde él piensa que encontrará información útil para confirmar o rechazar sus expectativas. Dos características importantes de este tipo de modelo de lecto-comprensión son la inferencia y el conocimiento previo del lector.

- Modelos Interactivos: ⁶²Stanovich ha desarrollado un *modelo compensatorio interactivo* que centra su atención en la interacción entre los componentes y la compensación de los déficits de conocimientos en los componentes individuales. ⁶³Alderson, para ilustra este punto, da como un ejemplo el caso del lector con pobre reconocimiento de palabras quien puede usar un conocimiento descendente para compensar. ⁶⁴Grabe y

⁵³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

⁵⁴ SMITH, F. (1971). *Understanding reading*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

⁵⁵ GOODMAN, K. S. (1969) Análisis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly* 5.

GOODMAN, K. S. (1982). *Process, theory and research*. London: routledge and Kegan Paul.

⁵⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. J.C Alderson and Lyle F. Bachman Cambridge University Press

⁵⁷ BARTLETT, F. CC. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵⁸ AUSUBEL, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Green and Stratton.

⁵⁹ HUDSON, T (1982) The effects of induced schemata on the "short-circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning* 32.

⁶⁰ CARRELL, P. L. (1983) *Culture-specific schemata in L2 comprehension*. Paper presented at the Ninth Illinois TESOL/BE Annual Convention: The First Midwest TESOL Conference, Illinois.

⁶¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

⁶² STANOVICH, K. E. (1980). Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16.

⁶³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

⁶⁴ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

Stoller afirman que la “*simple idea detrás de esta visión es que aquella puede tomar ideas útiles de una perspectiva ascendente a una perspectiva ascendente y las combina con ideas claves de una visión descendente*”

b) Modelos Específicos de lecto-comprensión como síntesis de investigación.

-El Modelo del juego de adivinanza psicolingüístico.⁶⁵ Goodman.

De acuerdo a este modelo, la lecto-comprensión es vista como un modelo de hacer hipótesis y evaluar las diferentes características de contenido y superficie del texto para comprobar nuestra hipótesis basados en nuestros conocimientos previos.⁶⁶ Grabe y Stoller observan que muchos investigadores se oponen a él argumentando que los buenos lectores usan menos el contexto que los lectores pobres y no predicen que palabras aparecerán en el texto. Además que ellos reclaman que el desarrollo de la lecto-comprensión no se lleva a cabo de la misma manera en todas las lenguas y no todas las habilidades de la lectura se transfiere de una lengua a la otra.

- Modelo Interactivo Compensatorio.⁶⁷

En este modelo, de acuerdo a la opinión de⁶⁸ Grabe y Stoller, se argumenta que los lectores desarrollan procesos de lectura eficientes, los procesos menos automáticos operan relativamente en forma independiente y las dificultades de la lecto-comprensión conducen a una compensación e interacción incrementados.

-Modelos de Reconocimiento de Palabras Básicos:

⁶⁹Grabe and Stoller aseveran que estos modelos tienen una orientación ascendente y se basan en las *teorías conectivistas* acerca del modo en el que la mente organiza la información y aprende al estar expuesto al texto

⁶⁵ GOODMAN, K. (1996) *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

⁶⁶ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

⁶⁷ STANOVICH, K. E. (1980). Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16.

⁶⁸ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

⁶⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

- La Visión Simple del Modelo de Lecto-comprensión.⁷⁰

En este modelo la lecto-comprensión es vista como una combinación de habilidades de reconocimiento y de comprensión general.⁷¹ Grabe y Stoller observan que este modelo se relaciona con los modelos de reconocimiento de palabras y el Modelo Compensatorio Interactivo. .

Los últimos autores mencionados arriba también enfatizan que el conocimiento acerca de estos modelos ayuda a los docentes y los planificadores de currículum a considerar lo que sería apropiado para las necesidades de los estudiantes y las expectativas institucionales.

1.6 LA LECTO-COMPRESION Y EL CONOCIMIENTO.

⁷²Alderson manifiesta que muchos investigadores consideran a los diferentes aspectos de la lecto-comprensión como aquellos de la *resolución de problemas* y que las estrategias que se ocupan de ella son también útiles para resolver muchas dificultades que se enfrentan en la lectura, especialmente en relación con la deducción del significado de palabras desconocidas. Se asume que ⁷³Thorndike fue el primero en considerar a la lecto-comprensión como razonamiento, al comparare las estrategias aplicadas por los lectores para encontrar la solución a cuestiones de significado a un proceso lógico de deducción e inferencia. Consecuentemente, hay buenas razones para creer que los buenos lectores son aquellos que coordinan sus esquemas cognoscitivos con habilidades de inferencia lógicas. En otras palabras, ellos son aquellos quienes son capaces de pensar claramente.

⁷⁴Alderson pone énfasis en el hecho que muchos investigadores se han interesado recientemente en desarrollar las habilidades críticas de la lecto-comprensión. Como una manera de proporcionar un ejemplo de la aseveración precedente, él informa que ⁷⁵Abdullah incluye en las sub-habilidades que están comprendidas en la habilidad para leer de una manera crítica, la habilidad para evaluar las inferencias deductivas, así como las inferencias inductivas y la solidez de la generalización. El también considera en ella la habilidad para reconocer las presunciones ocultas, identificar afirmaciones tendenciosas,

⁷⁰ HOOVER, W and GOUGH, P. (1990) The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2.

⁷¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

⁷² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series.

⁷³ THORNDIKE, R. L. (1917). *Reading as reasoning*. Paper presented at the American Psychological Association, Washington, DC.

⁷⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

⁷⁵ ABDULLAH, K. B. (1994). *The critical reading and thinking habiliteis of Malay secondary school pupils in Singapore*. Unpublished PhD thesis, University of London.

reconocer los motivos del autor y evaluar las fortalezas de argumentos. Sin embargo,
⁷⁶Alderson recomienda separar a la lecto-comprensión del razonamiento.

1.7 PROPOSITOS PARA LEER.

Cuando comenzamos a leer, nosotros realmente tenemos un número de decisiones iniciales que tomar, y usualmente lo hacemos muy rápidamente, casi inconcientemente en la mayoría de los casos.

De acuerdo con ⁷⁷Grabe and Stoller, hay supuestamente cinco procesos básicos o "gears" comprendidos en la lectura de un texto o pasaje. Ellos son: *Scanning* (Gear 5), *Skimming* (Gear 4), *Rauding* (Gear 3), *Aprendizaje* (Gear 2) and *Memorización* (Gear 2). El proceso *rauding* (Gear 3) es el proceso que la mayoría de los lectores usan regularmente. Es la lectura normal, común y natura. Es el proceso que es usado más frecuentemente cuando los adultos están leyendo algo que es relativamente fácil de comprender para ellos, como una revista, un periódico, una novela, un memo en el trabajo, o una carta de un amigo. La evidencia de que la mayoría de la lectura que se realiza en el mundo corresponde al modo *rauding* viene de ⁷⁸Sharon .

⁷⁹Grabe and Stoller creen que los propósitos para leer se pueden clasificar bajo siete encabezamientos principales: *Leer para buscar información simple, leer rápidamente para examinar superficialmente un texto, leer para integrar información, leer para escribir (o buscar información necesaria para escribir), leer para criticar textos y leer para obtener una comprensión general.*

a) Leer para buscar información simple y leer para examinar un texto superficialmente.

Leer para buscar simple información es una habilidad de lectura común. Buscamos una parte específica de información o palabra específica a través del texto rápidamente. Por ejemplo cuando buscamos a través de la guía de teléfonos para encontrar un número. .

Leer para examinar superficialmente el texto.

⁷⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

⁷⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002)

⁷⁸ SHARON, A. T. (1973) What do adults read? *Reading Research Quarterly*. 9.

⁷⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

Esta es una parte común de muchas tareas de lecto-comprensión y una habilidad útil que comprende una combinación de estrategias para predecir dónde podría estar la información importante. Así, al usar las habilidades de lecto-comprensión básicas sobre aquellos segmentos del texto podemos obtener una idea general del mismo.

b) Leer para aprender de los textos.

Se lleva a cabo típicamente en contextos académicos y profesionales en el que una persona tiene la necesidad de aprender una gran cantidad de información de un texto. Ellos requieren habilidades para recordar las ideas principales y las ideas secundarias en el texto, reconocer y construir estructuras retóricas que organizan la información en él, así como unir el texto con la base del conocimiento del lector, lo que demanda inferencia.

c) Leer para integrar información, escribir y criticar textos.

En la visión de ⁸⁰Grabe y Stoller, este tipo de lectura *“requiere decisiones adicionales sobre la importancia relativa de la información conflictiva o que mutuamente se sostiene o complementa, y la posible reestructuración de un marco retórico para adaptar la información de fuentes múltiples”*. El lector tiene que evaluar críticamente la información que él está leyendo para decidir qué información integrar y cómo hacerlo conforme al objetivo del lector. Ambos propósitos para leer requieren habilidades para componer, seleccionar, y criticar información de un texto. Ellas son consideradas representantes de las tareas académicas comunes.⁸¹

d) Leer para obtener una comprensión general.

⁸² Grabe y Stoller manifiestan que, primero, es el propósito más básico para leer, que subyace y apoya a la mayoría de los otros propósitos para leer. Segundo, es complejo. Cuando un lector competente, habilidoso se involucra en la lectura para comprender en forma general, él o ella procesa las palabras muy rápidamente y de modo automático, necesita una habilidad fuerte en la formación de una representación de

⁸⁰ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002

⁸¹ ENRIGHT, M. , GRABE, W. , et al. (2000) *TOEFL 2000 reading framework: A working paper*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

PERFETTI, C. A. , VAN DYKE, J and HART, L. (2001) *The psycholinguistics of basic literacy*. IN M. McGroarty *et al.* (eds). New York: Cambridge University Press.

⁸² GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002

significados general, y una coordinación eficiente de muchos procesos bajo restricciones de tiempo muy limitadas. Si somos lectores competentes, nosotros hacemos uso de estas habilidades automáticamente, pero en los contextos de una lengua extranjera, las dificultades que los estudiantes tienen en convertirse en lectores competentes de textos más largos bajo restricciones de tiempo revelan las complejidades de la lectura para obtener una comprensión general.

1.8 ESQUEMAS COGNOSCITIVOS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Para ⁸³Alderson, ha quedado en claro que desde el trabajo de Bartlett en la década de los años treinta, que la naturaleza del conocimiento que los lectores tienen “*influirán no sólo lo que ellos recuerdan del texto, sino también el producto-su comprensión del texto- y el modo en que ellos lo procesan*”

La teoría de los esquemas cognoscitivos afirma que lo que los lectores conocen afecta lo que ellos comprenden. Los esquemas son vistos como estructuras mentales entrelazadas que representan el conocimiento de los lectores. Cuando ellos procesan el texto, ellos integran la nueva información del texto con los esquemas preexistentes. Además, este tipo de lectura los ayuda en la manera en que ellos reconocen la información así como la manera en que los lectores la almacenan.

Según ⁸⁴Carrel, hay dos tipos de conocimientos o esquemas: *esquemas formales y esquemas de contenido*. Los esquemas formales se refieren al conocimiento de la lengua y convenciones lingüísticas, que incluyen cómo los textos se organizan y cuáles son las características principales de los géneros particulares. Se ha demostrado que el conocimiento estructural tiene un efecto facilitador en la lectura. (⁸⁵Perfetti, ⁸⁶Rayner, ⁸⁷Garnham). El conocimiento del vocabulario ha sido largamente reconocido como crucial en la lectura en la lengua materna. Tener que luchar con la lectura debido a palabras desconocidas obviamente afectará la comprensión y quitará el placer de leer. Las estrategias del discurso basadas en

⁸³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

⁸⁴ CARRELL, P. L. (1981). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language 1*.

⁸⁵ PERFETTI, C. (1989). There are generalizad abilities and one of them is reading. In L. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁸⁶ RAYNER, K. (1990). Comprehension process: an introduction. In D. A. Balota et al. (eds)

⁸⁷ GARNHAM, A. (1985). *Psycholinguistics: central topics*. New York. Methuen.

claves semánticas y sintácticas, extralingüísticas son investigadas por ⁸⁸van Dijk y Kintsch y se demuestra que están relacionadas con una competencia lexical superior de rendimiento de la lecto-comprensión. En cuanto a los esquemas de contenido, ella se refiere al conocimiento del mundo incluyendo el tema del texto. Los estudios clásicos de ⁸⁹Rumelhart y Bransford y sus asociados claramente muestran que los lectores necesitan conocimiento acerca del contenido del pasaje para ser capaces de comprenderlo y necesita ser activado por el lector, o el texto si será usado en una comprensión exacta. En relación con el conocimiento del tema o el contenido del texto. ⁹⁰Alderson afirma que la teoría de los esquemas tiene dificultad en manejar la integración de nueva información con información no existente. Sin embargo, él comenta que otros estudios han provisto evidencia que la competencia lingüística superior puede compensar la competencia lingüística inferior. Tanto el conocimiento del mundo como el conocimiento cultural tienen un efecto sobre la comprensión de un texto.

1.9 COMPARACION ENTRE LA LECTURA EN LA LENGUA MATERNA Y LA LECTURA EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Esta sección se ocupa de las diferencias que existen entre los lectores y contextos de lecto-comprensión en la lengua materna y en una lengua extranjera y cómo aquellas diferencias podrían influenciar la instrucción áulica. Ellas son definidas por ⁹¹Grabe and Stoller.

- Diferencias de procesamiento y lingüísticas.
- Diferencias individuales y de experiencia.
- Diferencias socio-culturales e institucionales.

1.9.1. Diferencias de procesamiento y lingüísticas.

Ellas son los aspectos más ampliamente estudiados del desarrollo de la lectura. Estas diferencias comprenden: a) Diferentes cantidades de conocimiento del discurso, gramatical y

⁸⁸ KINTSCH, W. , AND VAN DIJK, T. A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85.

⁸⁹ RUMELHART, D. E. (1980). *Schemata: the building blocks of cognition*. In R.J. Spiro et al. (eds).

BRANSFORD, J. D. , et al. Learning from the perspective of the comprehender. In J. C. Alderson and A. H. Urquhart (eds) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

⁹⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

⁹¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002

lexical en los niveles iniciales de la lecto-comprensión en la lengua materna y la lengua extranjera. b) Mayor conciencia metacognitiva y metalingüística en los entornos de la lengua extranjera. d) Diferencias lingüísticas variadas entre dos lenguas e) Diversas competencias en la lengua extranjera como fundamento para la lecto-comprensión en la segunda lengua. f) Diversas influencias de transferencia de la lengua. h) Influencia interactuante de trabajar con dos lenguas.

a) Diferentes cantidades de conocimiento del discurso, gramatical y lexical.

⁹² Grabe y Stoller aseveran que, primero, la mayoría de los estudiantes de la lengua materna comienzan a aprender a leer después de haber estado aprendiendo su lengua materna en forma oral por cuatro o cinco años. Por eso ellos ya han ganado conocimiento de las estructuras gramaticales básicas de su lengua materna como conocimiento tácito. Luego ellos continuarán aprendiendo las estructuras de la lengua que son comúnmente utilizadas en los textos escritos hasta la edad de doce años. Estos recursos lingüísticos les dan una ayuda fuerte a los jóvenes estudiantes de la lengua materna que comienzan a aprender a leer. En comparación con los contextos de los estudiantes de una lengua extranjera, podemos reconocer una de las primeras diferencias.

⁹³ Grabe y Stoller manifiestan que los estudiantes de una lengua extranjera necesitan el conocimiento gramatical de la lengua extranjera, así como el conocimiento del discurso (patrones y características que reflejan el género, las intenciones del escritor, flujo de la información, estructura del texto y tipos de información que se presentan) para ser capaces de leer eficientemente. Lo último se considera muy importante para que los estudiantes que leen textos en la lengua extranjera en ambientes académicos más avanzados. En cuanto a los patrones del discurso, ellos necesitan atención ya que algunas veces los estudiantes pueden conocer la mayor parte del vocabulario y comprender los principales conceptos de un texto, pero ellos pueden no seguir el desarrollo específico del texto, la

⁹² GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

⁹³ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

nueva información o argumento que se hacen. ⁹⁴Alexander y Jetton, ⁹⁵Goldman y Rakestraw así como ⁹⁶Pearson y Fielding están de acuerdo con la visión de ⁹⁷Grabe y Stoller. Asimismo, ⁹⁸Alderson se ocupa de esta cuestión y revisa mucha de la investigación publicada para llegar a la conclusión que hay probablemente un "umbral de conocimiento de la lengua más allá del cual los lectores en la lengua extranjera tienen que progresar antes que las habilidades de lecto-comprensión de la lengua materna puedan transferirse a la situación de la lengua extranjera. Además, el estudia la cuestión de si la lecto-comprensión en la lengua extranjera es problema de lengua o un problema de lecto-comprensión y concluye que ambos factores son importantes, pero la evidencia es que en la lecto-comprensión de la lengua extranjera, el conocimiento de dicha lengua es un factor más importante que las habilidades en la lengua materna. El argumenta que la noción de que la lectura pobre en una lengua extranjera se debe a una lecto-comprensión inadecuada en la lengua materna recibe poco apoyo de la literatura de investigación. Aún más, el enfatiza que los resultados de confirman de modo creciente la existencia del umbral de lengua mencionado arriba. Esto tiene una implicancia importante para la valoración de la lecto-comprensión en lengua extranjera y la interpretación de los resultados. El argumento se basa en la presunción que la lecto-comprensión pobre puede probablemente ser atribuida a un conocimiento de la lengua insuficiente y cualquier intento de resolver este problema podría enfocarse en el problema lingüístico, más que en cualquier supuesto déficit en la comprensión.

b) Mayor conciencia metacognitiva y metalingüística en los entornos de la lengua extranjera.

Antes de abordar esta cuestión, es necesario explicar estos conceptos: *conciencia*

⁹⁴ ALEXANDER, P. A. and JETTON, T. L. (2000) Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L.Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr (eds), *Handbook of reading research*. Volume III.

⁹⁵ GOLDMAN and RAKESTRAW Jr, J. A. (2000) Structural aspects of constructing meaning from text. In M.L.Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr (eds), *Handbook of reading research*, Volume III.

⁹⁶ PEARSON and FIELDING, L. (1991) Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal and P.D. Pearson (eds) *Handbook of reading research*, Volume III.

⁹⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

⁹⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

metacognitiva, conocimiento metalingüístico y conocimiento metacognitivo.

Según ⁹⁹ Grabe y Stoller, ellos se definen de la siguiente manera:

“Conocimiento metalingüístico: nuestro conocimiento de cómo funciona la lengua. Ello incluye el conocimiento de letras y sonidos y cómo se relacionan, conocimiento de palabras y partes de palabras, conocimiento de oraciones y sus partes y conocimiento de textos y géneros y cómo se organizan.

- Conocimiento metacognitivo: nuestro conocimiento de lo que conocemos. Dicho de manera más simple, este conocimiento nos permite reflexionar sobre nuestra planificación, establecimiento de objetivos, procesamiento de tareas, monitoreo de progreso, reconocimiento de problemas y reparación de problemas. El conocimiento metacognitivo representa un modo básico de entender las estrategias de la lectura y, especialmente, nuestro uso conciente y explícito de las estrategias de lectura.”

Ellos señalan que los lectores en la lengua extranjera a menudo desarrollan una conciencia mayor de la lengua extranjera misma como parte de sus recursos de lectura, a diferencia de los lectores en la lengua materna quienes tienen un conocimiento más tácito de su lengua nativa. ¹⁰⁰ En la mayoría de los contextos de la lengua extranjera, los estudiantes ganan conocimiento de esta lengua de la instrucción en el aula. Así, ellos desarrollan una mayor *conciencia metalingüística* como recurso para la lectura. Hay un énfasis reciente sobre la concientización y reflexión para el aprendizaje de la lengua en los contextos de la lengua extranjera.

Como consecuencia de esto, más estudiantes de lengua extranjera estudian y reflexionan sobre los recursos lingüísticos tales como vocabulario, gramática y conocimiento del discurso que los ayudan a ellos en la comprensión. La concientización produce una conciencia metacognitiva más desarrollada de las

⁹⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹⁰⁰ GARCIA, G. E. (2000) Bilingual children's reading. In M.L.Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr (eds), *Handbook of reading research*. Volume III.

actividades de aprendizaje mientras leen en la lengua extranjera.¹⁰¹ Alderson afirma que los buenos lectores son más concientes de cómo ellos controlan su lecto-comprensión y más capaces de verbalizar esta concientización.¹⁰² Grabe y Stoller observan que los estudiantes de lengua extranjera comienzan a aprender a leer con antecedentes de aprendizaje y lingüísticos muy diferentes. En otras palabras, ellos comienzan a desarrollar la habilidad después de haber aprendido las habilidades de la alfabetización y el conocimiento de contenido por varios años en su lengua materna. Consecuentemente, ellos se vuelven más concientes de los modos en los que han aprendido a leer, cuáles estrategias de aprendizaje pueden funcionar para ellos y cómo el conocimiento de la lengua puede ayudarlos en el desarrollo de su alfabetización. Es más fácil para los estudiantes de la segunda lengua traer su *conocimiento metalingüístico* a la conciencia para darles a ellos ayuda estratégica o comprender sus fracasos en la comprensión.

En relación a esto,¹⁰³ Alderson afirma "*los buenos lectores tienden a usar claves basadas en el significado para evaluar si ellos han comprendido lo que ellos leen, mientras que los lectores pobres tienden a usar y apoyarse demasiado en las claves a nivel de palabras, y a concentrarse en la consistencia en las oraciones, más que en la consistencia entre oraciones.*"

c) Diferentes cantidades de exposición a la lectura en la lengua extranjera..

La cantidad de exposición a la lecto-comprensión en la lengua extranjera y a las impresiones en lengua extranjera que un estudiante experimenta influye en el conocimiento lingüístico que él o ella tienen. El los asiste en el desarrollo de la competencia y automaticidad en el procesamiento sintáctico y de las palabras, lo cual es un fundamento esencial para la lectura.¹⁰⁴ Koda y ¹⁰⁵ Lundberg notan que la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera no están simplemente expuestos lo suficiente a los textos en esa lengua como para construir un procesamiento competente o un gran reconocimiento de vocabulario.

d) Variadas diferencia lingüísticas entre las dos lenguas.

¹⁰¹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁰² GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹⁰³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁰⁴ KODA, K. (1996) L2 word recognition research: A critical review. *Modern Language Journal*, 80.

¹⁰⁵ LUNDBERG, I. (1999) Learning to read in Scandinavia. In M. Harris and G. Hatano (eds), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Esto se refiere a las diferencias ortográficas y al grado de cognados o vocabulario compartidos. Las diferencias ortográficas son más o menos transparentes con respecto a la relación sonido-letra. De acuerdo con esto, tenemos lenguas que son consideradas transparentes como el español, italiano, etc. Y otros se consideran opacos, como el inglés. El problema a tratar es qué sucede cuando un lector con una lengua materna transparente comienza a leer en una lengua extranjera menos transparente. La comprensión de esta cuestión puede ayudar a explicar posibles dificultades en el reconocimiento de palabras, competencia y velocidad de lectura.¹⁰⁶

- e) Variadas competencias en la lengua extranjera como fundamento para la lecto-comprensión en dicha lengua.

La competencia en la lengua extranjera es una base importante para la lecto-comprensión en la misma. Esto se basa en la *Hipótesis del Umbral de Lengua* que sostiene que los estudiantes deben tener una cantidad de suficiente de conocimiento de la lengua extranjera (por ejemplo: vocabulario, gramática y discurso) para hacer uso efectivo de las destrezas y estrategias que son parte de sus habilidades de lecto-comprensión en su lengua materna.¹⁰⁷ Grabe y Stoller afirman que esta hipótesis ha sido fuertemente apoyada por la investigación en la lecto-comprensión en una lengua extranjera reciente. Los lectores usualmente cruzan el umbral ellos encuentran textos en los que ellos conocen casi todas las palabras y pueden procesar el texto fluidamente.¹⁰⁸ Alderson sostiene que ello dependerá del lector, el texto y el tema. Además, él señala que cuanto más demandante sea la tarea, más alto el umbral lingüístico.¹⁰⁹ Grabe y Stoller observan que esta hipótesis provee un argumento fuerte para darles a los estudiantes mucha exposición a la lectura concentrándonos tanto en la competencia como en textos que no sean difíciles.

- f) Variadas influencias de transferencia de lenguas.

¹⁰⁶ HARRIS, M. and HATANO, G. (1999b) *Learning to read and write: A cross linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

MULJANI, D., KODA, K. and MOATES, D. R. (1998) The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 19.

¹⁰⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹⁰⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁰⁹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

Primero, es necesario explicar lo que se entiende por transferencia. ¹¹⁰Grabe y Stoller manifiestan que *“ella se refiere a la idea que los lectores de la lengua extranjera usarán sus conocimientos y experiencias sobre la lengua materna para ayudarlos a llevar a cabo las tareas en la lengua extranjera.”* Ello se aplica a una variedad de bases de conocimiento de la lengua y habilidades cognitivas tales como conocimiento fonológico, conocimiento del tema, conocimientos previos generales, estrategias de resolución de problemas y habilidades de inferencia.

¹¹¹ Grabe y Stoller consideran la cuestión de la transferencia como un tema exclusivo del tema de la lengua extranjera. La transferencia del conocimiento de la lengua materna a la lecto-comprensión en la lengua extranjera puede ayudar en la comprensión pero puede también interferir con ella. Los efectos de transferencia positivos representan recursos valiosos para el desarrollo de la lecto-comprensión en la lengua extranjera. Ellos incluyen las estrategias para leer textos académicos, propósitos apropiados para leer, experiencias con la finalización de tareas exitosas, flexibilidad en el monitoreo de la comprensión y habilidades para analizar y aprender palabras nuevas.

g) Influencia interactuante de trabajar con dos lenguas.

¹⁰⁸Muljani, Koda y Moates reconocen que el procesamiento de una lengua extranjera, a diferencia de la lectura en la lengua materna, comprende más de una lengua. Ellos comentan que ha habido poca investigación en relación con la manera en que este hecho puede afectar el rendimiento del procesamiento en la lengua extranjera. A pesar de esta visión, ¹⁰⁹Grabe y Stoller argumentan que esta interacción entre las lenguas influye en el reconocimiento de palabras, velocidad de lectura, la organización del léxico, la velocidad del procesamiento sintáctico, las estrategias para la comprensión, experiencias en la realización de las tarea, expectativas de éxito o fracaso, motivaciones para leer y un número de otros puntos posibles de interacción como es afirmado por ¹¹⁰Segalowitz, Poulson y Komoda.

¹¹⁰ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹¹¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

1.9.2. Diferencias individuales y de experiencia para los lectores de las lenguas materna y extranjera.

¹¹¹Grabe y Stoller identifican cuatro diferencias: a) Niveles diferentes de habilidades de lectura en la lengua materna. b) Motivaciones diferentes para leer en la lengua extranjera. c) Clases diferentes de textos en los contextos de la lengua extranjera. d) Recursos lingüísticos diferentes para los lectores en la lengua extranjera..

a) Diferentes niveles de habilidades de lectura en la lengua materna.

Una diferencia importante entre las lenguas materna y extranjera es que los lectores en la lengua extranjera es que los últimos están influenciados por sus niveles de habilidades de la lectura en su lengua materna. No se puede esperar que los estudiantes que son flojos en las habilidades de alfabetización en la lengua materna transfieran muchos recursos de apoyo a los contextos de la lengua extranjera. ¹¹²Grabe y Stoller manifiestan que los docentes e investigadores no examinan las habilidades de lecto-comprensión en la lengua materna de sus estudiantes y sin tal conocimiento estamos limitados en decidir sobre cuáles estrategias y habilidades concentrarnos y promover para que sean transferidos.

b) Diferentes motivaciones para la lectura en la lengua extranjera.

Cuando comparamos los contextos de lectura en las lenguas materna y extranjera, encontraremos motivaciones individuales diferentes para leer, así como diferentes sentimientos de autoestima, interés, compromiso con la lectura y respuestas emocionales a la lectura. Algunas de estas diferencias en la motivación estarán basadas en los variados objetivos académicos, prácticas de socialización del hogar y la comunidad, instrucción educacional previa y marcos culturales amplios para los usos literarios. ¹¹³ Dörnyei sugiere que esta información puede sernos útiles para comprender las fortalezas y debilidades de los estudiantes más allá de la medición de valoración de la lengua y puede permitirnos instruir a los alumnos más eficientemente. Además, los estudiantes

¹¹² GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹¹³ DÖRNYEI, Z. (2001b) *Teaching and researching motivation*. London: Longman.

traen con ellos variadas actitudes hacia la lectura en la lengua extranjera, el resultado de perspectivas de experiencias educacionales pasadas, tanto en los contextos de las lenguas materna y extranjera como las diferencias socio-políticas entre las sociedades de las lenguas materna y extranjera. Las auto-percepciones de los alumnos, las actitudes emocionales hacia la lectura, interés en temas específicos, y la voluntad de leer textos y aprender de ellos son cuestiones importantes para el entorno de aprendizaje áulico y, en la investigación de la lectura en la lengua materna ellos son vistos como indicadores importantes del éxito académico.¹¹⁴

¹¹⁵Alderson afirma que se hace frecuentemente una distinción entre la motivación extrínseca y la intrínseca. La última se produce internamente por parte del individuo y se la considera superior a la motivación extrínseca. La investigación ha mostrado que la relación entre la calidad del resultado de la lectura con la motivación del parece leer a un nivel superficial prestando atención a hechos y detalles más que a las ideas principales, que a lo que el texto se refiere, a cómo las ideas se relacionan entre sí, y cómo el texto se relaciona con otros textos, a lo que el lector conoce acerca del tema o el mundo (niveles superiores de comprensión). La cuestión de cómo podemos inducir la motivación intrínseca surge.¹¹⁶ Fransson intentó hacerlo al usar textos en los que él pensó que ciertos grupos particulares de estudiantes estarían interesados y otros no. Cuando él analizó sus resultados de acuerdo con los niveles de interés informados, lo cual él interpretó como motivación intrínseca, descubrió los resultados esperados: niveles superiores de procesamiento y de recordación. El fue capaz de mostrar que esos estudiantes que esperaban una evaluación, usualmente considerada una situación amenazante, después de sus lecturas, concluyó que habían leído en búsqueda de hechos antes que niveles superiores de información. En este sentido, los procedimientos de valoración informales pueden resultar en rendimientos cualitativamente mejores que las valoraciones

¹¹⁴ GUTHRIE, J., WIGFIELD, A. and VON SECKER, C. (2000) Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92.

¹¹⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹¹⁶ FRANSSON, A. (1984). Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. In J.C. Alderson and A. H. Urquhart (eds), *Reading in a Foreign language*. London: Longman.

basadas en las evaluaciones formales.

- c) Diferentes clases de texto en los contextos de la lengua extranjera.

¹¹⁷Grabe y Stoller llaman la atención al hecho de que en muchos contextos de lengua extranjera, los estudiantes leen textos bastante simple (experiencias que pueden no concordar con las experiencias de lectura de los lectores en la lengua materna en niveles de habilidad cognitiva comparables), mientras que en otros contextos de lengua extranjera, los estudiantes leen textos mucho más difíciles de lo que ellos deben abordar. Aún en esos casos en los cuáles se les pide a los estudiantes que lean textos auténticos y difíciles, y la situación parece ser similar a la de los estudiantes de la lengua materna, un examen más exhaustivo mostrará que los textos son mucho más cortos en longitud.

- d) Diferentes recursos lingüísticos para los estudiantes de la lengua extranjera.

El uso de diccionarios bilingües, recursos de antecedentes culturales y de traducción está limitado a los estudiantes de la segunda lengua.

1.9.3. Diferencias socio-culturales e institucionales que influyen en el desarrollo de la lecto-comprensión en las lenguas materna y extranjera.

Ellos operan fuera del contexto específico del aula. ¹¹⁸Grabe y Stoller identifican tres diferencias: a) *Diferentes antecedentes socio-culturales de los lectores en la lengua extranjera.* b) *Diferentes modos de organizar el discurso y los textos.* c) *Diferentes expectativas de las instituciones de la lengua extranjera.*

- a) Diferentes antecedentes socio-culturales de los lectores en la lengua extranjera.

¹¹⁹Alderson manifiesta que los lectores usualmente emprenden la lectura con algún propósito, en un contexto social que les provee una noción de lo que significa leer o ser alfabetizado. Su concepto y cómo será valorado, usado y mostrado variará de cultura en cultura. El afirma que volverse alfabetizado en la lengua extranjera es ser introducido en una nueva cultura o una extensión de la existente. Además, una visión de la lecto-comprensión como alfabetización

¹¹⁷ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹¹⁸ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

¹¹⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

mediatizada y transmitida socio-culturalmente afectan la valoración de la lectura ya que algunos consideran el sólo hecho de valorar cambia la naturaleza socio-cultural del evento. Sin embargo, la sociedad necesita de la evaluación. Ella es valorada por la sociedad por sí misma, y está por lo tanto justificada.

b) Diferentes modos de organizar el discurso y los textos.

¹²⁰Grabe y Stoller sostienen que otra diferencia entre los contextos de las lenguas materna y extranjera es las distintas preferencias dadas a los modos particulares de organizar el discurso y los textos. Los propósitos para escribir, las creencias acerca del modo preferido de hacer una argumentación, los modos en que la información se usa en forma escrita así como las maneras en que los textos expresan relaciones interpersonales con el lector, las expectativas acerca de la cantidad de información nueva que está imbuida en un texto todos influyen en cómo los textos pueden organizarse y cómo los recursos lingüísticos se emplean. Tomando en cuenta las cuestiones mencionadas arriba nos da una idea de los beneficios de explorar la organización de los textos como parte de la instrucción y haciendo que los alumnos se vuelvan concientes de los modos en que la información se presenta.

c) Diferentes expectativas de las instituciones de la lengua extranjera.

Esta sección se ocupa de las últimas diferencias entre las lenguas materna y extranjera en cuanto a actitudes diferentes, recursos y expectativas de las estructuras educacionales de ambas lenguas. Por una parte, en los contextos de la lengua extranjera, los estudiantes pueden traer fuertes actitudes de la lengua materna a la extranjera, no aceptando a la última como una herramienta relativamente utilitaria para un posterior aprendizaje. Por otra parte, ellos pueden adoptar una actitud fuertemente utilitaria hacia la lengua extranjera, una actitud que puede ser muy diferente de sus actitudes hacia sus lenguas maternas.

¹²⁰ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002).

1.10. EL MUNDO REAL VERSUS LA TOMA DE EXAMENES.

¹²¹Alderson manifiesta que cuando los lectores toman una evaluación de lecto-comprensión les estamos imponiendo nuestros propios propósitos, y la única razón que el lector tiene para emprender la tarea es simplemente la motivación extrínseca que tomar un examen implica. El sostiene que aún si tratamos de simular los propósitos del mundo real para leer un texto dado, el hecho es que el último propósito es evaluar la habilidad del lector para leer. El argumenta que acepta que la lectura para una evaluación es tan real como cualquier otro tipo de lectura, pero enfatiza que la cuestión aquí no es cuán real es, pero cuán diferente es y de este modo cuán generalizables nuestras conclusiones pueden ser de un entorno a otro. Cuando nosotros evaluamos la habilidad de nuestros estudiantes nosotros no queremos conocer cuán bien una persona se desempeña en una evaluación de lecto-comprensión, sino cuánto su rendimiento se aproxima o predice el rendimiento en la lectura en otros ambientes.

1.11 LOS EFECTOS DEL ESTADO EMOCIONAL EN EL LECTOR.

¹²²Alderson afirma que una de las razones por las que las valoraciones informales podrían resultar en mejores rendimientos es el estado emocional del lector inducido por la evaluación. El observa que ¹²³Fransson comparó a los lectores que informaron que estaban nerviosos durante la experiencia con aquellos que informaron que eran personas ansiosas habitualmente. El expresó que aquellos que manifestaban sufrir poca ansiedad tendían a leer a un nivel más profundo, mientras que los alumnos altamente ansiosos tendían a ser procesadores superficiales. Estos descubrimientos son muy importantes para aquellos que diseñan evaluaciones. ¹²⁴Bartlett enfatizaba que la organización y la activación del conocimiento era crucialmente afectada por factores tales como la emoción, el interés y actitudes. La comprensión de las respuestas afectivas durante el proceso y su efecto sobre el producto tiene importantes implicancias para la evaluación y valoración de la lecto-comprensión.

1.12 OTRAS CARACTERISTICAS ESTABLES DEL LECTOR.

¹²¹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹²² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹²³ FRANSSON, A. (1984). Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. In J.C. Alderson and A. H. Urquhart (eds), *Reading in a Foreign language*. London: Longman.

¹²⁴ BARTLETT, F. CC. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Según ¹²⁵Alderson, hay otras variables del lector que podrían considerarse estables a través del tiempo. Una de ellas es la personalidad. La diferencia entre personas estables y ansiosas está normalmente relacionada con las diferencias de personalidad entre los individuos. Las otras son el sexo, la clase social, la ocupación, los aspectos físicos y cognitivos. Entre los últimos nosotros consideramos a la velocidad con la cual los lectores reconocen palabras, su capacidad de procesamiento en la memoria de corto plazo (la memoria de trabajo) y la memoria a largo plazo, los movimientos de los ojos y fijaciones, y su velocidad de lectura y sus estrategias cognitivas. ¹²⁶Alderson informa que los numerosos estudios sobre los movimientos del ojo han demostrado la importancia del procesamiento rápido y automático de la mayoría de las palabras en la página. Los lectores competentes procesan el 80% de las palabras conceptuales y el 40% de las palabras estructurales en inglés.¹²⁷ Se ha demostrado que la extensión visual en la fijación del ojo es muy limitada; en el caso de los lectores en la lengua materna, ellos son capaces de ver no más de 15-16 caracteres en una fijación. Típicamente 3-4 letras hacia la izquierda de la fijación y 10-12 hacia la derecha.¹²⁸ ¹²⁹Alderson afirma que lo que distingue a los lectores pobres de los buenos es la velocidad de la fijación-la automaticidad en el reconocimiento de palabras. El otro aspecto que diferencia a los buenos de los malos lectores es los procesos que ocurren durante la fijación, como las predicciones de alto nivel y el monitoreo, así como la planificación de fijaciones subsiguientes. Los buenos lectores usan menos la capacidad para analizar los estímulos visuales, y de esta manera ellos tienen otros recursos disponibles para otras clases de procesamiento. La habilidad para reconocer palabras rápidamente y con precisión (tiempo de codificación) es un indicador importante de la habilidad de la lecto-comprensión. ¹³⁰Alderson manifiesta que esto sugiere el uso del tiempo de codificación como una herramienta de diagnóstico posible. ¹³¹ Alderson llama la atención sobre el hecho de que los procesos de nivel inferior no están automatizados en el mismo grado que lo están en la lengua nativa y así consumen

¹²⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹²⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹²⁷ GRABE, W. (1991). Current developments in second-language reading research. *TESOL Quarterly* 25.

¹²⁸ RAYNER, K., and POLLATSEK, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

¹²⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹³⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹³¹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

recursos necesarios para los procesos de nivel superior tales como la unión de proposiciones, hacer inferencias, resolver ambigüedades e integrar nueva información con conocimiento existente. De este modo, él aconseja trabajar con el aprendizaje de palabras en gran escala y mucha práctica de reconocimiento en contextos interesantes y transferibles, de modo de asegurar la comprensión rápida durante la lectura. Una cuestión surge para los diseñadores de evaluaciones en cuanto a cómo considerar todos estos descubrimientos en los procedimientos de valoración.¹³² Alderson sugiere medir la velocidad en la lectura además de la comprensión, prestar atención a tanto la longitud de los textos a ser leídos como al tiempo otorgado para la lectura de ellos, así también como considerar el valor de diagnóstico de la valoración de las habilidades de procesamiento de nivel inferior.¹³³ El también comenta que las tareas de lecto-comprensión controladas por computadora podrían ofrecer oportunidades interesantes para la innovación y medición en esta área.

1.13. LECTORES PRINCIPIANTES Y LECTORES COMPETENTES.

¹³³ Alderson dice que los investigadores están interesados en las manera en que los lectores principiantes se vuelven lectores competentes, cuáles variables afectan su progreso y cómo los educadores podrían trabajar para mejorar la enseñanza de la lecto-comprensión. Es también importante para los evaluadores ya que ello da la posibilidad de conocer sobre qué concentrarse para diagnosticar la habilidad de la lectura, o para predecir la competencia en la lectura. El conocimiento de lo que los lectores principiantes tienen que hacer para llegar a ser mejores lectores influenciaría la instrucción, la ubicación en los esquemas de instrucción y las clases adecuados, y la valoración del logro. Otra diferencia principal entre los lectores principiantes y los lectores de una lengua extranjera es su distinta competencia lingüística. Otra es que los buenos lectores usan habilidades metacognitivas más eficientemente que los lectores competentes. Entre tales habilidades están: reconocer la información más importante en el texto, ajustar la velocidad de lectura, skimming, predicción, usar el contexto para resolver un mala interpretación, formular preguntas sobre la información, monitorear la cognición. Se dice que las estrategias de auto-regulación como planificar, evaluar nuestra propia comprensión, y ser conciente de y revisar las estrategias que se están

¹³² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹³³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

usando son estrategias típicas de los lectores competentes.

1.2. LAS VARIABLES DEL TEXTO.

Como ¹³⁴ Alderson afirma: "La otra cara de la moneda en la interacción lector-texto es el texto mismo". Algunos lingüistas y particularmente la lingüística aplicada se han preocupado en realidad del impacto de las variables lingüísticas sobre el proceso de comprensión de textos.

1.2.1. TEMA Y CONTENIDO DEL TEXTO.

Se asume comúnmente que el contenido del texto afectará cómo los lectores procesan el texto y los textos de contenido abstracto serán más difíciles de comprender que los textos que describen objetos reales, eventos y actividades.

La cantidad de información en un texto afecta la comprensión y el recordar (una tarea que requiere que un lector reconstruya información de un texto después de leerlo, ya sea hablando, escribiendo o completando alguna guía formal) como lo es la densidad de las proposiciones.

En cuanto al tema, los textos no especializados en el arte y las humanidades, y hasta cierto punto las ciencias sociales, será más fácil procesar para más personas con conocimientos previos equivalentes que los textos científicos. ¹³⁵ Alderson hace notar que cualquier enfoque que uno tome, el diseñador de la evaluación debe ser conciente de que se podría esperar que la variación en el contenido del texto conduzca a resultados diferentes. El manifiesta que las buenas evaluaciones de lecto-comprensión y los buenos procedimientos de valoración en general asegurarán que los lectores hayan sido evaluados por su habilidad en una gama de diferentes temas.

1.2.2. EL TIPO Y GENERO DEL TEXTO.

Ciertos temas se asocian con ciertos tipos de texto. ¹³⁶ Alderson ejemplifica esto al decir que las descripciones de cómo funcionan las cosas probablemente serán encontradas en los textos expositivos que en los narrativos. El sugiere que lo que puede causar dificultad en los textos es la manera en la que el texto está escrito: su estilo, o las características que hacen a un texto diferente de otro.

¹³⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹³⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹³⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

La conclusión general a la que podemos llegar cuando comparamos un texto expositivo y uno narrativo es que el primero es más difícil de procesar que el último. Una característica interesante de los textos narrativos es que ellos parecen inducir visualizaciones en el lector como parte del proceso de lecto-comprensión.

¹³⁷Alderson observa que el estudio de los tipos de textos ha recibido un ímpetu reciente del trabajo de ¹³⁸Swales. El estudia los resúmenes de los artículos científicos, presentando el modo en el la estructura de los resúmenes de los artículos deriva de la función del resumen y del propósito del escritor. ¹³⁹Salager-Meyer ha mostrado que hay una interacción entre la estructura del texto y la familiaridad con el tema del pasaje.

1.2.3. LA ORGANIZACION DEL TEXTO.

La manera en que un texto está organizado- cómo los párrafos se relacionan el uno con el otro, cómo las relaciones entre las ideas están señalizadas o no- es la característica que distingue un tipo de texto o género de otro, como ha sido señalado por Swales. Los investigadores han estado interesados en mostrar cómo las diferentes organizaciones podrían conducir a diferentes resultados o procesos, aún dentro de un género.

El texto que es coherente es mucho más fácil de comprender que un texto menos coherente. Los textos escritos de tal manera de exponer el razonamiento que conecta una causa a un evento, y un evento a una consecuencia, es más fácil de comprender que un texto que fracasa en realizar secuencias de causa, tanto para los lectores en su lengua materna como para los lectores en la lengua extranjera. La coherencia del texto facilita la comprensión mejor cuando el contenido es moderadamente no familiar, pero el texto coherente le permite a los lectores con conocimientos previos relevantes comprender el texto mejor.¹⁴⁰

Los efectos de la cohesión en la comprensión y el recordar son débiles. La falta de conectores lógicos no daña seriamente la comprensión.

¹³⁷ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹³⁸ SWALES, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in academia and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹³⁹ SALAGER-MEYER, F. (1991). Reading in expository prose at the post-secondary level: the influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). *Reading in a Foreign Language* 8.

¹⁴⁰ MCKEOWN, M. G. et al (1992) The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly* 27.

1.2.4. LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS TRADICIONALES.

¹⁴¹Alderson nota que ¹⁴²Berman ha estado preocupado con la cuestión de si el lenguaje del texto afecta a los lectores. El se ocupa de un número de variables lingüísticas que hacen al texto difícil de procesar para los lectores de una lengua extranjera. Estas incluyen la opacidad y densidad de las estructuras constituyentes de las oraciones lo que hace al texto difícil para que los lectores analicen oraciones sintácticamente— para reconocer los elementos componentes básicos del sujeto-verbo-objeto, y las relaciones de sustantivo-verbo-sustantivo. La dificultad del vocabulario, especialmente las expresiones idiomáticas, se considera como un elemento que hace al estudio de los textos difícil para los lectores de la lengua extranjera. ¹⁴³

Además, ¹⁴⁴Alderson afirma que se considera que el contexto a menudo influye en la comprensión del texto. Sin embargo, el contexto determina el significado de una palabra desconocida, pero no lo revela. Aún más, él señala que el lenguaje de los textos es altamente relevante para la evaluación y valoración de la lecto-comprensión, pero al mismo tiempo es una tarea compleja identificar las variables del texto que consistentemente causan dificultad.

1.2.5. LA LEGIBILIDAD DEL TEXTO.

Hay una gama de variables que afectan la dificultad del texto, el tema, la complejidad sintáctica, la cohesión, coherencia, vocabulario y legibilidad. La sintaxis y la lexis pueden causar problemas en el texto, siendo la carga de vocabulario el indicador de dificultad del texto más significativo. Para resolver esta clase de problema, los textos son simplificados si se descubre que son demasiados difíciles para el lectorado deseado. Sin embargo, muchos investigadores han establecido que hacer a un texto sintácticamente menos complejo puede tener el efecto distorsionar el mensaje, o incrementar dificultades en otras características del texto.

¹⁴⁵Alderson señala que la relevancia de la investigación en la legibilidad y la simplificación del texto es que ellos necesitan considerar la legibilidad de los textos

¹⁴¹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁴² BERMAN, R. A. (1984) *Can we test L2 reading comprehension without testing reasoning?* Paper presented at the Thirteen Annual Language Testing Research Colloquium, ETS, Princeton, New Jersey.

¹⁴³ FREEBODY, P., and ANDERSON, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly XVIII (3)*.

¹⁴⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁴⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

usados para evaluar la comprensión, deben ser sólo textos que sean apropiados en dificultad para la población que se está evaluando.

1.2.6. LAS CARACTERISTICAS TIPOGRAFICAS.

¹⁴⁶Alderson observa que la investigación reciente ha mostrado que las características perceptivas influyen en cuán rápidamente los lectores pueden reconocer la impresión y así procesar el significado.

Los investigadores permanecen interesados en cuáles características de impresión, fuentes y disposición podrían ser importantes en causar facilidad o dificultad.

Para el inglés, está claro que la mitad superior (mixed-case) de la impresión es más informativa que la mitad inferior. Además, las letras mayúsculas son más difíciles de procesar que las minúsculas, o que una mezcla entre minúsculas y mayúsculas, ..

La disposición de la impresión en la página se considera especialmente importante para los lectores principiantes. ¹⁴⁷Alderson sugiere que los diseñadores de evaluaciones deben asegurarse que los textos están adecuadamente presentados, y son tan legibles como los textos de cualquier género en la lengua objetivo. .

1.2.7. INFORMACION VERBAL Y NO-VERBAL.

¹⁴⁸Alderson manifiesta que muchos géneros usan tablas, diagramas y otras formas de presentación de datos, como una manera de ofrecer un modo alternativo y complementario de procesar información, proveyendo un apoyo para el procesamiento de la información verbal.

¹⁴⁹ Alderson aconseja mantener la relación norma entre lo verbal y lo no verbal y considera evaluar la habilidad del lector para comprender esa relación, así como su habilidad para usar la información gráfica para entender lo verbal, y viceversa.

1.2.8. EL MEDIO DE PRESENTACION DEL TEXTO.

En los ambientes académicos la información se presenta a menudo en diapositivas en los retro-proyectores o sobre las pantallas de TV, especialmente en los contextos de aprendizaje a distancia. Cada vez más información está ahora disponible en las pantallas de las computadoras, especialmente con el desarrollo de la Internet y de la

¹⁴⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁴⁷ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁴⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁴⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

WWW (World Wide Web) y el uso de materiales de auto-instrucción basados en la computadora. Sin embargo, muchos lectores prefieren imprimir los textos y procesarlos cuando ellos lo desean. ¹⁵⁰Alderson sostiene que una limitación significativa de este medio es que los lectores pueden sólo procesar una pantalla a la vez, y desplazarse hacia arriba o abajo lleva más tiempo y es menos eficiente que dar vuelta páginas. A pesar de este argumento, cada vez más evaluaciones son entregadas por computadora, un ejemplo de esto es la versión basada en la computadora de la evaluación del TOEFL que fue introducida en 1998.

2. LA VALORACION DE LA LECTO-COMPRESION.

¹⁵¹Alderson afirma que hay una relación entre las teorías de la lecto-comprensión, la lectura en el mundo real y la valoración de la lectura. El sostiene que en las evaluaciones nos concentramos necesariamente en el lector-su habilidad para leer- ya que eso es lo que tratamos de medir, en otras palabras, inferir de los resultados de la evaluación. El señala que debemos tener una noción abstracta de la habilidad de la lectura, en efecto una teoría de la lectura, y luego buscar operacionalizar esta teoría de lectura en nuestras evaluaciones. Así, los constructos vienen de una teoría de la lectura, y ellos se llevan a cabo a través de los textos que seleccionamos, las tareas que requerimos que los lectores realicen, la comprensión que ellos exhiben y las inferencias que hacemos de esas comprensiones, típicamente reflejadas en los resultados.

2.1.1. CONSTRUCTOS.

¹⁵²Alderson pone de manifiesto que toda evaluación tiene como propósito medir uno o más constructos.

El define a un constructo como: "*un concepto psicológico, el cual deriva de una teoría de la habilidad a ser evaluada*". El sostiene que los constructos son los componentes principales de la teoría, y la relación entre estos componentes de la teoría es especificada por la teoría. De este modo, nosotros tratamos de diseñar evaluaciones que evalúen las habilidades que nosotros consideramos, ya sea en forma separada o de

¹⁵⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁵¹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁵² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

un modo integrado. Sin tener en cuenta el modo en que lo hacemos, ellos forman parte de nuestro constructo teórico de lectura. Además, los constructos son abstracciones que nosotros definimos para un propósito de valoración específico, un aspecto de la habilidad que es de particular relevancia para nuestro propósito específico de valoración. Tiene que estar basado en la investigación y la teoría. Los constructos y las operacionalizaciones de ellos pueden variar de una situación de evaluación a la otra.

¹⁵³ Messick observa que la validez de las evaluaciones está afectada por una muestra inadecuada o incompleta del constructo y la medición de “cosas” que simplemente no son relevantes para nuestro constructo. Los constructos inadecuados pueden resultar en una consecuencia negativa de la evaluación para la enseñanza y el aprendizaje, debido a que los docentes ignorarán los constructos importantes si ellos no están incluidos en la evaluación.

2.1.2 CONSTRUCTOS DE LECTURA .

En la opinión de ¹⁵⁴ Alderson, los constructos de la lectura se basan en un modelo de lectura y los factores que afectan a la lectura en tanto que sean relevantes para la valoración del constructo. El reconoce que cualquier variable que tiene un impacto ya sea en el proceso de la lectura o su producto necesita ser tenido en cuenta durante el diseño y la validación de una evaluación. Mientras que el conocimiento lingüístico, en los niveles lingüísticos y metalingüísticos, es claramente relevante para nuestros constructos, el conocimiento previo del lector, su conocimiento del tema así también como su conocimiento cultural es mucho menos relevante. Nosotros normalmente no deseamos incorporar el conocimiento previo al constructo a ser evaluado, aún cuando admitimos su importancia en influenciar el proceso de la lectura y el producto. Sin embargo, ¹⁵⁵ Douglas en su libro sobre la evaluación de las lenguas para propósitos específicos, incluye el conocimiento previo en su definición de constructo de la habilidad para propósitos específicos.

¹⁵⁶ Alderson manifiesta que los estudiantes deben ser evaluados en una gama de habilidades relevantes, tales como el reconocimiento de las palabras y la

¹⁵³ MESSICK, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13 (3)

¹⁵⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁵⁵ DOUGLAS, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁵⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

automaticidad con la que esto sucede, estrategias de evaluación y síntesis, como el monitoreo y el conocimiento metacognitivo. Todos estos se consideran cruciales para una buena lecto-comprensión y por lo tanto los diseñadores de evaluaciones necesitan considerar hasta qué punto las evaluaciones que ellos diseñan cubren tales componentes del constructo de la lecto-comprensión, y hasta qué punto esto debe realizarse de un modo integrado o en forma relativamente discreta. El también señala que la relación entre los ítems que evalúan “la lectura” y aquellos que evalúan lo que podría llamarse “habilidades lingüísticas”, es algo que debe ser tenido en mente cuando se diseñan las evaluaciones de lecto-comprensión. Según nuestra visión de lo que la lectura comprende, nosotros podemos sentir que las evaluaciones no evalúan “habilidades lingüísticas” más que el constructo de la lectura.

Además, el propósito para el cuál un lector está leyendo es importante, y la motivación del lector y el estado emocional generalmente impactarán en la profundidad con la cuál ellos leen, y a qué información ellos le prestan atención. La comprensión de las respuestas afectivas durante la lectura y su efecto sobre la comprensión e interpretación tiene importantes implicancias. Inevitablemente, la ansiedad creada por muchos entornos evaluativos resultará en un rendimiento diferente que bajo otras condiciones, y los resultados necesitan ser interpretados de acuerdo a ello. Así, puede ser que los procedimientos de valoración informales en ambientes no amenazantes podrían resultar en rendimientos cualitativamente mejores que las valoraciones basadas en evaluaciones formales.

2.1.3. LOS CONSTRUCTOS Y LAS ESPECIFICACIONES DE LAS EVALUACIONES.

¹⁵⁷Alderson afirma que las especificaciones de las evaluaciones se deben explicitar el marco teórico que subyace la evaluación. Ellas deben explicar cuáles son los constructos de la evaluación, y cuáles son las relaciones entre los constructos, o cuáles deberían ser. Cuando consideramos las especificaciones de una evaluación nos movemos de las definiciones teóricas o conceptuales de los constructos a

¹⁵⁷ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

definiciones operacionales. Ellas proveen guía a los escritores de evaluaciones así como a los usuarios de evaluaciones. De este modo, ellos también describen las tareas de las evaluaciones, lo cual comprende una consideración de las características de las tareas.

DESCRIPTORES DE LA HABILIDAD DE LA LECTURA, EN LAS ESCALAS DE LA LENGUA.

Las especificaciones de las evaluaciones no son la única fuente de información sobre el constructo que subyace un procedimiento de valoración.¹⁵⁸ Alderson informa que hay una larga historia de intentos para definir el constructo de la competencia de la lengua en etapas de desarrollo. El comenta que¹⁵⁸ North y Schneider muestran que cuando las personas que diseñan estas escalas se nutren de la teoría así como de la experiencia de otros diseñadores. Las escalas resultantes y sus descriptores asociados representan la mejor visión del diseñador de lo que la habilidad que está siendo descrita realmente es, sus propias visiones de cómo la habilidad se desarrolla.

¹⁵⁹ Alderson concluye que nosotros necesitamos diseñar tareas de evaluaciones a la luz de las actividades y necesidades del mundo real, y luego considerar cuáles habilidades para la realización de las mismas en forma exitosa se requieren, y así cuáles constructor ellas son capaces de medir.

2.2. LA VALORACION DE LA INTERACCION ENTRE EL LECTOR Y EL TEXTO: PROCESOS Y ESTRATEGIAS.

La evaluación de la lengua ha estado tradicionalmente preocupada por establece los productos de la comprensión más que por examinar los procesos. Sin embargo, hay muy poca experiencia en la valoración de los aspectos de los procesos y las estrategias durante esos procesos.

2.2.1 PROCESO

Los diseñadores de evaluaciones no han establecido que sus preguntas de las

¹⁵⁸ NORTH, B., and SCHNEIDER, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15.

¹⁵⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

evaluaciones en realidad abordan los procesos que ellos declaran. Esto está íntimamente relacionado con las dificultades asociadas con tratar de aislar las habilidades de lectura individuales y la posibilidad que estas habilidades interactúen masivamente en cualquier "lectura" o respuesta a una pregunta o tarea. Alguna investigación muestra que los jueces encuentran difícil acordar sobre cuáles habilidades están siendo evaluadas por los ítems de lectura.¹⁶⁰ Hay otra investigación¹⁶¹ que muestra que los jueces pueden ser entrenados para identificar el contenido de los ítems usando un instrumento de medición adecuadamente construido. Sin embargo, los procesos en los que el examinado se involucra no siempre reflejan aquellos que el juez-lector piensa que él se involucrará, o en los que él o ella se comprometa como un lector competente.

2.2.2 ESTRATEGIAS.

¹⁶²Alderson señala que enfoques recientes a la enseñanza de la lecto-comprensión han enfatizado la importancia de que los alumnos adquieran estrategias para abordar los textos. Es más, él observa que la investigación en la lectura en inglés como segunda lengua ha estado largamente interesada en las estrategias del lector. El interés en las estrategias se origina en parte de un interés en caracterizar el proceso de la lectura más que el producto de la lecto-comprensión.¹⁶³ Alderson cuestiona si las evaluaciones pueden medir estrategias en ellas. De este modo, él argumenta que ésta es un área muy difícil e interesante y considera que es difícil debido a que carecemos de definiciones adecuadas de las estrategias; segundo, debido al hecho de que el proceso de toma de exámenes puede inhibir más que estimular el uso de algunas de las estrategias identificadas. Finalmente, él afirma que la evaluación es prescriptiva: las respuestas son típicamente juzgadas como correctas o incorrectas, o son medidas en alguna escala. El observa que se dice que los buenos lectores son usuarios flexibles de las estrategias. Por lo tanto, él expresa dudas acerca de la razonabilidad de forzar a los lectores a usar sólo ciertas estrategias en ciertas preguntas y la posibilidad de asegurar

¹⁶⁰ ALDERSON, J.C. (1996) Do corpora have a role in language assessment? In J. Thomas and M. Short (eds), *Using corpora for language research*. Harlow: Longman.

¹⁶¹ BACHMAN, L. F., E et al. (1996) The use of test method characteristics in the content analysis and design of EFL proficiency tests. *Language Testing* 13.

¹⁶² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁶³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

que sólo ciertas estrategias han sido usadas.

2.2.2.1 LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ.

¹⁶⁴Stern define a las estrategias como “los esfuerzos concientes que los aprendices realizan” y como “actividades intencionadas”. No obstante, ¹⁶⁵Wenden señala que en la literatura las estrategias han sido denominadas como “técnicas, tácticas, planes potencialmente concientes, operaciones empleadas concientemente, habilidades de aprendizaje, habilidades funcionales, habilidades cognitivas, estrategias de procesamiento de la lengua, procedimientos de resolución de problemas” ¹⁶⁶Wenden clasifica a las estrategias como: 1-las que se refieren a los comportamientos de aprendizaje de la lengua. 2- las que se refieren a lo que los aprendices conocen acerca de las estrategias que ellos usan. 3- las que se refieren a lo que los aprendices conocen acerca de los aspectos del aprendizaje de la lengua extranjera más que a las estrategias que ellos usan. En el primer grupo encontramos las estrategias que se refieren a acciones y técnicas específicas, algunas estrategias serán observables, otras no lo serán; ellas están orientadas a los problemas, estrategias que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de la lengua, algunas veces las estrategias pueden ser utilizadas concientemente, o ellas pueden estar automatizadas y permanecer por debajo del nivel de conciencia. Finalmente, las estrategias son comportamientos que son flexibles al cambio.

2.2.2.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA.

¹⁶⁷Alderson pone de relieve el hecho de que mucha de la investigación y la enseñanza de las estrategias de lectura permanece bastante cruda, y frecuentemente fracasa en distinguir entre las estrategias como son definidas más generalmente en la literatura de las estrategias, y “habilidades” tan a menudo utilizadas en la literatura sobre la lectura. Sin embargo, algo de la literatura del aprendizaje de una lengua, como se mencionó previamente en otras secciones de este marco, sugiere que una

¹⁶⁴ WENDEN, A., and RUBIN, J. (eds) (1987) *Language strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

¹⁶⁵ WENDEN, A., and RUBIN, J. (eds) (1987) *Language strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

¹⁶⁶ WENDEN, A., and RUBIN, J. (eds) (1987) *Language strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

¹⁶⁷ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

característica distintiva de las estrategias podría ser el grado de conciencia con el cual ellas son empleadas.

2.2.2.3 LA CARACTERIZACION DE LAS ESTRATEGIAS EN LOS LIBROS DE TEXTOS Y POR LOS DOCENTES.

Varios libros de texto operacionalizan tales constructos como cuáles aspectos de cuáles habilidades, procesos o estrategias podrían ser medido, o al menos valorados y los convierten en ejercicios. ¹⁶⁸Alderson observa que los primeros enfoques ¹⁶⁹ enfatizaban las habilidades de la lecto-comprensión. El señala que el libro de ¹⁷⁰ Grellet no es un libro sobre la lecto-comprensión, sino una tipología de ejercicios para la enseñanza de la lectura. Ella parece relacionar la estrategia con el propósito para leer y la localización de la información ocurre como resultado de un número de diferentes procesos, según el propósito. Su enfoque a la lectura como un proceso está claramente influenciado por el trabajo de ¹⁷¹Goodman y Smith, ya que ella ve a la lectura como un proceso constante de adivinanza: hipotetizar, examinar superficialmente el texto, confirmar predicciones, y demás.

2.2.2.4 ESTRATEGIAS DURANTE LA TOMA DE EXAMENES.

¹⁷²Alderson observa que los evaluadores han intentado recientemente investigar qué estrategias podrían ser usadas por los estudiantes cuando están contestando ítems tradicionales. ¹⁷³Allan utilizó introspecciones recolectadas en un laboratorio de lenguas para investigar las estrategias usadas para contestar preguntas de elección múltiple en la evaluación de lectura del TOEFL. Allan concluyó basado en los resultados de las introspecciones que cierta categoría de preguntas comprendía una gama estrecha de estrategias: a) identificar la idea principal. b) identificar una idea secundaria. Por otra parte, dos categorías de preguntas comprenden el uso de una gama más amplia de estrategias de lectura: a) habilidad para extraer una inferencia y b) habilidad para usar la información de apoyo presentada en diferentes partes del pasaje.

¹⁶⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁶⁹ GRELLET, F. (1981). *Developing reading skills*. - Cambridge: Cambridge University Press.

NUTTALL, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. First edition. London: Heinemann

¹⁷⁰ GRELLET, F. (1981). *Developing reading skills*. - Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁷¹ GOODMAN, K. (1986) *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

GOODMAN, K. (1996) *On reading*. Ports, Portsmouth, NH: Heinemann.

¹⁷² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁷³ ALLAN, A. I. C. G. (1992). *EFL reading comprehension test validation: investigating aspects of process approaches*.

Unpublished Ph D thesis , Lancaster University.

El asevera que los “los diseñadores de evaluaciones no pueden asegurar que a) sus preguntas probablemente involucren las estrategias pronosticadas en los lectores. b) usar las estrategias pronosticadas conducirán normalmente a la “respuesta correcta”.

¹⁷⁴ Storey argumenta que el uso de procedimientos introspectivos es esencial para la validación de la evaluación, ya que “ello puede revelar aspectos de los ítems de las evaluaciones que otras técnicas no pueden, provee pautas para el mejoramiento de los ítems y arroja luz sobre la validez del constructo de la evaluación al examinar los procesos que subyacen el comportamiento de la toma de exámenes.¹⁷⁵

2.2.3 PERCEPCIONES DEL PROCESO: METODOS PARA OBTENER INFORMACION O PARA EVALUAR?

¹⁷⁶ Alderson sostiene que los muchos procedimientos de valoración están afectados por el uso de métodos de evolución adecuados para las evaluaciones sumatorias, de gran volumen y de altos intereses. No obstante, tales métodos pueden ser enteramente inapropiados para el diagnóstico de las fortalezas y dificultades y para obtener percepciones del proceso de la lectura. Los métodos de investigación cualitativos podrían proveer fuentes para obtener percepciones de los procesos de los lectores y facilitar su medición.

- a) Introspección: esta técnica ha sido usado en forma creciente en la investigación de la lecto-comprensión, tanto en la lengua materna como en la lectura de una segunda lengua o lengua extranjera, como un medio para obtener percepciones del proceso de la lectura. Cohen, en ¹⁷⁷ Wenden y Rubin describe cómo los informes de los alumnos de sus percepciones acerca de las estrategias que ellos usan pueden recolectarse. El señala que los datos se limitan necesariamente a aquellas estrategias de las que los aprendices pueden volverse concientes. Los lectores pueden examinar sus propios sentimientos

¹⁷⁴ STOREY, P. (1997). Examining the test-taking process: a cognitive perspectiva on the discourse cloze test. *Language Testing 14*.

¹⁷⁵ STOREY, P. (1994). *Investigating construct validity through test-taker introspection*. Unpublished PhD thesis, University of Reading.

¹⁷⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁷⁷ WENDEN, A., and RUBIN, J. (eds) (1987) *Language strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

solos, en un grupo o en un entorno de entrevista. Puede llevarse a cabo en forma oral o escrita, y puede ser de final abierto o en respuesta a una lista de control. El grado de intervención externa variará de ninguna, como en los diarios de los aprendices, a mínima como en el caso de un entrevistador que lo estimulará con preguntas como “¿Qué estás pensando?” en períodos de silencio durante una sesión de “piense en voz alta” como en el caso de cuestionarios de auto-informes o introspectivos.

- b) Entrevistas y “talk-back” (replicar): sesiones para obtener percepciones de cómo los estudiantes están leyendo un texto. .
- c) Conversaciones en el aula: este es un procedimiento de valoración informal. La simple conversación entre un evaluador-usualmente el docente- y un lector, o lectores en un grupo, puede usarse en la clase, pero no en situaciones de evaluación a gran escala. En tales conversaciones, se les puede preguntar a los lectores acerca de los textos que han leído, si les gustó, qué dificultades ellos han experimentado, y qué encontraron relativamente no problemático, etc.
- d) Protocolos de recuerdo inmediato (Immediate-recall): se lo utiliza como un método de evaluación de la comprensión. Es posible recolectar datos de la comprensión de los textos inmediatamente después de la lectura.¹⁷⁸ Alderson observa que ¹⁷⁹ Bernhardt cree que tales protocolos pueden usarse para obtener percepciones de los procesos de la lectura. El análisis de estos protocolos pueden servir fines de evaluación formativa y de diagnóstico.
- e) Auto-evaluación: es cada vez más vista como una fuente útil de información de los procesos y habilidades del aprendiz. Las sentencias de la auto-evaluación pueden escribirse, basados en una taxonomía de las estrategias de lectura, las cuales podrían ofrecer un considerable potencial para la investigación en la relación entre las habilidades auto-

¹⁷⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series.

¹⁷⁹ BERNHARDT, E. (1991) A psycholinguistic perspective on second language literacy. *Reading in Two Languages*. AILA Review.

evaluadas y la habilidad medida. De esta manera, ellas podrían ser herramientas muy útiles para la validación de las evaluaciones de lectura al permitirnos explorar la relación entre qué ítems se pretenden evaluar, y los procesos que los candidatos informan que han experimentado.

- f) Procesos de adivinanza de palabras: ellos son un importante componente del proceso del proceso de lectura.¹⁸⁰ Alderson sostiene que tales ejercicios pueden ser utilizados como procedimientos de valoración, para ver si los estudiantes son capaces de detectar y usar relaciones semánticas para adivinar el significado del contexto.
- g) Metacognición.
- h) Valoración y evaluación basada en la computadora:¹⁸¹ Alderson señala que hay muchas oportunidades para la explotación del entorno de la computadora: la posibilidad de grabar las respuestas y el tiempo consumido en la tarea o el texto abre un mundo completamente nuevo de exploración de velocidades de lectura, de reconocimiento de palabras, la habilidad de la computadora para captar todos los detalles del progreso de un alumno a través de una evaluación—qué ítems fueron consultados primero, cuáles fueron respondidos en primer lugar, en qué secuencia, con qué resultado, que facilidades de clave y ayuda fueron usadas y con qué efecto. Además, él recomienda el uso de las computadoras para el desarrollo de evaluaciones de diagnóstico de las habilidades; evaluaciones que pueden diseñarse para presentarle claves y sugerencia a los examinados como parte del procedimiento de toma de evaluaciones. Las evaluaciones de adaptación basadas en la computadora (evaluaciones cuyos ítems se adaptan en dificultad al rendimiento de la evaluación continua) ofrecen oportunidades no sólo para una evaluación más eficiente de la lectura, sino también para presentar evaluaciones que están hechas de acuerdo a los niveles de habilidad de los lectores, y que no frustran a los examinados al

¹⁸⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

¹⁸¹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

exponerlos a ítems que son demasiado difíciles o demasiado fáciles. Es verdad que mucha lectura tiene lugar sobre la pantalla-el uso incrementado del procesador de texto, la instrucción basada en la computadora y aún evaluación basada en la computadora son todos elementos reales cada vez más crecientes, al menos en el mundo occidental.

- i) Carpeta (Portfolio): El uso de “portfolios”, particularmente en la valoración de la lectura, la escritura y el hablar es una tendencia creciente. Es uno de los medios de valoración alternativos y se refiere a la recolección selectiva e intencionada del trabajo del aprendiz y la auto-evaluación reflexiva que se usa para documentar el progreso y el logro a través del tiempo en relación a un criterio específico.¹⁸² Kohonen ve a la valoración alternativa, incluyendo la valoración del “portfolio” (carpeta) como un movimiento hacia una cultura de evaluación en el servicio del aprendizaje. Las ventajas percibidas de la valoración con “portfolio” (carpeta) incluyen: el potencial para una evaluación orientada al proceso del progreso a largo plazo y los aprendices que se vuelven más auto-críticos y reflexivos acerca de su propio trabajo.¹⁸³

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS EVALUACIONES DE LECTURA Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACION.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA VALORACION.

Los docentes están comprometidos en muchas formas de valoración y evaluación a través de la enseñanza diaria y el uso de los resultados de las evaluaciones.

¹⁸⁴Stoyhoff y Chapelle informan que la significación de las cuestiones de evaluación se evidencia en las publicaciones de los practicantes como el periódico TESOL, el cual a mediados de la década de 1990 publicó una edición especial y un número de artículos que informaban el uso exitoso de una evaluación construida por alumnos en las aulas de ESOL (Inglés para hablantes de otras lenguas). Ellos observan que en la mayoría de los casos estas

¹⁸² KOHONEN, 1997.

¹⁸³ SAVITCH AND SERLING, 1997

¹⁸⁴ STOYHOFF, STEPHEN and CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications.

evaluaciones fueron implementadas en contextos donde los docentes tenían la libertad de seleccionar las formas de valoración. Ellos también señala que todos los materiales áulicos, ya sean ellos para enseñar, evaluar o ambos necesitan ser contruidos y administrados de una manera que aseguren su uso apropiado. ¹⁸⁵ Gotlieb afirma que *“la información descriptiva y rica acerca de los procesos y productos del aprendizaje no pueden ser recolectados por métodos de evaluación y enseñanza convencionales”*. Gotlieb sostiene que ha habido un *“un crecimiento en las prácticas de valoración y de instrucción que son holísticas, centradas en el estudiante, integradas y multidimensionales”*.

3.2 EVALUACION Y VALORACION .

¹⁸⁶Stiggins explicó que la mayoría de las evaluaciones estandarizadas usadas para medir el logro educacional, incluyendo las evaluaciones de lengua, tienen como propósito ofrecer estimaciones generales de la habilidad o logro del lector en amplias áreas de contenido o en ciertas clases de razonamiento. Los administradores y los docentes usarán los resultados para ubicar a los alumnos de acuerdo a la habilidad o para medir su logro general después que un monto substancial de conocimiento haya ocurrido. Como tales, los resultados son inadecuados para evaluar el progreso diario de los aprendices o sus logros al final de un curso. Los docentes tienen un conocimiento parcial y frágil acerca de cómo recolectar información sistemáticamente para el propósito de tomar ciertas determinaciones acerca de los aprendices, lo cual ha conducido a la percepción de que *“evaluación y valoración”* son dos procesos educacionales completamente distintos.

3.3 LAS PRACTICAS EDUCACIONALES: TEORIA DE LA MEDICION EDUCACIONAL.

Hay evidencia de que la profesión de la enseñanza de la lengua está en el medio de una tendencia global a establecer objetivos y responsabilizar a los docentes y programas de monitorear y documentar los logros del aprendiz. ¹⁸⁷ Las reformas europeas en la educación en una segunda lengua han sido especialmente ambiciosas y notables en los pasados 30 años.

¹⁸⁵ GOTTLIEB, M. (1995). Nurturing student learning through portfolios. TESOL Journal 5.

¹⁸⁶ STIGGINS (1997) in STOYNOFF, STEPHEN and CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications.

¹⁸⁷ BRINDLEY, G. (1998). Outcomes-based assessments and reporting in language learning programmes: a review of the issues. *Language Testing*, vol 15.

TEORIA DE MEDICION EDUCACIONAL.

Otro ímpetu para el cambio viene de los desarrollos en la teoría educacional. En cuanto a ésta, ¹⁸⁸Messick publicó su documento seminal proponiendo un concepto expandido de validez. La validez, él sugirió, debe verse como un argumento que se ocupa de hasta qué punto el uso de una evaluación puede justificarse para un propósito particular y un aspecto del argumento debe incluir los efectos del uso de la evaluación en la instrucción. ¹⁸⁹Linn, Baker y Dunbar señalaron la importancia del criterio utilizado en el desarrollo del argumento de validez y sugirieron criterios que privilegiarían las evaluaciones con respuestas complejas por sobre las evaluaciones de elecciones múltiples.

Está claro que la teoría de la medición educacional se concentra en cómo definir a la validez. En el pasado, la validez era considerada una característica de la evaluación- el punto hasta el cual una evaluación mide lo que se supone que mide-mientras que hoy se considera un argumento que se ocupa de la interpretación y uso de la evaluación – el punto hasta el cual las interpretaciones de la evaluación y sus usos pueden ser justificados. En el pasado, la validez era en gran parte establecida a través de las correlaciones de una evaluación con otras evaluaciones, pero ahora la validez se da sobre la base de un número de tipos de pautas y evidencia, incluyendo las consecuencias de la evaluación (por ejemplo, sus efectos sobre la enseñanza). Hoy, la validez es un concepto unitario con la evidencia del constructo como central, contenido y criterio.

Estos cambios son interesantes e importantes para los usuarios de las evaluaciones particularmente debido a tres temas que los subyacen. Primero, los cambios han resultado en una visión de la validez como un argumento específico del contexto más que una característica de la evaluación que puede establecerse de un modo universal. Un segundo tema es la visión que la justificación de la validez del uso de una evaluación es la responsabilidad de todos los usuarios de las evaluaciones. Un tercer tema es que una consideración de una evaluación de ESOL (inglés para hablantes de otras lenguas) deben ser los efectos de la evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

¹⁸⁸ MESSICK, S. (1989) en STOYNOFF, STEPHEN and CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications.

¹⁸⁹ LINN, BAKER Y DUNBAR (1991) en STOYNOFF, STEPHEN and CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications.

3.4 INVESTIGACION Y PRACTICA DE LAS EVALUACIONES DE LA LENGUA.

En cuanto al primer tema del argumento de validez específica de una situación, como resultado de un trabajo reciente en la evaluación de la lengua algunos analistas han sugerido que una tarea más útil sería desarrollar lo que ¹⁹⁰Chalhoub-Deville describe como *modelos operacionales* apropiados para situaciones de evaluación particulares.

¹⁹¹Chapelle afirma que una definición de la habilidad de la lengua necesita incluir la gama de contextos de uso del lenguaje. Las evaluaciones son por naturaleza específicas para el propósito, lo que significa que la validez del uso de la evaluación claramente se apoya en la situación de uso. El segundo tema ha sido adoptado hasta cierto grado por el movimiento de valoración alternativa. Una variedad de metodologías de investigación han conducido a importantes percepciones de los modos en que el desempeño de los alumnos que hacen los exámenes varía a través de las características de la evaluación tales como los tipos de tareas y el contenido de la evaluación (por ejemplo, temas, instrucciones, género, tipos de texto) y que esta variabilidad refleja la variabilidad que existe en el rendimiento en la lengua extranjera.

El tercer tema, el estudio de las consecuencias de la evaluación sobre el aprendizaje ¹⁹² es un aspecto de una cuestión mayor de consideraciones éticas en la evaluación de la lengua, las cuáles son de importancia creciente para los especialistas en la evaluación de la lengua. ¹⁹³La ética de la evaluación de la lengua se refiere a la responsabilidad de aquellos que diseñan y eligen una evaluación para ver que ella es usada en forma justa. Como ¹⁹⁴Canale lo recomendó, los practicantes y especialistas de la evaluación por igual tienen la responsabilidad de asegurar que las evaluaciones de la lengua sean experiencias valiosas y produzcan consecuencias positivas para todos los involucrados en la evaluación. ¹⁹⁵ El período postmoderno está atribuyendo más responsabilidad para

¹⁹⁰ CHALHOUB-DEVILLE (1997) en STOYNOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹¹ CHAPELLE (1998) en STOYNOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹² ALDERSON AND WALL, (1996); BAILEY, (1999) en STOYNOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹³ DAVIES, (1997) en STOYNOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹⁴ CANALE (1987) en STOYNOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹⁵ DOUGLAS AND CHAPELLE, (1993) en STOYNOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

seleccionar, desarrollar, y justificar las valoraciones a las manos de los practicantes, muchos de los cuáles carecen de suficiente alfabetización en la valoración y confianza para cumplir con sus responsabilidades.

3.5 LA COMPRESION DE LA VALORACION Y LA EVALUACION.

¹⁹⁶Chapelle and Stoyhoff dicen que es posible establecer una distinción entre la evaluación tradicional y la valoración alternativa, la primera es el área de los investigadores y la última la responsabilidad de los docentes. ²⁰¹ Herman et.al. distinguen entre la *evaluación tradicional de elección múltiple* y las *formas alternativas de valoración* las cuáles incluyen entrevistas, ensayos con estímulos y criterio de clasificación, observaciones documentadas, auto-evaluación y “*portfolios*”. En la práctica, es imposible establecer una distinción bien definida entre evaluación y valoración. ¹⁹⁷Balliro cree que “*la simple distinción entre evaluación estandarizada y alternativa es de uso limitado*” ¹⁹⁸Balliro y Huerta-Macias reconocen la ausencia de una definición precisa para la *valoración alternativa*, pero sugiere que ella representa una perspectiva alternativa a la tradición psicométrica, una que se apoya menos en los datos cuantitativos y valora las fuentes alternativas de información en el entorno del aprendizaje. ¹⁹⁹Chapelle y Stoyhoff afirman que la simple dicotomía evaluación/valoración necesita ser reemplazada por una visión más compleja de los factores comprendidos en abordar preguntas tales como *¿Por qué debo usar esta evaluación para mi propósito particular?* Ellos explican que los tres factores son: *propósito de la evaluación, método de la evaluación y la justificación.*

3.5.1 COMPRESION DEL PROPOSITO DE LA EVALUACION.

²⁰⁰Chapelle y Stoyhoff sostienen que el propósito de la evaluación puede definirse a través de tres dimensiones que captan las funciones importantes de la evaluación. La primera es las inferencias que se hacen de los resultados de la evaluación o, en otras palabras, lo que la evaluación intenta medir. Esto está relacionado con lo que se enseña y aprende en un curso particular. La segunda dimensión del propósito de la evaluación es el uso que se hará de las inferencias. Los usos de la evaluación se refieren

¹⁹⁶ STOYHOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹⁷ BALLIRO (1993) en STOYHOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹⁸ BALLIRO Y HUERTA-MACIAS (1995) en STOYHOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

¹⁹⁹ STOYHOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

²⁰⁰ STOYHOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

a, según Chapelle y Stoyhoff, los tipos de decisiones que se toman sobre la base de los resultados de las evaluaciones, y tales decisiones son a menudo descritas en términos de los intereses que ellos representan para los estudiantes que toman el examen. En otras palabras, los resultados se usan en un proceso que comprende grandes consecuencias para los aprendices. Las decisiones que implican la toma de decisiones que implican intereses de carácter medio ("*medium-stakes decisions*") son decisiones que se toman sobre la base de los resultados obtenidos de las evaluaciones en los programas y clases de lengua. Los impactos deseados de una evaluación se refieren a los efectos que el diseñador de una evaluación se propone que tenga sobre sus usuarios. Las entidades potencialmente afectadas por los resultados de una evaluación, como ²⁰¹Bachman y Palmer señalan, incluyen a los individuos (por ejemplo, los estudiantes y los docentes), las clases y los programas de lengua, y la sociedad.

Desarrollar una declaración del propósito de una evaluación debería ser el primer paso en la elección y desarrollo de una evaluación.

3.5.2 COMPRESION DEL METODO DE LA EVALUACION.

²⁰²Stoyhoff y Chapelle sostienen que una consideración del propósito de la evaluación es posible sólo con una clara comprensión del método de la evaluación. ²⁰³Bachman y Palmer bosquejaron las cinco facetas del método de la evaluación (también llamadas características de las tareas de la evaluación) como una manera de definir las características importantes de las evaluaciones de la lengua: el entorno de la evaluación, las instrucciones de la evaluación, las características del texto para el aprendiz, las características de la respuesta esperada, y la relación entre el material y la respuesta esperada. Estas facetas del método de la evaluación son útiles para analizar las evaluaciones existentes, describir el diseño de nuevas evaluaciones, y prever las posibilidades de revisar las evaluaciones existentes para que cumplan con sus propósitos de mejor manera.

3.5.3 COMPRESION DE LA JUSTIFICACION DE LA PRACTICA DE LA EVALUACION.

El tercer componente crítico de una evaluación es el modo en el cual la

²⁰¹ BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press.

²⁰² STOYHOFF, STEPHEN y CHAPELLE, CAROL (2005) *Esol Tests and Testing*. Tesol publications

²⁰³ BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press.

valoración esté justificada para su propósito deseado. Esto se refiere al argumento de la validez que presenta evidencia para la conveniencia del uso de una evaluación en una situación particular. El enfoque puede resumirse como un conjunto de principios. Estos principios ayudan a guiar el proceso de justificar el uso de la evaluación, primero al clarificar qué es la validez. Las evaluaciones son válidas o inválidas, el uso de una evaluación es más o menos válido según la evidencia que apoya su uso. El segundo principio afirma que el criterio de validación para evaluar una evaluación de la lengua debe estar basado en el trabajo de la lingüística aplicada ya que la práctica específica de las evaluaciones de la lengua están mejor guiadas por la teoría y la investigación en la evaluación de la lengua. Aún más, esto, por supuesto incluye perspectivas de las aulas donde se enseña la lengua extranjera tales como la necesidad de usar evaluaciones que estén conformes a la instrucción. El tercer principio une el argumento de la validez con el propósito de la evaluación. El último debe ser especificado para considerar las preguntas acerca de la validez de una evaluación sobre los alumnos que toman el examen y particularmente sobre la enseñanza.

3.6. FACTORES QUE AFECTAN LA DIFICULTAD DE LEER LOS ITEMS DE UNA EVALUACION DE LECTURA.

²⁰⁴Alderson señala que *“se ha reconocido ampliamente que la dificultad de una evaluación de lectura es al menos una función de tanto la dificultad del pasaje como la dificultad del ítem”*(un ítem es una pregunta o tarea de la evaluación. Así, un área importante para la investigación de la evaluación ha sido estimar qué contribuye a la dificultad del ítem.

3.6.1 EL LENGUAJE DE LAS PREGUNTAS.

Si el lenguaje de las preguntas es más difícil de entender que los pasajes, al lector se le presenta una capa adicional de dificultad, y no podemos decir si el desempeño pobre recomienda asegurarse que el lenguaje de las preguntas sea simple y más fácil que el pasaje. Para los lectores en una segunda lengua, hay un problema posterior: ¿deben las preguntas estar en la lengua objetivo- el lenguaje del pasaje-o en la lengua materna del

²⁰⁴ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

lector? ²⁰⁵Shohamy recomienda el uso de la última debido al hecho que, especialmente para los aprendices de bajo nivel, este elemento reduce la ansiedad. Además, es posible que las palabras en la lengua materna le den a los alumnos claves para obtener el significado general del texto, ayudando de este modo a los estudiantes a elegir la respuesta correcta. Presentar las preguntas en la lengua extranjera puede agregar un grado de dificultad debido al vocabulario no familiar.

3.6.2. TIPOS DE PREGUNTAS.

²⁰⁶Pearson y Johnston identifican tres tipos diferentes de preguntas y sugiere que ellas podrían variar en su dificultad. Las preguntas explícitas textualmente son aquellas preguntas donde tanto la información de la pregunta como la respuesta correcta se encuentran en la misma oración. Las preguntas textualmente implícitas, por otra parte, requieren que las personas que responden combinen información a través de las oraciones. Las preguntas basadas en el texto requieren que los lectores integren la información del texto con el conocimiento previo ya que las respuestas correctas a la pregunta no se pueden encontrar en el texto mismo.

Otro modo de categorizar a las preguntas de la evaluación es distinguir entre comprensión global y local.

Los ítems de elección múltiple podrían ser más fáciles que los ítems de respuestas elaboradas bajo ciertas condiciones y no bajo otras. Ciertos tipos de personas que toman los exámenes podrían responder de manera diferente que los otros tipos. Esta clase de interacción compleja podría también requerir diferentes clases de evaluaciones para diferentes clases de lectores (diferentes estilos cognitivos, preferencias por estrategias de lectura diferentes) o diferentes métodos de evaluación para diferentes lectores.

Ciertamente, la posibilidad de tales interacciones enfatiza la complejidad de la medición de la lectura, y la dificultad de interpretar los resultados de las evaluaciones.

3.6.3. ROL DE LA GRAMATICA EN LAS EVALUACIONES DE LECTURA.

²⁰⁵SHOHAMY, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing 1*.

²⁰⁶PEARSON, P. D., y JOHNSTON, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York, NJ: Holt, Rinehart and Winston.

²⁰⁷Alderson dice que: “una cuestión para muchos diseñadores de evaluaciones de lecto-comprensión en una lengua extranjera es si sus evaluaciones evalúan la competencia lingüística, y particularmente la competencia gramatical así como, o en realidad más que la comprensión de la lectura”. Por lo tanto, él hipotetiza que la validez de una evaluación de lectura podría bien arruinarse si se demostrara que mide poco más que la gramática, si uno cree que la lecto-comprensión comprende mucho más que el uso del conocimiento lingüístico.

3.6.4. ROL DEL VOCABULARIO EN LAS EVALUACIONES DE LECTURA.

²⁰⁸ Alderson afirma que el vocabulario juega un rol muy importante en las evaluaciones de lectura. Las evaluaciones de vocabulario predicen altamente el desempeño en las evaluaciones de lecto-comprensión.

3.6.5 USO DEL DICCIONARIO EN LAS EVALUACIONES DE LECTO-COMPRESION.

²⁰⁹ Alderson recomienda que para reducir el efecto del conocimiento del vocabulario en las mediciones de lecto-comprensión, sería aconsejable permitirles a los estudiantes compensar la falta de vocabulario al consultar diccionarios. Sin embargo, una desventaja en cuanto a esto se menciona: permitirles a los estudiantes el uso de los diccionarios durante una evaluación de lectura invalida la evaluación ya que los diccionarios proveen algo de lo que está siendo evaluado.

3.7 FACTORES QUE AFECTAN LA DIFICULTAD DE LEER LOS TEXTOS DE UNA EVALUACION DE LECTURA.

3.7.1 CONOCIMIENTO PREVIO VERSUS EL CONTENIDO DEL TEXTO.

La mayoría de las evaluaciones de lectura muestran que la elección del texto tiene un efecto marcado. El diseño de evaluaciones de lecto-comprensión para propósitos específicos, usualmente relacionados con la materia de estudio, es un área donde los efectos del texto y el conocimiento previo se podrían pensar que son cruciales. Sin embargo, ²¹⁰ Alderson observa que las suposiciones sobre el efecto facilitador de tener textos relevantes a las áreas de estudio podría ser muy simplista.

²⁰⁷ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²⁰⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²⁰⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²¹⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²¹¹Hock examinó si la familiaridad con el contenido del texto o el nivel de competencia lingüística era el mejor indicador de la habilidad en la lecto-comprensión. En todas las áreas bajo estudio –medicina, abogacía, y economía –ella encontró que la comprensión de un texto relacionado con una disciplina podía ser comprendido tanto por el conocimiento sobre el área del tema como por el nivel de la lengua, pero el nivel de lengua fue el mejor indicador de ello.

3.7.2 LONGITUD DEL TEXTO.

Un problema que todos los diseñadores de evaluaciones de lectura enfrentan es la longitud de los textos sobre el cuál ellos basan sus evaluaciones. ²¹² Alderson señala que la longitud del texto es un área sorprendentemente investigada poco.

²¹³Engineer descubrió que cuando textos de más de 1.000 palabras fueron usados, las habilidades que podían ser medidas cambiaron. Como resultado de esta investigación, se sugiere que los evaluadores usen textos más largos para evaluar las habilidades relacionadas con el estudio y para evitar que los estudiantes se apoyen en las habilidades de procesamiento de las oraciones que podrían abordar el conocimiento sintáctico y lexical más que las habilidades de procesamiento del discurso. Asimismo, la identificación de la idea principal de los textos largos podría pensarse que es cualitativamente diferente de la habilidad para identificar la idea principal en los textos más cortos. Lo mismo sucede en relación con la medición de la velocidad de lectura en los textos más largos, lo cual resulta ser mucho más fácil. Además, un argumento en favor de usar textos más largos es que ello refleja más cercanamente la situación donde los estudiantes tienen que leer y estudiar textos largos. ²¹⁴ Douglas observa que hay una tendencia en el campo de la evaluación generalmente hacia textos y respuestas más ricos y largos. .

3.8 UN MARCO PARA EL DISEÑO DE UNA EVALUACION.

Según ²¹⁵Alderson, el enfoque clásico al diseño de una evaluación comprende el

²¹¹ HOCK, T. S. (1990). The role of prior knowledge and language proficiency as predictors of reading comprehension among undergraduates. In J. H. A. L. D.Jong and D. K: Stevenson (eds.), *Individualizing the assessment of language abilities*. Clevedon, PA; Multilingual Matters.

²¹² ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²¹³ ENGINEER, W. (1977). *Proficiency in reading English as a second language*. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh.

²¹⁴ DOUGLAS, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

²¹⁵ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

desarrollo del constructo de nuestra evaluación a través de la escritura de las especificaciones de la evaluación en términos de una teoría de lectura, y de su realización a través de los textos que seleccionamos, las tareas que requerimos que nuestros lectores lleven a cabo, la comprensión que ellos exhiben y las inferencias que hacemos de aquellas comprensiones, típicamente reflejadas en los resultados.

²¹⁶Alderson propone en su libro “Evaluar la lecto-comprensión” explorar lo que

²¹⁷Bachman llama la situación de uso de la lengua objetivo, y buscar las características críticas de ésta en nuestros procedimientos de valoración, teniendo en la mente que el objetivo de nuestra valoración es conocer cuán bien un lector lee en el mundo real. Para ser capaz de relacionar nuestra medición o valoración con el mundo real, necesitamos alguna clase de marco dentro del cual podamos comparar nuestra evaluación o procedimiento de valoración con la actividad y resultado en el mundo real. Por lo tanto, necesitamos un conjunto de métodos de evaluación o procedimientos de obtención de información, que en esta sección llamaremos “tareas” siguiendo a ²¹⁸Bachman y Palmer.

²¹⁹Alderson sugiere que el marco mencionado está desarrollado en el contexto de la evaluación de la lengua. Él señala que, a pesar de no haber recibido una investigación empírica completa, y con la posibilidad de ser modificado, “*será probablemente influyente en el futuro*”.

3.8.1 EL MARCO DE BACHMAN AND PALMER

²²⁰Alderson observa que es un marco para el análisis de las tareas de evaluación y tareas de uso de la lengua objetivo que representa el pensamiento más reciente en la evaluación de la lengua acerca de las relaciones entre el uso de la lengua y el diseño de la evaluación. Además, él afirma que tal marco nos provee con un medio de darle sentido a gran parte de un conjunto de investigaciones en la lengua y su evaluación y un punto de partida para pensar acerca del diseño de las evaluaciones. ²²¹Bachman y Palmer sugieren que este modelo puede ser tomado como una lista de control para el

²¹⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²¹⁷ BACHMAN (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.

²¹⁸ BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press.

²¹⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²²⁰ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²²¹ BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press

análisis y diseño de evaluaciones. En otras palabras, los diseñadores de evaluaciones pueden usarlo como una lista de control para ayudarlos a definir y desarrollar su constructo y usarlo para desarrollar una afirmación de diseño de una evaluación y un borrador de una evaluación o un conjunto de especificaciones.

²²²Bachman and Palmer describen lo que ellos llaman “características distintivas de las tareas del uso de la lengua y recomiendan usar estas características para describir el área de uso de la lengua “ (situación de uso de la lengua objetivo) La última es descrita por ellos como *un* “ conjunto de tareas de la lengua específicas que la persona que toma el examen probablemente encuentre fuera de la evaluación misma y a las cuáles nosotros queremos que nuestras inferencias acerca de la habilidad de la lengua generalicen”. Ellos distinguen dos áreas principales: la vida real y la instrucción de la lengua, distinción que ²²³Alderson considera útil para nuestros propósitos en el pensamiento acerca de la evaluación de la lectura. El también señala que las evaluaciones de lectura son usadas para propósitos de diagnóstico y logros, en las cuáles el evaluador está interesado en conocer donde yacen las debilidades del lector, para diseñar una instrucción correctiva o qué etapa un lector ha alcanzado en su desarrollo de la lectura, otra vez para una intervención pedagógica subsiguiente. El marco de Bachman y Palmer tiene por objetivo permitirles a los evaluadores de la lengua describir tanto las tareas de la lengua como las tareas de la situación de uso de la lengua objetivo. El intenta proveer una descripción de los cinco aspectos de las tareas: entorno, instrucciones de la evaluación, el material, la respuesta esperada y la relación entre el material y la respuesta. En la práctica, este marco tiene como objetivo ayudar en el diseño de una evaluación.

a) Características del entorno.

- Características físicas: donde alguien está leyendo puede ser crucial. Está íntimamente relacionado con las condiciones de iluminación, movimientos extraños del texto sobre la pantalla o debido al movimiento del lector o un vehículo en movimiento, el nivel de ruido de los alrededores y el grado de confort o incomodidad del ambiente.

²²² BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press

²²³ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²²⁴Bachman y Palmer consideran que las características físicas incluyen el grado de familiaridad con los materiales por parte de las personas que toman el examen.

-Participantes: esto incluye a todos los que están involucrados en una de las tareas de la evaluación, su estado, relación con el evaluador y demás.

-Horario de la tarea: esto está claramente relacionado con las condiciones físicas: si la tarea se realiza al anochecer o más tarde, las condiciones de iluminación son cruciales.

b) Características de las instrucciones de la evaluación.

- Instrucciones: en muchos entornos las instrucciones podrían estar en la lengua extranjera del lector, o en un lenguaje diferente del de los textos a ser leídos, en cuyo caso uno podría esperar que la comprensión de las instrucciones influyan sobre cuán bien la tarea es completada, o la naturaleza de las instrucciones dan una clave extra a lo que el texto contiene.

En la evaluación, es usualmente considerado importante asegurarse que las instrucciones sean tan comprensibles como sea posible, a menudo implicando el uso de la lengua materna del lector. ²²⁵Bachman y Palmer incluyen grado de especificidad de las instrucciones en esta característica de tarea: su longitud o brevedad, la provisión de ejemplos o no, y si todas las instrucciones se presentaron a la vez o si están relacionadas con partes particulares de la evaluación.

-Estructura: el número de partes o tareas, su secuencia, su relativa importancia y el número de tareas o ítems por parte.

- Asignación de tiempo: cuánto tiempo un lector podría disponer para completar una tarea de lectura estará afectado por las características del entorno y la instrucción. Es claramente una variable importante, pero puede ser muy flexible y difícil de determinar. En el diseño de las evaluaciones, estamos obligados a estimar cuánto tiempo es razonable permitir o requerir a una persona para que lea un texto, con más o menos

²²⁴BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press

²²⁵BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press

control. Se hace una distinción entre las evaluaciones: en una de ellas a los alumnos se les permite el tiempo necesario para completar la evaluación (power tests) y en el otro tipo de evaluación no todos los estudiantes que toman el examen serán capaces de terminarlo (speeded tests)

- Método de calificación: en todas las evaluaciones se requiere que las respuestas de las personas que toman el examen sean evaluadas.

- Criterios para calificar (concepto de correcto o incorrecto). Esto implica la prescripción, o juicio, de ciertas comprensiones o culminación de tareas, sobre otros resultados de tarea. Un aspecto importante de esta característica que Bachman y Palmer mencionan es la explicación de los criterios y procedimientos para calificar

c) Características de la entrada:

La entrada representa el material que se espera que los lectores procesen y respondan. La entrada se considera desde el punto de vista de su formato y su lenguaje. El formato incluye el canal: oral, visual o ambos.

La longitud del texto es muy importante en la lecto-comprensión. Hay una relación entre la cantidad de tiempo disponible para la evaluación o valoración, la naturaleza del procesamiento de los textos requerido por las tareas, y la longitud y los temas de los textos que puedan ser usados.

Bachman y Palmer consideran el tipo de entrada como meramente un ítem de evaluación o “prompt” (una especie de estímulo para realizar una tarea).

Finalmente, bajo “Formato de Entrada” tenemos las categorías de velocidad (“speededness”) y vehículo. Velocidad (“speededness”) se refiere a la velocidad a la que el lector tiene que procesar la información en la entrada, y esto obviamente se superpone con la asignación de tiempo. Algunos diseñadores de evaluaciones informan a las personas que toman el examen cuanto tiempo se espera que tomen para cada sección de la evaluación.

“Vehículo” se define como “el medio por el cual la entrada es entregada: en vivo, reproducida o ambos. En relación a esto, ²²⁶Alderson recomienda que

²²⁶ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

los diseñadores de evaluaciones eviten presentar a los textos sin mencionar sus orígenes, no auténticos, descontextualizados, objetos no reconocibles, y buscar presentarlos de la manera “más directa” posible para maximizar la posibilidad de correspondencia entre el desempeño en la tarea de la evaluación y el área de uso de la situación de la lengua objetivo.

La segunda característica principal de la entrada es su lenguaje.²²⁷ Alderson afirma que es bastante evidente para los evaluadores que el lenguaje del texto, y de los ítems y tareas, es central para la dificultad de la evaluación y así para la medición de la habilidad. Además se les aconsejan a los diseñadores de evaluaciones escribir los ítems de las evaluaciones en un lenguaje más simple que el texto, ya que los usuarios de los resultados de las evaluaciones están interesados en conocer cuán bien las personas que tomaron la evaluación han procesado los textos, no los ítems. Las características del lenguaje se dividen en: a) características organizacionales: gramática (vocabulario, sintaxis, fonología y grafología), y las características textuales (cohesión, organización retórica/conversacional) b) características pragmáticas: características funcionales (ideacional, manipulativas heurísticas, e imaginativas) y sociolingüísticas (dialecto/variedad, registro, naturalidad, referencias culturales y lenguaje figurativo) y c) características de los temas.

En cuanto a las características de los temas de la entrada, Bachman y Palmer los explicaron como personales, culturales, académicos o técnicos. Los autores no proveen una guía de la selección de temas, pero enfatizan que la validez de la evaluación (lo que se denomina utilidad) está relacionada con las situaciones específicas, y²²⁸ Alderson señala que “*es probablemente en situaciones específicas, con los participantes especificados en mente, entornos dados, texto, etc que tiene sentido pensar en áreas de temas o investigarlas*”.

d) Características de la respuesta esperada.

El canal de la respuesta puede ser escrito o hablado. La forma puede ser

²²⁷ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²²⁸ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

lingüística o no- lingüística o una combinación de ambas. La lengua puede ser la lengua materna del lector o la lengua objetivo y la longitud de la respuesta puede ser palabras simples o discurso extendido. Lo que distingue a las tareas de las evaluaciones y valoraciones de las tareas de uso del lenguaje objetivo es que el evaluador busca obtener alguna respuesta cuando uno normalmente no esperaría respuesta. Así, a las personas que toman exámenes frecuentemente se les formulan preguntas acerca del texto donde en la vida real ellos no esperarían que se les formulen esas preguntas.

Ellos distinguen tres tipos principales de respuestas, bajo la característica de “respuesta esperada”: respuesta seleccionada (típicamente elección múltiple-verdadero-falso), respuesta de producción limitada (pregunta de respuesta corta, típicamente que requiere hasta una oración simple) respuesta de producción (más larga que una simple oración, pero que pueden variar desde dos oraciones hasta virtualmente una composición escrita libre) .

e) La relación entre la entrada y la respuesta.

²²⁹Alderson observa que Bachman y Palmer discuten esta característica en términos de tres aspectos: reacción, alcance y cuán directa es la relación. En cuanto a la reacción, es el punto hasta el cual la entrada o la respuesta directamente afectan a las subsiguientes entradas o respuestas. Las tareas pueden ser recíprocas donde el usuario de la lengua recibe una retroalimentación sobre la naturaleza de la respuesta, y la respuesta afecta a la siguiente entrada. En la mayoría de las evaluaciones de lectura tal retroalimentación raramente se da, por razones prácticas, aunque el advenimiento de las evaluaciones dadas por computadoras hace a éstos un interesante desarrollo futuro. La segunda categoría de la reacción es “no recíproca” donde no hay ni retroalimentación ni interacción entre los usuarios de la lengua.²³⁰ Bachman y Palmer consideran a la lectura como un ejemplo de uso de la lengua no recíproco “ya que la respuesta externa e interna del usuario de la lengua a lo que se lee no cambia la forma del siguiente material

²²⁹ ALDERSON, J.C (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series

²³⁰BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press

en el texto”.

La forma final de la reacción es la adaptación, donde las respuestas determinan la siguiente entrada (las preguntas más difíciles o más fáciles dependen de la corrección de las respuestas previas

El alcance de la relación entre la entrada y la respuesta se define como amplia o estrecha o limitada. Un alcance amplio requiere que el usuario de la lengua procese una gran cantidad de entrada: por ejemplo una pregunta de comprensión de la idea principal que aborde el contenido del pasaje entero, mientras que una pregunta que se concentraba en un detalle específico o una cantidad limitada de información del pasaje se considera limitada en alcance.

Finalmente, se refiere a la relación entre la respuesta esperada y la información en la entrada o el punto hasta el cual el usuario de la lengua puede apoyarse en la información del contexto o su propio conocimiento.

Una relación directa es una donde la respuesta incluye información proporcionada primariamente en la entrada. Una relación indirecta es una donde la información no es proporcionada en la entrada.

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>LA NATURALEZA DE LA LECTO-COMPRESION EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.</p>	<p>LA RELACION Y LA INTERACCION DE LOS FACTORES COGNITIVOS, SOCIALES Y PSICOLOGICOS.</p>	<p>FACTORES COGNITIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Proceso y producto. -Niveles de comprensión -Microprocesos. -Macroprocesos -Modelos de lectura.. -Conocimiento previo. - Niveles de conocimiento de palabras, gramatical y del discurso en los niveles iniciales en la lengua materna y el idioma extranjero. -Conciencia metalingüística y metacognitiva. -Cantidad de tiempo de exposición a la lectura en el idioma extranjero. . -Diferencias lingüísticas entre los dos idiomas. -Competencias en el idioma extranjero. -Influencias de la transferencia de la lengua.

<p>LA NATURALEZA DE LA LECTO-COMPRESION EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.</p>	<p>LA RELACION Y LA INTERACCION DE LOS FACTORES COGNITIVOS, SOCIALES Y PSICOLOGICOS</p>	<p>FACTORES PSICOLOGICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diferencias individuales y de experiencia para los lectores en la lengua materna y los lectores en el idioma extranjero. - Diferentes niveles de habilidades de lecto-comprensión en la lengua materna. . - Diferentes motivaciones para leer en el idioma extranjero. - Diferencias de personalidad entre los individuos.
		<p>FACTORES SOCIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias institucionales y socio-culturales. . - Antecedentes socio-culturales de los lectores en la lengua extranjera. - Expectativas acerca de la educación en la lengua extranjera.

<p>EL DISEÑO DE LAS EVALUACIONES DE LECTO-COMPRESION Y LOS PROCEDIMIENTOS DE VALORACION.</p>	<p>FACTORES QUE ESTAN COMPRENDIDOS EN Y AFECTAN AL DISEÑO DE LAS EVALUACIONES DE LECTO-COMPRESION Y PROCEDIMIENTOS DE VALORACION.</p>	<p>LA RELACION DE NUESTRA MEDICION O VALORACION DE LA HABILIDAD DE LA LECTO-COMPRESION CON AQUELLA DEL MUNDO REAL.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente de la evaluación. -Las instrucciones de la evaluación. -Características del material que debe analizar el aprendiz. -Características de la respuesta esperada. - La relación entre el material a analizar y la respuesta esperada.
--	---	--	--

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
EL DISEÑO DE LAS EVALUACIONES DE LECTO-COMPRESION Y LOS PROCEDIMIENTOS DE VALORACION.	FACTORES QUE ESTAN COMPRENDIDOS EN Y AFECTAN EL DISEÑO DE LAS EVALUACIONES DE LECTO-COMPRESION Y LOS PROCEDIMIENTOS DE VALORACION.	COMPRESION DE LA VALORACION Y LA EVALUACION.	<ul style="list-style-type: none"> - Propósito de la evaluación. - Método de la evaluación. - Justificación de la práctica de la evaluación.
		FACTORES QUE AFECTAN LA DIFICULTAD DE LEER LOS ÍTEMS DE LAS EVALUACIONES.	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje de las preguntas. - Tipos de preguntas. - El rol de la gramática en las evaluaciones de lecto-comprensión. - Uso de los diccionarios en las evaluaciones de lecto-comprensión.
		FACTORES QUE AFECTAN LA DIFICULTAD DE LEER LOS TEXTOS DE LAS EVALUACIONES DE LECTO-COMPRESION.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos versus contenido del texto. - La longitud del texto.

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>LA VALORACION DE LA LECTO-COMPRESION EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA .</p>	<p>LA MEDICION DE LA HABILIDAD DEL LECTOR PARA LEER A TRAVES DE LA OPERACIONALIZACION DE LOS CONSTRUCTOS DE LA TEORIA DE LA LECTO-COMPRESION.</p>	<p>LA VALORACION DE LA INTERACCION ENTRE EL LECTOR Y EL TEXTO: PROCESOS, PRODUCTO Y ESTRATEGIAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso y producto - Estrategias del aprendiz. - Estrategias de lectura. - Métodos para obtener información o valorar. . .

METODOLOGIA, ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS.

a) ASPECTOS METODOLOGICOS DE LA INVESTIGACION.

TIPO DE METODOLOGIA

La tarea de hacer investigación fue emprendida teniendo en mente hacer investigación-acción ya que estaba interesada en, como ²³¹Grabe y Stoller afirmaron, construir conexiones entre la investigación y la práctica de la enseñanza.

“La investigación- acción es “...pragmática y orientada a la acción, es decir, ella comprende reflexionar sobre la propia enseñanza y práctica, requiriendo explorarla y luego tomar acciones para mejorarla o alterarla.” (Baumann y Duffy-Hester, 2000)

La clase de investigación llevada a cabo fue la investigación cualitativa debido a que en ella el investigador y el investigado toman parte en todos los momentos de la investigación y sufren transformaciones. Fue también una investigación descriptiva. Tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa se preocupan por proporcionar descripciones de los fenómenos que ocurren naturalmente, sin la intervención de un experimento o un experimento concebido artificialmente. Fue enfocada desde una perspectiva sintética/holística que ve al fenómeno como un compuesto de factores que no podrían ser fácil y válidamente analizados en partes separadas. La investigación se concentró en cómo las diferentes partes se interrelacionaron e interactuaron cuando ellas tuvieron lugar en la clase de lengua. La recolección de datos fue llevada a cabo con un grado bajo de explicación la cual fue hecha por medio de:

< Un cuestionario no estructurado dado a 108 estudiantes de las carreras Licenciatura en Sistemas de información, Profesorado en informática, Contador Público y Licenciatura en administración de empresas. Se esperaba que ellos respondieran en forma anónima. Ellos fueron utilizados para recolectar datos acerca de su edad, sus antecedentes socio-culturales, sus

²³¹ GRABE, WILLIAM and STOLLER, FREDRIKA (2002) *Teaching and researching reading*. Applied Linguistics in Action. Series edited by Christopher N. Candlin and David Hall.

antecedentes en el aprendizaje de la lengua, datos que no eran fácilmente observados, tales como actitudes, motivaciones y auto-conceptos, procesos comprendidos en el uso de la lengua, la naturaleza de la lectura, la calidad de las instrucciones, la asignación de tiempo, corrección y nivel de contenido, el proceso de responder a tareas, y la satisfacción general con el formato de la evaluación.

< Un cuestionario dado a cinco docentes del Departamento de Lenguas y Comunicación de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud en UNSE. Se esperaba que los docentes respondieran acerca del material usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, niveles de comprensión lectora, modelos de lectura adoptados, la enseñanza de las estrategias de lectura, el uso de la metacognición en las clases, la participación de los alumnos, modos de evaluar y el uso de procedimientos de valoración, las actitudes de los estudiantes hacia la lectura.

< Revisión de registros:

- a) Los datos fueron recolectados de los manuales de los estudiantes y las guías de estudio utilizando una serie de preguntas para analizar el contenido de ellas.
- b) Los datos fueron recolectados de las evaluaciones finales y parciales aplicando el marco de Bachman y Palmer.

El uso de una variedad de métodos para recolectar datos permitieron al investigador validar los descubrimientos a través de la triangulación, ya que en ella el mismo patrón o ejemplo de comportamiento es buscado

UNIVERSO

- Los estudiantes de los grupos de los cursos de lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera en las carreras de “Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas” y “Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en Informática en el Departamento de Lenguas y Comunicación en la UNSE.

- Las evaluaciones parciales y finales, guías de estudio y manuales de estudio usados en los cursos de lecto-comprensión en nuestro departamento.
- Los docentes que trabajan en el Departamento de Lenguas y Comunicación en UNSE.

UNIDADES DE ANALISIS.

- Los estudiantes de todos los grupos en los cursos de lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera en las carreras de “Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas” y “Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en Informática”
- Evaluaciones parciales y finales, guías de estudio prácticas y manuales de estudio utilizados en los cursos de lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera en el segundo cuatrimestre del año 2005.
- Las docentes que trabajan en el Departamento de Lenguas y Comunicación en la UNSE durante el segundo cuatrimestre del año 2005.

MUESTRA

Los estudiantes de los tres grupos (aproximadamente 20 estudiantes por grupo) de los cursos de lecto-comprensión en las carreras de “Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en informática”, quienes asistieron al primer año de sus carreras y los cuatro grupos (aproximadamente 40 estudiantes por grupo) de las carreras de “Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas”, quienes asistían al tercer año de sus carreras.

- Evaluaciones parciales y finales, guías prácticas de estudio y manuales de estudio usados en los cursos de lecto-comprensión usados en el Departamento de Lenguas y Comunicación en la UNSE durante el segundo cuatrimestre del año 2005.
- Los docentes que trabajan en el Departamento de Lenguas y Comunicación en UNSE el segundo cuatrimestre del año 2005.

METODOLOGIA DE LA RECOLECCION DE DATOS.

La recolección de datos se llevó a cabo por medio de procedimientos de bajo grado de

explicación, los cuál fue realizado por medio de procedimientos abiertos e informales. Los siguientes métodos fueron usados: entrevistas, observaciones abiertas, revisiones de registros (recolección de datos de documentos y otros materiales como manuales, guías de estudio, y evaluaciones usando como lista de control el marco de Bachman y Palmer). Cuestionarios fueron usados también. Estas técnicas fueron usadas no sólo para obtener información acerca de la naturaleza de la lectura, la habilidad a ser evaluada y valorada, sino también acerca de la calidad de las instrucciones de las evaluaciones, la asignación de tiempo, el nivel de contenido, etc.

c) ANALISIS DE DATOS

Del análisis de los datos recolectados, los siguientes fueron los resultados obtenidos:

Cuestionarios de los alumnos:

Se entregó un cuestionario a cada uno de los 108 alumnos interrogados en el cuál se le solicitaba a ellos responder preguntas acerca de diferentes facetas acerca de la lectura de textos en inglés como lengua extranjera, su valoración y los textos que usualmente se les proporcionaba en diferentes períodos de carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Sistemas de Información y Profesorado en Informática. 84 estudiantes que pertenecían a las primeras carreras mencionadas y 24 estudiantes que pertenecían a las últimas carreras mencionadas respondieron las preguntas.

La edad de los participantes variaba desde aproximadamente los dieciocho años hasta los treinta y cinco años. Cincuenta por ciento de ellos eran de sexo femenino y el otro cincuenta por ciento de sexo masculino. En cuanto a los antecedentes educacionales de sus padres, 20.37% tenían estudios primarios completos, 51.85% habían terminado sus estudios secundarios, 24.07 % había terminado sus estudios en la universidad. 4% de ellos no respondió. En cuanto a los antecedentes educacionales de los estudiantes, en relación a la institución dónde terminaron su educación primaria, 46.29% de los estudiantes concurrieron a escuelas que estaban situadas en el centro de la ciudad, 25.92% en escuelas ubicadas en los diferentes barrios de la ciudad, 19.44% de los estudiantes completaron su escolaridad primaria en escuelas del interior de la provincia. 0.92% de ellos no respondieron la pregunta..

En relación a la institución educacional donde ellos habían completado sus estudios secundarios, 5.55 % de los estudiantes terminaron sus estudios secundarios en escuelas de

otra provincia, 20.37% lo hizo en escuelas situadas en el interior de la provincia, 55.55% o lo hizo en el centro de la ciudad, 14.01% en escuelas en los diferentes barrios de la ciudad, mientras que 3.70% no contestó.

Cuando se les preguntó acerca de sus razones para concurrir a la UNSE para su educación universitaria y lo que los motivó a hacerlo, se concluyó que esa pregunta debería haber sido formulada más específicamente ya que los estudiantes dieron más de una razón para concurrir a la UNSE. Ellos informaron que habían elegido a la institución porque ellos estaban interesados en contabilidad o sentían que era su vocación, ellos tuvieron que asistir a la UNSE debido al hecho de que es gratis, o era imposible para ellos viajar a otras provincias para alcanzar sus objetivos, por consejo de sus padres, el nivel de enseñanza era bueno, la posibilidad de obtener un título para ser capaz de tener buenas perspectivas en su vida futura. . 8% de ellos manifestaron como razón su vocación e interés en el curso de estudio, 33.34% de ellos afirmaron que habían elegido a la UNSE porque ella era gratis, 32.41 per cent observaron como razón la necesidad de obtener un título para poder conseguir un empleo en el futuro con la expectativa de tener un buen nivel de vida. 1.85% reconoció haber sido aconsejados a hacerlo por sus padres. 3.70% afirmaron que ellos consideraban que la UNSE tenía un buen nivel de enseñanza. 2.78% expresó provenir del interior de la provincia dónde no había universidades. 2.70% no respondió la pregunta.

72.22% de los estudiantes expresó que cuando ellos ingresaron a la UNSE tenían una idea apropiada del campo de trabajo de la carrera que habían elegido, así también como el rol que desempeñarían una vez graduados, mientras que el 27.77% manifestó que no poseerla.

En relación a si ellos consideraban útil la inclusión de la asignatura Inglés en los programas de la carrera elegida, 96.30% de ellos contestaron en forma afirmativa fundamentando su respuesta al reconocer que el idioma inglés era una herramienta fundamental par cualquier buen profesional, tomando en cuenta la idea de la globalización y la universalidad de este idioma, y consecuentemente la necesidad de comprender las nuevas tendencias globales en la economía del mundo. En cuanto a los alumnos de Informática y Sistemas de Información, ellos observaron que el idioma inglés era una herramienta esencial para llevar a cabo su trabajo ya que la mayoría de las instrucciones y programas estaban en este idioma.

Después de analizar si las respuestas a si ellos consideraban al inglés como una herramienta útil para su desarrollo profesional, se concluyó que se superponía con la pregunta previa ya que 96.30% de los estudiantes ya habían informado que lo consideraban de este modo.

Cuando se les preguntó si ellos habían trabajado con comprensión lectora de texto en inglés durante la escuela secundaria y se les requirió comentar en qué sentido ello facilitó su rendimiento en el curso presente y si habían tenido ese entrenamiento en sus escuelas secundarias se obtuvieron los siguientes resultados:

- a) 46.30% de los estudiantes contestaron que ellos habían tenido entrenamiento en comprensión lectora, aunque observaron que fue sólo un conocimiento básico.
- b) 53.70% expresaron que ellos no tuvieron ningún entrenamiento en comprensión lectora de textos en inglés como lengua extranjera. Sin embargo, algunos de ellos dijeron que ellos tuvieron la asignatura, pero orientado a la aspectos comunicativos. Sin embargo, algunos de ellos observaron que la enseñanza del inglés en la escuela secundaria no era bueno. Otros informaron no haber tenido instrucción en este sentido.

Luego se les proveyó dos dificultades posibles que ellos podrían experimentar al enfrentarse a un texto en inglés. 48.15% de los estudiantes explicaron que ellos podían comprender el significado de las palabras, pero no el significado de las oraciones, 29.63% afirmaron que para ellos era posible comprender el significado de las oraciones, pero no podían entender la organización del texto, mientras que 22.22% de los estudiantes no respondió al respecto.

Cuando se les preguntó si ellos tenían alguna clase de conocimiento sobre la estructura gramatical del inglés antes de comenzar con el curso presente, ellos debían también mencionar dónde lo obtuvieron, 41.67% respondió de manera positiva, especificando que habían adquirido ese conocimiento en la escuela secundaria y en los institutos privados, 58.33% contestó que no tenían ningún conocimientos antes de ingresar a la universidad.

Se les requirió manifestar cuánto tiempo ellos dedicaban a la memorización del vocabulario, ya sean ellas palabras conceptuales, específicas al área de estudio, o aquellas palabras llamadas estructurales. Además de ello se les pidió que expresaran si ellos consideraban que debían dedicar más tiempo a esta actividad explicando por qué o por qué no. 61.11% de los estudiantes argumentó que, aunque ellos sentían que debían dedicar más tiempo a la memorización de vocabulario, se veían impedidos de hacerlo debido al hecho de que tenían asignaturas específicas a la carrera elegida que eran muy demandantes.

En cuanto si consideraban que se exponían a los textos lo suficiente para lograr la automatización en el reconocimiento de las palabras y las unidades de sentido, frases verbales y sustantivas, 50.93% contestó afirmativamente, 47.22% lo hizo de forma negativa, mientras

que 1.85% no respondió la pregunta.

Luego los alumnos tenían que consignar cuánto tiempo le dedicaban a la comprensión de textos escritos en inglés, aparte de la clase, 50.05% de los estudiantes respondieron que dedicaban muy poco tiempo a la actividad, en contradicción directa con la respuesta provista en la pregunta previa. 33.33% informó dedicar a dicha actividad de 2 a 5 o 6 horas a la semana promedio. 7.41% no especificó claramente cuánto tiempo. 5.56% observó que no le dedicaba tiempo para nada. 3.70% no respondió la pregunta.

En cuanto a las estrategias que a los alumnos le resultaban útiles para comprender un texto difícil debido a la densidad de su estructura, 57.41% de los estudiantes eligió el subrayar palabras desconocidas en el texto como las más útiles, seguida por la estrategia de identificar los verbos y frases verbales y usar la técnica “quién”, o “qué hace qué” para encontrar el sujeto y el objeto de cada uno, seleccionada en segundo lugar por el 52.78% de los alumnos.

En tercer lugar, 36.11% de los estudiantes eligieron la estrategia de identificar los marcadores del discurso para clasificar las relaciones entre los componentes del texto; 30.56% de los estudiantes señalaron la estrategia de formularle preguntas al texto tales como “quien”, “que”, o “cual/es”, “donde”, “cuando”, “como”; 28.70% encontró útil la estrategia de analizar el texto en una o más oraciones, quitando las conjunciones y finalmente, la estrategia usada para identificar los elementos de cohesión y determinar a qué se refiere cada uno fue considerada por el 15.74% de los alumnos. Hubo 18 estudiantes quienes no respondieron la pregunta. Cuando se les preguntó acerca de la estrategia que ellos consideraron como la más útil de las estrategias previamente mencionadas, otra vez la estrategia de subrayar palabras desconocidas fue elegida por el mayor número de estudiantes que representaron el 62.96% del total de los estudiantes entrevistados.

94 estudiantes informaron detenerse en algún momento durante el proceso de la lecto-comprensión de un texto para monitorear tal comprensión, mientras que 11 estudiantes informaron no hacerlo. 3 estudiantes no contestaron. 60.19% dijeron que ellos eran capaces de reconocer dificultades de procesamiento y desequilibrios entre la información del texto y su conocimiento, 29.63% expresaron que no lo eran, mientras que 10.19% de los estudiantes no respondió. Finalmente, cuando se le preguntó acerca de cómo se daban cuenta que ellos estaban equivocados y qué elementos tomaban en cuenta para hacerlo, las siguientes razones se proveyeron:

- Ciertas frases no tenían sentido.

- Cuando lo que el estudiante comprendió no estaba de acuerdo con, ya sea su conocimiento previo del tema, tenía poca relación con el tema o había una idea o parte de una idea que no concordaba con el resto del texto.

Entre los elementos tomados en cuenta para averiguar si ellos estaban equivocados en la comprensión, los siguientes fueron mencionados:

- las frases verbales y sustantivas, cuando ellos sospechaban o se daban cuenta que estaban mal reconocidas y como consecuencia los alumnos interpretaron la información transmitida por ellas.
- Cuando es difícil para ellos identificar los sujetos de los verbos y frases verbales.

En cuanto al conocimiento de elementos gramaticales de los estudiantes en su lengua materna, 87.04% informó tener conocimiento de las partes de las palabras, 9.26% de los estudiantes observó que ellos no lo tenían, mientras que el 3.70% no contestó la pregunta formulada. 81.48% de los estudiantes reconoció que conocía sobre diferentes textos, géneros y el modo en que los textos estaban organizados en su lengua madre, 17.59% admitió que no lo tenían, mientras que sólo un estudiante no contestó. 91.67% manifestó que ellos tenían conocimiento de las oraciones y sus partes, 5.56% dijeron que no poseían dicho conocimiento y 2.78% no respondió.

81.48% de los estudiantes informaron ser conscientes del modo en que ellos habían aprendido a leer en castellano, 18.52% de ellos dijeron que no lo eran.

78 estudiantes expresaron que las siguientes estrategias utilizadas para comprender un texto en su lengua madre fueron útiles para la adquisición de la habilidad de leer textos en inglés (36 estudiantes no especificaron cuál estrategia):

- Separar los textos en párrafos y encontrar la idea principal e ideas secundarias. Finalmente, ellos hacían un resumen.
- Analizar la estructura de las oraciones.
- Subrayar verbos y preguntarles quién lleva a cabo la acción (cómo-cuándo-qué).

Cuando se les preguntó si ellos disfrutaban leer textos en su lengua madre, 99 estudiantes informaron hacerlo, mientras que 9 estudiantes expresaron que no lo hacían.

Cuando se les requirió a los estudiantes que manifesten si ellos disfrutaban leer textos en inglés y dar razones, 40.74% de los estudiantes expresaron que ellos lo disfrutaban porque era un desafío comprender de qué se trataba un texto, especialmente cuando los textos fueron interesantes, aquellos que se relacionaban con hechos y temas estudiados. Otros dijeron que

realmente les gustaba por el solo hecho de aprender cosas nuevas. El resto de los estudiantes manifestaron que no siempre les gustaba leer textos en inglés, especialmente si los textos eran largos y con mucha dificultad para comprenderlos. Uno de los estudiantes se refirió a los textos en los exámenes. El dijo que ellos eran algunas veces muy largos, de modo que los alumnos carecían del tiempo suficiente y convertían a la lectura en una actividad desagradable.

93 estudiantes informaron que se consideraban buenos lectores en su lengua materna, mientras que 15 estudiantes manifestaron no serlo.

En cuanto a la calidad de lectores de textos escritos en inglés que los alumnos consideraban

que eran, 10.09% de los estudiantes expresaron ser lectores competentes, 76.85% dijeron que ellos eran bastante competentes, 11.11% de los estudiantes manifestaron que eran lectores

incompetentes.

Cuando se les pidió que consignaran cuáles factores (de los expresados de la "a" a la "g") afectaban su estado emocional cuando ellos estaban siendo evaluados, 18 estudiantes (16.67%) manifestaron que esos factores fueron las condiciones de iluminación de las aulas, 52 (48.15%) señalaron el nivel de ruido en el ambiente (como teléfonos celulares que suenan; 10 estudiantes dijeron que la interrupción por parte de los docentes y compañeros fue el factor que más los afectaba); la hora de la evaluación fue observada por 29 estudiantes (26.85%). En cuanto al pedido de especificación de cualquier otro factor que podría afectar a los alumnos en el momento de la evaluación, ellos mencionaron la presión que sentían debido al tiempo corto que se les proporcionaba para hacer el examen, la temperatura del aula, la ambigüedad de las instrucciones para la realización de los ejercicios incluidas en la evolución así como la falta de lugar en el aula.

En relación a las características tipográficas de los textos con los cuáles los estudiantes trabajan en las guías de estudio, trabajos prácticos y evaluaciones parciales y finales, se les solicitó a los alumnos que expresaran si ellos estaban de acuerdo con los aspectos mencionados en la lista y consignar los cambios que a ellos les gustaría se llevaran a cabo en los textos y evaluaciones y sus características tipográficas. 82 estudiantes (75.93%) manifestaron estar de acuerdo con las características de impresión. En cuanto a las fuentes, 81 estudiantes informaron que las fuentes les agradaban. Considerando la disposición de los textos, 81 estudiantes expresaron estar de acuerdo con ello. En cuanto a las características tipográficas que les gustaría cambiar, entre muchos factores, ellos mencionaron que no

querían que los textos fueran tan largos en las evaluaciones, les agradaría más espacio para proveer las respuestas a las preguntas en el examen, mejor impresión en algunos casos.

Cuando se les requirió describir los pasos que ellos tomaban para leer un texto en una

evaluación parcial o final, ellos dieron como respuestas diferentes procedimientos. Los

siguientes fueron los más mencionados, entre otros:

-Ellos le daban una lectura general utilizando la técnica del vistazo, subrayaban palabras desconocidas, buscaban el significado de las mismas en el diccionario, luego ellos encontraban la idea principal de cada párrafo y finalmente obtuvieron una comprensión más detallada con más precisión.