© Copyright by

Edna V. Velásquez

May, 2015

RECONOCIMIENTO LÉXICO Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

_____

A Dissertation

Presented to

The Faculty of the Department

of Hispanic Studies

University of Houston

_____

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy

_____

By

Edna V. Velásquez

May, 2015

RECONOCIMIENTO LÉXICO Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

_____
Edna V. Velásquez

APPROVED:

_____
Marta Fairclough, Ph.D.
Committee Chair

_____
Manuel Gutiérrez, Ph.D.

_____
Alejandra González-Pérez, Ph.D.

_____
Flavia Belpoliti, Ph.D.
Texas A&M University-Commerce

_____
Steven G. Craig, Ph.D.
Interim Dean, College of Liberal Arts and Social Sciences
Department of Economics

RECONOCIMIENTO LÉXICO Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

An Abstract of a Dissertation

Presented to

The Faculty of the Department

of Hispanic Studies

University of Houston

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy

By

Edna V. Velásquez

May, 2015

ABSTRACT

Con el fin de contribuir a la discusión sobre la alfabetización avanzada de los estudiantes de español como lengua de herencia (ELH), este estudio se propone examinar el desarrollo de la competencia léxica y la comprensión de lectura en tres niveles (básico, intermedio y avanzado) de estudiantes de ELH en la universidad de Houston. Además, se busca explorar la naturaleza de la relación entre estas dos variables. Paralelamente se pretende describir otros factores que afectan el desempeño de estos estudiantes como lectores al igual que algunas dificultades que se les presentan durante la lectura en su lengua de herencia.

Los resultados obtenidos sugieren que existe un aumento significativo en el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH de un nivel al otro. Sin embargo, el único aumento significativo de la comprensión de lectura se encontró entre los niveles básico y avanzado. Además, los hallazgos nos llevan a cuestionar la validez (para ELH) de la propuesta de Schmitt et al (2011) sobre una relación de tipo lineal entre la cantidad de vocabulario conocido y la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua (ISL).

El análisis cualitativo de los resúmenes realizados por los estudiantes para medir su comprensión de lectura reveló que, además del vocabulario, otros de los factores que afectan el desempeño en la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH son la inseguridad y la incapacidad de transferir ciertas estrategias de lectura que usan en su lengua dominante (el inglés) a la lectura en su lengua de herencia (el español).

AGRADECIMIENTOS

Un sincero agradecimiento a todos los que contribuyeron de una u otra forma en la realización de este trabajo. En especial a mi directora de tesis, la Dra. Marta Fairclough, sin cuya guía, enseñanzas y continuo apoyo hubiera sido imposible ver culminado este proyecto. Muchas gracias por creer en mí y por transmitirme el amor por la enseñanza del español como lengua de herencia.

También deseo expresar mi gratitud a los profesores que formaron parte de mi comité de disertación: Dr. Manuel Gutiérrez, Dra. Alejandra González-Pérez, y Dra. Flavia Belpoliti. Su apoyo y sus sugerencias durante la realización de este trabajo fueron invaluables. Gracias además a todos los instructores que muy amablemente cedieron tiempo de sus clases durante la toma de datos y a los estudiantes que participaron contestando las diferentes pruebas de vocabulario y de lectura.

Finalmente, también le doy las gracias a CLASS (*College of Language Arts and Social Sciences*) en la Universidad de Houston, por la generosa beca: *Dissertation Completion Fellowship* que me permitió dedicarme exclusivamente a investigar y a escribir este trabajo de disertación.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción. ……..……1

1.1 Modelos propuestos para describir el proceso de lectura……..5

1.2 Estudios previos sobre la lectura en ELH…….....7

1.3 Definición del problema……....9

1.4 Importancia del estudio……...12

1.5 Preguntas de la investigación……..13

1.6 Organización de la disertación……15

2. Factores que afectan la comprensión de lectura……17

2.1 Introducción…….…...17

2.2 El Reconocimiento léxico y la comprensión lectora……..…….18

2.2.1 Marco teórico…….....…19

2.2.2 Estudios previos sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora.……....…28

2.2.3 Descripción del estudio piloto 1…….…34

2.2.3.1 Resultados del estudio piloto 1……...35

2.2.3.2 Conclusiones del estudio piloto 1……...37

2.3 El Conocimiento previo de la disciplina y la comprensión lectora…….39

2.3.1 Estudios previos…….....39

2.3.2 Descripción del estudio piloto 2…….…44

2.3.2.1 Instrumentos y procedimiento utilizados en el estudio piloto 2…….46

2.3.2.2 Análisis de Resultados y limitaciones del estudio piloto 2……49

2.3.2.3 Conclusiones del estudio piloto 2……...……53

2.4 Resumen del capítulo……..……54

3. Metodología……...……57

3.1 Participantes……57

3.2 Instrumentos de la investigación…….……61

3.2.1 Encuesta Sociolingüística……..……62

3.2.2 Pruebas de Reconocimiento léxico (RL) …….……..…63

3.2.3 Pruebas de Lectura…….66

3.2.3.1 Prueba de opción múltiple……...…68

3.2.3.2 El resumen……...……69

3.2.3.3 Evaluación de las pruebas R1 y R2……72

3.2.3.3.1 Rúbrica para la evaluación de R1……73

3.2.3.3.2 Rúbrica para la evaluación de R2……79

3.3 Procedimiento……..……86

4. Análisis de Resultados…….…..88

4.1 Primer interrogante……..……88

4.2 Segundo interrogante……...93

4.3 Tercer interrogante……..……95

4.4 Cuarto interrogante……102

4.5 Quinto interrogante……105

4.6 Sexto interrogante…….. ……...127

4.7 Séptimo interrogante……..…...139

4.8 Octavo interrogante……..……144

5. Conclusiones……149

5.1 Resumen de los resultados…….....150

5.2 Implicaciones y sugerencias pedagógicas…….……159

5.3 Limitaciones y Recomendaciones para estudios futuros……...……163

Apéndices……..……...167

Bibliografía……..199

Lista de tablas

Tabla 2.1	Taxonomía de Nation con los componentes involucrados en el conocimiento de una palabra…….....	21
Tabla 2.2	Porcentaje de cobertura por grupos de palabras basado en Davies (2005)……..	32
Tabla 2.3	Frecuencias de puntajes obtenidos en el estudio piloto A……...	35
Tabla 2.4	Resultados de las pruebas CL y RL para los grupos G1 y G2……	49
Tabla 3.1	Distribución de participantes por nivel y por curso……	59
Tabla 3.2	Distribución de participantes por nivel de acuerdo al sexo. ……...	59
Tabla 3.3	Distribución de participantes por nivel de acuerdo a la edad. ……	60
Tabla 3.4	Distribución de participantes por nivel de acuerdo a la procedencia…..	61
Tabla 3.5	Distribución de las palabras de RL1 por nivel de frecuencia……..	65
Tabla 3.6	Distribución de las palabras de RL2 por nivel de frecuencia. ……	66
Tabla 3.7	Evaluación de la prueba RL. ……..	66
Tabla 4.1	Coeficientes *r* de Pearson entre las pruebas de reconocimiento léxico RL1/2 y la prueba *Cloze* para los 3 niveles de ELH. …….	89
Tabla 4.2	Promedios de las pruebas de reconocimiento léxico(RL1 y RL2) por niveles para el grupo de ELH. …….……...	94
Tabla 4.3	Promedios de las pruebas de comprensión CL1/R1 por niveles para el grupo de ELH. …….……...	96
Tabla 4.4	Promedios de CL2/R2 por nivel para el grupo ELH. …….	97
Tabla 4.5	Resultados de las pruebas de comparación posteriores (Post Hoc) Tukey para CL1/2 y R1/2 por niveles para el grupo ELH.…….	98

Tabla 4.6 Promedios y desviaciones estándar en todas las pruebas de comprensión de lectura para los estudiantes de ELH y de ESL matriculados en clases de Nivel 3……... 103

Tabla 4.7 Coeficientes *r* de Pearson entre la prueba de reconocimiento léxico y las pruebas de comprensión del texto periodístico para los 3 niveles de ELH……. 108

Tabla 4.8 Comparación de Coeficientes de correlación de Pearson de todas las pruebas para el nivel 3 de ELH y ESL. ……. 109

Tabla 4.9 Coeficientes *r* de Pearson entre la prueba de reconocimiento léxico y las pruebas de comprensión del texto de ficción para los 3 niveles de ELH.……..……..……..……. 117

Tabla 4.10 Comparación de Coeficientes de correlación de Pearson de todas las pruebas para el nivel 3 de ELH y ESL. ……. 118

Tabla 4.11 Comparación de Coeficientes de correlación de Pearson de todas las pruebas para el Grupo Control.……..…….. 125

Tabla 4.12 Coeficientes de correlación entre EdA y las pruebas de comprensión de lectura…...…….……...……. 144

Tabla 4.13 Coeficientes de correlación entre hábitos de lectura de textos periodísticos y la comprensión. ……..……. 146

Tabla 4.14 Coeficientes de correlación entre hábitos de lectura de textos de ficción y comprensión. ……..…….. 147

Tabla 4.15 Coeficientes Pearson de correlación entre tiempo reportado de lectura en español de los dos géneros y las pruebas RL1/2. …….. 147

Lista de gráficas

Gráfica 2.1	Relación entre reconocimiento léxico y comprensión de lectura según Davies…..……..……	33
Gráfica 2.2	Relación entre reconocimiento léxico y comprensión de lectura según Schmitt…...…….……	33
Gráfica 2.3	Distribución de puntajes obtenidos en la prueba de comprensión…….	35
Gráfica 2.4	Reconocimiento léxico vs. Comprensión de lectura. …….	36
Gráfica 2.5	Comprensión de lectura en diferentes rangos de reconocimiento léxico. ……..……	50
Gráfica 3.1	Representación jerárquica de las ideas del texto. ……...	74
Gráfica 3.2	Rúbrica para la evaluación de la prueba R1. ……..	75
Gráfica 3.3	Muestra de evaluación de la prueba R1 de 4 estudiantes. ……..	78
Gráfica 3.4	Ideas esperadas en la orientación y su puntuación. ……	81
Gráfica 3.5	Puntuación de las ideas esperadas en la acción complicante y en la resolución…….	83
Gráfica 3.6	Muestra de evaluación de la prueba R2 de cuatro estudiantes. ……..	85
Gráfica 4.1	Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL1 Para el **Nivel 1.** …..	89
Gráfica 4.2	Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL2 Para el **Nivel 1.** …..	90
Gráfica 4.3	Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL1 Para el **Nivel 2.** …..	91
Gráfica 4.4	Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL2 Para el **Nivel 2.** ..…	91
Gráfica 4.5	Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL1 Para el **Nivel 3.** …..	92
Gráfica 4.6	Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL2 Para el **Nivel 3.** …..	92

A mi gran equipo:

Sergio y Hans

Por su paciencia infinita y por darme razones cuando me faltaron.

A mis padres:

Sérvulo y Ligia

Por regalarme la vida y por enseñarme el valor de la educación.

Capítulo 1

Introducción

Uno de los componentes fundamentales de la alfabetización es la lectura, que es esencial para la comunicación de ideas y de información, tanto en la vida cotidiana como en el medio académico. Para muchos la lectura es probablemente la más importante de las cuatro habilidades comunicativas. Carrell (1988) señala que en especial es indispensable en contextos de segunda lengua, de lengua extranjera y para los estudiantes de lengua con propósitos académicos o matriculados en cursos en donde se utiliza abundante material de lectura en la lengua meta. Es claro que para que la habilidad de estos estudiantes pueda aproximarse a la de un hablante nativo y para que puedan avanzar académica y profesionalmente necesitan desarrollar buenas destrezas de lectura.

A través de la lectura, no sólo se adquiere más vocabulario, sino que además se mejora la escritura. Los lectores adquieren de manera subconsciente, a través de textos bien organizados y escritos, modelos que les ayudan a mejorar sus habilidades lingüísticas y a desarrollar destrezas en la comunicación escrita. Kennedy & Bolitho (1985) sostienen que "Reading may be regarded as a necessary precondition for any writing task, since the writers must be aware of the structure of a particular type of writing before they can produce it" (p.85).

Grabe (1991) también reconoce que la lectura es tal vez la habilidad más importante para estudiantes de segundas lenguas en contextos académicos, lo que ha contribuido a incrementar en años recientes el número de investigaciones en esta área. Particularmente, dado su carácter de lingua franca, la mayoría de los estudios se han

realizado sobre el inglés como segunda lengua (ISL), como lengua extranjera (ILE) y para el inglés con propósitos académicos (IPA).

Sin embargo, las continuas migraciones masivas alrededor del mundo, la creciente interacción de grupos multilingües heterogéneos, la facilidad de las comunicaciones, el transporte globalizado y las oportunidades de educación avanzada, son elementos que han contribuido a complejizar el panorama lingüístico de las sociedades modernas. Por esta razón, todo aquel que quiera ser participante activo y competente en estos nuevos contextos, debe adaptarse a las nuevas exigencias del mundo actual, una de las cuales es, la alfabetización en segundas y terceras lenguas, o en otras lenguas extranjeras de uso extendido a nivel mundial y diferentes al inglés (español, chino, árabe, francés).

En algunos casos, se vuelve la mirada hacia las lenguas heredadas, es decir aquellas lenguas cuyo proceso de adquisición se inicia en la niñez, pero que por una u otra razón, se ve interrumpido o no se completa, ante la necesidad de adquirir una lengua mayoritaria. Este es es caso del español en Estados Unidos, que para muchos hispano-descendientes es una lengua cuya adquisición no se completó o se vio interrumpida al entrar en contacto con el inglés, la lengua mayoritaria.

De acuerdo con el último censo del año 2010, los latinos en los Estados Unidos sobrepasaron los 50 millones, (constituyen el 16% de la población total) y se proyecta que para el año 2060, alcanzarán alrededor del 32% de la población total (U.S. Census Bureau, 2010). El español es la segunda lengua más estudiada en Estados Unidos con más de 800.000 estudiantes (más de la mitad de los estudiantes de lengua extranjera) tomando clases de español en instituciones superiores (MLA survey, otoño 2009). Esta mayor presencia del español que se ve reflejada a nivel gubernamental, en los medios de

comunicación, los negocios y la educación (Beaudrie & Fairclough, 2012), explica la creciente demanda de cursos universitarios de español como lengua extranjera (ELE) y además como lengua de herencia (ELH) y el creciente interés por investigar los procesos de adquisición de las diferentes habilidades linguísticas en el español, no sólo como segunda lengua sino además como lengua de herencia.

El estudiante o hablante de lengua de herencia, a quien Fishman (2001) identifica como un individuo que tiene nexos de tipo personal y familiar con una lengua minoritaria (en nuestro caso el español), tiene además necesidades lingüísticas y pedagógicas diferentes a las de un estudiante de lengua extranjera. Campbell y Rosenthal (2000), afirman que estos estudiantes vienen al salón de clases con ciertas habilidades lingüísticas superiores, a las que los estudiantes de las clases de lengua extranjera solo podrían acceder, si acaso, después de muchos años de estudios formales. Sin embargo, al no haber recibido instrucción formal en español, estos estudiantes han tenido un acceso limitado a la variedad prestigiosa de la lengua y por lo tanto sus usos lingüísticos son característicos de las variedades rurales o informales aprendidas en la casa o en la comunidad, hecho que los margina del medio académico (Colombi & Harrington, 2012).

Colombi & Harrington (2012) y Colombi & Magaña (2013) abogan por el desarrollo de una "bialfabetización" avanzada de los hablantes de ELH en el ámbito universitario que los capacitaría para usar alternadamente tanto su variedad vernácula como la variedad estándar y los registros académicos. De esta forma podrían cambiar de registro de acuerdo a las demandas del contexto social. Con respecto a la adquisición de la variedad académica del español, las autoras del último estudio sostienen que: “El desarrollo del español académico acrecienta los repertorios lingüísticos en contextos

académicos y profesionales, ofreciendo de ese modo más oportunidades laborales y profesionales" (p. 341).

En cuanto a las oportunidades de empleo, muestran con evidencias estadísticas la gran demanda de profesionales hispanos bilingües en Estados Unidos, en áreas como los negocios, el comercio y la medicina, entre otras. En esta última área, la medicina, se destaca la necesidad de traductores e intérpretes, asistentes médicos o enfermeras. Por lo anterior, continúan las investigadoras, no es de sorprender la exigencia de cursos de español para fines específicos a nivel universitario, tales como el español de negocios, el español de leyes, el español médico, etc.

Beaudrie (2012) reconoce el avance en los últimos años en cuanto a la creación de programas universitarios diseñados para cubrir las necesidades de hispanohablantes en Estados Unidos, pero señala a la vez que hace falta mayor investigación tanto cualitativa como cuantitativa encaminada a identificar prácticas pedagógicas, curriculares y programáticas efectivas para asegurar que los hablantes de español como lengua de herencia se beneficien de una instrucción de alta calidad.

Los expertos parecen coincidir en que las habilidades más importantes que estos estudiantes necesitan desarrollar para lograr acceder a la variable prestigiosa del español son la lectoescritura y la adquisición de vocabulario (Schwartz, 2003; Valdés, 1997). Sin embargo, los estudios en estas áreas son escasos. Con el ánimo de contribuir a la discusión sobre la alfabetización avanzada de los estudiantes de ELH, este estudio se propone examinar el desarrollo de la competencia léxica y la comprensión de lectura en tres niveles (básico, intermedio y avanzado) de estudiantes de ELH en la universidad de

Houston. Además, se busca explorar la naturaleza de la relación entre estas dos variables. Paralelamente se pretende describir otros factores que afectan el desempeño de estos estudiantes como lectores al igual que algunas dificultades que se les presentan durante la lectura en su lengua de herencia.

En el apartado que sigue se discuten los modelos que se han propuesto para describir el proceso de la lectura, posteriormente se describen los estudios encontrados sobre la lectura en ELH y las conclusiones que se derivan de ellos. En el apartado dos se concreta el problema que motivó el presente estudio de investigación, y luego la importancia del mismo. En un próximo apartado se enumeran los interrogantes de la investigación y para terminar se describe la organización de este trabajo de disertación, explicando brevemente el contenido de cada capítulo.

1.1 Modelos propuestos para describir el proceso de lectura.

La lectura se concebía inicialmente como un proceso pasivo (también conocido como *bottom- up*, ascendente o sintético) que consistía en la descodificación del texto comenzando por sus constituyentes mínimos, las letras, continuando con las palabras y luego con los constituyentes mayores, sintagmas, oraciones, frases, párrafos, etc., hasta llegar finalmente a la interpretación del texto en su totalidad.

Goodman (1968) introduce un nuevo enfoque, que describe la lectura como un juego de adivinanzas sicolingüísticas ("*a pshycolinguistic guessing game*"). Según su propuesta, el lector participa activamente en este proceso reconstruyendo el mensaje del escritor. No solo se vale de las claves lingüísticas del texto sino que vas más allá y predice su significado, basándose en su conocimiento previo (Carrell, 1988). Este

modelo, inicialmente propuesto por Goodman para la primera lengua, empieza a ejercer influencia en las teorías sobre la lectura en SL hacia la primera década de los años 1970.

Muchos consideran su propuesta como los inicios del enfoque descendente o analítico (conocido en inglés como *top-down*) que sostiene que la comprensión comienza por los aspectos más generales del texto, tales como el título, la idea general del párrafo, etc. Según este enfoque el lector es un participante activo en el proceso, hace predicciones y procesa la información, y tanto su conocimiento previo como sus experiencias previas juegan un papel muy importante en el proceso. Desde este paradigma, no sólo es importante para la comprensión, el conocimiento lingüístico previo (*"linguistic" schemata*) y el nivel de dominio en la SL, sino que además son muy importantes, el conocimiento previo temático, al igual que la estructura retórica del texto (Carrell, 1988).

Por último, cabe mencionar un tercer modelo, que surgió a lo largo de la década de 1980 y 1990, el modelo interactivo (Rumelhart, 1977, 1980; Sanford & Garrod 1981; van Dijk & Kitsch, 1983) que reconcilia los dos modelos anteriores (analítico y sintético), al considerar que uno y otro no son mutuamente excluyentes, sino perfectamente compatibles, y que actúan de forma coordinada y simultánea. De acuerdo con este paradigma, el lector combina la información textual con sus esquemas previos, de tal suerte que la lectura se concibe como un diálogo entre el lector y el texto. Este último modelo parece más adecuado para explicar el proceso de la lectura, tanto en primeras como en segundas lenguas, ya que a parte de incorporar tanto los procesos ascendentes como descendentes, considera a la lectura como una proceso de permanente

interacción entre el texto y el lector, es decir que reconoce la contribución del uno y del otro en el proceso de lectura (Grabe, 1991).

Barnett (1989) sostiene que los componentes de la lectura están tanto relacionados con el texto (vocabulario, sintaxis, estructura retórica, etc.), como con el lector (conocimiento previo, desarrollo cognitivo, interés, estrategias de lectura, etc.). Sin embargo, la evidencia apoya en su mayoría la teoría del procesamiento desde abajo. Los investigadores (para ISL) sugieren que, los buenos lectores son más hábiles en el reconocimiento de palabras, es decir, que el vocabulario es el factor más importante en la comprensión de lectura (Laufer, 1989; Nation, 1990).

Como parte del presente trabajo de investigación con ELH, se realizaron dos estudios preliminares que pretendían ver la contribución tanto del reconocimiento del vocabulario, como del conocimiento previo del tema en la compresión de lectura. Tales estudios se discutirán en el siguiente capítulo. En el próximo apartado se resumen los estudios previos encontrados sobre la lectura en ELH.

1.2 Estudios previos sobre la lectura en ELH

Para comenzar, Faltis (1984) estudia la relación entre las percepciones del instructor y de los estudiantes con relación al uso de la lectoescritura en español y las tareas de lectura propuestas en los textos y asignadas por los instructores. Se encuentra que aunque los estudiantes reportan una mayor práctica de la lectoescritura informal, de tipo no académico en su comunidad, la mayoría de las actividades de lectura (82%), asignadas por los instructores de lengua son sobre temas académicos. Según este estudio, al parecer los instructores le dan una mayor importancia a la lectura que a la escritura y además,

aunque no se vea reflejado en la asignación de tareas, al parecer sí valoran la lectoescritura no académica. Por otro lado, aunque los estudiantes de este estudio reportan un uso mayor de lectoescritura para propósitos no académicos, consideran muy importantes los usos académicos.

En otro estudio, Rodrigo, V., McQuillan, J. y Krashen, S. (1996), concluyen que la lectura libre tienen un efecto positivo en la adquisición de vocabulario académico de estos estudiantes de ELH. Samaniego y Pino (2000) también sostienen que la lectura es fundamental para lograr aumento del vocabulario y para mejorar otras destrezas tales como la escritura, los usos gramaticales, el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y para expandir su conocimiento en general. Estos autores argumentan a favor de la enseñanza de diferentes estrategias lectoras tales como la anticipación, la predicción, la barrida de texto y búsqueda de información específica (*scanning* y *skimming*), la lectura entre líneas, etc. Sostienen que aunque los estudiantes usen estas estrategias durante su lectura de textos en inglés (la lengua mayoritaria), no es claro que las estén transfiriendo al español como se ve en la siguiente cita: "Even when these students have already mastered these skills in English, they need to be made aware that the same skills can be used in Spanish" (pp. 40-41).

Hislope (2003) trata, aunque solo de manera tangencial, uno de los factores más estudiados como contribuyente en la comprensión de lectura, el conocimiento previo temático. Este estudio descriptivo con 10 estudiantes de ELH buscaba principalmente explorar sus hábitos y destrezas lectoras. Los participantes leyeron un artículo de 4 páginas con uso abundante de construcciones en presente del subjuntivo y luego respondieron unas preguntas de comprensión y otras que medían su reconocimiento de

las formas de presente del subjuntivo. Contrario a lo esperado, el exceso de formas de subjuntivo en la lectura no afecta positivamente la habilidad de estos lectores para reconocerlo posteriormente en las preguntas. La autora concluye que se necesita hacer más explícita la instrucción enfocada en la forma. Además, dado el bajo desempeño en cuanto a la comprensión encontrado en este grupo de estudiantes, concluye que es necesario activar el conocimiento previo temático, antes de la lectura, incluso con artículos que tratan de temas familiares. A este respecto señala:

> The reading was simple, and they did not perform well. The topic of the article relates to family values. They all have background knowledge on that topic. If we give our students a completely unfamiliar topic without supporting exercises to activate background knowledge we can only imagine the dire outcome. (p. 14)

Estos estudios son una clara muestra de que pese a la importancia que se le atribuye a la lectura, son muy pocos los trabajos descriptivos realizados en esta área y aún existe un vacío en la investigación sobre los factores que contribuyen positivamente a mejorar esta destreza.

1.3 Definición del problema

La mayoría de estudios sobre bialfabetización avanzada de los hablantes de ELH, giran en torno a la escritura (ver Colombi, 1997; Mikulski & Elola, 2011; Schwartz, 2003; Teschner, 1981) y aún son muy pocos los estudios descriptivos sobre el proceso de la lectura para estos estudiantes, como queda claro a partir de la sección anterior. Sin embargo, de la misma forma que la teoría acerca de la comprensión de lectura en

segundas lenguas evoluciona a partir de la teoría sobre la lectura en una primera lengua (Koda, 2005), es lógico pensar que la teoría sobre la comprensión de lectura en LH se sirva de las dos anteriores para sentar sus bases. Aun así, como lo señala esta autora, no siempre el simple préstamo de paradigmas permite capturar del todo los atributos únicos y la naturaleza del fenómeno con diferentes tipos de estudiantes. Por esta razón es conveniente recurrir a estudios empíricos acerca de la lectura en LH que permitan validar o contradecir los hallazgos existentes para primeras y segundas lenguas.

De los factores que influyen en la comprensión de lectura, ya sea en una primera lengua (PL), segunda lengua (SL) o en una lengua extranjera (LE), dos de los más estudiados son el vocabulario y el conocimiento previo de la disciplina/tema. Algunos investigadores sostienen que el vocabulario es el factor más importante en la comprensión de lectura. Para Laufer (1997), por ejemplo, "no text comprehension is possible, either in one's native language or in a foreign language, without understanding the text's vocabulary" (p. 20). Los expertos sostienen además que, a medida que la cantidad de vocabulario desconocido de un texto aumenta, la comprensión del mismo disminuye (Hu & Nation 2000; Laufer, 1989, 1992, 1997). En algunos de estos trabajos se debate también la cuestión de la posible existencia de un umbral léxico, que los estudiantes deberían superar para poder transferir estrategias lectoras de una primera lengua a una segunda lengua.

Todas estas cuestiones, que ya han sido identificadas como relevantes dentro de las investigaciones existentes sobre la lectura, necesitan abordarse ahora para la lectura en ELH y eso es lo que se pretende con este estudio. Paralelamente a estos intereses, surge también el de describir el desarrollo tanto del reconocimiento léxico como de la

comprensión de lectura de los estudiantes en el programa de ELH de la Universidad de Houston y determinar si existe o no una diferencia entre los estudiantes de ELH y los de ESL, matriculados en clases avanzadas, en cuanto a su comprensión lectora.

Estudios recientes sostienen que los rasgos de pérdida y erosión lingüística que exhiben los hablantes de lenguas herencia, se asocian con una adquisición incompleta o interrumpida de su primera lengua debido a una exposición insuficiente y a un uso muy limitado durante la etapa de la niñez (Montrul, 2008; Polinsky, 2006; Rothman, 2007). En estos estudios, la edad en la que se inicia el contacto entre la lengua de herencia (lengua minoritaria) y la lengua mayoritaria, se considera un factor determinante del grado de pérdida y erosión de la primera. De esta forma, entre más temprano se adquiere la segunda lengua, más rasgos de pérdida y erosión se observan en la lengua de herencia.

Montrul (2013) señala que la mayoría de estudios que involucran la edad de adquisición (en adelante EdA) buscan demostrar su efecto en los sistemas fonológico y morfosintáctico de los hablantes de herencia, que resultan ser diferentes a los utilizados por los hablantes nativos. La autora señala además, que hay solo unos pocos estudios sobre el efecto de la EdA en la retención, recuperación y acceso del léxico (Hulsen, 2000; Montrul & Foote, 2014; Polinsky, 2005). Al momento de este estudio se desconocen estudios relacionados con un posible efecto de la EdA en la comprensión de lectura de hablantes de herencia. Por lo anterior, resulta interesante explorar en este estudio el posible efecto de la EdA tanto en el reconocimiento léxico como en la comprensión de lectura de este grupo de estudiantes.

Los interrogantes concretos que surgen alrededor de todos estos asuntos relacionados con la lectura y que constituyen el hilo conductor de este trabajo, se

especificarán más adelante, pero antes se discutirán las razones por las que se considera importante este estudio.

1.4 Importancia del estudio

Indudablemente, es a través de la alfabetización que se logra mantener tanto la lengua como la cultura de un grupo minoritario, como es el de los hispanos en Estados Unidos. Además, en el plano personal, las deficiencias en la comprensión lectora en su lengua de herencia pueden entorpecer el desarrollo profesional de este grupo y privarlos de oportunidades tanto académicas como laborales. Por tal razón, se hace imprescindible entender el proceso de la lectura en ELH.

Solo si se determinan los factores que influyen de manera significativa en la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH y las dificultades que enfrentan este tipo de lectores ante la comprensión de un texto en español, es posible diseñar estrategias e instrumentos para la evaluación de esta destreza y a la vez diseñar o escoger materiales apropiados para la clase de lectura, de acuerdo a los diferentes niveles de habilidad. Son estos requisitos, además de la evaluación del progreso de los estudiantes, los que conducen a la toma de decisiones y a la definición de objetivos claros encaminados a mejorar las prácticas, los materiales pedagógicos y las condiciones de aprendizaje de las estrategias de lectura.

Identificar la naturaleza de la relación entre el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH puede demostrar a los instructores de español la importancia de la enseñanza del vocabulario. Ya que la lectura se considera una habilidad indispensable dentro de la adquisición de una lengua, los instructores

deberían asegurarse de que los estudiantes adquieran el suficiente vocabulario para mejorar su comprensión. En el salón de clase esto se traduciría en la incorporación de técnicas para el reciclaje de vocabulario, su retención y recuperación. Finalmente, también se considera que este estudio es importante porque puede llamar la atención de los instructores, estudiantes y todos los involucrados en la enseñanza de lenguas, sobre la necesidad de enseñar o practicar cómo transferir las estrategias de lectura de una lengua a otra.

Pese al incremento de las clases de español como lengua de herencia en instituciones de educación superior en Estados Unidos, aún son escasas las investigaciones en esta área. Los profesionales con frecuencia continúan basando sus prácticas pedagógicas, diseño curricular, material para la enseñanza y la evaluación, en los resultados obtenidos para ISL. Dada esta demanda creciente, es imperativo que los investigadores dentro del área empiecen a desarrollar sus propias investigaciones que informen un diseño curricular y prácticas pedagógicas y de evaluación efectivas.

1.5 Preguntas de la investigación

Este estudio busca responder ciertas preguntas específicas sobre el reconocimiento léxico de los hablantes de ELH, y su comprensión de lectura y la naturaleza de la relación entre estas dos variables. A continuación se enumeran estos interrogantes.

1. ¿Existe una correlación positiva entre el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH demostrado en las pruebas RL1/2 y la prueba *Cloze*, en cada uno de los niveles?

2. ¿Existe un aumento en el reconocimiento léxico (tanto de un texto periodístico como de uno de ficción) por parte de los estudiantes del programa de ELH en la Universidad de Houston a medida que avanzan de nivel dentro del programa? ¿Se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para los tres niveles, básico, intermedio y avanzado?

3. ¿Existe un aumento en la comprensión lectora (tanto de un texto de ficción como de uno periodístico) de los estudiantes del programa de ELH en la Universidad de Houston a medida que avanzan de nivel dentro del programa? ¿Se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para los tres niveles, básico, intermedio y avanzado?

4. ¿Cómo se compara la comprensión de lectura de este tipo de textos, que demuestran los estudiantes de ELH matriculados en clases avanzadas, con la de los estudiantes avanzados de español como segunda lengua (ESL)? En otras palabras, ¿Existe o no una diferencia estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura de los estudiantes de Nivel 3 tanto de ELH como de ESL, para el caso de un texto periodístico y uno de ficción?

5. ¿Qué papel juega el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH en el desempeño de su comprensión lectora en los diferentes niveles?, es decir, ¿Qué tipo de relación existe entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de cada uno de los textos para los estudiantes de herencia matriculados en los diferentes niveles? Y ¿Se da una relación de naturaleza similar para el caso de los estudiantes avanzados de ESL?

Dicho de otro modo se busca establecer cuál de las siguientes afirmaciones (a ó b) es verdadera.

a. A mayor cantidad de vocabulario conocido, mayor comprensión y la comprensión aumenta de forma directamente proporcional con la cantidad de léxico que los estudiantes reconocen de cada texto? (Schmitt *et al*, 2011), o que:

b. El tipo de relación entre estas dos variables obedece a la ley de rendimiento decreciente, según la cual el efecto positivo de una mayor conocimiento léxico en la comprensión de lectura, empieza a tener contribuciones cada vez menores en los niveles superiores de cobertura léxica (Davies, 2005).

6. ¿Qué dificultades, en cuanto a la comprensión de lectura de los dos textos utilizados en este estudio, se evidencian en los resúmenes elaborados por los estudiantes?

7. ¿Tiene algún efecto la edad de adquisición del inglés tanto en el reconocimiento léxico como en la comprensión de lectura de estos dos textos en español por parte de los estudiantes de ELH.

8. ¿Qué relación hay entre los hábitos de lectura (en español y en ambos idiomas) que reportan los estudiantes con la comprensión de cada uno de los textos y con su reconocimiento léxico?

1.6 Organización de la disertación

En el segundo capítulo se describen dos estudios empíricos preliminares realizados como parte de la exploración de los factores que afectan la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH. El primer estudio tenía como objetivo investigar la

naturaleza de la relación entre el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura y el segundo buscaba establecer el tipo de contribución del conocimiento previo de la disciplina sobre la comprensión de lectura. En cada caso, se empieza por analizar el estado de la cuestión y se describen estudios previos para ISL e IFL. El objetivo del tercer capítulo es explicar la metodología utilizada para este estudio que se concentra en la relación del reconocimiento léxico y la comprensión de lectura. Se comienza por describir los participantes, se explica el diseño de los instrumentos utilizados y además se justifica su utilización en este estudio. El capítulo concluye con la descripción del procedimiento utilizado.

El cuarto capítulo está dedicado a explicar los resultados obtenidos. En cada sección de este capítulo se aborda cada uno de los interrogantes planteados al comienzo, se postulan las hipótesis y se explica el procedimiento utilizado para su comprobación o refutación. Al final se concluye y se discuten los resultados obtenidos para cada pregunta. El quinto y último capítulo se resumen los resultados obtenidos y luego aparece una discusión de los mismos, ciertas implicaciones pedagógicas y algunas limitaciones del estudio. Para finalizar se abordan algunas sugerencias y recomendaciones para investigaciones futuras.

Capítulo 2

Factores que afectan la comprensión de lectura

2.1 Introducción

Como parte del interés por mejorar la comprensión lectora, los especialistas se han concentrado en el estudio de los posibles factores que influyen en esta destreza. Se han realizado estudios relacionados con la influencia del género del lector y de su interés (Brantmeier, 2001, 2003, 2006; Bugel & Buunk, 1996), y con su habilidad lingüística (Clarke, 1979 y Cziko, 1980). Sin embargo, dos de los factores más estudiados en cuanto a su contribución en los procesos de comprensión lectora son el conocimiento del vocabulario (Hu & Nation, 2000; Laufer, 1989, 1996; Nation, 2006; Schmitt, 2011) y el conocimiento previo. Los estudios relacionados con este último algunas veces aluden al conocimiento previo cultural (Schreck, 1981; Pickens, 1982), otras veces al conocimiento previo temático o familiaridad con el tema (Recht y Leslie, 1988) o en ocasiones al conocimiento previo de la disciplina o conocimiento académico especializado (Alderson & Urquhart, 1988; Chen & Donin, 1997; Peretz & Shoham, 1990; Usó-Juan, 2001). Precisamente es a este último al que nos referiremos más adelante.

Con el objetivo de explorar la contribución de cada uno de estos factores (el reconocimiento léxico y el conocimiento previo de la disciplina) en la lectura de los hablantes de ELH, se realizaron dos estudios descriptivos iniciales, de los que se dará cuenta en este capítulo. En cada caso, se comenzará por discutir el estado de la cuestión, luego se explicará el estudio piloto y finalmente se reportarán los resultados obtenidos.

2.2 El Reconocimiento léxico y la comprensión lectora

Muchos estudios (Lafford, Collentin & Karp, 2003; Mochida & Harrington 2006; y Read 2000, entre otros) han encontrado una alta correlación entre el reconocimiento léxico y otras habilidades comunicativas. Kelly (1991) y Mecartty (2000) establecen una relación positiva entre la competencia léxica y el desarrollo de la habilidad auditiva, mientras que Hawas (1990), Koda (1989), Laufer (1992) y Meccartty (2000) encontraron resultados similares para la comprensión de lectura.

En particular se ha desarrollado una buena cantidad de estudios sobre la relación entre el conocimiento léxico y la comprensión de lectura, primordialmente para el caso del inglés como primera y segunda lengua. Además, se han realizado estudios paralelos para el caso del inglés como lengua extranjera (ILE), en varios países. Algunos de estos estudios han sido replicados para otras segundas lenguas (L2), pero aún son escasos los estudios con el español.

En el campo más reciente de lenguas de herencia (LH) se ha empezado a explorar la competencia léxica de estos hablantes y su incidencia en el proceso de (re)adquisición de la lengua y su enseñanza. Por ejemplo, Polinski y Kagan (2007) encontraron una correlación fuerte entre la competencia léxica y la habilidad gramatical en diferentes lenguas de herencia (ruso, polaco, armenio, coreano, lituano y español). Con el objetivo de medir el reconocimiento léxico de los hablantes de español como lengua de herencia (ELH) en los Estados Unidos, (Fairclough, 2013) diseñó una prueba a partir de una muestra representativa de palabras tomadas de *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners* (Davies, 2006). En su estudio concluye que los estudiantes receptivos reconocen alrededor del 60% (aproximadamente 3000) de las cinco mil palabras más frecuentes del español y que los estudiantes de nivel intermedio reconocen

cerca del 90% (aproximadamente 4500 palabras de las 5000 más frecuentes). Además, la investigadora concluye que para lograr un desempeño satisfactorio en las clases de nivel intermedio diseñadas para estos estudiantes, donde dos de los requisitos fundamentales son la lectura intensiva de material auténtico, al igual que la escritura, los estudiantes receptivos deberían incrementar su repertorio léxico.

Ante la ausencia de investigaciones relacionadas con la relación existente entre la comprensión de lectura y la competencia léxica de los hablantes de ELH, hacia finales del semestre académico de otoño del 2011se realizó un estudio empírico que buscaba explorar este tema. Además, en este estudio, se exploró la posible existencia de un umbral léxico, es decir, la existencia de un porcentaje aproximado de palabras que estos estudiantes deberían conocer para demostrar la comprensión de un pasaje de lectura auténtico. En la próxima sección se establecerán las bases teóricas y se discutirán algunos estudios empíricos relacionados con el tema.

2.2.1 Marco teórico

Para comenzar, cabe precisar que dentro de la bibliografía consultada no se encontró unanimidad en cuanto a la forma de denominar el conocimiento léxico. Se halló alternancia entre diversos términos dentro de los que se destacan: *conocimiento de las palabras*, *conocimiento de vocabulario*, *competencia semántica* o *competencia léxica.* En este estudio se usarán alternadamente las expresiones: *(re)conocimiento léxico*, *competencia léxica* o *conocimiento de vocabulario*.

Bravo (2011) señala que una de las primeras apariciones del concepto de *competencia léxica* se puede encontrar en Richards (1976). Este investigador no usa el

término de '*competencia léxica*' sino la expresión '*conocer una palabra*'. A continuación se enumeran las premisas básicas de su propuesta:

1. Vocabulary knowledge of native speakers continues to expand in adult life, in contrast to the relative stability of their grammatical competence.

2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.

3. Knowing a word implies knowing the limitations on the use of the word according to variations of function and situation.

4. Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated with the word.

5. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.

6. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.

7. Knowing a word means knowing the semantic value of the word.

8. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word.

Tal y como lo señala López-Mezquita (2007) esta propuesta de Richards es el punto de partida de un importante número de trabajos con distintos enfoques de investigación y ha servido de marco general para estudios posteriores sobre competencia léxica. La taxonomía más reconocida y utilizada que recoge y amplía los componentes de

Richard es la de Nation (2001), para quien conocer una palabra implica poder dar cuenta de al menos nueve componentes, que se muestran en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Taxonomía de Nation con los componentes involucrados en el conocimiento de una palabra

Form	Spoken	What does the word sound like? How is the word pronounced?
	Written	What does the word look like? How is the word written and spelled?
	Word parts	What parts are recognizable in this word? What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	What meaning does this word form signal? What word form can be used to express the meaning?
	Concept and referents	What is included in the concept? What items can the concept refer to?
	Associations	What other words does this make us think of? What other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	In what patterns does the word occur? In what patterns must we use this word?
	Collocations	What words or types of words occur with this one? What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
	(Register, frequency…)	Where, when, and how often can we use this word?

[Fuente: Nation (2001), p. 27]

En este nuevo modelo sobresale la incorporación de la forma hablada y las colocaciones. Además, Nation establece una distinción entre vocabulario receptivo y productivo, reconociendo que la habilidad productiva requiere mayores niveles de conocimiento que la habilidad receptiva.

Otras dos dimensiones que se han estudiado tradicionalmente en la competencia léxica son las de extensión y profundidad. Para referirse a la cantidad de vocabulario (el número de palabras conocidas) algunos autores usan el término en inglés *breadth*, mientras que para referirse a la calidad del conocimiento del vocabulario (la profundidad del conocimiento de las palabras), el término utilizado es *depth*. Qian (1999) señala la escasez de estudios que documenten la relación entre cantidad y cantidad de léxico que él atribuye a que es mucho más complejo medir la calidad que la cantidad de vocabulario. Sin embargo, para él estas son dos dimensiones interconectadas, cuyo desarrollo es interdependiente. Al respecto afirma:

> It would be rare for an L2 reader to have superior and in-depth knowledge of vocabulary in a given language in which his or her overall size of vocabulary was very limited. By the same token, a large vocabulary would probably not take a reader very far if his or her knowledge of his vocabulary was shallow and superficial. Therefore, while the issue of vocabulary size matters a great deal in assessing the relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension, the integral place of depth of vocabulary knowledge in this relationship should also be accorded equal recognition. (Qian, 1999, pp. 287-288)

En un estudio realizado con universitarios en el que buscaba explorar el papel de la calidad y cantidad de vocabulario conocido en la comprensión de lectura, este autor concluye que en el caso de los estudiantes de inglés como L2, con un mínimo de 3000 familias de palabras, hay una alta correlación entre los puntajes obtenidos en las pruebas de calidad, cantidad y comprensión de lectura. Sin embargo, el mismo autor reconoce un inconveniente en este estudio y es la baja confiabilidad de los resultados en términos

estadísticos. La medida usando la fórmula *Spearman-Brown prophecy* resultó baja, según él mismo lo explica, debido al escaso número de preguntas de comprensión de lectura utilizado que tuvo que reducirse en consideración al tiempo disponible.

Bravo verifica los resultados obtenido por Qian, para el caso del inglés como lengua extranjera en una universidad chilena. Se midió la cantidad de léxico por medio de *Vocabulary Levels Tests* y la calidad por medio del *Word Associates Test*. Además, evaluó el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes por medio de la prueba de Comprensión de Lectura del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

Esta investigadora concluye que las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento léxico están relacionadas con la habilidad de lectura, encontrándose en los niveles de 3000 palabras y vocabulario académico su relación más significativa. Sin embargo, reconoce que las dos dimensiones "no se presentan con igual aptitud predictiva. La relación más fuerte y significativa se produjo entre la dimensión cantidad y comprensión de lectura en sus niveles de 3000 palabras y vocabulario académico". (Bravo, 2011, p. 26).

Tanto Bravo como Qian, entre otros lingüistas, coinciden en anotar que una eficiente comprensión de lectura no es tan solo el producto de una alta competencia léxica (cantidad y calidad de vocabulario) ya que la lectura es un proceso complejo que requiere de muchas habilidades del lector. En efecto, tratándose de la comprensión de lectura, la bibliografía consultada recalca la importancia de varios factores que inciden en esta habilidad a parte de la competencia léxica. Algunos de ellos son: el conocimiento de la gramática, el conocimiento previo de la cultura en la que se produce el texto y la familiaridad con el tema; el uso efectivo de estrategias de lectura tales como la

identificación del tipo de texto y de la estructura; la inferencia de significados; las habilidades personales para procesar la información; las motivaciones personales; el nivel de ansiedad y la capacidad del lector para involucrarse con el texto, entre otras. Sin embargo, aunque todos estos factores son muy importantes para determinar la comprensión, para muchos, la comprensión del vocabulario es la que ha mostrado tener un mayor impacto, como veremos a continuación.

Cartaya (2011) señala que en la década de los ochenta, la relación recíproca entre comprensión de lectura y competencia léxica había sido demostrada para la lectura en la lengua nativa (L1) (Anderson & Freebody, 1981; Stanovich, 1986; Sternberg, 1987). Para el caso de L2, esta misma autora alude a investigaciones como la de Laufer y Sim (1985) quienes privilegian el vocabulario como el aspecto más relevante para determinar la comprensión de un texto, por encima de la familiaridad con el tema y de los aspectos sintácticos. Alderson (1984), Linares (1990) y Laufer (1989, 1992, 1997) son otros investigadores que demuestran también de manera consistente que es la competencia léxica más que cualquier otro factor de los mencionados antes el mejor índice de predicción de la comprensión de lectura.

Grabe (2009) alude también a numerosos estudios que apoyan una relación entre conocimiento de vocabulario y comprensión de lectura. Por ejemplo, el de Pike (1979), quien encuentra correlaciones altas entre los resultados de pruebas de vocabulario y de lectura en el examen TOEFL y el de Quian (2002) que encuentra también una relación significativa entre la lectura del TOEFL y tres pruebas de medida de vocabulario. Para el español como L2, Mecartty (2000) examina la relación entre conocimiento gramatical y léxico tanto en tareas de lectura como en tareas auditivas con estudiantes universitarios y

encuentra que juntos se correlacionan de manera significativa con la lectura pero solo el conocimiento léxico da cuenta tanto de la variación en la comprensión de lectura como en la comprensión auditiva.

Koda (2005) también estudia la relación entre conocimiento del vocabulario y comprensión de lectura. De acuerdo con esta autora, el reconocimiento léxico se ha considerado tradicionalmente como un factor determinante de la comprensión lectora. Sin embargo, ella presenta evidencias para apoyar la idea de una relación de naturaleza "bidireccional", de acuerdo con la cual estas dos variables son "funcionalmente interdependientes". La autora considera que el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura se retroalimentan mutuamente. Por un lado, una buena competencia léxica (i.e. una amplia cantidad de vocabulario) contribuye a ser un buen lector, y por otro, ser un buen lector contribuye a ampliar el repertorio léxico. Esto significa que quienes poseen una cantidad razonable de vocabulario son buenos lectores, y que ser un buen lector es un factor decisivo en la adquisición de nuevo vocabulario.

Además, esta autora agrega que la relación entre vocabulario y comprensión evoluciona a través del tiempo. En las primeras etapas de la adquisición de una L1, es gracias al conocimiento del vocabulario que se adquieren las habilidades de lectura. Más tarde, sin embargo, gracias a la lectura intensiva se promueve la expansión del repertorio léxico. De todo esto, concluye Koda que en lugar de enseñar vocabulario simultáneamente con la comprensión de lectura, el instructor debería hacer más énfasis en la adquisición de estrategias que le ayuden a los estudiantes a aprender nuevas palabras a través de la lectura. Ya que el vocabulario en una L1 se aprende de forma incidental por medio de la lectura durante la niñez, en la edad escolar, la autora

argumenta que los niños desarrollan mecanismos para enseñarse a sí mismos. Por lo anterior tendría más sentido investigar cómo los estudiantes adultos de una L2 pueden usar las habilidades que ya han desarrollado en su L1 para incrementar su vocabulario en otra lengua.

Laufer (1997) contribuye con la discusión, analizando tres obstáculos de carácter léxico que interfieren drásticamente con la comprensión de lectura en L2: el desconocimiento del vocabulario, los errores de interpretación y la imposibilidad de hacer inferencias léxicas efectivas a partir del contexto.

La solución que propone Laufer (1997) para superar el primero de los obstáculos es que el lector debería manejar un amplio vocabulario de vista (*sight vocabulary*), es decir, palabras que por tener una alta frecuencia son lo suficientemente conocidas por el lector de tal forma que las identifica inmediatamente de forma automática y sin equivocación. Según Laufer (1997), el tener un amplio acceso a este tipo de palabras le garantiza al lector que pueda dedicar sus esfuerzos cognitivos a tratar de inferir el significado del vocabulario desconocido o poco familiar para lograr una mejor interpretación del mensaje en el texto.

También con referencia al primero de los obstáculos, el desconocimiento del vocabulario, Coady y Huckin (1997) utilizan "la paradoja del principiante" para explicar el círculo vicioso al cual se enfrenta el hablante de una segunda lengua quien ante su baja competencia léxica se desalienta para leer y esto a su vez afecta negativamente el desarrollo de su competencia léxica porque al no leer no adquiere más vocabulario. ¿Cómo pedirle a un estudiante que lea para aumentar su vocabulario cuando no tiene el suficiente léxico para entender lo que lee?

Con respecto al segundo obstáculo, los errores de interpretación, Laufer sostiene que hay palabras que son engañosas, ya que el lector cree conocer su significado pero no es así. Cuando el lector se apoya en significados erróneos para inferir los significados de otras palabras se presentan problemas de interpretación. Entre estas palabras están las de estructura morfológica engañosa como por ejemplo, *discourse* (*discurso* en inglés) que puede ser mal interpretado como 'sin dirección'; las expresiones idiomáticas como *watch out!* (¡*cuidado*!), los falsos cognados como *sympathetic,* que puede interpretarse como *simpático* en vez de *compasivo*; las palabras polisémicas como *state* que puede significar *estado* o *situación* y los dimorfismos que son palabras que tienen formas similares como *economic* y *economical*.

En cuanto al tercer obstáculo, la incapacidad de inferir el significado de palabras desconocidas, se observa que un buen manejo de estrategias de inferencia no necesariamente garantiza la generación automática de inferencias acertadas. Hay ciertos factores que se escapan al control del lector y que conducen a distorsiones en el mensaje. Dentro de estos factores están la falta disponibilidad de pistas clave en el texto y el grado de familiaridad que el lector tiene con las mismas. En ocasiones las pistas claves pueden resultar confusas y esto también conduce a malas interpretaciones.

Laufer concluye que, al parecer, de cualquier forma que se aborde, el mayor obstáculo que se presenta en la comprensión de lectura se reduce a la falta de vocabulario del lector. Por esta razón sugiere que el punto de partida para mejorar la comprensión sería garantizar la adquisición de un competencia léxica que minimice los errores de interpretación y que conduzca a inferencias adecuadas a partir del contexto. El lector debería manejar una gran cantidad de *palabras de vista*, es decir, las palabras de mayor

frecuencia dentro de la lengua que le permitan superar los obstáculos que le impiden una adecuada comprensión de lectura.

Surge entonces el interrogante: ¿Cuánto vocabulario necesita conocer el lector de una segunda lengua para poder evadir los obstáculos que se presentan en la comprensión de lectura?, es decir: ¿Cuál es la mínima cantidad de palabras de un texto que los hablantes de una L2 necesitan conocer para empezar a realizar inferencias que les garanticen una mejor comprensión? Laufer (1989, 1992, 1997) y Nation (1990, 2001, 2006) coincidieron en postular la existencia de dicho umbral en lo que se conoce como la *hipótesis del umbral léxico*. Según esta hipótesis: "Existe un nivel mínimo de conocimiento léxico que los aprendices de una L2 deben alcanzar con el objeto de lograr un nivel aceptable de comprensión" (Cartaya, 2011, p. 109).

Alrededor de esta hipótesis se han diseñado un buen número de estudios todos con el objetivo de encontrar ese porcentaje mínimo de palabras que el lector debe conocer para poder comprender un texto. En la siguiente sección se discuten los resultados de algunos de los estudios más sobresalientes.

2.2.2 Estudios previos sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora

La primera en intentar dar una respuesta a la pregunta sobre el umbral léxico fue Laufer (1989). Ella exploró cuánto vocabulario necesitaban los estudiantes de inglés como segunda lengua (ISL) de la universidad de Haifa para obtener un puntaje de 55% en una prueba de comprensión de lectura. Esta era la mínima calificación aprobatoria requerida por el sistema de dicha universidad. El procedimiento utilizado consistió en pedirles a los estudiantes que subrayaran las palabras desconocidas del texto y luego se ajustaron los resultados con una prueba de traducción. De este trabajo se concluyó que el

porcentaje de vocabulario necesario para comprender un texto era de 95% (alrededor de 3000 familias de palabras). Si una familia de palabras está conformada por ítems individuales incluyendo las raíces (caminar), sus inflexiones (caminando, caminado) y sus derivados (caminata, camino, etc), se concluye que 3000 familias de palabras equivale a 5000 unidades léxicas aproximadamente.

A partir de este trabajo inicial surgieron muchos más intentos por corroborar su resultado y aún sigue siendo el estudio más citado y el punto de referencia dentro de la búsqueda del umbral léxico en la comprensión de lectura. Sin embargo, la metodología utilizada en este estudio fue muy criticada y aún más controvertido fue el criterio de una comprensión de 55%, ya que muchos exigirían un porcentaje mucho mayor para hablar de comprensión de lectura adecuada.

Años después, Hu y Nation (2000) compararon el efecto de cuatro niveles de cobertura léxica textual (80%, 90% y 100%) en cuanto a la comprensión de textos de ficción. Concluyeron que ningún estudiante con 80% de cobertura léxica demostró comprensión, solo unos pocos estudiantes con una cobertura del 90% lograron un nivel aceptable de comprensión, y algunos, pero no la mayoría de estudiantes con cobertura textual del 95% lograron un nivel adecuado de comprensión. Los resultados sugieren que la mínima cantidad de cobertura léxica para lograr una comprensión de lectura adecuada está definitivamente por encima de 80% y dado que un 95% de cobertura garantiza entre 35% y 41% de comprensión para una minoría de estudiantes, entonces Hu & Nation concluyen que se necesita una cobertura léxica textual de entre 98% y 99% para lograr una comprensión adecuada de un texto. Este resultado coincide con lo propuesto anteriormente por Laufer (1997).

Diez años más tarde, Laufer & Ravenhorst-Kalovsky (2010) revisitan la cuestión del umbral léxico y conceptualizan esta vez lo que se entiende por "comprensión de lectura adecuada", hacen uso de medidas más sofisticadas de vocabulario y de comprensión de lectura y utilizan una muestra mayor de estudiantes. Sus resultados confirman una vez más los de estudios previos para el inglés como segunda lengua, a saber, que el umbral léxico mínimo es de un vocabulario de 3000 familias de palabras con el cual se garantiza un 95% de cobertura textual (un nivel aceptable de comprensión de lectura en L2), mientras que para garantizar un nivel óptimo de comprensión se necesita una cobertura del 98%, resultado que coincide con el de Hu & Nation (2000).

Más recientemente, Schmitt, Jiang & Grabe (2011), en su estudio con hablantes de inglés como segunda lengua buscan dar cuenta igualmente de la relación entre el porcentaje de palabras conocidas en un texto académico y su comprensión. En su investigación, 661 estudiantes de 8 países diferentes contestaron una prueba de reconocimiento léxico basada en palabras extraídas de dos textos y luego completaron pruebas de comprensión de lectura para los dos textos. Los resultados concuerdan con los de Hu & Nation señalando un 98% de cobertura textual como la medida razonable para lograr una comprensión adecuada. Demuestran además que el tipo de relación existente entre el porcentaje de cobertura de vocabulario y el porcentaje de comprensión de lectura es lineal, es decir que a mayor porcentaje de cantidad de vocabulario, mayor comprensión y que por lo tanto no existe el umbral léxico mencionado por los demás investigadores. De hecho, los autores de este estudio manifiestan, refiriéndose a los estudios de Laufer (1989) y Hu &Nation (2000) lo siguiente:

> The two studies above have been widely cited as describing vocabulary coverage "thresholds" beyond which adequate comprehension can take place. This is unfortunate, as both studies in fact found that greater vocabulary coverage generally led to better comprehension, and the reported figures were merely the points at which adequate comprehension was most likely to occur rather than being thresholds. (Schmitt et al, 2011, p. 28)

Para el caso del español como segunda lengua (ESL), a estos trabajos sobre la relación entre vocabulario y comprensión de lectura se suma la contribución de Davies (2005), con su estudio sobre el rango de vocabulario y la cobertura textual, que se apoya en el diccionario de palabras frecuentes en español, *Routledge Frequency Dictionary of Spanish* (2006), de su autoría. En este estudio Davies concluye que con un vocabulario limitado de 1000 palabras frecuentes, el estudiante de español, estaría en capacidad de reconocer entre el 75% y el 80% de todos los lexemas en el español escrito (tanto ficción, como no ficción) y alrededor de un 88% de todos los lexemas en el discurso oral. Además, encuentra que los incrementos posteriores a este vocabulario básico no son de importancia significativa. Es decir, si se dobla la cantidad de palabras a 2000, la cobertura textual solo aumenta entre un 5% y un 8% y con 3000 palabras solo aumenta entre un 2% y un 4%, como se observa en la tabla 2.2. El autor concluye que se aplica aquí la "ley de rendimientos decrecientes" ya que aprender más vocabulario, a partir de las primeras 1000 palabras no significa un crecimiento de cobertura proporcional.

Tabla 2.2 Porcentaje de cobertura por grupos de palabras basado en Davies (2005)

	Ficción	No ficción	Oral
Primeras mil palabras	76.0	79.6	87.8
Segundas mil palabras	8.0	6.5	4.9
Terceras mil palabras	4.2	3.5	2.3
Primeras tres mil palabras	88.2	89.6	94.0

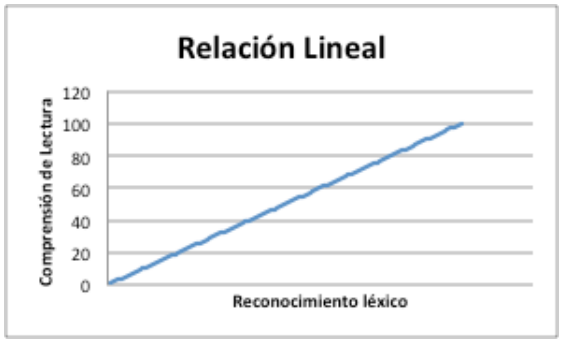
Como se concluye a partir de la tabla 2.2, con un vocabulario de 3000 palabras un estudiante de español como segunda lengua puede comprender entre un 80 y un 90 por ciento de cualquier texto escrito y un 94% de una conversación típica de hablantes nativos. Estos porcentajes resultan más bajos que los propuestos por Laufer (1989) y Hu & Nation (2000).

Aunque Davies (2005) no lo dice explícitamente, ni es el objetivo de su trabajo describir el tipo de curva que mejor da cuenta de la relación entre la cantidad de vocabulario conocido y el porcentaje de comprensión, se puede inferir de su propuesta, que dado que obedece a una ley de rendimiento decreciente, el tipo de curva que mejor la describiría sería, una función del tipo que se observa en la Gráfica 2.1 y no una línea recta como la de la Gráfica 2.2, como concluyó Schmitt (2011).

En efecto, para este último, hay una relación directamente proporcional entre cantidad de vocabulario y comprensión, lo cual significa que a mayor cantidad de vocabulario mayor comprensión.

Gráfica 2.1 Relación entre reconocimiento léxico y comprensión de lectura según Davies**.**

Gráfica 2.2 Relación entre reconocimiento léxico y comprensión de lectura según Schmitt.



Sin embargo, para Davies después de cierto número de palabras conocidas (las primeras mil palabras frecuentes), obtener un mayor número de palabras no aumenta proporcionalmente la comprensión, dado que los aumentos van disminuyendo progresivamente con cada incremento de vocabulario. Una gráfica que mejor ilustraría esta afirmación podría corresponder con la Gráfica 2.1.

Hasta aquí, se espera haber dado cuenta de los hallazgos más importantes en cuanto a la relación entre competencia léxica y comprensión de lectura y de algunos de los estudios más representativos para el inglés y el español como L2. Ya se mencionó antes que se desconocen investigaciones sobre el mismo tema en el área de las lenguas de herencia (LH), por lo que con el propósito de aportar información al respecto con este tipo de estudiantes se realizó un estudio piloto con dos grupos intermedios en la Universidad de Houston. Además, se exploró la posible existencia de un porcentaje aproximado de palabras que estos estudiantes deberían conocer para estar en capacidad de comprender un texto auténtico del español (es decir, el umbral léxico).

2.2.3 Descripción del estudio piloto 1

Los interrogantes que dieron lugar a este estudio fueron los siguientes:

(a) ¿Qué porcentaje de palabras de un pasaje auténtico necesitan conocer los estos estudiantes de ELH para demostrar una comprensión adecuada (un puntaje de 70 sobre 100) del mismo? Y

(b) ¿Qué tipo de curva (logarítmica –Davies, 2005-- o lineal --Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011) describiría mejor la relación entre conocimiento del vocabulario y comprensión de lectura?

Los participantes fueron 53 estudiantes (34 mujeres y 19 hombres) matriculados en dos cursos intermedios de ELH en la Universidad de Houston durante el semestre de otoño de 2011. Estos estudiantes fueron asignados a estas clases luego de tomar el examen de ubicación que se ofrece como parte del programa en la institución.

El pasaje de lectura utilizado fue un artículo de periódico de 441 palabras sobre el cambio climático, encontrado por internet. El título del artículo es: *El clima enloquecido* y aparece en el Apéndice 1a. El cuestionario de 10 preguntas de inferencia, de selección múltiple con única respuesta, que fueron diseñadas para medir la comprensión de lectura de los estudiantes de herencia se encuentra en el Apéndice 1b.

El procedimiento utilizado consistió primero en distribuir el pasaje de lectura a los estudiantes y luego pedirles que lo leyeran en su totalidad para identificar y subrayar las palabras desconocidas. Después se distribuyó el cuestionario de comprensión de lectura y se les pidió que leyeran el artículo al menos una vez más y tantas más como consideraran necesario para responder las preguntas de comprensión. El tiempo total estimado para completar la prueba fue de 45 minutos. Para la evaluación de la prueba se hizo el conteo de palabras subrayadas para obtener el porcentaje de palabras conocidas o cobertura del

texto por cada estudiante y se calificó la prueba de comprensión. A cada respuesta correcta se le asignó un valor de 10 puntos, para un puntaje máximo de 100 puntos.

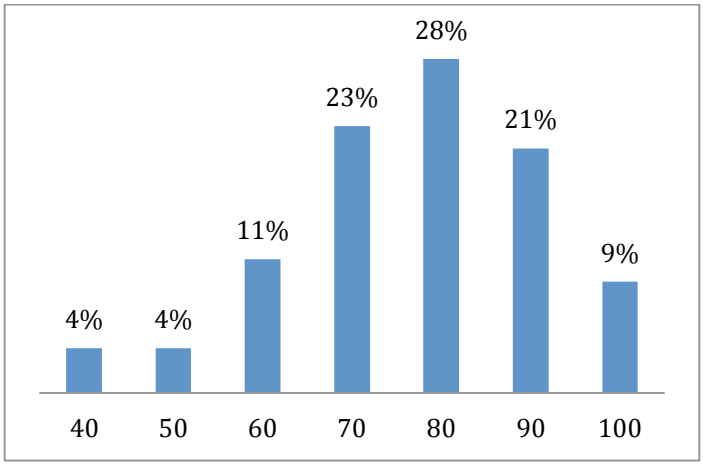
2.2.3.1 Resultados del estudio piloto 1

En la tabla 2.3 se muestran los resultados obtenidos. Aparecen los puntajes con las frecuencias obtenidas, con su correspondiente porcentaje. En la Gráfica 2.3 se observa la distribución de los puntajes obtenidos.

Tabla 2.3 Frecuencias de puntajes obtenidos en el estudio piloto 1

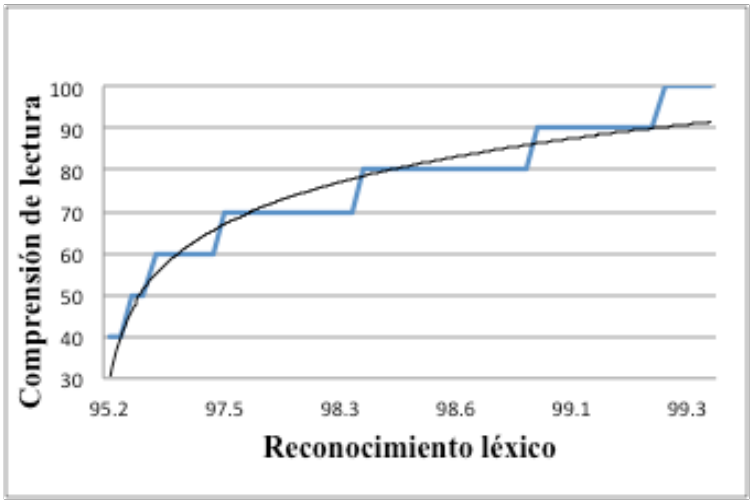
Puntaje	Frecuencia	(%)
40	2	(4)
50	2	(4)
60	6	(11)
70	12	(23)
80	15	(28)
90	11	(21)
100	5	(9)
Promedio = 70	53	100

Gráfica 2.3 Distribución de puntajes obtenidos en la prueba de comprensión



La Gráfica 2.4 muestra los diferentes rangos de competencia léxica en relación con el promedio de puntajes obtenidos en la prueba de comprensión de lectura en cada rango. Se observa que entre los rangos de competencia léxica de 97.5 y 98.3 se logra una comprensión de un 70%, lo cual parece corroborar los hallazgos de Schmitt et al (2011) para el inglés. Se respondería nuestro primer interrogante diciendo que este grupo de estudiantes de español como lengua de herencia, demuestra una comprensión con un puntaje de 70 en un test de comprensión de lectura cuando conocen alrededor del 98% del vocabulario.

Gráfica 2.4 Reconocimiento léxico vs. Comprensión de lectura



La gráfica 2.4 revela una relación no lineal, es decir, que no refleja una relación directamente proporcional entre competencia léxica y comprensión de lectura. Por el contrario, corresponde más a la de una función logarítmica que reflejaría mejor la ley de rendimientos decrecientes sugerida por Davies. En otras palabras, en este experimento, un mayor conocimiento del léxico del texto no condujo de manera progresiva a un incremento proporcional en la comprensión de lectura.

Como se mencionó antes, está claro que existen otros factores a parte de la competencia léxica, que pueden incidir en la comprensión de lectura, tales como: conocimiento de la gramática y de la estructura discursiva; en cuanto al texto, también influye su longitud, grado de dificultad y el tema. Además, hay otros factores relacionados con el lector como el conocimiento previo del tema, su interés en el mismo, su motivación, el propósito de la lectura, su habilidad lectora y capacidad de hacer inferencias, entre otros más. Tal vez, lo anterior ayudaría a explicar el tipo de gráfica que describe la relación aquí encontrada.

2.2.3.2 Conclusiones del estudio piloto 1

En resumen, para este grupo de estudiantes de ELH, la relación entre conocimiento de vocabulario y comprensión de lectura no resultó ser proporcional sino que tener más vocabulario representa un aumento en la comprensión en incrementos cada vez más pequeños. Nuestro segundo interrogante se respondería diciendo que, el tipo de relación que existe entre el porcentaje de palabras conocidas y el puntaje obtenido en una prueba de comprensión de lectura de un texto auténtico, al menos en este caso, obedece a la ley de rendimientos decrecientes, que corresponde con la gráfica de una función logarítmica (gráfica 2.1) tal y como lo sugiere Davies.

La importancia del estudio piloto 1, radica en que se corroboran para el español los hallazgos previos en ISL según los cuales el conocimiento del vocabulario juega un papel más importante en la comprensión de lectura del que se le había asignado previamente. Si, como se concluye a partir de este estudio, se necesita una cantidad tan amplia de vocabulario (98%) para estar en capacidad de comprender un pasaje de lectura,

es claro que tanto los instructores como los estudiantes deberían dedicar más tiempo y esfuerzo a la enseñanza/adquisición de las palabras más frecuentes del español. De la misma forma, los materiales tanto de instrucción como de evaluación deberían igualmente atender a esta realidad y darle prioridad al léxico más frecuente en cada lengua.

Una de las limitaciones de este estudio fue el número reducido de la muestra y el hecho de que no se incluyeron participantes del nivel principiante y avanzado, sino solo del nivel intermedio. Este hecho hace que resulte difícil generalizar los resultados a todos los estudiantes de ELH que como se sabe son una población bastante heterogénea en cuanto a sus habilidades lingüísticas.

Otra de las limitaciones fue la fiabilidad del instrumento utilizado para medir el reconocimiento léxico, es decir el método de subrayado de palabras desconocidas que fue tan criticado en el estudio de Laufer (1989) con estudiantes de ISL. Debido a restricciones de tiempo para la toma de datos, no fue posible usar una medida adicional (como la traducción) para ajustar los resultados obtenidos, o para prevenir la tendencia de algunos estudiantes a sobrestimar (o subestimar) su reconocimiento léxico.

En resumen, de este estudio piloto 1, surge la necesidad de aumentar el número de participantes y de implementar instrumentos más fiables para medir el reconocimiento léxico y medidas adicionales para la comprensión de lectura.

La próxima sección está dedicada a discutir la contribución del otro factor mencionado anteriormente. Se trata del conocimiento previo temático o de la disciplina de estudio y su contribución en la comprensión lectora. Se comenzará por la descripción

de algunos estudios previos relacionados con el tema y posteriormente se explicará el estudio piloto 2, diseñado para explorar esta relación en ELH.

2.3 El Conocimiento previo de la disciplina y la comprensión lectora

2.3.1 Estudios previos

Los estudios empíricos sobre el efecto que tiene este conocimiento en la comprensión lectora han arrojado resultados contradictorios (Lahuerta, 2009). Por un lado están los que le asignan un efecto positivo al conocimiento de la disciplina en la comprensión lectora (Alderson & Urquhart, 1988; Usó-Juan, 2006) y por otro los que concluyen que los estudiantes no siempre demuestran mejor comprensión de los textos pertenecientes a sus disciplinas de estudio (Peretz & Shoham, 1990; Koh, 1985).

Alderson & Urquhart (1988) reportan los resultados de dos estudios que buscaban comprobar la hipótesis de que la disciplina de estudio a la que pertenecen los estudiantes de ILE tiene un impacto sobre su comprensión de lectura. Los participantes en ambas investigaciones, de varias disciplinas académicas (administración, ingeniería, matemáticas, física y ciencias humanas) tenían una competencia lingüística similar de acuerdo con los puntajes obtenidos en una prueba de ubicación. Ellos respondieron pruebas de comprensión de lectura correspondientes a cinco textos de diferentes disciplinas. Los resultados indican que el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión fue mucho mejor cuando el texto se trataba de temas afines a sus propias disciplinas de estudio. Estos autores concluyeron que: "Below a certain level of text difficulty (of necessity undefined), a certain score could be arrived at by means of (a) linguistic proficiency and (b) general knowledge of the world." (p. 181). Además,

agregan que “Beyond a certain level of linguistic difficulty, the argument continues, more specialized background knowledge would become more important, being used to top up linguistic proficiency scores.” (p. 181).

Comprueban así la hipótesis del efecto positivo que tiene el conocimiento previo en la comprensión de lectura. Además, los autores concluyen que los estudiantes de áreas específicas pueden estar en desventaja cuando se les evalúa su comprensión de lectura en temas que no hacen parte de su disciplina de estudio.

Una investigación más sobre la contribución del conocimiento previo y el nivel de dominio del inglés en la comprensión de lectura es la de Usó-Juan (2006). La investigadora se pregunta si el bajo desempeño en alguna de estas variables (conocimiento previo o habilidad lingüística) puede compensarse con un mejor desempeño en la otra variable, para el caso de la lectura en inglés con propósitos académicos (IPA). Los participantes en este estudio fueron 380 estudiantes, hablantes nativos de español matriculados en tres facultades diferentes (Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y leyes y la facultad de Tecnología y Ciencias experimentales) de la universidad Jaume I en Castellón, España. Estos estudiantes tomaron tres clases de pruebas: una de comprensión de lectura de un texto relacionado con su disciplina, otra de habilidad lingüística general y una más de conocimientos previos.

Luego de someter los resultados a análisis estadísticos y de regresión múltiple, la autora concluye que la contribución de la variable conocimiento previo da cuenta de un rango de variación entre 21% y 31% de la lectura de textos académicos. La habilidad lingüística o dominio del inglés da cuenta de un rango de variación entre 58% y 68% de

la lectura con propósitos académicos. La autora concluye que si la competencia lingüística del estudiante es avanzada o intermedia, podría obtener una comprensión satisfactoria sin la necesidad de contar con conocimiento previo del tema. Por el contrario, los estudiantes con niveles bajos de competencia lingüística necesitarían alcanzar cierto umbral lingüístico y además contar con conocimiento previo para ser lectores exitosos.

Peretz y Shoham (1990) muestran resultados opuestos a los de los dos estudios anteriores. Es decir que concluyen que el conocimiento previo no necesariamente afecta la comprensión de lectura de manera positiva. Los participantes, 177 estudiantes de ILE en una universidad israelí, 80 de Ciencia y Tecnología y 97 de Humanidades y Ciencias Sociales, leyeron dos textos académicos, uno en cada una de estas áreas. Los textos no eran demasiado especializados, por el contrario se consideraban apropiados para estudiantes de primer año de carrera. Se encontró que los estudiantes comprenden mejor los textos más generales. Los estudiantes de ciencias observan un mejor desempeño tanto en los textos familiares como en los no familiares.

Otra de las conclusiones de este estudio es que no hay correlación entre la percepción de la dificultad del texto y los resultados de la prueba de comprensión de lectura. Los estudiantes prefieren de manera intuitiva los textos relacionados con su disciplina de estudio ya que los consideran más fáciles, pero los resultados de las pruebas de comprensión de lectura de estos textos no corresponden con las expectativas.

Fernández Toledo (2003) ofrece una explicación a las diferencias entre los resultados obtenidos por Alderson y Urquhart (1988) y Peretz y Shoham (1990). Dice que:

> Pueden deberse al distinto grado de especialización de los sujetos, coincidiendo con la teoría de Zuck y Zuck (1984) sobre un efecto del grado de especialización sobre el tipo de procesamiento. Da la impresión que en niveles más bajos de especialización no sólo el conocimiento reciente de la materia, sino también otros conocimientos previos más o menos generales adquiridos con anterioridad, pueden entremezclarse para incidir en la comprensión lectora. En otro estudio de Bernhardt (1991), el conocimiento previo de la temática incluso afecta negativamente a la comprensión lectora en el caso de algunos sujetos y en distintos niveles. De cualquier modo, parece que es difícil determinar el grado de influencia del conocimiento temático previo como un elemento aislado en niveles bajos de especialización temática. (p. 107)

A partir de los estudios reportados hasta ahora, es fácil deducir que determinar la influencia del conocimiento previo de la disciplina en la lectura no es una tarea fácil ya que hay otras variables implicadas tales como el grado de dificultad del texto y el grado de especialización de los lectores, entre otras.

Las investigaciones para ver la interacción entre el conocimiento previo y la habilidad lingüística del lector, que tampoco son concluyentes, parten de la *Hipótesis del Umbral Léxico* de Clarke (1979), conocida en sus inicios como la *Hipótesis del Corto Circuito*. Según esta teoría, los estudiantes deben alcanzar cierto nivel de control en su L2

o deben cruzar un umbral lingüístico para estar en capacidad de aplicar las estrategias de lectura en su lengua nativa a la lectura en una segunda lengua. Los lectores ubicados por debajo del umbral, o lo que Clarke denominó techo (*ceiling*) no podrían transferir sus habilidades de lectura, por lo que se presentaría un corto circuito y los buenos lectores en una L1 recurrirían a utilizar estrategias de lectores de baja competencia si la tarea de lectura es complicada.

Uno de los estudios basado en esta hipótesis es el de Hammadou (1991), que buscaba comprobar si el conocimiento previo temático conducía a una mejor capacidad inferencial y si esto dependía del nivel de habilidad lingüística en la lengua extranjera. Encontró que no había una relación directa entre el conocimiento previo temático y una mayor comprensión. Al parecer el texto más familiar fue el menos recordado por todos los participantes, lo que lo llevó a concluir que la familiaridad temática no tiene un efecto compensatorio sobre los bajos niveles de habilidad lingüística.

Hudson (1988), por el contrario, sostiene que la activación de conocimientos previos como parte de las actividades de pre-lectura puede contrarrestar la deficiencia de habilidades lingüísticas. El mayor efecto lo observa con los estudiantes de ISL principiantes y de nivel intermedio.

Lahuerta (2009) señala que, aunque se han encontrado resultados contradictorios en cuanto a los efectos respectivos del conocimiento previo y de la habilidad lingüística del lector en la comprensión de lectura, los hallazgos recientes sugieren que "succesful EAP reading comprehension depends to a great extent on discipline related knowledge and English-language proficiency." (p. 49). Esta autora habla además de algunas

investigaciones que señalan la existencia de un efecto compensatorio entre estas dos variables: “There is also a strong compensatory effect between these variables for successful EAP reading and students with low-level English proficiency can successfully read academic passages if they have reached a linguistic threshold and have discipline-related knowledge”. (p. 49)

Todos estos trabajos ponen de manifiesto la relevancia de la enseñanza de lenguas para las profesiones y los resultados pueden contribuir a trazar derroteros para una mejor orientación tanto de currículos como de prácticas de evaluación y de diseño de materiales y libros de texto para estas clases. En el caso del español como LH, las investigaciones son casi que inexistentes y es un campo que debería empezar a explorarse en especial ante la reciente incursión de programas de español para las profesiones en algunas universidades de Estados Unidos, que buscan aprovechar el recurso lingüístico de estos estudiantes.

Con este objetivo en mente, el de explorar el efecto del conocimiento previo de la disciplina en la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH, se realizó un estudio preliminar descriptivo sobre el cual se reporta en la próxima sección.

2.3.2 Descripción del estudio piloto 2

Este estudio se realizó con dos grupos de estudiantes de ELH. Uno de ellos matriculado en un curso de nivel intermedio de español médico en la Universidad de Texas – Pan American y el otro grupo matriculado en un curso del mismo nivel, pero de español general dentro del programa de español como lengua de herencia en la Universidad de Houston. Se buscaba saber si el desempeño de los estudiantes de español

médico en una prueba de comprensión de un texto relacionado con la medicina sería superior al del grupo de estudiantes de español general.

El primero de los grupos participantes en este estudio (en lo sucesivo G1), estaba conformado por 22 estudiantes matriculados en una clase intermedia de ELH en la Universidad de Houston durante el semestre académico de primavera de 2013. Las clases en este programa son clases generales de español, que los estudiantes universitarios de herencia toman para satisfacer el requisito de lengua en sus respectivas áreas de estudio. Algunas de las carreras a las que pertenecían estos estudiantes eran, comunicaciones, periodismo, ingeniería, sicología, antropología y ciencias políticas, entre otras. Cabe recalcar que los estudiantes del programa de español como lengua de herencia de la universidad de Houston llegan a él a luego de tomar un examen de ubicación en el que se les asigna la clase de acuerdo con su nivel de lengua. Estas clases son clases generales de lengua sin un enfoque en alguna disciplina en particular ya que acogen a estudiantes de diversas áreas de estudio. Además, tienen un componente de cultura y uno gramatical y el enfoque pedagógico que se privilegia es el bidialectal, es decir, que promueve la adquisición del dialecto académico, respetando las variedades de cada estudiante, de acuerdo con la metas propuestas por Valdés (2001) para estos cursos.

El segundo grupo de participantes (en lo sucesivo G2) estaba conformado por 18 estudiantes matriculados en una clase del programa de español médico para los hablantes de herencia en la Universidad de Texas – Pan American, durante el mismo semestre. Al igual que en el caso de G1, los estudiantes de este grupo también son estudiantes de ELH y pertenecen a un nivel intermedio. Sin embargo, a diferencia del grupo de Houston,

estos estudiantes tienen en común el área de estudio, ya que todos pertenecen a carreras afines a la medicina y a las ciencias de la salud en general.

2.3.2.1 Instrumentos y procedimiento utilizados en el estudio piloto 2

Los participantes en cada uno de estos grupos respondieron dos pruebas, una de reconocimiento léxico (RL) y otra de comprensión de lectura (CL). Esta última del tipo de selección múltiple con única respuesta basada en el contenido del artículo que leyeron. En cuanto a la prueba de reconocimiento léxico, su objetivo era, por un lado, medir la cantidad de vocabulario proveniente del pasaje que cada estudiante estaba en capacidad de reconocer, y por otro establecer la homogeneidad de ambos grupos en cuanto a su competencia lingüística general en español. Numerosos estudios establecen una alta correlación entre la competencia léxica de los estudiantes y otras habilidades lingüísticas por lo que se consideró pertinente medir del reconocimiento del vocabulario del texto en estos estudiantes y utilizarlo como indicador de su destreza lingüística.

Read (2007), por ejemplo señala la validez de este tipo de pruebas para medir la cantidad de léxico de los estudiantes y su competencia lingüística. Hoy en día, varias universidades usan pruebas de este tipo, en su mayoría junto con otras medidas adicionales, para ubicar a los estudiantes en los diferentes cursos por niveles o para diagnosticar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Fairclough (2011) en un estudio con hablantes de español como lengua de herencia concluye que este tipo de pruebas son instrumentos válidos para medir las habilidades lingüísticas de esta población y propone su utilización como instrumentos de ubicación en los distintos cursos por niveles de los programas de lengua diseñados para estos estudiantes.

La prueba de reconocimiento léxico diseñada para este estudio (ver Apéndice 2a) fue construida con base en las palabras del pasaje de lectura. Consta de 150 ítems léxicos, 100 de los cuales son palabras extraídas del texto y 50 son palabras inventadas y que por tanto no forman parte del repertorio léxico del español, pero que siguen sus mismos patrones morfo-fonológicos. Algunos ejemplos de estas últimas palabras son: *hombril, *calorir y *confundizante. Los estudiantes debían marcar las palabras que reconocieran como pertenecientes al español y dejar sin marca aquellas que no reconocieran. La inclusión de las palabras inventadas es un mecanismo de control que se usa en este tipo de prueba para descartar a aquellos estudiantes que tienden a sobrevalorar su reconocimiento léxico en una lengua.

Las 100 palabras del texto utilizadas en la prueba RL se eligieron con la ayuda del diccionario de las 5000 palabras más frecuentes del español de Davies (2006) (*A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*). En este diccionario se le asigna a cada palabra un número de acuerdo con su frecuencia de uso y se establecen cinco niveles. El primer nivel para las mil palabras más frecuentes (con frecuencias de 1 a 1000), el segundo para las siguientes palabras (con frecuencias 1001 a 2000), el tercero para palabras con frecuencias de 2001 a 3000 y así sucesivamente hasta el nivel 5.

Se asumió que los estudiantes conocían las palabras de primer nivel (artículos, pronombres y en general palabras de bajo contenido semántico), por eso se descartó su inclusión en un comienzo. Se usaron todas las palabras encontradas del segundo al quinto nivel, para obtener un total de 69 palabras, a esas les sumamos las 25 palabras (del total de 478 palabras del texto) que no aparecieron en el diccionario (están por fuera de las 5000 más frecuentes) por tener una frecuencia demasiado baja. Se obtuvo un total de 94

palabras por lo que se decidió completar las 100 con 6 palabras del primer nivel elegidas al azar. De esa forma se obtuvo una muestra representativa del vocabulario del texto.

El segundo instrumento utilizado en este estudio (ver Apéndice 2b) consta de un pasaje de lectura y un cuestionario de comprensión de 10 preguntas basadas en el contenido del mismo. El artículo, que apareció publicado en un periódico argentino y fue obtenido a través de su versión digital, se titula *¿En qué área de la medicina conviene invertir?* Es un texto auténtico de divulgación, con vocabulario no muy especializado y pensado para un público amplio, un lector promedio, con cierto nivel de conocimiento general. La prueba de comprensión de lectura consta de 10 preguntas de opción múltiple con única respuesta. Las preguntas son todas de tipo inferencia, con cuatro opciones de respuesta, todas con las mismas posibilidades de ser elegidas. Dentro del cuestionario no hay ninguna pregunta directa sobre vocabulario.

Durante sesiones de clase normales, con sus respectivos instructores, los estudiantes contestaron (en un promedio de 45 minutos aproximadamente), primero la prueba RL y luego la CL. Posteriormente se recogieron los resultados y se calificaron para luego iniciar con el análisis. La primera prueba, RL, se calificó sobre 100 puntos asignando un punto a cada acierto del estudiante al marcar una palabra real del español o dejar sin marca una palabra inventada. El puntaje máximo fue de100 puntos. Para la CL se contaron las respuestas acertadas y se asignó a cada una un valor de 10 puntos para un total de 100 puntos en ausencia de errores. Luego se tabularon los datos y se procedió al análisis.

2.3.2.2 Análisis de Resultados y limitaciones del estudio piloto 2

La tabla 2.4 muestra los promedios de ambas pruebas para cada grupo. El promedio de reconocimiento léxico de G1 (N = 22) fue de 85% (SD = 7.9), muy similar al de G2 (N = 18) que fue 84% (SD = 10.2). El resultado de una prueba t para muestras independientes, $t(38) = .12$, $p = .89$, nos llevó a concluir que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre el reconocimiento léxico de estos dos grupos, lo que indica que son grupos homogéneos en cuanto a su cobertura léxica para este texto en particular.

Tabla 2.4 Resultados de las pruebas CL y RL para los grupos G1 y G2

	Grupo	N	Promedio (%)	Desviación estándar
CL	G1	22	48	23.0
	G2	18	51	22.7
RL	G1	22	85	7.9
	G2	18	84	10.2

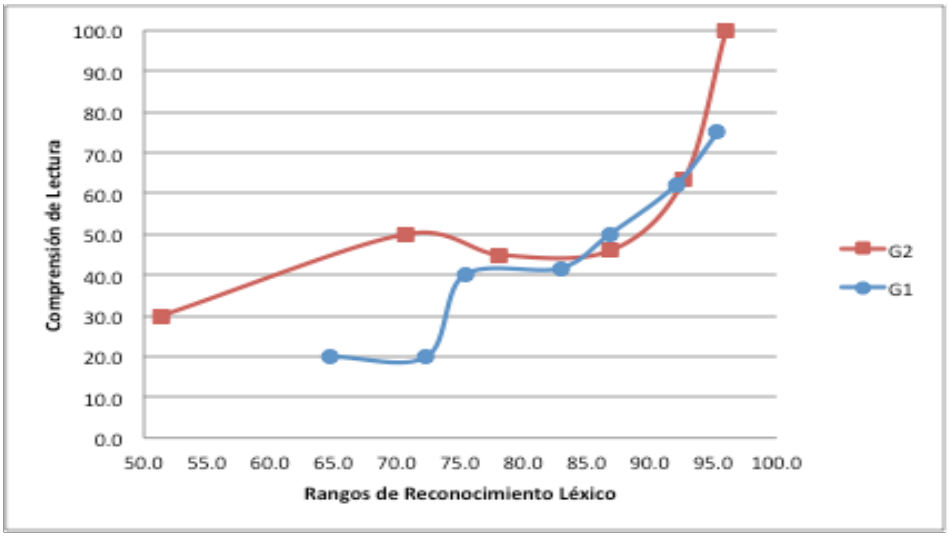
En cuanto a la prueba CL, el promedio para G1 (N = 22) fue de 48%, (SD = 23.0), mientras que para G2 (N = 18) fue un tanto mayor, 51% , (SD = 22.7). El resultado de una prueba t, $t(38) = -.40$, $p = .68$ reveló que no hay una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión de lectura de este texto relacionado con la medicina para estos dos grupos de estudiantes ELH.

De lo anterior se deduce que estos dos grupos no difieren estadísticamente en cuanto a su nivel de habilidad lingüística ni en su comprensión de lectura de este texto médico. Esto nos llevaría a concluir que el conocimiento previo temático (en el área de la medicina) del grupo G2 no tuvo ningún efecto en la comprensión de un texto

relacionado con esta disciplina. El grupo G2, no demostró un desempeño significativamente mayor en la prueba de comprensión de lectura y su comprensión fue similar a la del grupo G1 sin conocimiento (aparente) de la disciplina.

Aun así, se consideró importante observar y analizar la tendencia de la comprensión de lectura en diferentes rangos de reconocimiento léxico, la cual se observa en la gráfica 2.5. Esta gráfica es el resultado de agrupar los puntajes de la prueba RL en diferentes rangos (50-55, 55-60, 60-65 y así sucesivamente) y luego promediar los puntajes de comprensión de lectura en esos intervalos.

Gráfica 2.5 Comprensión de lectura en diferentes rangos de reconocimiento léxico



Como se observa, el rango más bajo de RL lo obtuvo G2, pero no obstante la comprensión de lectura de este grupo fue superior en la mayoría de los casos. Entre 75% y 85% aproximadamente, se observan porcentajes de comprensión muy similares para los dos grupos, pero aun así la comprensión es mayor para G2. Entre 87% a 95%, se observa un mínimo descenso en la comprensión de G2, con respecto a la de G1, pero este grupo

vuelve a superar a G1 en el rango de 95% a 100%. Cabe señalar, que si bien es cierto que G2 obtuvo el mínimo puntaje total de RL (51%), también obtuvo el máximo (100%) en CL (un estudiante), entre todos los participantes.

Al parecer, en los niveles más bajos de reconocimiento léxico (entre 50% y 70% aproximadamente) es en donde se ve una mayor diferencia en cuanto a la comprensión, siendo los puntajes del grupo G2 mayores que los de G1. Esto podría indicar que los estudiantes con un reconocimiento léxico de entre 50% y 70% parecen aprovechar más del conocimiento previo, mientras que los de niveles superiores estarían haciendo uso de otros recursos o estrategias, por lo tanto otros factores contribuirían de manera más significativa. Tal vez es en los niveles más bajos de reconocimiento léxico, en donde la activación de conocimientos previos como parte de las actividades de pre-lectura les ayudaría a mejorar su comprensión de lectura ya que una vez la cobertura léxica se acerca al 75%, el conocimiento previo no parecería contribuir de manera determinante.

Dada la cantidad reducida de participantes en este estudio, resulta difícil generalizar y poder concluir sobre la existencia de un umbral de habilidad lingüística (como se sugiere en las investigaciones previas realizadas para IPA/ILE/ISL), a partir del cual el conocimiento previo podría tener un efecto positivo en la comprensión de lectura. En un futuro habría que realizar más estudios con muestras más grandes para poder establecer generalizaciones a este respecto.

Otra de las limitaciones es la imposibilidad de garantizar a ciencia cierta la existencia o no de conocimientos previos sobre el tema, de parte de los estudiantes. Podría decirse que no por el hecho de estar en la clase de español general G1,

automáticamente eso implica la ausencia de conocimientos previos sobre temas médicos en general o sobre el tema del artículo leído en particular. De la misma forma, el estar en el grupo de español médico, no es garantía de la existencia de conocimientos previos sobre el tema específico del texto, la inversión en investigaciones médicas.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio piloto 2, se sugiere que para investigaciones futuras se implementen otros instrumentos adicionales que permitan medir el conocimiento previo, tales como encuestas, pruebas o entrevistas. De igual manera, se deberían utilizar en el futuro otras medidas de comprensión de lectura complementarias, tales como pruebas de tipo '*Cloze*' o resúmenes para garantizar una medición más acertada de la comprensión.

Además, podrían diseñarse estudios que incorporen mediciones de otras variables que pueden jugar un papel importante y que no se consideraron en este estudio tales como el nivel de dificultad del texto y el grado de especialización de los estudiantes ya que los resultados obtenidos por estudiantes de último año de una carrera médica no necesariamente serán los mismos que los obtenidos por uno de primer semestre. Tampoco hay que desatender otra variable, el interés del lector frente a lo que lee, que puede de alguna forma influenciar su comprensión. Es la presencia de todas estas variables lo que dificulta el diseño de estudios como este. Sin embargo, este se considera un punto de partida en la exploración de la incidencia del conocimiento previo de la disciplina en la comprensión de lectura.

2.3.2.3 Conclusiones del estudio piloto 2

El estudio piloto 2 buscaba determinar si los puntajes de una prueba de comprensión de un texto relacionado con la medicina serían mejores para los estudiantes de español médico que para los de un grupo de estudiantes de español general. Los resultados sugieren que para estos dos grupos matriculados en clases de ELH, el conocimiento previo no tiene un efecto positivo sobre la comprensión de lectura de un pasaje relacionado con la medicina., ya que al comparar los resultados de la prueba de comprensión no se observó una diferencia estadísticamente significativa.

Sin embargo, un análisis detallado de la gráfica de los puntajes de comprensión en los diferentes rangos de RL, revela una mayor comprensión en el caso del grupo de estudiantes de español médico (G2) que en el grupo de español general (G1), en la mayoría de los rangos de reconocimiento léxico. Este grupo de estudiantes también obtuvo paradójicamente el resultado mínimo de RL (51) y máximo de CL (100).

En los rangos de RL inferiores al 70% la diferencia entre los dos grupos es mayor (G2 tiene mejores puntajes de comprensión que G1), lo que parece sugerir que en estos rangos el conocimiento previo tiene una mayor contribución. Sin embargo, con una muestra tan pequeña resulta muy difícil y aventurado sacar conclusiones en cuanto a la existencia de posibles umbrales léxicos o de competencia lingüística a partir de los cuáles el conocimiento previo pudiera ejercer un efecto contundente sobre la comprensión de lectura. Tampoco, es posible, a partir de este estudio, concluir sobre posibles efectos compensatorios entre la competencia léxica y el conocimiento previo. Para tal propósito sería necesario aumentar el número de participantes y posiblemente refinar los

instrumentos de medición de comprensión de lectura y de conocimientos previos. Sin embargo, este estudio podría constituirse en un punto de partida que motive investigaciones futuras.

La lectura académica es importante para los hablantes de ELH porque les da acceso a la variedad estándar de la lengua a través de un incremento en su repertorio léxico y además les proporciona modelos que pueden ayudarlos también a mejorar su escritura académica. Sin una sólida habilidad lectora, los hablantes de herencia limitan sus posibilidades de acceder al registro estándar y pierden oportunidades laborales y académicas, al no poder competir con los hablantes nativos. Por eso las clases de ELH, tanto generales como con propósitos específicos deberían trazar estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura y eso se lograría a través de la exploración de los diferentes factores que afectan de manera positiva esta destreza.

Estudios como este tienen una implicación en la enseñanza del español para las profesiones, campo que se ha comenzado a explorar recientemente con resultados prometedores, en especial para el español como lengua de herencia en Estados Unidos. Gracias a las necesidades impuestas por la globalización del mercado laboral, se empieza a ver en ciertas lenguas minoritarias y en particular en el español, un recurso potencial que contribuye a la inserción y mayor competitividad en el escenario del mercado profesional globalizado.

2.4 Resumen del capítulo

En este capítulo se aborda la discusión de dos factores que han sido bastante estudiados con respecto a su contribución en la comprensión de lectura para segundas

lenguas y para lenguas extranjeras. Estos factores son el conocimiento del vocabulario y el conocimiento previo de la disciplina. Se reportan además los resultados obtenidos en dos estudios piloto con hablantes de ELH.

Los resultados del estudio piloto 1, sobre la relación entre el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura de hablantes de ELH coinciden con los estudios previos para L2 en señalar un alto porcentaje de palabras (alrededor de 98%) necesarias para demostrar una comprensión adecuada (70 puntos de 100 posibles) de un texto auténtico. Estos resultados también concuerdan con los de Davies (2005) en cuanto al tipo de relación entre las dos variables que obedece a la ley de rendimientos decrecientes y contradicen que la naturaleza de la relación sea de tipo lineal, como sugieren Schmitt et al (2011) para ISL.

En el segundo estudio (estudio piloto 2) sobre la contribución del conocimiento previo en la comprensión de un texto médico, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de un grupo de estudiantes de español médico y uno de español general. Sin embargo, al analizar la relación entre el reconocimiento del léxico de este texto y la comprensión de los dos grupos se encontró que en los niveles más bajos de reconocimiento léxico (por debajo de 75%) es en donde hubo mayor diferencia entre la comprensión de ambos grupos lo que sugiere que es en esos nivles bajos en donde adquiere una mayor relevancia la implementación de actividades de pre-lectura relacionadas con vocabulario.

A la luz de los estudios previos y de los resultados obtenidos en estos experiementos preliminares con estudiantes de ELH, es fácil deducir que de los dos

factores estudiados, el reconocimiento léxico tiene un efecto más determinante y por eso su relación con la comprensión de lectura se constituyó en el objeto de estudio en la presente investigación, cuya metodología se describirá en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

Metodología

En los próximos apartados se hará una descripción de los participantes de la investigación, se explicará el diseño de los instrumentos utilizados y se justificará su utilización en este estudio. Al finalizar se describirá el procedimiento utilizado.

3.1 Participantes

Los datos de esta investigación provienen de un total de 240 hablantes de ELH matriculados en 15 clases (un total de 9 cursos) de español en la Universidad de Houston. Con el fin de obtener su información sociolingüística, todos respondieron la encuesta cuyo contenido aparece en el Apéndice 3 y de donde se extraen los datos que se presentarán en esta sección.

Los 9 cursos se distribuyeron en tres niveles. El primero, conformado por los estudiantes matriculados en el curso SPAN1507, que es un curso básico intensivo. Este curso tiene como objetivo el desarrollo de la lectoescritura en español con un énfasis en la adquisición de vocabulario a través de actividades de lectura, escritura y conversación. Para inscribirse en este, los estudiantes deben haber sido ubicados a través del examen del programa de ELH.

El segundo nivel se considera intermedio y está conformado por los estudiantes matriculados en las clases SPAN2307 y SPAN2308. El principal objetivo de estos cursos es el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en español y el perfeccionamiento de la gramática, el vocabulario y de la ortografía. También se promueve en estos cursos una mayor familiarización con la cultura hispana de los

Estados Unidos. La clase de SPAN2307 tiene como prerrequisito la de SPAN1507 o la ubicación a través del examen de lengua del programa de ELH. La clase de SPAN2308 tiene como prerrequisito la de SPAN2307 o, de igual forma, la ubicación por medio del examen ya mencionado.

El tercer nivel, de estudiantes avanzados, está conformado por los estudiantes matriculados en las siguientes clases:

SPAN3307 (*Public Speaking in Spanish*)

SPAN3308 (*Written Communication for Hispanic heritage learners*)

SPAN3350 (*Women in Hispanic Literature*)

SPAN3384 (*Introduction to Hispanic Literature*)

SPAN4374 (*Teaching Spanish to Heritage Learners*) and

SPAN4396 (*Advanced Translation*).

Las clases SPAN3307/3308 tienen como pre-requisito la de SPAN2308 o ser ubicado a través del examen de lengua. Vale la pena aclarar que en las clases SPAN3350/3384/4374/4396, no sólo se matriculan hablantes de español como lengua de herencia sino que además están abiertas para estudiantes avanzados de español como segunda lengua que cumplan con los prerrequisitos equivalentes de clases paralelas de SL. Se encontraron un total de 7 estudiantes avanzados matriculados en estas clases y con ellos se conformó un grupo aparte con el objetivo de comparar sus resultados con los obtenidos para ELH y así ofrecer una idea general de las diferencias/semejanzas entro los dos tipos de estudiantes a este nivel.

En la Tabla 3.1 se muestra la distribución de los 240 estudiantes de ELH por curso y por nivel. También se muestra el número de clases por curso que participaron en

la investigación.

Tabla 3.1 Distribución de participantes por nivel y por curso

Niveles	1	2		3					
Cursos (clases)	1507 (3)	2307 (3)	2308 (2)	3307 (2)	3308 (1)	3350 (1)	3384 (1)	4374 (1)	4396 (1)
Total por curso	52	77	45	31	6	10	2	8	9
Total por nivel	52	122		66					

De los 240 participantes, 68 (el 28%) eran hombres y 172 (el 72%) mujeres, como se observa en la Tabla 3.2 en donde además aparece la distribución por nivel en cuanto a sexo.

Tabla 3.2 Distribución de participantes por nivel de acuerdo al sexo

Niveles	Hombres (%)	Mujeres (%)
1	21 (9)	31 (13)
2	37 (15)	85 (35)
3	10 (4)	56 (23)
Total	68 (28)	172 (72)

En cuanto a las edades, una gran mayoría de los encuestados (90%) eran menores de 30 años, un 8% tenían entre 30 y 50 años y un 2% (5 estudiantes) eran mayores de 50 años. En la Tabla 3.3 se observa la distribución por niveles teniendo en cuenta la edad.

Tabla 3.3 Distribución de participantes por nivel de acuerdo a la edad

Niveles	Mayores de 50 (%)	Entre 30 y 50 (%)	Menores de 30 (%)
1	0 (0)	3 (1)	49 (20)
2	3 (1)	10 (4)	109 (45)
3	2 (1)	7 (3)	57 (24)
Total	5 (2)	20 (8)	215 (90)

Con respecto a la procedencia de los participantes de este estudio, 181, es decir el 75%, son de origen hispano nacidos en los Estados Unidos, mientras que 59 estudiantes, un 25% de la muestra, nacieron en algún país de habla hispana. En la Tabla 3.4 se observa la distribución de participantes por nivel de acuerdo con su procedencia. Una gran mayoría de los participantes nacidos en algún país hispano provienen de México (39, del total de 59) y los demás proceden de los siguientes países: Panamá, Colombia, El Salvador, Cuba, Venezuela, España, Perú, Chile y Argentina.

Los nativos estadounidenses de origen hispano que constituyen la mayoría de la muestra (75%) tienen ascendencia hispana a través de uno o ambos padres. De acuerdo con la encuesta respondida por los estudiantes, los siguientes son los países de procedencia de los padres de los encuestados: México, El Salvador, Venezuela, Puerto Rico, Nicaragua, República Dominicana, Honduras, Colombia, Panamá, Guatemala, Cuba, Chile, Perú, España y Argentina.

Tabla 3.4 Distribución de participantes por nivel de acuerdo a la procedencia

Niveles	Nacidos en USA (%)	Nacidos en países hispanos (%)
1	48 (20)	4 (2)
2	94 (39)	28 (12)
3	39 (16)	27 (11)
Total	181 (75)	59 (25)

Como se mencionó antes, también se utilizaron los datos de los 7 hablantes de español como SL (1 hombre y 6 mujeres) matriculados en las clases avanzadas (SPAN3384, SPAN4374 y SPAN4396). En este grupo, cinco personas eran menores de 30 años, una mayor de 50 y una tenía entre 30 y 50 años de edad. De acuerdo con la información suministrada por ellos en la encuesta todos planeaban obtener una especialización en español. Además, las pruebas de lectura también fueron respondidas por un grupo control de 9 hablantes nativos de español (6 hombres y tres mujeres), todos ellos profesionales de origen colombiano y estudiantes de inglés como lengua extranjera.

3.2 Instrumentos de la investigación

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron una encuesta sociolingüística y dos pruebas de lectura, en formato electrónico, además de una prueba *cloze* en papel.

En el caso particular de las pruebas de lectura, cada una estaba compuesta de tres partes: una prueba de reconocimiento léxico (en adelante prueba RL), seguida de un pasaje de lectura y luego de un cuestionario de comprensión de lectura (en adelante prueba CL), que los estudiantes respondieron en ese orden estricto. Dado que el objetivo

de la pruebas RL era precisamente evaluar el conocimiento del vocabulario de cada pasaje, la lectura previa del mismo hubiera afectado los resultados y comprometido la confiabilidad de la prueba. En la próxima sección se explicará en detalle el diseño de los instrumentos, se justificará su uso en esta investigación y se discutirá el procedimiento de evaluación utilizado.

3.2.1. Encuesta Sociolingüística

Con el fin de obtener la información sociolingüística de los participantes, todos respondieron en formato electrónico la encuesta cuyo contenido aparece en el Apéndice 3.

En esta encuesta se pregunta por algunos datos biográficos de los participantes que nos permitieron ubicarlos o corroborar su pertenencia al grupo de hablantes de lengua de herencia (LH) o al de hablantes de segunda lengua (SL); además, los encuestados respondieron sobre sus experiencias previas con el idioma español a través de estudios, viajes o por haber vivido en países de habla hispana. También se buscaba establecer el uso del español de acuerdo a diferentes contextos, escolar, familiar, laboral, con amigos, etc. Además, en la encuesta se indaga sobre su experiencia como lectores tanto de textos académicos y técnicos (literatura de no-ficción) como de ficción o literatura (novelas, cuentos, poemas) tanto en inglés como en español y en diferentes medios (libros o internet). Todos estos datos fueron de utilidad para describir a nuestros participantes como se vio en la sección anterior.

A continuación explicaremos el diseño de las dos pruebas de reconocimiento léxico (en lo sucesivo RL1 y RL2) que los estudiantes completaron antes de leer cada

texto para luego responder los dos cuestionarios de comprensión de lectura que denominaremos CL1 y CL2, respectivamente.

3.2.2 Pruebas de Reconocimiento léxico (RL)

Este formato ha sido utilizado en muchos estudios (Anderson & Freebody, 1983; Goulden, Nation & Read 1990; Meara & Jones, 1988) y se usa hoy en día en muchos casos como medida fiable de la habilidad lingüística de los estudiantes. Read (2007), además destaca la fiabilidad de este tipo de pruebas para medir la cantidad de léxico que poseen los estudiantes. Actualmente, varias universidades usan pruebas de este tipo, en su mayoría junto con otras medidas adicionales, para ubicar a los estudiantes en los diferentes cursos por niveles o para diagnosticar sus habilidades lingüísticas. Fairclough (2011), por ejemplo, concluye que este tipo de pruebas son instrumentos válidos para distinguir entre los hablantes de español como LH y como SL y propone su utilización como instrumento para ubicar a los estudiantes en los distintos niveles de los programas de lengua. En su estudio sobre vocabulario y comprensión de lectura, Schmitt et al. (2011) lo utilizan para medir la cantidad de vocabulario que los estudiantes conocen de dos pasajes de lectura y ver la relación entre esta medida y los resultados de dos pruebas comprensión de lectura.

Siguiendo el patrón utilizado por Schmitt et al. (2011), en esta investigación se construyeron dos pruebas de este tipo, una para cada pasaje de lectura. Estas pruebas constan cada una de 100 ítems léxicos, 70 de los cuales son palabras extraídas del texto y 30 son palabras inventadas. Los estudiantes, luego de leer cada palabra de la lista, solo necesitaban marcar (*True*) frente a las palabras que reconocían como palabras del español

o de lo contrario (*False*). La inserción de palabras inventadas se hace para controlar los casos en que los participantes sobrestiman su reconocimiento léxico marcando demasiadas palabras inventadas como reales. Algunos ejemplos de palabras de este tipo, también conocidas como seudo-palabras son: **hombril*, **calorir* y **confundizante* que, como se observa, siguen el mismo patrón de formación de las palabras del español, pero en realidad no hacen parte del repertorio léxico de este idioma.

En los Apéndices 4a y 5a aparecen las pruebas tanto RL1como RL2 que se utilizaron en este estudio. A continuación se explica el procedimiento utilizado para su diseño.

Las 70 palabras del texto utilizadas en ambas pruebas se eligieron con la ayuda del diccionario de frecuencias de Mark Davies (2006) (*A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*) que contiene las cinco mil palabras de mayor frecuencia de uso del español. En este diccionario se le asigna a cada palabra un número de acuerdo con su frecuencia de uso y se establecen cinco niveles. El primer nivel para las mil palabras más frecuentes (con frecuencias de 1 a 1000), el segundo para las siguientes palabras (con frecuencias 1001 a 2000), el tercero para palabras con frecuencias de 2001 a 3000 y así sucesivamente hasta el nivel 5.

Se trabajó con cada uno de los textos por separado, asignando a cada palabra su frecuencia correspondiente de acuerdo con el diccionario y estableciendo su nivel dentro de los 5 propuestos por Davies. Una vez clasificadas las palabras por niveles se procedió a decidir cuáles se incluirían en cada lista. Se asumió que los estudiantes conocían las palabras de primer nivel (artículos, pronombres y en general palabras de bajo contenido semántico), por eso se descartó su inclusión.

Para el caso de la prueba RL1, se incluyeron todas las palabras encontradas de los niveles dos en adelante, más 18 de las 25 que por tener un nivel muy bajo de frecuencia no se encontraron en el diccionario de Davies (es decir no estaban dentro de las 5000 palabras más frecuentes del español), así obtuvimos el total de 70 palabras. En la Tabla 3.5 se muestra la cantidad elegida para cada nivel de frecuencia.

Tabla 3.5 Distribución de las palabras de RL1 por nivel de frecuencia

Nivel 1	**Nivel 2**	**Nivel 3**	**Nivel 4**	**Nivel 5**	**Niveles Superiores**	**Total**
1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	Por fuera de las 5000 más frecuentes	
0 (0%)	**23** (32.9%)	**11** (15.7%)	**11** (15.7%)	**7** (10%)	**18** (25.7%)	**70** (100%)

De esa forma se completaron las 70 palabras para la prueba RL1 tratando de incluir una muestra representativa del vocabulario de este texto por niveles de frecuencia. Un procedimiento similar se utilizó para seleccionar las 70 palabras de la prueba RL2, como se verá a continuación.

Se incluyeron todas las palabras de nivel 5 (en total 7), luego las 15 de nivel 4, las 15 de nivel 3 y finalmente 10 de nivel 2. Esto, para un total de 47 palabras. Se completaron las 70, agregando 23 del grupo de palabras que no aparecen en el diccionario de frecuencias de Davies. En este caso, el porcentaje de palabras de muy baja frecuencia (Niveles Superiores) elegidas es mayor que en el texto anterior porque este pasaje contenía una mayor cantidad de tales palabras (51). En la Tabla 3.6 se muestra la distribución por niveles del vocabulario contenido en la prueba RL2.

Tabla 3.6. Distribución de las palabras de RL2 por nivel de frecuencia

Nivel 1	**Nivel 2**	**Nivel 3**	**Nivel 4**	**Nivel 5**	**Niveles Superiores**	**Total**
1-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	Por fuera de las 5000 más frecuentes	
0 (0%)	**10** (14.3%)	**15** (21.4%)	**15**(21.4%)	**7** (10%)	**23** (32.9%)	**70** (100%)

Se completó cada prueba de RL con 30 seudo-palabras para completar 100 ítems. Para evaluar estas pruebas, en una base de datos se asignó un valor de 1 a los aciertos y 0 a los desaciertos como se muestra en la Tabla 3.7.

Tabla 3.7 Evaluación de la prueba RL

Palabra	Respuesta	Valor
Aprestor*	True	0
	False	1
Sarampión	True	1
	False	0

A continuación se explicará el diseño de las pruebas de lectura.

3.2.3. Pruebas de Lectura

Tal parece que los investigadores aún no han llegado a un consenso acerca del formato idóneo para evaluar la comprensión de lectura. Dentro de los métodos tradicionalmente usados, Nation (2009) menciona los siguientes: las preguntas de respuesta larga (que comienzan con palabras como *qué*, *quién*, *cuándo*, *cómo*, *por qué*, etc.), las pruebas de falso/verdadero, o Sí/No, las de opción múltiple, las de completar oraciones, la traducción y el resumen.

No es nuestro objetivo explicar en detalle en qué consiste cada prueba ni citar las numerosas investigaciones que dan cuenta de las bondades y carencias de una u otra. Nos bastará con decir que todos estos métodos tienen ventajas y desventajas suficientemente documentadas y que no se puede decir que exista un formato infalible que se ajuste a todo tipo de estudiante y a cualquier circunstancia. En consecuencia, algunos autores como Bernhardt (1991), Shohamy (1984) y Spolsky (1989) sugieren el uso de una combinación de medidas de comprensión de lectura que es lo que se buscó hacer en esta investigación en donde se combinan el cuestionario de preguntas de opción múltiple con el resumen del texto.

Las dos pruebas de lectura se presentaron en formato electrónico. Para la primera se utilizó el mismo texto del segundo estudio piloto: *¿En qué área de la medicina conviene invertir?* cuyo contenido aparece en el Apéndice 2b. El cuestionario de comprensión de lectura aparece en el Apéndice 4b. Las preguntas utilizadas son en su mayoría las mismas del estudio 2, con algunas mejoras que resultaron luego de analizar el desempeño de los estudiantes en este estudio preliminar. Para la segunda prueba, se utilizó el cuento titulado *El cerdito* de Juan Carlos Onetti (Ver su contenido en el Apéndice 5b). Los dos pasajes tienen una longitud similar, 486 y 506 palabras respectivamente y se trata de textos auténticos, es decir que no fueron modificados para la enseñanza.

Los cuestionarios de comprensión de lectura (en lo sucesivo CL1 y CL2), al igual que en los estudios piloto, cuentan con 10 preguntas de opción múltiple con única respuesta. A estas 10 preguntas, de tipo inferencial, se agregó en cada caso una última pregunta (11), de producción, en la que se pedía a los estudiantes hacer un resumen de

entre 7 y 10 oraciones sobre el texto que acababan de leer en el idioma que quisieran, español o inglés. Para efectos prácticos, nos referiremos a esta última tarea dentro del cuestionario de comprensión de lectura como las pruebas de resúmenes R1 o R2, según correspondan al primer o segundo pasaje respectivamente.

En lo que sigue se argumentará sobre la validez tanto de las pruebas de opción múltiple como del resumen para medir la comprensión de lectura y se explicará su diseño y la forma cómo se evaluaron en este estudio.

3.2.3.1. Prueba de opción múltiple

La prueba de opción múltiple es una de las más utilizadas en la medición, no sólo de conocimientos generales, sino específicamente de la comprensión de lectura. Schmitt et al. (2011) se refieren a ella como "*a standard in the field of reading research*" (p. 32) y citan estudios en los que se valida su uso en pruebas estandarizadas como la del TOEFL. Las preguntas de opción múltiple tienen la ventaja de que son prácticas de evaluar y se pueden corregir de manera objetiva. Además, si como sugiere Nation (2009), se dan cuatro opciones de respuesta, existe una probabilidad muy baja, tan solo del 25%, de acertar la respuesta correcta por adivinación.

Dentro de las desventajas de este formato para evaluar la comprensión lectora, el mismo autor agrega que si las preguntas no están bien formuladas, a menudo la probabilidad de aciertos por adivinación aumenta. El diseño de este tipo de preguntas es una labor complicada ya que todas las opciones deben ser plausibles, es decir que todos los distractores deben lucir como posibles respuestas a la pregunta. Además, todas las

preguntas deben depender del texto, es decir, no deben existir preguntas que se puedan responder sin leer el pasaje.

El enfoque de las preguntas utilizadas en este estudio es el inferencial, que Nation (2009) caracteriza como preguntas en las que se pide al estudiante que "extraiga un mensaje que no aparece explícitamente en el texto pero que puede justificarse haciendo referencia a él. En algunos casos se pide al lector extraer la idea principal, se puede preguntar por la organización del texto, o determinar la actitud del escritor del texto frente al tema, interpretar los personajes o también se puede preguntar sobre las relaciones de causa efecto u otras que pueden o no estar explicitas en el texto". (Mi traducción de Nation (2009 p. 34). Finalmente, para evaluar esta prueba se usó la escala tradicional 0-100, asignándole a cada respuesta acertada un valor de 10 puntos.

3.2.3.2 El resumen

Además de los formatos mencionados antes para evaluar la comprensión de lectura, Montanero (2004) se refiere a otro tipo de pruebas muy utilizadas en la actualidad en los trabajos de investigación sobre comprensión de textos. Se trata de los resúmenes y protocolos de recuerdo libre, inmediato o demorado, cuya finalidad describe a continuación:

"Su objetivo principal es evaluar el producto de la representación semántica generada por el sujeto, utilizando diversos métodos de análisis del contenido proposicional del resumen que elabora, sin tener acceso al texto que se leyó." (p. 420)

Bernhardt, quien recomienda el uso de los protocolos de recuerdo inmediato (*immediate recall protocols* en inglés) para evaluar las habilidades de comprensión de lectura en un idioma extranjero, los define de la siguiente forma:

> The immediate recall protocol procedure is designed to test students' abilities to understand written foreign language texts without the help of outside materials. Students are asked to read a passage silently as often as they like; when they feel confident that they have understood as much of the text as they can, they surrender the text and are then asked to write down in English everything they remember from the text. (Bernhardt, 1983, p. 28)

Johnston (1983) se refiere a este método como "the most straightforward assessment of the result of the text-reader interaction" (p. 54), mientras que Bernhardt (1983) afirma que con él se superan los obstáculos de otros formatos, como el de preguntas de opción múltiple, en el que siempre existe la posibilidad de llegar a respuestas acertadas por medio de la adivinación. A pesar de que esta prueba goza de popularidad y está muy generalizada como medida de comprensión de lectura, también hay quienes cuestionan si en realidad mide la comprensión de lectura o lo que mide es la capacidad de memorizar, como vemos en la siguiente cita:

> One of the perennial problems in Reading Comprehension measurement has been the confounding of comprehension and recall. Virtually everyone assumes that one need not have understood something to remember it, even when one has read it. Naturally, this ability diminishes with an increase in the length of the text. Still, verbal learning research has aptly demonstrated the formidable ability of human beings to remember nonsense. It is the reverse question that garners the interest

and poses problems in psycholinguistic studies: If students have understood something, is it necessarily the case that they will remember it? (Farr, R. & Carey, R., 1986, p. 39)

Kobayashi (1995) señala que los lectores pueden no recordar todo lo que comprendieron y que recordar no necesariamente se equipara con comprender. Chang (2006) compara los resultados de una prueba de recuerdo inmediato con una de traducción del mismo texto y encuentra que la prueba de traducción proporciona más evidencias de comprensión que la de recuerdo inmediato. Con esto se demuestra que el requisito de memorización compromete la habilidad del lector para demostrar una comprensión total del texto a través de los protocolos de recuerdo inmediato, mientras que en el caso de la traducción, al tener acceso al texto, los estudiantes logran un mejor desempeño y pueden demostrar mayor comprensión del mismo.

Por todo lo anterior, para evitar que el requisito de la memoria sesgara los resultados obtenidos, en este estudio se optó por dejar a los estudiantes en libertad de regresar al texto en caso de ser necesario. Para esto se incluyó la tarea del resumen como parte del cuestionario de comprensión de lectura, en el mismo enlace en línea. En este estudio los estudiantes tuvieron acceso al pasaje mientras escribían el resumen y podían regresar a él si así lo decidían, ya que lo que se buscaba no era medir su capacidad de memorizar sino su comprensión global del texto a través de la identificación de las ideas principales y de su reproducción escrita.

En cuanto al idioma que se recomienda utilizar en estos protocolos, Zainal (2008) señala que no existen estudios concluyentes que favorezcan el uso de L2 o L1. Este investigador realiza un estudio con 30 estudiantes de ESL en una universidad de Malasia

para ver el efecto del idioma en el desempeño del lector. Les pide a los participantes leer dos textos cortos en inglés y escribir lo que entendieron del primer texto en malayo (su L1) y del segundo en inglés (su L2). Concluye que los estudiantes reproducen más unidades significativas cuando escriben en malayo que cuando lo hacen en inglés. Sus resultados apoyan los de Lee (1986), quien encuentra que los participantes de su estudio producen más ideas cuando escriben el resumen en su lengua nativa y los de Donin & Silva (1993) quien concluye que los estudiantes tienden a recordar menos material en su L2 (francés) que en su L1 (inglés).

Por lo anterior y teniendo en cuenta que los sujetos de esta investigación son en su mayoría estudiantes de ELH ubicados a lo largo del continuo bilingüe (Valdés, 2001), es decir, todos con diferentes rangos de habilidades lingüísticas en una y otro lengua, se decidió que los participantes tuvieran autonomía en la elección del idioma (inglés o español) en el que querían escribir, con lo que se esperaba obtener resultados más fiables de su comprensión total de cada uno de los textos.

3.2.3.3 Evaluación de las pruebas R1 y R2

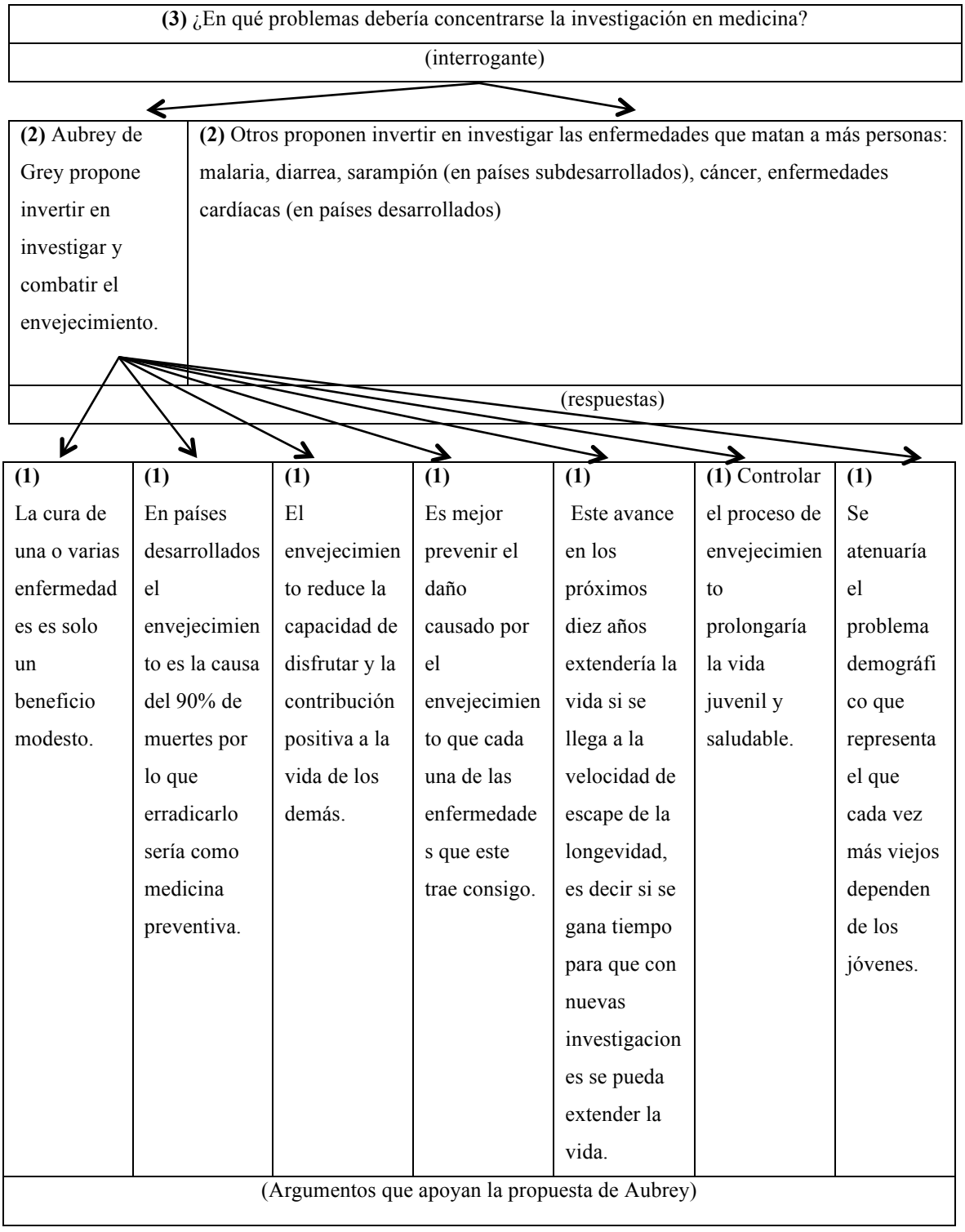
Para la evaluación de los resúmenes en este estudio, se crearon rúbricas basadas en algunos métodos cuantitativos propuestos para los protocolos de recuerdo. Como señala Montero (2003): “Algunos de estos métodos se encuentran altamente formalizados, de modo que permiten establecer comparaciones cuantitativas con la representación proposicional del contenido original. Para ello, es necesario fraccionar los protocolos en unidades proposicionales, de modo que se puedan comparar con un texto-modelo, aunque tengan una expresión lingüística diferente.” (p. 420)

Para el primer texto se utilizó el método propuesto por Wells (1986) para textos argumentativos, basado en el sistema de análisis de textos de Meyer y Rice (1984), que consiste en una representación jerárquica de la estructura del pasaje. Para el segundo texto, el cuento, se propone una rúbrica que combina la estructura que subyace a la narrativa y el sistema propuesto por Bernhardt (1983) que le asigna el mismo puntaje a cada idea o episodio de la historia. En las próximas secciones se explicará más en detalle el diseño de las rúbricas para la evaluación de cada uno de los resúmenes R1 y R2.

3.2.3.3.1 Rúbrica para la evaluación de R1

Como se señaló antes, para la evaluación de R1 se utilizó el método propuesto por Wells (1986) para textos argumentativos, según el cual se divide el texto en proposiciones o ideas que se jerarquizan de acuerdo a su importancia en la estructura textual. En la gráfica 3.1 se muestra la representación jerárquica de las ideas del texto 1 *¿En qué área de la medicina conviene invertir?* La relación retórica que subyace al pasaje en este caso es la de interrogante/respuesta.

Gráfica 3.1 Representación jerárquica de las ideas del texto



La macro proposición que aparece en la parte superior de la estructura es el interrogante, que coincide en este caso con el título del pasaje. Las ideas subordinadas o micro proposiciones que aparecen organizadas debajo de la macro proposición, son las respuestas al interrogante y, un nivel más abajo, los argumentos que apoyan una de las respuestas.

Este esquema ilustra claramente la organización jerárquica de las ideas del primer texto, por niveles y el puntaje que se asigna a cada una, dependiendo de la importancia que tienen dentro de la estructura textual. La idea más importante, el planteamiento del interrogante que se busca responder en el texto, tendría un valor de tres **(3)** puntos. Las respuestas que se han ofrecido al interrogante tendría cada una un valor de 2 puntos **(2)** y los argumentos que apoyan la respuesta de Aubrey tendrían cada uno un valor de 1 punto **(1)**, para un total de **14 puntos.** A continuación, en la gráfica 3.2, se muestra la rúbrica que se utilizó para evaluar la producción de cada estudiante.

Gráfica 3.2. Rúbrica para la evaluación de la prueba R1

Puntos	**Idea**	**Estudiante**
3	¿En qué problemas debería concentrarse la investigación en medicina? (Interrogante)	
2	Aubrey de Grey propone invertir en investigar y combatir el envejecimiento.	
2	Otros proponen invertir en investigar las enfermedades que matan a más personas: malaria, diarrea, sarampión (en países subdesarrollados), cáncer, enfermedades cardíacas (en países desarrollados)	
1	La cura de una o varias enfermedades es solo un beneficio modesto.	
1	En países desarrollados el envejecimiento es la causa del 90%	

	de muertes por lo que erradicarlo se consideraría como medicina preventiva.	
1	El envejecimiento reduce la capacidad de disfrutar y la contribución positiva a la vida de los demás.	
1	Es mejor prevenir el daño causado por el envejecimiento que cada una de las enfermedades que este trae consigo.	
1	Este avance podría en los próximos diez años extender la vida si se llega a la velocidad de escape de la longevidad, es decir si se logra ganar tiempo para que con nuevas investigaciones se logre extender la vida aún más.	
1	Controlar el proceso de envejecimiento prolongaría la vida juvenil y saludable.	
1	Se atenuaría el problema demográfico que representa el que cada vez más viejos dependen de los jóvenes.	
Total (14 pts)		

Para ejemplificar la utilización de esta rúbrica, a continuación se transcriben textualmente algunas muestras de resúmenes de estudiantes en los diferentes niveles y posteriormente, en la gráfica 3.3, se muestra como se asignan los puntajes usando la matriz propuesta.

E1: The article was asking what type of medical treatments should we invest in and the opinion of Aubrey de Gray. **(H150706)**[1]

E2: Este artículo habla de los problemas de a vejez y la sistema en como podemos ayudar a todos en como no contratar enfermedades. Malaria y el diarrea son ejemplos de los enfermedades que traigan los que son viejos. Este articulo también explica que cada persona tiene que tener mas control de su salud. Si alguien viven en un país que no son desarrollados, es mas difícil encontrar el

[1] La H corresponde a la clase de estudiante (de herencia). Para estudiantes de español como segunda lengua se utilizó ESL al comienzo de la codificación; Las cuatro cifras siguientes (1507) corresponden al número del curso los dos últimos números (06 en este caso), corresponden al número asignado al participante.

medico y medicina para prevenir muchas de las enfermedades que traigan hoy. Siempre hay una forma que podemos arreglar en como nos preocupamos del viejez si entendemos porque tenemos que buscar soluciones de este dilema el mas pronto que podamos. **(H230825)**

E3: In first world countries, much money is being invested into treatments for diseases that are related to old-age. Audrey de Grey does not agree with this and believes that rather than researching those diseases, we should focus on researching what causes humans to age instead. If we can find the cause of aging and prevent it, we would thereby be in a much better position to prevent all of the other diseases associated with old age. **(H330703)**

E4: Este articulo habla sobre la prevencion de la vejez. Degrey suguiere que en ves de gastar tanto dinero y tiempo en las enfermedades ya existenetes en la vejez, como la malaria y el cancer, mejor se deberia invertir mas dinero y tiempo en inventar la cura contra la vejez; ya que, de alguna forma u otra, cuando uno se vuelve viejo, si no morimos de una enfermedad, morimos de otra; pero si alargamos el tiempo de vida de cada ser humano para que pueda vivir saludable, mas tiempo y pueda disfrutar de su familia, eso seria mejor para todo el mundo. **(H439603)**

Gráfica 3.3. Muestra de evaluación de la prueba R1 de 4 estudiantes

Puntos	Idea	E1	E2	E3	E4
3	¿En qué problemas debería concentrarse la investigación en medicina? (Interrogante)	✓	**X**	**X**	**X**
2	Aubrey de Grey propone invertir en investigar y combatir el envejecimiento.	✓	**X**	✓	✓
2	Otros proponen invertir en investigar las enfermedades que matan a más personas: malaria, diarrea, sarampión (en países subdesarrollados), cáncer, enfermedades cardíacas (en países desarrollados)	**X**	✓	✓	✓
1	La cura de una o varias enfermedades es solo un beneficio modesto.	**X**	**X**	✓	✓
1	En países desarrollados el envejecimiento es la causa del 90% de muertes por lo que erradicarlo se consideraría como medicina preventiva.	**X**	**X**	**X**	**X**
1	El envejecimiento reduce la capacidad de disfrutar y la contribución positiva a la vida de los demás.	**X**	**X**	**X**	✓
1	Es mejor prevenir el daño causado por el envejecimiento que cada una de las enfermedades que este trae consigo.	**X**	**X**	✓	✓
1	Este avance podría en los próximos diez años extender la vida si se llega a la velocidad de escape de la longevidad, es decir si se logra ganar tiempo para que con nuevas investigaciones se logre extender la vida aún más.	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Controlar el proceso de envejecimiento prolongaría la vida juvenil y saludable.	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Se atenuaría el problema demográfico que representa el que cada vez más viejos dependen de los jóvenes.	**X**	**X**	**X**	**X**
Total (14 pts)		**5**	**2**	**6**	**7**

3.2.3.3.2. Rúbrica para la evaluación de R2

Para el caso del resumen del cuento, se buscó que la rúbrica reflejara la estructura subyacente a la narración y a la vez evaluara la aparición de los episodios de la historia en el resumen. Esta rúbrica recoge la propuesta de Bernhardt (1983), de asignar el mismo peso a cada una de las ideas que se obtienen luego de dividir el texto en los segmentos significativos de la historia.

En su estudio sobre las narrativas orales, Silva-Corvalán y Arias (2001) citan a Labov (1972), quien propone que una narrativa está compuesta de los siguientes elementos: (traduciones de Silva Corvalán)

El Compendio, que "resume la historia; comunica los hechos más importantes en unas pocas palabras."

La Orientación, "que da información sobre el tiempo, lugar, los participantes y el contexto general en que ocurrieron los hechos"

La Acción complicante, "que comunica el desarrollo de la historia" o la serie de eventos que culminan con el clímax.

La Evaluación, en la que "se indica la razón de ser de la narrativa, por qué los hechos son importantes, por qué vale la pena recordarlos y contarlos"

La Resolución, "que dice lo que ocurrió finalmente".

*La Coda, "*que señala explícitamente que la historia ha terminado"

En cuanto a la coda, se considera que es una característica propia de las narrativas orales, que son el objeto de estudio tanto de Labov como de Silva Corvalán. Además, en nuestro caso, por tratarse de narración escrita tampoco se esperaba (porque no se pedía en las instrucciones) la aparición de un compendio ni de una evaluación. Sin embargo, un

análisis preliminar de una muestra aleatoria de resúmenes reveló la presencia de estas últimas en algunos casos.

Los siguientes son ejemplos de resúmenes en los que sus autores empezaron por un compendio o una síntesis del contenido del cuento (que aparece subrayada), para luego continuar ampliando los detalles:

> Esta historia se trata de una viejita que esta enferma y extrana a su nieto perdido. Ella les da de comer a unos ninos vagabundos que no van a la escuela y… (**H150719)**
>
> An old lady, who has lost her grandchild, find comfort in helping others. One day after feeding three kids, who she finds resembles… (**H330706)**
>
> This story is about an elderly woman who is in search for her grandchild. She is dressed in all black which makes the reader believe that she recently lost a family member or loved one… (**H230715)**

De manera similar, en algunos casos, los estudiantes evaluaron la narrativa. Aunque esto no se pedía en las instrucciones, algunos sintieron la necesidad de hacer comentarios críticas, análisis, o brindar su propia interpretación de la historia. En los siguientes ejemplos se subraya lo que se considera una evaluación de la narrativa por parte del autor del resumen:

> …Because they are poor and have grown to think it is a dog-eat-dog world, they take the money sadly and save it for there own. **(H230735)**
>
> El cuento, el cerdito, es realmente triste. El cuento trata sobre una señora que viste de negro, como si estuviera de luto, y espera siempre a unos niños que… **(H230849)**

Al principio de la historia, yo no hubiera pensado que los ninos le hubieran hecho eso a la anciana. Yo me imagino a una mujer pobre, y sin familia que solamente, quiere platicar con gente… **(H330704)**

A story of traitorous pigs, or in this case the little pigs which justifies the title of this tale. An old woman, mourning the loss of what appears to be her grandson, takes care of several children from the neighborhood... One day the children arrive, and suddenly murder the old woman and rob her of all her valuables. Despite of this successful robbery, they return to the slums neither victorious or happier. Forever stuck living as pigs in a pigsty. **(H150714)**

Cabe anotar que, aunque no se penalizó la ausencia del compendio ni de la evaluación en el resumen porque no se pedían de forma explícita en las instrucciones, aun así su aparición se cuantificó para obtener una mejor caracterización de las narrativas escritas.

En lo que sigue, se presentarán de forma esquemática las ideas que se esperaba encontrar en cada uno de los tres elementos (orientación, acción complicante y resolución) y su puntuación respectiva.

Gráfica 3.4 Ideas esperadas en la orientación y su puntuación

Orientación **(7 puntos)**		
Tiempo **(1)**	Lugar **(2)**	Participantes **(4)**
Una tarde (1)	La casa de la señora (1) Descripción de la casa/Barrio o entorno (1)	La señora (1) Descripción de la señora (1) Los tres niños (1) Descripción (1)

Como se observa a partir de la gráfica 3.4, tanto al tiempo como al lugar en donde se desarrolla la historia se le asignó un valor de un punto y en el caso del lugar, un punto adicional si aparecía alguna descripción (de la casa y/o el entorno, en este caso el barrio de donde vienen los niños). La mención de los participantes también tiene un valor de un punto y un punto extra si vienen acompañados de descripciones. De esa forma, solamente mencionar a la señora tiene un valor de un punto, mientras que agregar al menos un adjetivo que la describa de forma acertada (vieja, enferma, confiada, ingenua, etc.), representa un punto adicional. Se consideraron válidos todos aquellos adjetivos que aparecían de forma explícita en el texto (como *anciana*, por ejemplo) o aquellos que se inferían lógicamente a partir del contenido (*enferma, confiada*, *solitaria,* etc). Igualmente, mencionar a los tres niños como personajes tuvo un valor de un punto y un punto más por venir acompañados de al menos un adjetivo calificativo (*pobres, sucios, hambrientos, distintos, despiadados, parecidos al nieto desaparecido,* etc.) presente o inferido a partir de la lectura. En el caso del lugar donde se desarrollan los hechos, también se asignó un punto adicional por el uso de una descripción ya sea de la casa o del barrio en donde está ubicada (casa de una sola habitación/dormitorio, con una sala, con ventana al jardín parduzco; barrio miserable, con chozas, pobre, etc.)

En la gráfica 3.5 se muestra el contenido de ideas esperado tanto en la acción complicante como en el resultado y sus puntajes respectivos. Como se observa se asignó un punto por cada una de los eventos que forman parte tanto de la acción complicante como de la resolución/resultado de la historia. De esa forma, la acción complicante tuvo un valor total de 12 puntos, mientras que el valor de la resolución fue de 2 puntos.

Gráfica 3.5 Puntuación de las ideas esperadas en la acción complicante y en la resolución

Acción complicante (**12 puntos**)	Resolución/resultado (**2 puntos**)
La anciana cocina (1) Los niños llegan (1) Los niños entran (1) Los niños se sientan (1) Los niños comen (1) La anciana decide quién le recuerda a su nieto (1) La anciana va a lavar la loza (1) Uno de los niños la golpea (1) La anciana cae (1) Los niños buscan el dinero (1) Los niños se reparten el dinero (1) Uno de los niños le da otro golpe a la anciana (1)	Los niños van a sus casas (1) Guido guarda el dinero en la alcancía (1)

A continuación se muestran ejemplos de resúmenes obtenidos en diferentes niveles, seguidos por sus evaluaciones usando la plantilla propuesta en la gráfica 3.6.

E1: An old woman who lost her grandson would let kids into her home in hopes to find him. She trusted the three children and they took advantage of her and killed her and took her money. **(H150706)**

E2: Habia una mujer ancianita que le daba de comer a unos niños. Ella siempre sabian que venian y los niños les recordaban de su nieto. Un dia que venieron los niños la ancianita les cocino comida y les dejo hacer sus tontarias. Uno de los niños la asalta y le pegua atras de la cabeza. Los niños matan a la ancianita y le roban el poco dinero que tenia en su alcancia. **(H230817)**

E3: Una anciana buscaba a su nieto en algun nino desconocido. Ese dia llegron 3 ninos sucios y flacos pero ella miraba alguna caracteristica de su nieto en cada uno de ellos. mientras los ninos comian ella los observaba para ver cual era el que mas se parecia a su nieto y decidio que Emilio era el mas similar por sus gestos y el movimiento que hacia con las manos. Mientras la anciana estaba en la cocina los ninos planearon deshacerse de ella y la golpearon en la cabeza para despues buscar por toda su casa cosas de valor y dinero lo cual encontraron y se repartieron entre ellos. Al llegar a su casa Guido guarda el dinero que le toco en su cochinito de ceramic. **(H330805)**

E4: La señora estaba vieja, vivía sola y su nieto se murió, por eso estaba siempre vestida de negro, también ella estaba enferma con el reumatismo. Después de escuela los niños van a la casa de la señora. Los niños eran sucios, hambrientos y físicamente muy distintos. La señora lograba reconocer en ellos algún rasgo del nieto perdido. Ella prepare comida para los niños pero no podía oír ni entender a ellos. Sentaban en la mesa comiendo y hablando de tonterías. La señora fue a la cocina y los niños estaban callados. Golpean a la señora en la cabeza y los dejaron en el piso de la cocina. Buscaban dinero en la casa y fueron. **(H439601)**

Gráfica 3.6 Muestra de evaluación de la prueba R2 de cuatro estudiantes

	Elementos				
Puntos	**Orientación**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
1	Una tarde/ Un día (tiempo)		**X**	**X**	**X**
1	La casa de la señora/el barrio (lugar)	**X**	**X**	**X**	
1	Descripción de la casa/el barrio				
1	La señora (participante)	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Descripción de la señora (al menos un adjetivo)	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Los niños (participante)	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Descripción de los niños (al menos un adjetivo)		**X**	**X**	**X**
	Acción complicante				
1	La anciana les cocina		**X**		**X**
1	Los niños llegan		**X**		
1	Los niños entran		**X**		
1	Se sientan				**X**
1	Comen			**X**	**X**
1	La anciana decide quién le recuerda a su nieto			**X**	**X**
1	La anciana va a lavar la loza			**X**	**X**
1	Uno de los niños la golpea		**X**	**X**	**X**
1	La anciana cae/muere	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Los niños buscan/le roban el dinero	**X**	**X**	**X**	**X**
1	Se reparten el dinero			**X**	
1	Le dan otro golpe a la anciana				

	Resolución/Resultado				
1	Los niños van a sus casas			**X**	**X**
1	Guido guarda el dinero en la alcancía			**X**	
TOTAL **21**		**6**	**12**	**15**	**14**

3.3 Procedimiento

Luego de obtener la autorización correspondiente para la realización del estudio por parte de la Universidad de Houston, a través de RAMP (*Research Administration Management Portal*) y además contando con el permiso de cada uno de los instructores de las clases, se procedió a la recolección de datos en el semestre de otoño de 2013. En cada sesión se les explicó a los estudiantes el propósito del estudio y se solicitó su colaboración voluntaria en el proyecto. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron el formulario que aparece en el Apéndice 7, por medio del cual autorizan al investigador a utilizar los datos obtenidos, siempre manteniendo el anonimato de los participantes.

En el caso de los grupos con sesiones de dos horas, fue posible obtener todos los datos en una sola visita, mientras que para los grupos con sesiones de tan solo una hora, fueron necesarias dos visitas para completar el estudio. Todos los instrumentos, a excepción de la prueba , estaban en un formato electrónico, por lo que se convino con cada grupo en que el(los) encuentro(s) se llevara(n) a cabo durante su horario de clases en el laboratorio de lenguas, en donde cada estudiante tuvo acceso a un computador para completar las diferentes pruebas a su propio ritmo. El formato utilizado fue el de *google documents* que facilitó la descarga de los resultados en Excel para un análisis inicial.

Una vez recibidas las instrucciones y siguiendo el orden de los enlaces electrónicos expuestos en una pantalla de proyector, cada participante completó uno a uno los instrumentos de este estudio. La investigadora siempre estuvo presente para despejar cualquier duda, solucionar dificultades técnicas y sobre todo, para asegurarse de que no utilizaran ningún diccionario u omitieran alguna de las pruebas. El orden de aparición de los 3 enlaces de los instrumentos fue el siguiente: el primero fue el de la encuesta sociolingüística, seguido de los enlaces de las dos pruebas de lectura, (Prueba de lectura 1 y Prueba de lectura 2). Una vez concluidas estas pruebas se les pedía que completaran la prueba *cloze* en papel. Todos los enlaces eran independientes, así que en algunos casos los estudiantes variaron el orden sin que esto tuviera repercusiones en los resultados. Una vez que se obtuvieron todos los datos, se procedió al análisis que se presenta en detalle en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

Este capítulo está dividido en ocho secciones, que corresponden con cada uno de los interrogantes que se abordan en este trabajo de investigación. Se da inicio a cada una de ellas reiterando las preguntas y las hipótesis planteadas en cada caso, para luego explicar el procedimiento utilizado para su validación o refutación. Posteriormente se ofrece una conclusión y en los casos que lo ameritan una discusión de los resultados.

4.1 Primer interrogante

¿Existe una correlación positiva entre el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH demostrado en las pruebas RL1/2 y la prueba *Cloze*, en cada uno de los niveles?

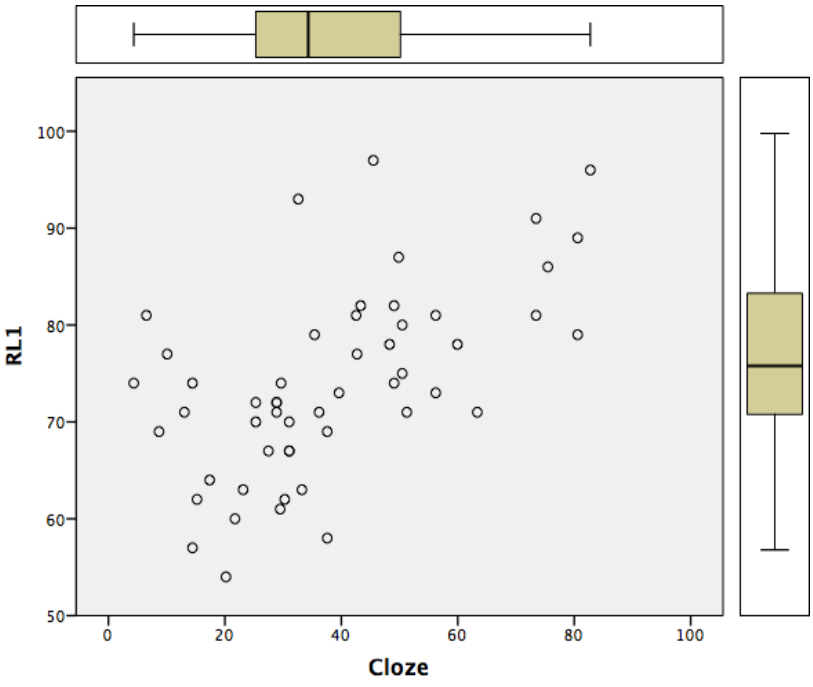
En la tabla 4.1 aparecen los coeficientes *r* de Pearson hallados en cada uno de los niveles al comparar cada una de las pruebas de reconocimiento léxico con la prueba *Cloze*. Se observa que todas las correlaciones resultaron significativas, con lo que se comprueba nuestra hipótesis sobre la existencia de una correlación entre las pruebas RL y la prueba *Cloze*. Como se indica en la tabla 4.1, el coeficiente de correlación Pearson entre RL1 y la prueba *Cloze* para el Nivel 1 fue $r(50) = .58$, $p = .00$; Esta correlación se ilustra en la gráfica 4.1. Entre RL2 y el *Cloze*, el coeficiente fue $r(50) = .52$, $p = .00$. Dicha correlación se aprecia en la gráfica 4.2.

Tabla 4.1 Coeficientes *r* de Pearson entre las pruebas de reconocimiento léxico RL1/2 y la prueba *Cloze* para los 3 niveles de ELH

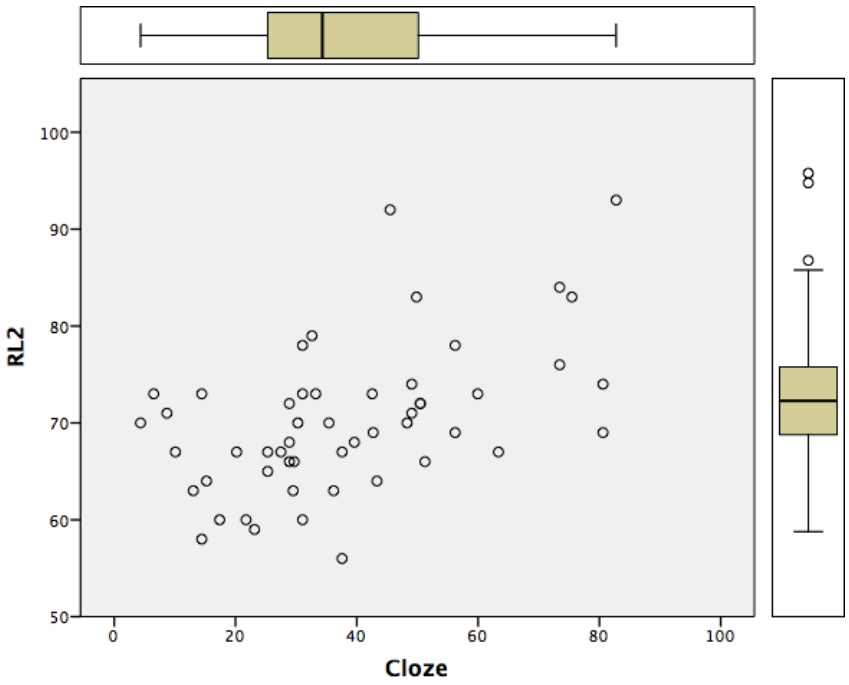
NIVELES	PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson
Nivel 1	RL1-*Cloze*	.58
	RL2-*Cloze*	.52
Nivel 2	RL1-*Cloze*	.63
	RL2-*Cloze*	.64
Nivel 3	RL1-*Cloze*	.48
	RL2-*Cloze*	.49

Nota: $p = .00$ en todos los casos.

Gráfica 4.1. Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL1 Para el **Nivel 1**

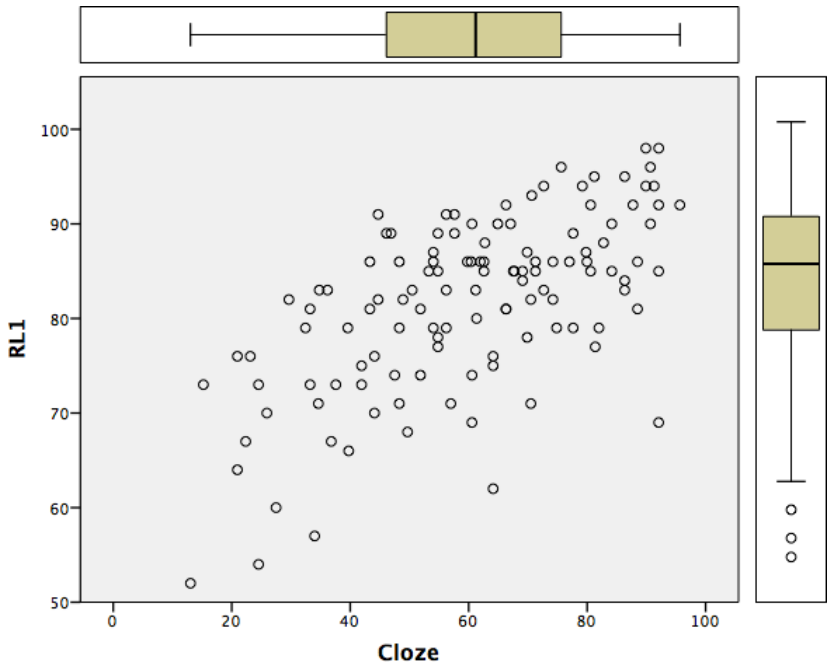


Gráfica 4.2. Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL2 Para el **Nivel 1**

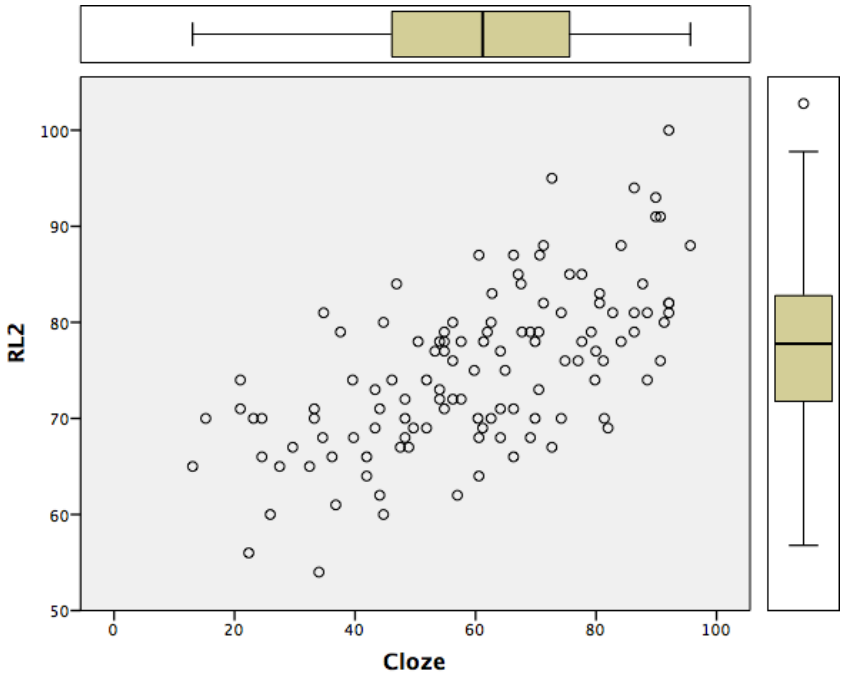


Para el Nivel 2, se obtuvo un coeficiente de correlación Pearson entre RL1 y el *Cloze* de, $r(120) = .63$, $p = .00$; y entre RL2 y el *Cloze* de, $r(120) = .64$, $p = .00$. Las gráficas 4.3 y 4.4 ilustran cada correlación respectivamente. Finalmente, en el nivel 3, también se halló una fuerte correlación entre RL1/2 y el *Cloze*. En el primer caso, entre RL1 y el *Cloze* se obtuvo, $r(64) = .48$, $p = .00$; y entre RL2 y *Cloze* $r(64) = .49$, $p = .00$. Estas correlaciones se aprecian claramente en las gráficas 4.5 y 4.6.

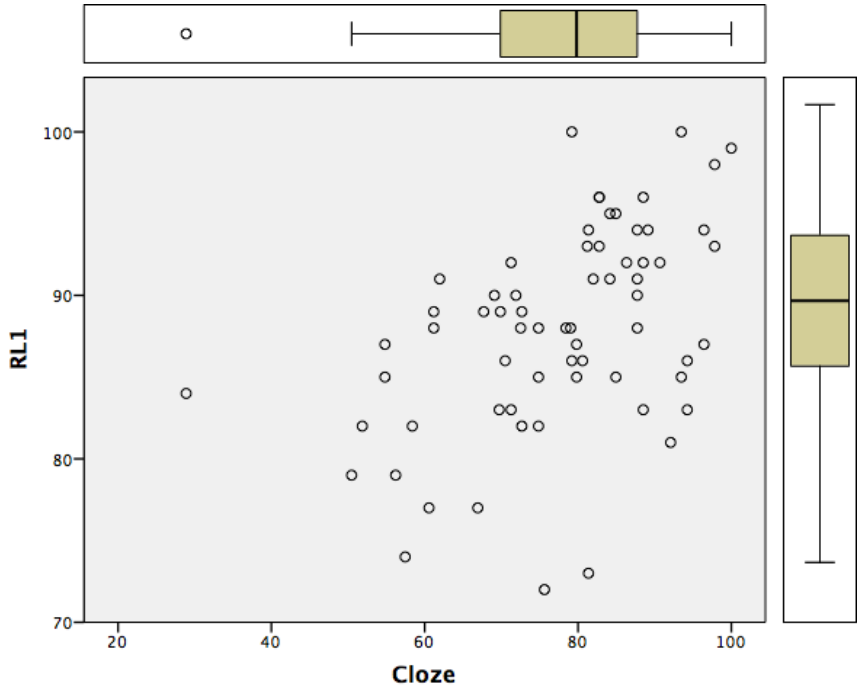
Gráfica 4.3. Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL1 Para el **Nivel 2**



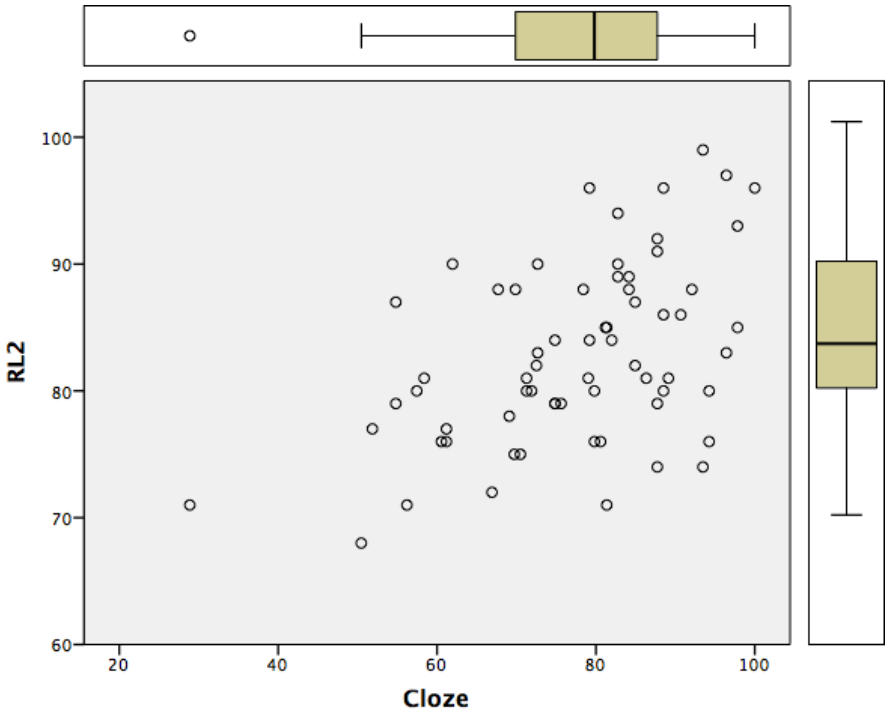
Gráfica 4.4 Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL2 Para el **Nivel 2**



Gráfica 4.5 Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL1 Para el **Nivel 3**



Gráfica 4.6 Correlación entre la prueba *Cloze* y la prueba RL2 Para el **Nivel 3**



Por todo lo anterior, podemos concluir que el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH en cada uno de los niveles (y para cada uno de los textos utilizados) se correlaciona de manera positiva con sus habilidades lingüísticas medidas a través de la prueba *Cloze* utilizada en este estudio.

4.2 Segundo interrogante

> ¿Existe un aumento en el reconocimiento léxico (tanto de un texto periodístico como de uno de ficción) por parte de los estudiantes del programa de ELH en la Universidad de Houston a medida que avanzan de nivel dentro del programa? ¿Se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para los tres niveles, básico, intermedio y avanzado?

Para dar respuesta al segundo interrogante, se estudiaron las estadísticas descriptivas de la muestra en general con respecto a las dos pruebas (RL1 y RL2) y luego el comportamiento por niveles para comparar los promedios de dichas pruebas y observar si aumentaban o no. Para tener una referencia se compararon estos resultados, además, con los resultados del grupo control. Luego, por medio de un análisis de varianza unidireccional (ANOVA *one-way*) para muestras independientes, se observó si existía alguna diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes niveles. Se esperaba encontrar un aumento en el reconocimiento de vocabulario de un nivel al otro y que la diferencia resultara ser estadísticamente significativa.

Los promedios de las pruebas para la muestra total de estudiantes de ELH fueron 82% (*DE* = 9.9) para RL1 y 76% (*DE* = 9.1) para RL2. El grupo control obtuvo para RL1 un promedio de 96% (*DE* = 2.9) y para RL2, de 96% (*DE* = 2.6).

Tabla 4.2 Promedios de las pruebas de reconocimiento léxico(RL1 y RL2) por niveles para el grupo de ELH

PRUEBAS	PROMEDIOS (%)		
	Nivel 1 (*N* = 52)	Nivel 2 (*N* = 122)	Nivel 3 (*N* = 66)
RL1	74	82	88
RL2	70	75	83

Analizando la tabla 4.2, en donde se muestran los promedios de los resultados de dichas pruebas por niveles, comprobamos el aumento esperado en el reconocimiento léxico entre un nivel y el siguiente, para los dos tipos de textos estudiados. Luego de realizar un análisis de varianzas unidireccional para muestras independientes, comprobamos también la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles para cada prueba de reconocimiento léxico. Para el caso de RL1, $F(2, 237) = 37.85$, $p = .00$, y para RL2, $F(2, 237) = 40.12$, $p = .00$.

Una vez comprobada la hipótesis de que el nivel del estudiante determina de manera significativa la cantidad de vocabulario que reconocen, se realizaron pruebas de comparación posteriores (Post-hoc), *Tukey,* con todos los pares posibles de niveles de ELH (Nivel 1 – Nivel 2; Nivel 1- Nivel 3 y Nivel 2 – Nivel 3). Los resultados de estas pruebas concluyeron que todos los pares de niveles difieren entre sí, en cuanto a su

reconocimiento léxico de los dos textos y que la diferencia es estadísticamente significativa ($p < .01$).

En conclusión, se verifica la hipótesis planteada al comienzo con respecto al aumento estadísticamente significativo del reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH a lo largo de los tres niveles y para los dos tipos de texto objeto de este estudio.

4.3 Tercer interrogante

> ¿Existe un aumento en la comprensión lectora (tanto de un texto de ficción como de uno periodístico) de los estudiantes del programa de ELH en la Universidad de Houston a medida que avanzan de nivel dentro del programa? ¿Se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para los tres niveles, básico, intermedio y avanzado?

En cuanto al tercer interrogante, se planteó la hipótesis de que los puntajes de comprensión (para los dos textos) en cada una de las pruebas aumentarían de un nivel al otro para los estudiantes de ELH. Los estudiantes de primer nivel obtendrían los porcentajes más bajos de comprensión y los de tercer nivel los más altos y las diferencias encontradas entre los resultados para todos los niveles serían estadísticamente significativas.

Se utilizó un procedimiento similar al utilizado para comprobar la primera hipótesis, que consistió, primero en obtener las estadísticas descriptivas de las diferentes pruebas para la muestra total y luego en comparar los promedios de los puntajes

obtenidos en cada una de las pruebas de comprensión en cada uno de los niveles para establecer si se registraba un incremento numérico en los porcentajes de un nivel al otro.

De igual manera, a modo de referencia, se compararon estos resultados con los obtenidos por el grupo control. Esto se hizo para los dos textos. Posteriormente, a través de un análisis de varianza unidireccional, se buscó verificar si las diferencias encontradas resultaban ser estadísticamente significativas.

El promedio de la muestra total para la prueba CL1 fue de 56% (*DE* = 19.3) y para la prueba R1 fue de 32% (*DE* = 22.3). Para el caso del grupo control la media fue 68% (*DE* = 14.8) para CL1 y 50% para R1 (*DE* = 14.7). En la tabla 4.3 se observa el comportamiento por niveles en cada una de las pruebas de comprensión para el texto periodístico.

Tabla 4.3 Promedios de las pruebas de comprensión CL1/R1 por niveles para el grupo de ELH

PRUEBAS	PROMEDIOS (%)		
	Nivel 1 (*N* = 52)	Nivel 2 (*N* = 122)	Nivel 3 (*N* = 66)
CL1	52	56	62
R1	23	33	37

Como se observa en esta tabla, los promedios aumentan de un nivel a otro en ambas pruebas. Para el caso de la prueba CL1 el promedio pasa de un 52% (*DE* = 16.7) en el Nivel 1 a un 56% (*DE* = 18.7) en Nivel 2 y luego a 62% en el Nivel 3 (*DE* = 21.3). Para el caso de R1 los promedios de comprensión de los niveles 1 al 3 también aumentan progresivamente: para el Nivel 1, es de 23%, (*DE* = 23.5); para el Nivel 2, de 33%, (*DE* =

24.1) y para el Nivel 3, el promedio es de 37%, (*DE* = 15.1). Se comprueba así la hipótesis formulada acerca del aumento numérico progresivo en los puntajes de las pruebas comprensión del texto periodístico entre niveles.

A continuación se muestra el análisis estadístico de las pruebas de comprensión para la segunda lectura, el cuento. Siguiendo el procedimiento utilizado para la primera lectura, se verá primero el comportamiento general de la muestra total en cada una de las pruebas de comprensión de lectura. Seguidamente se analizará el comportamiento en las pruebas por niveles. Los promedios obtenidos para la muestra total fueron 68% para CL2 y 40% para R2 (*DE* = 21.7 en el primer caso, y *DE* = 17.5 en el segundo). El grupo control obtuvo un promedio de 81% (*DE* = 7.8) en la prueba CL2 y de 33% (*DE* = 15.9) en la prueba R2.

Tabla 4.4 Promedios de CL2/R2 por nivel para el grupo ELH

PRUEBAS	PROMEDIOS (%)		
	Nivel 1 (*N* = 52)	Nivel 2 (*N* = 122)	Nivel 3 (*N* = 66)
CL2	63	66	78
R2	39	37	47

En la tabla 4.4 se muestran los promedios para las pruebas CL2 y R2 por niveles. En la prueba CL2 se observa una aumento en los puntajes de comprensión en todos los niveles. En el nivel 1, el promedio fue de 63% (*DE* = 19.7); en el nivel 2, fue de 66% (*DE* = 23.3); en el nivel 3, el promedio fue de 78% (*DE* = 17.0). En cuanto a la prueba de resumen (R2), observamos que el Nivel 1 obtuvo 39% en promedio (*DE* = 18.2), el segundo nivel, disminuyó levemente a un promedio de 37% (*DE* = 18.3) y el promedio

del tercer nivel aumentó a 47% (*DE* = 13.6). En conclusión, con excepción de la prueba R2, en todos los casos se comprobó la hipótesis del aumento en la comprensión de lectura del cuento.

Para establecer si las diferencias encontradas entre los grupos resultaban ser estadísticamente significativas, se realizaron las pruebas de análisis de varianza unidireccional respectivas. Se encontró que el nivel al que pertenecía el estudiante tuvo un impacto significativo en los resultados de las pruebas de comprensión de cada uno de los textos. Para el texto periodístico, el análisis de varianzas de la prueba CL1, concluyó que $F(2, 237) = 4.52$, $p = .01$, y el análisis de varianzas para R1 concluyó que, $F(2, 237) = 6.28$, $p = .002$. Un resultado similar se obtuvo para las pruebas de comprensión del texto de ficción. Para CL2, $F(2, 237) = 9.51$, $p = .00$ y finalmente para R2, $F(2, 237) = 6.76$, $p = .001$.

Por medio de las pruebas de comparación posteriores, *Tukey*, se logró establecer entre qué niveles se encontraban las diferencias estadísticamente significativas. En la tabla 4.5 se muestran los resultados de dichas pruebas para todas las pruebas de comprensión CL1/2 y R1/2 por niveles.

Tabla 4.5 Resultados de las pruebas de comparación posteriores (Post Hoc) Tukey para CL1/2 y R1/2 por niveles para el grupo ELH

Prueba	Niveles comparados	*Valor p* (sig.)	¿Significativa?
CL1	Nivel 1 vs. Nivel 2	.46	NO
	Nivel 2 vs. Nivel 3	.07	NO
	Nivel 1 vs. Nivel 3	.01	SI
R1	Nivel 1 vs. Nivel 2	.01	SI

	Nivel 2 vs. Nivel 3	.60	NO
	Nivel 1 vs. Nivel 3	.002	SI
Cl2	Nivel 1 vs. Nivel 2	.67	NO
	Nivel 2 vs. Nivel 3	.001	SI
	Nivel 1 vs. Nivel 3	.00	SI
R2	Nivel 1 vs. Nivel 2	.78	NO
	Nivel 2 vs. Nivel 3	.001	SI
	Nivel 1 vs. Nivel 3	.050	SI

Se observa que, de acuerdo con lo esperado, con respecto a la comprensión tanto del texto periodístico como del cuento, hay una diferencia significativa entre los niveles 1 y 3, independientemente de la prueba aplicada (CL1/2 ó R1/2). Además, (contrario a lo esperado), entre los niveles 1 y 2 no hubo una diferencia significativa cuando la comprensión fue medida a través de las pruebas de CL1/2 y de R2. Para el texto periodístico, sin embargo la diferencia sí demostró ser significativa cuando se midió la comprensión del texto periodístico utilizando la prueba de resumen R1.

Dado que previamente se había comprobado el aumento estadísticamente significativo del vocabulario entre los estudiantes de todos los niveles, inicialmente se esperaba de igual forma un aumento significativo en su comprensión de lectura en todos los niveles. Sin embargo, los resultados sugieren que, aunque sí se registra un aumento significativo en la cantidad de léxico que poseen estos estudiantes entre los dos primeros niveles, el impacto de este aumento no es tal como para diferenciar estos dos grupos en cuanto a su comprensión de lectura.

Una posible explicación para este resultado podría encontrarse en la hipótesis que plantean algunos investigadores para ISL (Clarke, 1980; Czico, 1980) sobre la existencia

de un umbral lingüístico que los estudiantes necesitan alcanzar, es decir cierto nivel de control de su segunda lengua, que les permite transferir las estrategias de lectura que usan en una primera lengua. Podría tratarse de que algo similar ocurre igualmente para los estudiantes de ELH, que en estos niveles aún se encuentran por debajo de ese umbral y por lo tanto son incapaces de transferir las estrategias que usan cuando leen en inglés al contexto de lectura en español. Un caso especial y que quedaría aún por explicar, se presentó con la prueba del resumen R1 que sí parece diferenciar entre estos dos grupos para el texto periodístico.

En cuanto a los Niveles 2 y 3, los resultados observados en la tabla 4.5 parecen indicar que lo que sucede, depende del tipo de texto en cuestión. Por un lado, tratándose de la lectura del texto periodístico, independientemente de la prueba aplicada (CL1 ó R1), se encontró que no existe una diferencia significativa entre la comprensión de estos dos niveles. Para explicar este hallazgo se puede también argumentar como para los dos primeros niveles, que estos estudiantes aún no habrían cruzado el umbral lingüístico del que hablan ciertos autores que les permitiría aprovechar mejorar significativamente su comprensión de este texto periodístico.

Por otro lado, para el texto de ficción, sí existe una diferencia entre el segundo y tercer nivel, ya que sin atender al tipo de prueba aplicada (CL2 ó R2), se encontró que $p <$ .01. Es evidente que existen más factores que inciden en la comprensión tales como el tipo de texto, su nivel de dificultad, el nivel de dificultad de la prueba, y otros que no se contemplaron en este estudio. Estas dos clases de textos plantean diferentes exigencias cognitivas para cualquier tipo de lector. En particular, la forma como demuestran su comprensión de la lectura de ficción los estudiantes de ELH de niveles avanzados y el

efecto que tiene el instrumento de medición es un tema interesante sobre el que se discutirá más adelante, mediante el análisis de algunas muestras de resúmenes y que valdría la pena explorar en profundidad en estudios posteriores.

Se concluye pues, para nuestro segundo interrogante, que aunque los estudiantes de ELH demostraron un aumento numérico constante en los promedios de comprensión de lectura de los dos tipos de texto, los análisis de varianza unidireccional y las pruebas posteriores, *Tukey*, determinan con mayor certeza una diferencia significativa entre el primer y el tercer nivel. Entre el Nivel 1 y 2, no se encontró una diferencia en cuanto a la comprensión de lectura de ninguno de los textos, excepto para el texto periodístico cuando se utilizó como medida de la comprensión el resumen.

Entre los niveles 2 y 3 los resultados se contradicen dependiendo del tipo de texto. La comprensión del texto periodístico no parece diferir significativamente entre estos niveles, mientras que la del cuento sí. Esto se puede atribuir al hecho de que estos dos tipos de texto plantean exigencias diferentes al lector, pero además una explicación puede hallarse en el nivel de dificultad del texto y/o de las pruebas utilizadas para medir la comprensión, variables que no se contemplaron en este estudio. Con respecto a la comprensión de los estudiantes de Nivel 3, más adelante se discutirán algunas muestras de sus resúmenes que pueden arrojar luces sobre los recursos a través de los cuales estos estudiantes demuestran su comprensión y el efecto de los diferentes instrumentos de medición de comprensión de lectura.

4.4 Cuarto interrogante

¿Cómo se compara la comprensión de lectura de este tipo de textos, que demuestran los estudiantes de ELH matriculados en clases avanzadas, con la de los estudiantes avanzados de español como segunda lengua (ESL)? En otras palabras, ¿Existe o no una diferencia estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura de los estudiantes de Nivel 3 tanto de ELH como de ESL, para el caso de un texto periodístico y uno de ficción?

Como respuesta al cuarto interrogante se planteó la hipótesis de que se hallaría una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura para los estudiantes tanto de ELH como de ESL matriculados en el Nivel 3. Esto se verificaría para los dos textos (de ficción y periodístico). Para comprobar este hecho se realizaron las pruebas *t* correspondientes, para muestras independientes, cuyos resultados se muestran más adelante.

En la tabla 4.6 se comparan los promedios de las diferentes pruebas de comprensión para los dos grupos avanzados de ELH y ESL. Es claro a partir de esta tabla que en todos los casos, los resultados de comprensión del grupo avanzado de ESL son más bajos que los de ELH.

Tabla 4.6 Promedios y desviaciones estándar en todas las pruebas de comprensión de lectura para los estudiantes de ELH y de ESL matriculados en clases de Nivel 3

PRUEBA	GRUPO	PROMEDIO (%)	DESVIACIÓN ESTÁNDAR (*DE)*
CL1	ESL (Nivel 3)	59	19.5
	ELH (Nivel 3)	62	21.3
R1	ESL (Nivel 3)	28	19.1
	ELH (Nivel 3)	37	15.1
CL2	ESL (Nivel 3)	67	19.8
	ELH (Nivel 3)	78	17.0
R2	ESL (Nivel 3)	37	10.4
	ELH (Nivel 3)	47	13.6

El promedio de comprensión asociado al Nivel 3 de ELH (N = 66) en la prueba CL1 fue 62% (DE = 21.3), mientras que para el grupo de ESL (N=*7*) fue numéricamente menor, de 59% (DE = 19.5). Para determinar si los promedios de comprensión de lectura de estos dos grupos de estudiantes son estadísticamente diferentes, se realizó una prueba *t.* Cabe anotar que previamente se verificó que las distribuciones de la prueba CL1tanto para el grupo de ELH como para el grupo de ESL fueron razonablemente normales[2], lo que justifica la realización de esta prueba. El resultado de la prueba t para muestras independientes: $t(71) = -.40$, $p = .687$ nos lleva a concluir que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes de comprensión obtenidos en la prueba CL1 de uno y otro grupo.

[2] Se utilizó el criterio de Bachman (2004) según el cual una distribución es "razonablemente normal" si el sesgamiento o la curtosis tienen una valor absoluto menor que 2 (i.e. si su valor está entre -2 y 2). En este caso para el Nivel 3: Curtosis = - 0.7 y sesgamiento = - 0.3. Para el grupo de ESL los valores de sesgamiento y curtosis fueron 0.1 y 0.3 respectivamente.

De manera similar se procedió a determinar si existía una diferencia estadísticamente significativa entre los promedios obtenidos en la prueba R1 para los dos grupos. El promedio de comprensión asociado al grupo de ELH de nivel 3 (N = 66) en la prueba R1 fue 37% (DE = 15.1), mientras que para el grupo de ESL (N=7) fue numéricamente menor, de 28% (DE = 19.1). Una vez comprobada la normalidad de las distribuciones para esta prueba (Para el Nivel 3, los valores de sesgamiento y curtosis fueron de -0.9 y 0.6 respectivamente y para el de ESL, sesgamiento = 0.2 y curtosis = –0.4), procedimos a realizar la prueba t para comprobar la hipótesis de que los promedios de comprensión de lectura de estos dos grupos de estudiantes eran estadísticamente diferentes. El resultado de la prueba t para muestras independientes, $t(71) = -1.47$, p = .146 sugiere que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes de comprensión obtenidos en la prueba R1 de uno y otro grupo.

Concluimos pues que no existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la comprensión de lectura asociada con los promedios obtenidos en las dos pruebas CL1 y R1 para el texto periodístico.

Para el caso de la segunda lectura, el cuento, el promedio de comprensión obtenido por el grupo de ELH (N= 66) en la prueba CL2 de 78% (DE = 17.0) fue numéricamente mayor al obtenido por el grupo de ESL (N= 7) de 67% (DE = 19.8). La distribución razonablemente normal de las muestras (Para el Nivel 3: sesgamiento = -1.0 y curtosis = 1.6 y para el de ESL, sesgamiento = 0.0 y curtosis = -1.7) justificó la realización de una prueba t para muestras independientes para determinar si esta diferencia resultaba ser estadísticamente significativa o no. El resultado de la prueba, $t(71) = -1.52$, p = .133 nos

lleva igualmente a concluir que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes de comprensión obtenidos en la prueba CL2 de uno y otro grupo.

Finalmente, el resultado de la prueba *t* llevada a cabo para verificar si la diferencia de promedios de comprensión obtenidos en la prueba R2 (47% para el nivel 3 y 37% para ESL, con *DE* de 13.6 y 10.4 respectivamente), era estadísticamente significativa corroboró los hallazgos anteriores para el texto periodístico y para la prueba CL2. $t(71) = -1.74$, $p = .085$. Por todo lo anterior, podemos concluir que tampoco existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la comprensión de lectura del texto de ficción utilizado en este estudio para los dos grupos avanzados de ELH y de ESL.

En respuesta al cuarto interrogante planteado en este estudio sobre una posible diferencia estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH de nivel 3 y los estudiantes de ESL avanzados (para el caso de un texto de ficción y de uno periodístico) podemos responder que no se verificó la hipótesis planteada. Es decir, que la comprensión demostrada por ambos grupos, no resultó ser estadísticamente significativa en ninguno de los casos. Es posible que el escaso número de participantes en el grupo de ESL haya contribuido de alguna forma a este resultado por lo que, para comprobarlo, en estudios futuros se sugiere aumentar el tamaño de la muestra.

4.5 Quinto interrogante

> ¿Qué papel juega el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH en el desempeño de su comprensión lectora en los diferentes niveles?, es decir, ¿Qué tipo de relación existe entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de

cada uno de los textos para los estudiantes de herencia matriculados en los diferentes niveles? Y ¿Se da una relación de naturaleza similar para el caso de los estudiantes avanzados de ESL?

Dicho de otro modo se busca establecer cuál de las siguientes afirmaciones (a ó b) es verdadera.

c. A mayor cantidad de vocabulario conocido, mayor comprensión y la comprensión aumenta de forma directamente proporcional con la cantidad de léxico que los estudiantes reconocen de cada texto? (Smith *et al*, 2011), o que:

d. El tipo de relación entre estas dos variables obedece a la ley de rendimiento decrecientes, según la cual el efecto positivo de una mayor conocimiento léxico en la comprensión de lectura, empieza a tener contribuciones cada vez menores en los niveles superiores de cobertura léxica (Davies, 2009).

Respecto al quinto interrogante sobre la naturaleza de la relación existente entre las dos variables, la de reconocimiento léxico y la de comprensión de lectura, se planteó la hipótesis de que esta obedecería a la ley de rendimientos decrecientes, según la cual el efecto positivo de una mayor conocimiento léxico en la comprensión de lectura, empieza a tener contribuciones cada vez menores en los niveles superiores de cobertura léxica (Davies, 2009).

Más concretamente se esperaba que en el nivel inferior de reconocimiento léxico (Nivel 1 de ELH), no hubiera una correlación significativa entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión del texto. En un nivel intermedio de reconocimiento léxico (Nivel 2 de ELH) se esperaba encontrar una correlación entre estas dos variables y en el

nivel superior (Nivel 3 de ELH) debería haber también una correlación aunque fuera menos fuerte. Al comparar con los monolingües, quienes (hipotéticamente) tendrían el máximo nivel de cobertura léxica, no se esperaba encontrar una correlación entre las dos variables. Para este grupo, el reconocimiento léxico no contribuiría de manera determinante a un mejoramiento de la comprensión sino que otros factores tales como el interés, la dificultad del texto, el manejo de las estructuras discursivas, o el conocimiento previo de la disciplina, entre otros, entrarían a jugar un papel determinante.

Para verificar esta hipótesis, primero se buscó establecer si existía o no una correlación entre las pruebas de reconocimiento léxico (RL1/2) y las de comprensión de lectura (CL1/2 y R1/2) para la muestra en su totalidad y luego por niveles. El coeficiente de correlación Pearson reveló una correlación positiva moderada, significativa entre la prueba de reconocimiento léxico RL1 y la prueba de comprensión CL1 para la totalidad de la muestra, $r(238) = .30$, $p < .01$. De igual manera, se encontró una correlación positiva moderada entre la prueba RL1 y la R1, $r(238) = .31$, $p < .01$. También, para el texto de ficción, se halló una correlación positiva moderada entre RL2 y CL2, $r(238) = .40$, $p < .01$ y entre RL2 y R2, $r(238) = .32$, $p < .01$.

Para comenzar se analizarán los resultados para el texto periodístico en todos los niveles y posteriormente se hará lo mismo con los del texto de ficción. En la tabla 4.7 se muestran los coeficientes de correlación Pearson entre la prueba de reconocimiento léxico (RL1) y las pruebas de comprensión del texto periodístico (CL1 y R1) para los distintos niveles de ELH.

Tabla 4.7 Coeficientes *r* de Pearson entre la prueba de reconocimiento léxico y las pruebas de comprensión del texto periodístico para los 3 niveles de ELH

NIVELES	PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*valor p* (sig.)	¿Significativo?
Nivel 1	RL1-CL1	.22	.11	No
	RL1-R1	.18	.20	No
Nivel 2	RL1-CL1	.24	.00	Sí
	RL1-R1	.32	.00	Sí
Nivel 3	RL1-CL1	.32	.01	Sí
	RL1-R1	.06	.66	No

En el Nivel 1, coincidiendo con la hipótesis planteada, ninguna de las pruebas de comprensión se correlacionó de manera significativa con la de reconocimiento léxico. El coeficiente de correlación Pearson entre RL1 y CL1 para el nivel 1, $r(50) = .22$, $p > .01$; y entre RL1 y R1, $r(50) = .18$, $p > .01$. Por lo anterior, podríamos sugerir que, en este nivel, la comprensión del texto periodístico no aumenta significativamente con un mayor reconocimiento de vocabulario del texto.

Para el nivel 2, observamos una correlación positiva moderada y significativa entre RL1 y CL1, en donde $r(120) = .24$, $p < .01$ y entre RL1 y R1, con $r(120) = .32$, $p < .01$. Se confirma así la hipótesis planteada sobre una relación más estrecha entre el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura para los estudiantes de este nivel. En este nivel, al parecer, el reconocer una mayor cantidad de vocabulario del texto, repercute positiva y significativamente en una mejor comprensión de este texto periodístico.

En el caso del Nivel 3, el coeficiente de correlación Pearson $r(64) = .32$, $p = .01$, es indicador de una correlación positiva moderada y significativa entre RL1 y CL1. Sin

embargo, no se encontró una correlación significativa entre RL1 y R1, $r(64) = .06$, $p > .01$. Algo similar ocurrió con los resultados de los estudiantes de ESL en donde se encontró una correlación positiva entre RL1 y CL1, $r(5) = .80$, $p < .01$, pero no entre los resultados de RL1 y R1, $r(5) = .30$, $p > .01$. La tabla 4.8 muestra la comparación de los resultados obtenidos para los dos grupos (ELH y ESL) de Nivel 3.

Tabla 4.8 Comparación de Coeficientes de correlación de Pearson de todas las pruebas para el nivel 3 de ELH y ESL

GRUPOS	PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*Valor p* (sig.)	¿Significativa?
Nivel 3 ELH	RL1- CL1	.32	.01	Sí
	RL1- R1	.06	.66	No
Nivel 3 ESL	RL1- CL1	.80	.002	Sí
	RL1- R1	.30	.51	No

Al no encontrar para los resúmenes la correlación esperada entre reconocimiento de vocabulario y comprensión en estos grupos avanzados, se realizó un análisis más detallado de las respuestas de los estudiantes en esta prueba, lo que nos llevó a concluir que en el Nivel 3, los resúmenes de un buen número de estudiantes no corresponden en todos los casos con una síntesis de lo que leyeron sino en algunos casos con una postura frente al contenido del pasaje, una evaluación o una crítica. En efecto, algunos respondieron a la tarea haciendo conexiones con su realidad, o evaluando y opinando sobre el contenido. Si bien esta es una forma perfectamente plausible de demostrar comprensión, no correspondía con las instrucciones de la tarea y eso tuvo repercusiones negativas en los puntajes que obtuvieron estos estudiantes y discrepancias con el puntaje

asignado a través de la prueba de opción múltiple. A continuación se discuten algunos ejemplos de resúmenes de estudiantes de Nivel 3 de ELH.

Ejemplo 1

De Gray tiene razon cuando dice que paises desarollados, como el de nosotros, dedican la mayor parte de su dinero hacia enfermedades que afectan a la poblacion. En el mes de Octubre, el pais Americano se pinta de color rosa para apoyar a las companias que donan dinero para los estudios sobre como curar el cancer. De Gray tiene razon cuando dice que no ha visto muchos avances en el envejecimiento. Nosotros debemos de apoyar a los estudios para vivamos mas anos y saludables. (**H330704**)

En el ejemplo 1, el estudiante primero fija su posición o da su opinión con respecto a lo que leyó cuando le da la razón al investigador de quién se habla en el pasaje. Además, hace una conexión con su realidad cuando menciona lo que ocurre en el mes de octubre (en el país americano) y termina por sugerir lo que debemos hacer (apoyar los estudios). Si bien para lograr producir un escrito en donde se usa el pensamiento crítico, se reacciona y se opina frente a lo leído se necesita haber comprendido lo que se leyó, en este caso, y dados los parámetros utilizados para evaluar el resumen, este tipo de respuestas más que beneficiarlos los perjudicaron. Aquí no se sintetiza el contenido del pasaje sino que adopta una postura crítica frente él, lo cual es positivo y se espera en niveles avanzados, pero al no corresponder con las instrucciones de la tarea, el puntaje obtenido fue de 0% para el resumen, mientras que para la prueba CL1 fue de 60%. El

siguiente es un ejemplo de un caso similar en donde el autor en lugar de sintetizar el contenido expresa su opinión personal acerca de qué hacer para evitar los problemas a causa del envejecimiento.

Ejemplo 2

The aging process is a natural one. If one takes care of themselves in the formative years, roughly between 20-30 years of age in my opinion, then there is a better chance of getting an opportunity at a longer life span. We have to think about what is hereditary and other diseases that can harm the human body. On the flip side, one can take good care of themselves by taking yearly physicals and still come out with a negative diagnosis. I think it is best to care for yourself at an early age, as opposed to trying to change back the hands of time, whether it is with medicine or not. Education is the key instead of putting our hopes in science way later on down the line. I think we should take our vitamins and supplements now as opposed to later when there is already a huge deficiency. (**H335006**)

En el ejemplo 2, el contenido del resumen es una opinión totalmente subjetiva sobre qué hacer durante la juventud para no tener problemas durante el envejecimiento. Expresiones como las siguientes marcan el tono subjetivo del escrito:

"If one takes care of themselves in the formative years…"

"…in my opinion, then there is a better chance…"

"We have to think about…"

"…one can take good care of themselves by…"

"I think it is best to…"

"I think we should take vitamins…"

Aunque en el artículo sí se aborda el tema del envejecimiento, su argumento central no gira entorno a cómo reducir sus efectos negativos. Sin embargo, el estudiante desarrolló su posición frente a este asunto. En casos cómo este es difícil constatar si hubo o no comprensión por parte del estudiante. Podría tratarse de que aunque no logró comprender del todo, sí captó vagamente que se aludía al tema del envejecimiento y por eso decidió responder a la tarea del resumen con un breve ensayo sobre este asunto porque fue lo que entendió. Sin embargo, el mismo estudiante que aquí obtuvo 0% obtuvo un puntaje de 70% en la prueba CL1 lo que nos demuestra que no fue una cuestión de falta total de comprensión sino de una libre interpretación de las instrucciones de la tarea.

En el ejemplo 3 también es claro que el estudiante más que resumir el texto, lo que desarrolló fue una evaluación del mismo.

Ejemplo 3

This article is a persuasive method in which the author would like to inform the audience that we shouldn't focus on the illnesses already existent, but try to figure out the root of the illnesses which in his opinion is aging. He would like to fund more research in the allowance of studying aging and how to prolong it. In prolonging the aging method we can get rid of certain types of diseases and types of deaths in countries such as cardiac illnesses. He is informed about the subject and would like people to follow his advances in order to see if aging would be a

solution to the diseases. These studies would not only help with the aid of common illnesses but would also aid in the functions for better lifestyles. (**H330724**)

En este resumen se evalúa la técnica usada por el autor: *"This article is a persuasive metho*d", su objetivo: *"the author would like to inform the audience that…"*; y su autoridad: *"He is informed about the subject and would like people to follow his advances…"*. De nuevo aquí, aunque el producto no corresponde con la consigna de la tarea, no es del todo acertado alegar falta de comprensión, puesto que para poder evaluar un texto, además de tener un pensamiento crítico, se necesita ante todo haber comprendido su contenido, lo que queda demostrado con el puntaje de 80% que este mismo estudiante obtuvo en la prueba de opción múltiple (CL1) para este texto.

En el caso de los estudiantes de ESL, hubo además en algunos casos dificultad para evaluar sus resúmenes. A pesar de que se les dio la opción de escribirlos en su idioma de preferencia (inglés o en español), precisamente para evitar que la imposición del idioma se constituyera en una limitante, algunos, como los de los ejemplos siguientes, se decidieron por el español, tal vez sobrestimando su habilidad en la escritura. Los resúmenes en ocasiones resultaron confusos e incompletos y en consecuencia los puntajes obtenidos fueron muy bajos en comparación con los de la prueba CL1.

Ejemplo 4

En los paises de desarrollo se invertieron su dinero en las cosas no mas importante. Pero el envejecimiento es la causa de 90% de los muertos en sus paises. Con este la vida puede ser prolongada y extendida. Ellos necesitan aumentar las investigaciones

que evitar la proceso de envejecimiento. Los cientificos de Aubrey de Grey concluyeron que no es necesario hacer investigaciones para luchar contra la vejez. (**ESL338402)** [3]

Ejemplo 5

El articulo dice que debemos enfocar en prevencion de enfermedad del vejez. Esto puede mejorar la calidad de vida en vez de aumentarla. Si enfocamos en prevencion de enfermedades, podemos vivor en los anos 70 o 80 son tantos problemas fisicas. Un otro beneficios seria una vida mas largo, pero no es la intencion principal. (**ESL338404**)

En ambos casos estos estudiantes obtuvieron un puntaje de 21% siguiendo los criterios de evaluación de los resúmenes, pero al revisar sus resultados para la prueba de comprensión de opción múltiple, sus resultados (también coincidentes) de 60% nos llevan a concluir que aunque sin ser una comprensión perfecta, lo cierto es que no fue tan deficiente como lo sugieren los resultados de los resúmenes. Tal vez los resultados hubieran sido diferentes si hubieran optado por hacer el resumen en inglés porque su expresión hubiera sido mejor y tal vez sin las limitaciones del idioma hubiera podido haber hecho una mejor síntesis. Es difícil explicar por qué el 57% (4 estudiantes de un total de 7) decidieron hacer el resumen en español lo que limitó su expresión y no favoreció sus puntajes. Se sugiere que en un futuro se debería ampliar la muestra de

[3] Las iniciales **ESL** identifican al grupo de estudiantes de español como segunda lengua (Se usa **H** para los estudiantes de herencia y **GC** para el grupo control). Los 4 dígitos siguientes son los del curso y los dos últimos son el número asignado al participante. En este caso, este resumen le pertenece al participante número 02 de la clase 3384 del grupo de estudiantes de segunda lengua.

estudiantes avanzados de ESL para poder explorar más sobre la interacción entre la lectura y escritura de este grupo.

Finalmente, en la síntesis del texto periodístico de los hablantes nativos de español (grupo control) no se encontró una tendencia marcada a presentar como resumen la evaluación u opiniones personales sobre el contenido del pasaje, como lo hicieron los estudiantes avanzados tanto de ELH como de ESL. Solamente uno de los participantes, cuyo síntesis se muestra en el ejemplo 6, incluyó una opinión personal al final, que aparece subrayada.

Ejemplo 6

En los países en vía de desarrollo la mortalidad obedece a enfermedades de salud pública como sarampión, diarrea, malaria pero en los países desarrollados estos focos ya han sido superados y la inversión presupuestal se enfoca en otras causales pero al final no se está invirtiendo en lo que para algunos es lo relevante : extender la longevidad. Si bien estoy de acuerdo con el Dr de Grey, considero que no se trata de añadir años a la vida sino vida a los años.... y en los países desarrollados lo han olvidado o creen que la buena vida es Hamburguesas y Wii.... (**GC05**)

Para resumir, de acuerdo con lo discutido hasta ahora, para el texto periodístico se verificaron las hipótesis planteadas en los niveles 1 y 2 y de forma parcial en el tercer nivel. En el Nivel 1, como se esperaba, no se encontró una correlación positiva fuerte entre la prueba de reconocimiento léxico RL1 y las dos pruebas de comprensión, CL1 y R1. En el Nivel 2, sí hubo una correlación moderada entre la prueba RL1 y estas dos

pruebas. En el Nivel 3, aunque sí se comprobó la hipótesis de una correlación positiva entre RL1 y CL1, el reconocimiento léxico no se correlacionó con la comprensión evaluada por medio de la prueba R1.

Una posible explicación para este resultado la encontramos al analizar las respuestas de los estudiantes de este nivel ante la tarea del resumen. Al parecer los estudiantes de ELH avanzados hacen uso de estrategias más sofisticadas a la hora de reaccionar frente a la lectura, estrategias que no hicieron parte del criterio de evaluación del resumen. Algunos de estos estudiantes tienden de forma natural a reaccionar ante la lectura a través de la crítica, la evaluación, o estableciendo conexiones entre el contenido de la lectura y el mundo o con su realidad inmediata. Sin embargo, en las instrucciones se les pedía hacer un recuento o una síntesis de las ideas más importantes de la lectura y por eso los puntajes en el caso de estos estudiantes fueron bajos para esta prueba aunque para la de opción múltiple fueron considerablemente más altos.

El grupo de ESL de Nivel 3 se comportó de manera similar al de ELH del mismo nivel. Su reconocimiento léxico se correlacionó con su comprensión medida a través de la prueba CL1, sin embargo, no hubo correlación entre RL1 y R1. Al analizar los resúmenes de estos estudiantes se encontró que un alto porcentaje (57%) optó por hacer el resumen en español lo que los limitó en cuanto a su expresión. La falta de claridad en sus resúmenes afectó negativamente sus puntajes, que al compararlos con los de la prueba CL1 resultaron ser mucho más bajos.

En seguida se analizarán los resultados en cuanto a las correlaciones entre la prueba de reconocimiento léxico (RL2) y las pruebas de comprensión (CL2 y R2) para el texto de ficción en cada uno de los niveles de ELH.

En la tabla 4.9 se muestran los coeficientes *r* de Pearson entre la prueba de reconocimiento léxico (RL2) y las pruebas de comprensión del texto periodístico (CL2 y R2) para los diferentes niveles de ELH.

Tabla 4.9 Coeficientes *r* de Pearson entre la prueba de reconocimiento léxico y las pruebas de comprensión del texto de ficción para los 3 niveles de ELH

NIVELES	PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*valor p* (sig.)	¿Significativa?
Nivel 1	RL2- CL2	.07	.06	No
	RL2- R2	.16	.25	No
Nivel 2	RL2- CL2	.35	.00	Sí
	RL2- R2	.42	.00	Sí
Nivel 3	RL2-CL2	.21	.08	No
	RL2-R2	-.08	.54	No

Para el nivel 1, como se esperaba, no se encontró una correlación positiva entre el reconocimiento léxico del texto (RL2) y la prueba CL2, $r(50) = .07$, $p > .01$. Tampoco hay correlación entre la prueba de RL2 y la R2, tal y como ocurrió con el primer texto, $r(50) = .16$, $p > .01$. De manera similar a lo ocurrido con el texto periodístico, en el nivel 2, el reconocimiento léxico se correlaciona positivamente con las pruebas de comprensión CL2 y R2. En el primer caso $r\ (120) = .35$, $p < .01$ y en el segundo, $r(120) = .42$, $p < .01$.

Tabla 4.10 Comparación de Coeficientes de correlación de Pearson de todas las pruebas para el nivel 3 de ELH y ESL

GRUPOS	PRUEBAS	Coeficientes *r* de Pearson	*Valor p* (sig.)	¿Significativa?
Nivel 3 ELH	RL2- CL2	.21	.08	No
	RL2- R2	-.08	.54	No
Nivel 3 ESL	RL2- CL2	.47	.29	No
	RL2- R2	-.07	.88	No

En el nivel 3, los resultados no coinciden del todo con los del texto periodístico, como se observa en la tabla 4.10. No se encontró una correlación positiva significativa entre el reconocimiento léxico RL2 y la comprensión del texto demostrada en ninguna de las pruebas de comprensión (CL2 y R2). Los coeficientes obtenidos fueron $r(64) = .21$, $p > .01$ y $r(64) = -.08$, $p > .01$ respectivamente. Algo similar ocurrió con respecto al nivel de estudiantes de ESL avanzados. Se puede concluir, que a diferencia del texto periodístico aquí no hay una correlación positiva entre RL2 y CL2 ($r(5) = .47$, $p > .01$. Tampoco hay una correlación positiva fuerte entre RL2 y R2 y al igual que para el nivel 3 el valor es negativo $r(5) = -.07$, $p > .01$.

Para explicar la falta de correlación entre el reconocimiento léxico y los resúmenes en este nivel, una vez más recurrimos a un análisis de las respuestas de los estudiantes y encontramos la misma tendencia observada para el texto periodístico a reaccionar frente a la tarea del resumen con valoraciones subjetivas, interpretaciones personales, especulaciones y hasta análisis de tipo literario que no correspondían con la consigna. A continuación se muestran algunos ejemplos del tipo de resúmenes encontrados. Al final

de cada ejemplo, entre el paréntesis cuadrado se señalan los promedios obtenidos en cada una de las pruebas de comprensión.

Ejemplo 7

Al principio de la historia, yo no hubiera pensado que los ninos le hubieran hecho eso a la anciana. Yo me imagino a una mujer pobre, y sin familia que solamente, quiere platicar con gente. Ella confiaba en los ninos, y ellos la traicionaron por el dinero. Ella les preparo cafe con leche, y ellos le pagaron con los golpes. **(H330704)** [29% en R2 y 80% en CL2]

Ejemplo 8

En esta historia se logra observar que los chicos solo querian el dinero de la anciana y utilisarla para el beneficio de ellsos. Los jovenes solo eran unos charlatans que pasaron con la anciana para que les diera de comer y tracionarlar. La anciana como estaba necesitada de amor del amor de un nieto, en ellos vio un rasgo que le recordaba a el nieto de ella. Ella penso que estos chico eran honestos y les ofrecio un poco de panque a cambio de un poco de compania. Ella solo queria tener a los chicos para poder platicar con ellos y sentirse tan sola y enferma como se sentia. Estaba enferma y junto a esa enfermedad ella tambien cargaba con la depresion que ella sentia por haber perdido a su nierto. (**H330710**) [33% en R2, 70% en CL2]

Ejemplo 9

The moral of the story for me is the loss of innocence and the trust and hope that the older generation has for the new one. It tells of three kids that are bound by poverty and all negative aspects of society. Children are not asking to be born, however, they must feed themselves somehow or starve and die. Certain hardships are overcome by the toughest and heartless ones, no matter who has to live or die in this case. The elder lady was reminded of her own grandson, and maybe it took a warm person to see through the rigidness of Emilio. Sometimes, that is the type of person it takes to make a change in the life of a human being. There just aren't enough people with a positive attitude to confront all the negativity in society today. (**H335006**) [19% R2, 100% en CL2]

Ninguno de los ejemplos anteriores se limita a un recuento de los hechos sino que se hace un análisis interpretativo en algunos casos de estilo literario. En el ejemplo 7 el autor además expresa su impacto ante la contradicción entre el desenlace de la historia y sus expectativas. En el ejemplo 8 hay abundantes interpretaciones que se deducen de lo leído, tales como la tristeza o depresión de la anciana, la falta de honestidad y traición de los muchachos, pero en el resumen no hay una narración de cómo ocurrieron los hechos, ni del desenlace de la historia.

Aunque los puntajes según los criterios establecidos para el resumen fueron de 29% para el Ejemplo 7 y 33% para el Ejemplo 8, sin embargo, pudimos constatar una mejor comprensión a través de los puntajes en la prueba CL2 que fueron de 80% para el primero y 70% para el segundo. El ejemplo 9 es más un análisis de tipo literario. El autor

habla de la moraleja o enseñanza de la historia lo cual supone un nivel bastante avanzado de comprensión que se constató al revisar su puntaje para la otra prueba, que fue de 100%.

Para tener una mejor idea de la utilización del recurso de la evaluación se hizo por parte de los estudiantes de todos los niveles se hizo un conteo de su aparición (por lo menos en un enunciado) y se encontró que en el primer nivel un 15% de los estudiantes recurrieron al menos en un enunciado a este recurso, en el Nivel 2 un 12% de los estudiantes y en el Nivel 3 se encontró el mayor porcentaje de utilización de este recurso. Un 30% de los estudiantes incluyeron enunciados aislados como parte del resumen y para una gran mayoría el resumen en sí consistió en una evaluación del cuento como la del ejemplo 9.

En el caso del grupo control, en cuanto a la elaboración de los resúmenes, para el cuento se encontraron dos resúmenes en los que se usó el recurso de la evaluación. En uno de ellos (ver ejemplo 10), el autor responde a la tarea con un refrán que sirve de moraleja de la historia. En el otro (ejemplo 11), el/la autor(a) concluye con una opinión personal.

Ejemplo 10

Si quieres ayudar a un alacrán a salir del hueco, no le des la mano; extiendele un palo y aléjate. **(GC05)**

Ejemplo 11

Una anciana que tiempo atràs habia perdido a su nieto, se complacìa en atender otros niños movida por el recuerdo del niño perdido. Pero no todos los niños son tiernos e inocentes; estos tres niños eran unos granujas que robaron a la anciana. **(GC07)**

Para finalizar, otra característica que se observó en los resúmenes del Nivel 3 (tanto de ESL como de ELH), que pudo haber afectado la falta de correlación entre vocabulario y comprensión fue la longitud de los resúmenes. Aunque en las instrucciones se especificó que se buscaba un párrafo de entre 7 a 10 oraciones, algunos de los resúmenes como los que se muestran en los ejemplos 12 a 14 tenían entre una y dos oraciones. Los puntajes asignados al resumen se muestran al final entre paréntesis cuadrados junto con el puntaje obtenido en la otra prueba de comprensión. En todos estos casos es claro que los puntajes son bastantes diferentes, siendo el del resumen considerablemente más bajo y es evidente que no refleja bien la comprensión del estudiante.

Ejemplo 12

The story is about a sad, lonely elderly lady, that trusted the wrong crowed. (**H330732**) [10% en R2, 70% en CL2]

Ejemplo 13

Se trata de una pobre anziana a la cual se le a muerto un ser querido, ella da de comer a extrañoz que se aprovechand e su bondad y le roban sin piedad. (**H437401**) [24% en R2, 90% en CL2]

Ejemplo 14

vivia sola pero era feliz tenia reumatismo en las piernas perdio a su nieto y los chicos le golpearon la cabeza hasta matarla para robarle su dinero. (**H437406**) [24% en R2, 70% en CL2).

En el caso del grupo de ESL, 43% (4 de 7 estudiantes) le dieron preferencia al español, aunque fue un porcentaje menor que para la lectura periodística, sin embargo se considera un alto porcentaje. Además, los resúmenes también se caracterizaron por ser poco detallados (entre una y tres oraciones), lo cual no favoreció los puntajes que obtuvieron en comparación con los de la prueba R2. Este hecho se ilustra en los ejemplos 15 y 16. Los contrastes entre puntajes se muestran al final de cada resumen ente un paréntesis cuadrado.

Ejemplo 15

La anciana le gusto tener los ninos en su casa porque no tenia su nieto para acompanarle. Ellos la aprovecharon y le robaron. (**ESL338404**) [24% en R2, 80% en CL2]

Ejemplo 16

El autor nos introduce la viuda y aprendemos un poco de susituacion. Somos introducidos a los ninos que visitan la mujer. Hay descripciones de ellos y aprendemos mas de sus situaciones. La mujer es visitado por los tres ninos y los preparo comida. Ellos toma dinero de la mujer. (**ESL437405**) [29% en R2, 40% en CL2]

Resumiendo, en cuanto al texto de ficción se verificaron las hipótesis planteadas en los niveles 1 y 2 pero no en el tercer nivel. En el Nivel 1, como se esperaba, no se encontró una correlación positiva fuerte entre la prueba de reconocimiento léxico RL2 y las dos pruebas de comprensión, CL2 y R2. En el Nivel 2, hubo una correlación moderada entre la prueba RL2 y estas dos pruebas. Sin embargo, para el Nivel 3 (tanto en para el grupo de ELH como para el de ESL), no se comprobó la hipótesis de una correlación positiva entre las pruebas RL2 y CL2/R2.

Para explicar la falta de correlación entre el reconocimiento léxico y el resumen, se recurrió al análisis de algunas muestras de resúmenes del Nivel 3. Se concluyó que los estudiantes hacen uso de ciertas estrategias superiores que no se contemplaron en las rúbricas de evaluación de estas pruebas y que generan discrepancias entre los resultados obtenidos entre esta prueba y la de opción múltiple. Además, en algunos casos, pese a que en las instrucciones se pedían entre 7 a 10 oraciones, lo resúmenes fueron bastante limitados (de una o dos oraciones) y esto también afectó los puntajes obtenidos. En el caso del grupo de ESL, de nuevo se examinó la elección del idioma como un factor que pudo haber contribuido a la falta de correlación entre RL2 y R2. El 43% de los

estudiantes prefirieron el español al inglés para elaborar sus resúmenes, lo que a su vez pudo haber incidido en la falta de detalles y resúmenes de longitud demasiado corta.

Aún quedaría por explicar por qué tampoco se encontró correlación entre el reconocimiento léxico del cuento y su comprensión medida a través de la prueba de opción múltiple (CL2) tanto para el grupo de ESL como para el de ELH. Aquí podría tratarse de la influencia del tipo de texto o del tipo de prueba utilizada, pero con los datos que tenemos no es posible concluir al respecto, por lo que se sugieren estudios posteriores que tengan en cuenta estos factores.

Finalmente, de acuerdo con lo esperado, en el caso del grupo control no se encontró una correlación entre reconocimiento léxico y comprensión de lectura para ninguno de los textos. En la tabla 4.11 se aprecian los coeficientes de correlación Pearson obtenidos al comparar las diferentes pruebas.

Tabla 4.11. Comparación de Coeficientes de correlación de Pearson de todas las pruebas para el Grupo Control

GRUPOS	PRUEBAS	Coeficientes *r* de Pearson	*Valor p* (sig.)	¿Significativa?
Grupo Control	RL1- CL1	.08	.83	No
	RL1- R1	.06	.87	No
	RL2- CL2	.19	.61	No
	RL2- R2	.04	.23	No

Entre RL1 y CL1, $r(7) = .08$, $p > .01$; y entre RL1 y R1, $r(7) = .06$, $p > .01$. Con estos resultados se concluye una falta de correlación entre conocimiento de vocabulario y comprensión de lectura del texto periodístico. De manera similar, los coeficientes de

correlación entre RL2 y CL2: $r(7) = .19$, $p > .01$; y entre RL2 y R2, $r(7) = .43$, $p > .01$ indican una falta de correlación entre reconocimiento léxico y comprensión para el texto de ficción.

Para concluir, en respuesta a nuestro quinto interrogante sobre el tipo de relación existente entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de los estudiantes de herencia en los tres niveles, podemos decir que se verificaron las hipótesis tanto para el primer nivel como para el segundo. En el primer nivel, no se encontró una correlación significativa entre el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura. El vocabulario no parece ser el factor determinante en la comprensión en este nivel, para ninguno de los textos utilizados en este estudio, ya que la comprensión no aumenta a medida que aumenta la cantidad de léxico. Por el contrario, en el segundo nivel, si se encontró una correlación significativa entre estas dos variables. Una mayor cantidad de léxico sí garantiza una mejor comprensión de lectura, para los dos textos. Para el Nivel 3 los resultados no son concluyentes. Se sugiere que la comprensión de estos estudiantes depende más que en los otros niveles del tipo de texto (periodístico o de ficción) y del instrumento utilizado (prueba de opción múltiple ó resumen) para su medición pero esto es algo que habría que comprobar en el futuro con más estudios. Por último, también se verificó la hipótesis planteada con respecto a los monolingües, sobre una falta de correlación estadísticamente significativa entre las variables de reconocimiento léxico y comprensión.

4.6 Sexto interrogante

¿Qué dificultades, en cuanto a la comprensión de lectura de los dos textos utilizados en este estudio, se evidencian en los resúmenes elaborados por los estudiantes?

Para tratar de identificar las dificultades que se les presentaron a los estudiantes en la comprensión de los textos, recurrimos al análisis detallado de los resúmenes que resultaron ser un recurso valioso para identificar los problemas más comunes a los que se enfrentan los estudiantes de ELH.

Es sabido que un rasgo característico de la escritura de estos estudiantes es la manifestación de la oralidad en la escritura, es decir, la tendencia a escribir de la forma como hablan y además la presencia de ciertos rasgos dialógicos, es decir, "la referencia inmediata a una audiencia, como si estuviese presente" (Colombi, 1997, p. 183). Aprovechando sobre todo esta última característica, no resultó difícil escuchar las voces de algunos de los participantes de este estudio y lo que tenían que decir en cuanto a los textos que leyeron, su percepción del proceso, y las dificultades que encontraron.

Para comenzar, en el primer y aun en el segundo nivel, fue muy común atribuirle al desconocimiento del vocabulario la falta de comprensión, como se observa en las partes subrayadas de los ejemplos 17 y 18. En los paréntesis cuadrados aparecen los puntajes que obtuvo el estudiante en las pruebas de reconocimiento léxico (RL), el cuestionario de comprensión (CL) y el resumen (R).

Ejemplo 17

Funds for medicinal research should not toward finding cures for cancer or solutions to malaria, widespread diseases that afflict impoverished countries, but instead to "envejecimento," which at first I thought meant old age, but now am certain cannot be right, since old age is inevitable if one lives long enough. Could it mean senility, or some other decrepitude? Perhaps, but I am not allowed a dictionary so remain uncertain. **(H150701) [RL1 = 82, CL1 = 50, R1 = 36]**

Ejemplo 18

Honestly, I don't know what this article was talking about. I don't know what envejeciento is, I've never heard of the word or what it means. However, the article does point out that some struggling countries do face medical problems. This Aubrey de Grey does seem to be passionate about fighting this envejecimiento, and says that finding a way to restrain it, one would be able to live a healthier and younger life. I don't exactly agree with stopping the funds that go towards fighting other diseases but some should go into this envejecimiento. **(H150733) [RL1 = 78, CL1 = 60, R1 = 21]**

Notamos que, en el caso del texto periodístico, algunos estudiantes manifestaron el desconocimiento de la palabra *envejecimiento*, que es una palabra de frecuencia baja (no aparece en el diccionario de frecuencias de Mark Davies, 2006, que contiene las cinco mil palabras de mayor frecuencia de uso del español), pero cuyo significado se esperaba que los estudiantes estuvieran en capacidad de deducir a partir del contexto de

lectura. Sin embargo, al parecer en algunos casos, el desconocimiento de dicha palabra consumió toda la atención del lector, al punto de impedirle inferir su significado a partir de otras pistas contextuales, una estrategia que muy seguramente ya usan cuando leen en inglés.

En efecto, aun al leer en nuestra primera lengua, también es común que nos enfrentemos a vocabulario desconocido, pero eso no impide del todo nuestra comprensión, ya que gracias al contexto, nuestra experiencia personal y el resto de pistas en el texto, estamos en capacidad de derivar el significado de palabras desconocidas.

Es de resaltar que los puntajes obtenidos por los estudiantes que escribieron estos resúmenes, en la prueba de reconocimiento léxico no son del todo bajos. El autor del resumen en el Ejemplo 17 obtuvo un puntaje de 82% y el del Ejemplo 18 obtuvo 78%, sin embargo, sus puntajes de comprensión resultaron bastante bajos, lo que ellos parecen atribuir al desconocimiento de la palabra *envejecimiento*. Esto puede indicar que estos lectores no están usando la estrategia de inferir significados de palabras desconocidas a partir del contexto de lectura. Es decir, no se están apoyando en el vocabulario conocido y en las demás pistas contextuales.

A continuación se muestran algunos ejemplos (19, 20 y 21) de resúmenes del cuento de segundo nivel, en donde los estudiantes manifiestan no haber comprendido el texto debido a su dificultad con el vocabulario desconocido. En algunos casos los porcentajes de cobertura léxica son muy bajos por lo que no sorprende que la transferencia de habilidades inferenciales haya resultado casi imposible como lo manifiestan los mismos estudiantes.

Ejemplo 19

I honestly didn't understand the story. There was a lot of vocabulary that I could not interpret. :(**(H230814) [RL2 = 56, CL2 = 10, R2 = 0]**

Ejemplo 20

honestly I did not get much from this text it was way to small to read and it had many words I did not understand so I appolagize I did not get much from it (**H230828**) **[RL2 = 70, CL2= 10, R2 = 0]**

Ejemplo 21

I had alot of trouble understanding this story as well. I know there is a lady in black...and there are three children involved. someone gets hit and that's it...sorry. :((**H230826**) **[RL2 = 65, CL2 = 20, R2 = 10]**

En el Ejemplo 21, sin embargo, se aprecia un intento válido del estudiante por inferir significados, así no haya logrado una comprensión total. Eso mismo se observa en los Ejemplos 22 y 23 de resúmenes del texto periodístico, que aunque con muestras de inseguridad y vacilación elaboran una propuesta de resumen. Estas muestras de inseguridad que fueron recurrentes, aparecen subrayadas en cada caso.

Ejemplo 22

Although I didnt really understand the article <u>I think</u> that it is asking which areas should medicine and science focus on. It is asking if you think that developed

cities should focus their expenses on further investigation of current illnesses that the general population gets sick from. Aubrey de Grey is stating that she doesnt want to find out how to live forever, but how to prolong our youth and no age so quickly. (**H150724) [RL1= 75, CL1= 50, R1 = 43]**

Ejemplo 23

I really didn't understand this article but I think it has something to do with finding the cure for a disease. I also think that disadvantaged countries look into more funding that do the fortunate ones on this particular one because its the leading cause of death in them. (**H150745) [LR2 = 70, RC2 = 40, R2 = 0]**

En ambos resúmenes, 22 y 23, aunque los autores manifiestan al inicio no haber comprendido el contenido, sin embargo, en lo que sigue hay un intento por sintetizar lo leído. La propuesta del Ejemplo 22 no está tan alejada del contenido real por lo que el puntaje obtenido estuvo entre los más altos, sin ser el mejor. Por el contrario, el intento del autor del resumen en el Ejemplo 23 no fue tan exitoso y resultó distorsionado, de ahí, su puntaje.

Los ejemplos que se muestran a continuación corresponden a resúmenes del cuento en donde, una vez más, se manifiesta como una característica recurrente la inseguridad y vacilación del autor, que aparece subrayada en cada caso.

Ejemplo 24

This story is about a lady who feeds and takes care of kids who have no home. They come and go. However, three boys, one who reminds her of her grandchild, betray her and hit her and steal everything she has. I believe they killed her in the end but I wasn't sure. (**H150735**) **[RL2 = 68, CL2= 60, R2 = 33]**

Ejemplo 25

An old lady who always wears black has ruemetory arthritis. She remembers some boys who came to see her... not sure if it was 3 or 4 boys. They hit her on the head i believe. I dont think they robbed her though. (**H150744**) **[RL2 = 67, CL2 = 40, R2 = 19]**

Ejemplo 26

Creo que se trata de una senora que vivia sola en su casa. En esta casa siempre esperaba a tres ninos, pero que no era de ella, y ella les trataba muy bien. Uno de estos nino le recordaba a un nieto que en algun timepo tuvo en su vida. Este nino se llamaba Emilio, todo los ninos era ninos y hasta una sierta parte se portaban mal. Uno de los nino le hizo maldad a la naciana, creo que le pego a la ancianda, le revolvio todo de su casa y tambien le robo dinero. **(H230821) [RL2 = 71, CL2 = 40, R2 = 33]**

Ejemplo 27

I didn't really understand the story too much. From what I got, I think there was an old lady who lived alone. She had these little boys visit her from time to time. She thought she could trust them because they were children and she would always hope to have grandchildren. One day, these kids betrayed her. One of them hit her and made sure she wouldn't get up. They stole her money and left.

(**H330735**) **[RL2 = 80, CL2 = 70, R2 = 43]**

En los ejemplos del 24 al 27 una característica común es el uso de expresiones de vacilación e inseguridad tales como:

I believe… but I wasn't sure.

Not sure if it was…

I believe….

I dont think they….

I think….

Creo que se trata de…

Cabe recordar que, como se explicó en el capítulo sobre la metodología utilizada para este estudio, en el momento de la elaboración de los resúmenes los estudiantes siempre tuvieron acceso al texto que acababan de leer ya que el formato utilizado les permitía regresar a revisar o releer el pasaje. Precisamente se optó por este diseño con el fin de evitar que la (in)habilidad de memorizar influyera en la calidad de los resúmenes y por ende en su evaluación. De no estar seguros de la precisión de la información y en

caso de querer precisar o corroborar la información, los participantes siempre tuvieron la opción de regresar al texto, como de hecho muchos de ellos lo hicieron.

Por lo anterior, se sugiere que la falta de precisión y el reflejo de inseguridad de algunos de los resúmenes puede obedecer a dos razones. Por un lado, en algunos casos el lector no encontró las pistas suficientes en el texto para poder clarificar o agregar precisión en la información. En estos casos se verificó un puntaje en la prueba RL bastante bajo y por tanto transferir la habilidad de hacer inferencias resultó imposible para los lectores. Por otro lado, fue muy común el caso en el que aun teniendo un reconocimiento léxico promedio e incluso alto, el lector no usó las estrategias de inferencia de significados, o de barrida de texto y búsqueda de información específica (*skimming* y *scanning* en inglés) que muy seguramente usan al leer en inglés.

En el ejemplo 25, para agregar precisión en cuanto al número de chicos que visitaban a la anciana (3 ó 4) una simple barrida del texto hubiera bastado para ver que se mencionaban tres nombres masculinos: Emilio, Guido y Juan. Además, aunque no se menciona la palabra *robar*, a partir del párrafo que se copia a continuación, era fácil concluir que los chicos le robaron su dinero a la anciana.

"Revolvieron en todos los muebles del dormitorio, buscaron debajo del colchón. Se repartieron billetes y monedas y Juan le propuso a Emilio: -Dale otro golpe. Por si las dudas."

También, al final de este mismo párrafo se puede comprobar que los chicos efectivamente golpearon a la anciana, información que los autores de los resúmenes 25 y 26 presentan de manera vacilante:

"They hit her on the head i believe…"

"…creo que le pego a la ancianda."

Por último, llama la atención, que en el caso del Ejemplo 27, el autor, un estudiante de nivel avanzado, inicia expresando problemas de comprensión e inseguridad, sin embargo, su resumen es bastante acertado y obtuvo uno de los puntajes más altos (R = 43). Tanto su reconocimiento léxico como sus pruebas de comprensión obtuvieron puntajes relativamente altos en comparación con los de los demás (RL2 = 80 y CL2 = 70). De aquí se deduce que, al parecer sin importar el nivel (principiante, intermedio o avanzado) en el que se encuentren estos estudiantes de ELH, necesitan adquirir una mayor seguridad y confianza en sus destrezas lingüísticas en general y de lectura en particular.

Los instructores de lengua juegan un papel muy importante y pueden contribuir en este sentido, recordándoles a los alumnos que las mismas estrategias de lectura que usan cuando leen en inglés, pueden y deben transferirse a la lectura en español. En futuras investigaciones habría que explorar estrategias que contribuyan a mostrarles explícitamente como pueden realizar hipótesis de lectura y luego comprobarlas a través de las pistas contextuales, tales como el título, el resto de vocabulario, etc. para que logren resúmenes más precisos y que demuestren mayor certeza en su escritura académica.

Es de anotar que, aunque no se considera que estos problemas sean exclusivos de la lectores en ELH, ni en los resúmenes de los estudiantes de ESL avanzados, ni en ninguno de los del grupo control, se encontraron evidencias como las encontradas en los resúmenes de estos estudiantes, en las que se manifiesten de forma clara la falta de uso o el mal manejo de estrategias de lectura tales como la inferencia de significados, barrida

de texto o búsqueda de información específica. Tampoco es común en los resúmenes de los estudiantes ESL ni el los del grupo control, el uso de expresiones que denoten vacilación o inseguridad. Por el contrario, la forma como presentan el contenido refleja firmeza y decisión, aunque no siempre la información sea del todo precisa o completa. El ejemplo 28, a continuación es un ejemplo de un resumen del texto de ficción de un estudiante de ESL avanzado y el ejemplo 29 ejemplifica el tipo de resúmenes del mismo grupo para el texto periodístico.

Ejemplo 28

The poor, old lady, who was always dressed in black and suffering from illness, passed her time at home. Occasionally some children would come to her home and, believing they were her long lost grandchildren, would lovingly prepare food for them. But these boys were actually hoodlums who meant to rob her. One day they did indeed knock the old lady unconscious. Then, to be sure she was actually dead, they hit her again. The boys then ran about the house to find any money (under the mattress). Having found what they were looking for, they left, one at a time, and returned to the burrows they called home. (**ESL437412**)

Ejemplo 29

Grey suggests focusing research on old age and its progress because it is one of the factors that leads to the death of more people in developed countries than diseases such as malaria, small pox, etc. His goal is not to find a cure for old age, which is impossible, but to extend the length of time that a person can live a

healthy life before succumbing to the effects of old age. If researchers study aging, they will find ways to slow the process down and combat the diseases that set in due to old age. This is his way of preventative medicine. (**ESL439605**)

Los ejemplos 30 y 31 corresponden a resúmenes de estudiantes del grupo control para el texto periodístico y para el cuento respectivamente. En este grupo también una característica común de los resúmenes fue la presentación de la información de forma certera y la ausencia de expresiones que denotan inseguridad o incapacidad para inferir algún significado desconocido.

Ejemplo 30

Según Aubrey Grey, la investigación y desarrollo de la medicina, con el fin de garantizar mejor calidad de vida a las personas, deber estar encaminada a encontrar la forma de prolongar la vida de la especie humana, antes que a encontrar la cura de las enfermedades, tanto en los países desarrollados como en aquellos en vía de desarrollo. Si la ciencia logra encontrar lo que se denomina "velocidad de escape de la longevidad" se estarían dando pasos gigantes hacia la meta de mejorar la interacción de las personas de la tercera edad con la sociedad moderna. **(GC06)**

Ejemplo 31

Una anciana sola en su casa prepara ansiosa la llegada de algunos niños que se escapaban habitualmente a la hora del descanso en la escuela y la visitaban. Ella les preparaba café con leche y panqués con dulce de membrillo. Los niños tenían

preparado el plan de traicionar a la anciana golpeándola y robándole su dinero. Sorpresivamente la golpean con un hierro y la dejan inconsciente, luego buscan y encuentran el dinero, se lo reparten y Guido guarda su parte en una alcancía de cerdo que guardaba en su choza. **(GC09)**

En conclusión, una de las dificultades que los estudiantes de ELH manifiestan como impedimento para la comprensión de textos en español, parece ser el desconocimiento del vocabulario. Este hecho, además de que muchos lo expresaron en sus escritos, también se corroboró en algunos casos, con los puntajes obtenidos en la prueba de reconocimiento léxico. Sin embargo, no siempre el problema fue el desconocimiento del léxico, ya que, en algunos casos, aun teniendo puntajes altos (o intermedios) de cobertura léxica, a menudo, los resúmenes revelaron una falla en cuanto al uso de estrategias de lectura, tales como la inferencia del significado de palabras desconocidas a partir del contexto, la barrida del texto y la búsqueda de información específica.

Otro rasgo común que revelan los resúmenes de los estudiantes de ELH, incluso en el nivel avanzado es el uso de expresiones que denotan inseguridad. Esto no fue común en el grupo de ESL (del mismo nivel) ni tampoco se observó en el grupo control. Se sugiere, que además de asegurarse de aumentar su reportorio léxico, los estudiantes de ELH necesitan adquirir mayor seguridad en cuanto al uso de las estrategias de lectura. Samaniego y Pino (2000) sostienen que aunque estos estudiantes hayan adquirido y usen de manera efectiva estas habilidades para la lectura en inglés, es necesario concientizarlos de que estas mismas estrategias son válidas para la lectura en español (y en cualquier otra

lengua). Se sugiere que investigaciones futuras pueden encaminarse al diseño de actividades de instrucción específicas en las que los estudiantes practiquen la transferencia efectiva de estrategias de lectura de una lengua a la otra.

4.7 Séptimo interrogante

¿Tiene algún efecto la edad de adquisición del inglés tanto en el reconocimiento léxico como en la comprensión de lectura de estos dos textos en español por parte de los estudiantes de ELH?

Estudios recientes sostienen que los rasgos de pérdida y erosión lingüística que exhiben los hablantes de lenguas herencia, se asocian con una adquisición incompleta o interrumpida de su primera lengua debido a una exposición insuficiente y a un uso muy limitado durante la etapa de la niñez (Montrul, 2008; Polinsky, 2006; Rothman, 2007). En estos estudios, la edad en la que se inicia el contacto entre la lengua de herencia (lengua minoritaria) y la lengua mayoritaria, se considera un factor determinante del grado de pérdida y erosión de la primera. De esta forma, entre más temprano se adquiere la segunda lengua, más rasgos de pérdida y erosión se observan en la lengua de herencia.

Montrul (2014) señala que la mayoría de estudios que involucran la edad de adquisición (en adelante EdA) buscan demostrar su efecto en los sistemas fonológico y morfosintáctico de los hablantes de herencia, que resultan ser diferentes a los utilizados por los hablantes nativos. La autora señala además, que hay solo unos pocos estudios sobre el efecto de la EdA en la retención, recuperación y acceso del léxico (Hulsen, 2000; Montrul & Foote, 2014; Polinsky, 2005). Al momento de este estudio se desconocen estudios relacionados con un posible efecto de la EdA en la comprensión de lectura de

hablantes de herencia. Por lo anterior, resulta interesante explorar en este estudio el posible efecto de la EdA tanto en el reconocimiento léxico como en la comprensión de lectura de este grupo de estudiantes.

En este estudio, para determinar la edad de adquisición del inglés de cada uno de los participantes, se analizaron sus respuestas a las pregunta **14** de la encuesta sociolingüística, que se copia a continuación:

14. At what age did you start to learn English/Spanish?

	Toddler (first language)	Early childhood	Adolescence	Adulthood
English				
Spanish				

(a) If ENGLISH is not your first language (learned as a toddler) write at what age approximately you started learning it. _____

(b) If SPANISH is not your first language (learned as a toddler) write at what age approximately you started learning it. _____

Los estudiantes que formaron parte de este estudio adquirieron el español como primera lengua, es decir, marcaron la casilla de "*Toddler (first language)"* para el español y se encontró variedad en cuanto a la edad adquisición del inglés. Los participantes que adquirieron el inglés de nacimiento a la par con el español (bilingües simultáneos), marcaron la casilla "*Toddler"*, para el inglés. En algunos de estos casos, las respuestas a la pregunta (a) resultaron confusas, no aparecían o no correspondía con la etapa de "*toddler*" (1 a 4 años). Por esta razón se recurrió al análisis minucioso del resto de respuestas a las preguntas de la encuesta, relacionadas con la biografía de cada individuo, para comprobar que en efecto la lengua se hubiera adquirido a estas edad temprana. Una vez comprobado el período de adquisición, posteriormente se optó por

asignar la edad de 2 años en todos los casos.

En la gran mayoría de los casos, los estudiantes marcaron la casilla de "*early childhood*" para la adquisición del inglés y especificaron la edad (de 5 a 12 años) dependiendo del inicio de su escolarización. Estos participantes se consideran bilingües secuenciales, es decir que vivieron en un ambiente monolingüe en su niñez temprana y se hicieron bilingües al comenzar el proceso de escolarización en inglés. En unos pocos casos se observaron incongruencias entre las respuestas de los bilingües secuenciales al comparar la etapa que marcaron en la tabla (*early childhood*) con su respuesta a la pregunta en (a). También, en unos pocos casos, algunos participantes omitieron responder esta pregunta. Ante estas situaciones, igualmente, se analizaron de forma individual las respuestas a todas las preguntas de la encuesta para corroborar el período de adquisición y cuando los datos resultaron insuficientes para responder (a), se optó por asignar la edad de 6 años al participante.

Un escaso número de participantes (6) adquirió el inglés en la edad adolescente y especificaron sus edades (13- 16). Además, se encontraron algunos estudiantes, todos en el nivel 3 (clases avanzadas), que indicaron haber aprendido el inglés a una edad adulta (después de los 20) y que por el resto de sus respuestas en la encuesta sociolingüística se identificaron como hablantes nativos de español y de inglés como segunda lengua, por lo que fueron excluidos del estudio desde el inicio.

Se halló una correlación positiva entre la edad de adquisición del inglés y el reconocimiento del léxico de cada una de las lecturas. Los coeficientes de correlación entre EdA y RL1/RL2 fueron $r(238) = .34$ y $r(238) = .47$, respectivamente, con $p < .01$ en ambos casos.

Además, los resultados de las pruebas *t* para muestras independientes, $t(71) = -1.72$, para RL1 y $t(71) = -2.39$, para RL2, ambos con $p > .01$, sugieren que no hay una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al reconocimiento léxico de los dos grupos de ELH y ESL, todos estudiantes de tercer nivel. Este resultado coincide con el de Montrul & Foote (2014). En su investigación consideraron, tanto la variable EdA (tal y como se define en nuestro estudio), como la edad de adquisición de las palabras. Buscaban determinar cuál de estas dos variables tiene mayor relevancia con respecto al acceso léxico de dos grupos bilingües (comparables en cuanto a sus destrezas lingüísticas en español), uno de hablantes de herencia y otro de hablantes de ESL.

En su estudio utilizaron una prueba de reconocimiento léxico y una prueba de reconocimiento de traducciones acertadas (ambas pruebas en formato electrónico y cronometradas). Concluyeron las autoras, que aunque los estudiante de ESL son un poco más rápidos al reconocer el léxico, no hay diferencia entre uno y otro grupo en cuanto a la precisión en ninguna de las pruebas de reconocimiento. Es decir, nuestros resultados coinciden con los de este estudio, en donde se concluye que, en niveles de competencia lingüística avanzada el efecto de la variable EdA sobre el reconocimiento léxico de los dos grupos tiende a minimizarse.

Además, esta investigación encontró diferencias dentro de cada uno de los grupos dependiendo de la edad de adquisición de las palabras, variable que no fue parte de nuestro estudio, pero que valdría la pena contemplar en un futuro. Los hablantes de herencia fueron más precisos y rápidos al reconocer palabras que se adquieren típicamente a edades más tempranas en español y los participantes de ESL mostraron mayor precisión y velocidad en el reconocimiento de palabras que se adquieren temprano

en ESL.

En cuanto a la segunda parte del interrogante objeto de este apartado, sobre la relación entre EdA y las pruebas de comprensión de lectura, no se esperaba encontrar una correlación positiva entre las dos variables. La comprensión de lectura es una habilidad que se adquiere básicamente en la escuela y su desarrollo se asocia más con la práctica abundante y continua. Los hablantes de ELH participantes de este estudio recibieron en su mayoría instrucción exclusiva en inglés. De acuerdo con los resultados de la encuesta sociolingüística, unos pocos asistieron a escuelas con programas bilingües, que en Estados Unidos son en su mayoría transicionales, es decir, tienen como objetivo la asimilación temprana a la lengua mayoritaria por lo que desde los niveles elementales se privilegia el uso y la enseñanza del inglés sobre el español. Por esta razón, estos estudiantes, sean bilingües simultáneos o secuenciales, en su mayoría han sido expuestos a lectura de textos en inglés desde edades muy tempranas y han desarrollado sus destrezas lectoras en esta lengua, sin fortalecer sus habilidades en español. Por lo anterior, no se prevé una diferencia muy marcada en cuanto al desarrollo de la comprensión de lectura de este grupo de bilingües atendiendo a sus diferencias individuales con respecto a la variable EdA.

Los resultados obtenidos corresponden con nuestra hipótesis. En la tabla 4.12 se observan los coeficientes Pearson de correlación entre EdA y cada una de las pruebas de comprensión para cada uno de los textos. Obsérvese que en todos los casos el valor $p >$ .01, de donde se deduce que, de acuerdo con lo esperado, no existe ningún tipo de correlación entre EdA y la comprensión de lectura de ninguno de los textos.

Tabla 4.12 Coeficientes de correlación entre EdA y las pruebas de comprensión de lectura

PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*valor p* (sig.)	¿Significativo?
EdA-CL1	.12	.05	No
EdA-R1	.12	.06	No
EdA-CL2	.06	.32	No
EdA-R2	.02	.98	No

Se concluye entonces, por una lado, que la variable EdA ayuda a explicar los resultados obtenidos en las pruebas de reconocimiento léxico dentro del grupo de ELH, pero no establece una diferencia entre este grupo y los hablantes de ESL, en el nivel 3, apoyando una de las conclusiones del trabajo de Montrul y Foote (2014). Por otro lado, de acuerdo con nuestra hipótesis, esta variable no explica ninguno de los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura, destreza que se adquiere básicamente en la escuela y que es más susceptible a variar con la práctica y la experiencia académica, que tiende a ser bastante limitada dentro de los participantes del estudio.

4.8 Octavo interrogante

¿Qué relación hay entre los hábitos de lectura (en español y en ambos idiomas) que reportan los estudiantes con la comprensión de cada uno de los textos y con su reconocimiento léxico?

Para responder a este interrogante se analizaron las respuestas de los participantes a las preguntas 8 y 9 de la encuesta sociolingüística, que se transcriben a continuación:

8. Time spent reading non-fiction

When you are at home, how much time do you usually spend reading academic texts, technical material or news either in books or online?

	Less than an hour per week	1 - 5 hours per week	6 - 10 hours per week	More than 10 hours per week	Other*
In English					
In Spanish					

If other *, explain

9. Time spent reading fiction

When you are at home, how much time do you usually spend reading for pleasure: novles, short stories or poems either in books, magazines or online?

	Less than an hour per week	1 - 5 hours per week	6 - 10 hours per week	More than 10 hours per week	Other*
In English					
In Spanish					

If other *, explain

En ninguno de los casos se encontró una correlación entre el tiempo que dicen los estudiantes dedicarle a la lectura en cada uno de los géneros, de ficción o periodístico (en español o tanto en inglés como en español) y los resultados de sus pruebas de su

comprensión. En la tabla 4.13 se observan los coeficientes de correlación entre los hábitos de lectura de textos periodísticos y cada una de las pruebas de comprensión. LPE indica el tiempo reportado de lectura de textos periodísticos en español, y LPT indica el tiempo total que se reporta de lectura de textos periodísticos, independientemente del idioma (i.e. tanto en inglés como en español). Como se aprecia, en cada caso $p > .01$, con lo cual se descarta la hipótesis de una correlación significativa.

Tabla 4.13 Coeficientes de correlación entre hábitos de lectura de textos periodísticos y la comprensión.

PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*valor p* (sig.)	¿Significativo?
LPE-CL1	.06	.36	No
LPE-R1	.12	.05	No
LPT-CL1	-.03	.67	No
LPT-R1	.12	.05	No

En la tabla 4.14 se observan los coeficientes de correlación entre los hábitos de lectura de textos de ficción y cada una de las pruebas de comprensión. LFE indica el tiempo reportado de la lectura de textos de ficción en español, y LFT indica el tiempo total que se reporta de lectura de textos de ficción, independientemente del idioma (i.e. tanto en inglés como en español). Una vez más, se aprecia en cada caso que $p > .01$, con lo cual se concluye que las correlaciones no son significativas.

Tabla 4.14 Coeficientes de correlación entre hábitos de lectura de textos de ficción y comprensión.

PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*valor p* (sig.)	¿Significativo?
LFE-CL2	.16	.02	No
LFE-R2	.14	.03	No
LFT-CL2	.10	.10	No
LFT-R2	.21	.10	No

Sin embargo, sí se verificó una correlación entre las horas que reportan leer en español en cada género y el vocabulario que reconocieron en el texto correspondiente al género de lectura (periodístico y de ficción). En la tabla 4.15 se observan los coeficientes Pearson de correlación en cada caso, en donde $p < .01$, lo que asegura la correlación positiva de las dos variables.

Tabla 4.15. Coeficientes Pearson de correlación entre tiempo reportado de lectura en español de los dos géneros y las pruebas RL1/2

PRUEBAS	Coeficiente *r* de Pearson	*valor p* (sig.)	¿Significativo?
LPE-RL1	.18	.006	Sí
LFE-RL2	.22	.001	Sí

Esto corrobora lo que se sabe en general sobre la lectura, y es que la lectura abundante contribuye de manera positiva a la adquisición del vocabulario. Aquí observamos, que entre mayor tiempo de lectura reportan los participantes, mejores son sus promedios de reconocimiento léxico. En resumen, los hábitos de lectura que reportan

los estudiantes no parecen ser un factor que contribuya a explicar los resultados de las pruebas de comprensión, pero sí su reconocimiento léxico.

En el siguiente capítulo se discutirán las conclusiones y limitaciones de este estudio, algunas implicaciones pedagógicas y la agenda para investigaciones futuras.

Capítulo 5

Conclusiones

La principal motivación de este trabajo de investigación era examinar el desarrollo de la competencia léxica y la comprensión de lectura en tres niveles (básico, intermedio y avanzado) de estudiantes de ELH en la universidad de Houston. Además, se buscaba explorar la naturaleza de la relación entre estas dos variables, describiendo otros factores que afectan el desempeño de estos estudiantes como lectores al igual que algunas dificultades que se les presentan durante la lectura en su lengua de herencia.

Dentro de la bibliografía consultada para esta investigación, no se encontraron estudios empíricos que describan la comprensión de lectura de los estudiantes de ELH, ni los factores más importantes que influyen en esta destreza. Tanto los dos estudios preliminares (descritos en el segundo capítulo de este trabajo) para observar la contribución de dos variables, el reconocimiento léxico y el conocimiento previo de la disciplina, como el presente trabajo, confirman algunos hallazgos para la lectura en SL y LE. Tal vez el más importante de ellos es que, aunque el dominio léxico de un pasaje no es suficiente para dar cuenta total del proceso de comprensión, es muy importante y su contribución parece ser aún mayor que la del conocimiento previo de la disciplina.

Este capítulo se divide en tres secciones. En la primera, se resumen las respuestas a los interrogantes planteados en este estudio con una breve discusión. En la segunda sección se mencionan algunas implicaciones y sugerencias pedagógicas, mientras que en la tercera, se discuten las principales limitaciones del estudio, a la vez que se señalan algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

5.1 Resumen de los resultados

A continuación se resumen las respuestas a cada uno de los interrogantes que suscitaron este estudio.

1. ¿Existe una correlación positiva entre el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH demostrado en las pruebas RL1/2 y la prueba *Cloze*, en cada uno de los niveles?

Podemos concluir que el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH en cada uno de los niveles (y para cada uno de los textos utilizados) se correlaciona de manera positiva con los resultados de la prueba *Cloze* utilizada en este estudio. Para el nivel 1, los coeficientes Pearson de correlación entre el *Cloze* y RL1/RL2, fueron $r(50) = .58$, y $r(50) = .52$, respectivamente, con $p = .00$ en ambos casos. Para el nivel 2, los coeficientes fueron $r(120) = .63$ y $r(120) = .64$, para RL1 y RL2 respectivamente, de nuevo con $p = .00$. Por último, para el nivel 3, estos mismos coeficientes fueron $r(64) = .48$ y $r(64) = .49$, $p = .00$.

Cabe recordar que esta última prueba se considera un buen indicador de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, por lo que se esperaba una correlación positiva con las pruebas RL, como fue el caso. Este resultado contribuye a dar confiabilidad a las pruebas de reconocimiento léxico que se utilizaron en este estudio.

2. ¿Existe un aumento en el reconocimiento léxico (tanto de un texto periodístico como de uno de ficción) por parte de los estudiantes del programa de ELH en la Universidad de Houston a medida que avanzan de nivel dentro del programa? ¿Se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para los tres niveles, básico, intermedio y avanzado?

Se comprobó el aumento estadísticamente significativo del reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH a lo largo de los tres niveles y para los dos tipos de texto objeto de este estudio. De acuerdo con el análisis de varianzas unidireccional (ANOVA) para muestras independientes, para el caso de RL1, $F(2, 237) = 37.85$, $p = .00$, y para RL2, $F(2, 237) = 40.12$, $p = .00$. Además, las pruebas de comparación posteriores (post-hoc), *Tukey*, concluyen que las diferencias entre los puntajes de todos los niveles comparados entre sí son estadísticamente significativas ($p < .01$).

3. ¿Existe un aumento en la comprensión lectora (tanto de un texto de ficción como de uno periodístico) de los estudiantes del programa de ELH en la Universidad de Houston a medida que avanzan de nivel dentro del programa? ¿Se puede hablar de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para los tres niveles, básico, intermedio y avanzado?

Se concluyó que aunque los promedios de comprensión de lectura de los dos tipos de texto aumentaron numéricamente, los análisis de varianza unidireccional para las pruebas de comprensión ($F(2, 237) = 4.52$ para CL1; $F(2, 237) = 6.28$,para R1; $F(2, 237) = 9.51$, para CL2; $F(2, 237) = 6.76$, para R2, con $p < .001$ en todos los casos), junto con las pruebas posteriores *Tukey* determinaron con mayor certeza una diferencia significativa entre el primer y el tercer nivel (con valores $p < .01$ para todas las pruebas CL1/2, R1/2, en estos dos niveles).

Entre el Nivel 1 y 2, no se encontró una diferencia en cuanto a la comprensión de lectura de ninguno de los textos, excepto para el texto periodístico cuando se utilizó como medida de la comprensión el resumen, en cuyo caso se obtuvo un valor $p = 0.1$. Los

valores de *p* para el resto de las pruebas fueron todos superiores a .01 ($p = 0.46$ para CL1, $p = 0.67$, para CL2 y $p = 0.78$ para R2).

Entre los niveles 2 y 3 los resultados se contradicen dependiendo del tipo de texto. La comprensión del texto periodístico no parece diferir significativamente entre estos niveles ($p = .07$, para CL1, $p = .60$ para R1), mientras que la del cuento sí ($p = .001$, tanto para CL2 como para R2). Esto se puede atribuir al hecho de que estos dos tipos de texto plantean exigencias diferentes al lector, pero además una explicación puede hallarse en el nivel de dificultad del texto y/o de las pruebas utilizadas para medir la comprensión, variables que no se contemplaron en este estudio.

4. ¿Cómo se compara la comprensión de lectura de este tipo de textos, que demuestran los estudiantes de ELH matriculados en clases avanzadas, con la de los estudiantes avanzados de español como segunda lengua (ESL)? En otras palabras, ¿Existe o no una diferencia estadísticamente significativa entre la comprensión de lectura de los estudiantes de Nivel 3 tanto de ELH como de ESL, para el caso de un texto periodístico y uno de ficción?

Contrario a lo esperado, la comprensión demostrada por ambos grupos no resultó ser estadísticamente significativa para ninguno de los textos. Los siguientes son los resultados de las pruebas *t* para muestras independientes:

$t(71) = -.40$, $p = .687$ para CL1;

$t(71) = -1.47$, $p = .146$ para R1;

$t(71) = -1.52$, $p = .133$ para CL2 y

$t(71) = -1.74$, $p = .085$ para R2

Es posible que el escaso número de participantes en el grupo de ESL haya contribuido de alguna forma con este resultado por lo que, para comprobarlo, en estudios futuros se sugiere aumentar el tamaño de la muestra.

5. ¿Qué papel juega el reconocimiento léxico de los estudiantes de ELH en el desempeño de su comprensión lectora en los diferentes niveles?, es decir, ¿Qué tipo de relación existe entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de cada uno de los textos para los estudiantes de herencia matriculados en los diferentes niveles?
Dicho de otro modo se busca establecer cuál de las siguientes afirmaciones (a ó b) era verdadera.

e. A mayor cantidad de vocabulario conocido, mayor comprensión y la comprensión aumenta de forma directamente proporcional con la cantidad de léxico que los estudiantes reconocen de cada texto? (Smith *et al*, 2011), o que:
f. El tipo de relación entre estas dos variables obedece a la ley de rendimiento decrecientes, según la cual el efecto positivo de una mayor conocimiento léxico en la comprensión de lectura, empieza a tener contribuciones cada vez menores en los niveles superiores de cobertura léxica (Davies, 2009).

En el primer nivel no se encontró una correlación significativa entre el reconocimiento léxico y la comprensión de lectura para el texto periodístico (r = .22, cuando se midió la comprensión con CL1 y r = .18 cuando se midió con el resumen, p > .01, en ambos casos). Tampoco se encontró correlación entre estas dos variables para el texto de ficción (r = .07, cuando se midió su comprensión con CL2 y r = .16, cuando se

midió con el resumen, $p > .01$ en ambos casos). El vocabulario no parece ser el factor determinante en la comprensión en este nivel, para ninguno de los textos utilizados en este estudio, ya que la comprensión no aumenta a medida que aumenta la cantidad de léxico.

Por el contrario, en el segundo nivel, sí se encontró una correlación significativa entre estas dos variables. Una mayor cantidad de léxico parece garantizar una mejor comprensión del texto periodístico ($r = .24$, cuando se midió la comprensión con CL1 y $r = .32$ cuando se midió con el resumen, $p = .00$ en cada caso). Para el texto de ficción también se encontró una correlación significativa entre estas variables ($r = .35$ cuando se utilizó CL2 y $r = .42$, cuando se usó R2, $p = .00$ en ambos casos).

Para el Nivel 3 los resultados no son concluyentes. En el caso del texto periodístico, sí se encontró una correlación cuando se utilizó la prueba CL1 ($r = .32$, $p = .01$), pero no al utilizar el resumen ($r = .06$, $p = .66$). Por el contrario, en el caso del texto de ficción, las correlaciones entre el vocabulario reconocido y la comprensión, no resultaron significativas con ninguna de las pruebas de comprensión utilizadas ($r = .21$ para CL2 y $r = -.08$ para el resumen, $p > .0.1$ en cada uno de los casos).

Se sugiere que la comprensión de estos estudiantes depende más que en los otros niveles del tipo de texto (periodístico o de ficción) y del instrumento utilizado (prueba de opción múltiple ó resumen) para su medición pero esto es algo que habría que comprobar en el futuro con más estudios.

Por último, para el grupo control de monolingües no hubo correlación entre las variables de reconocimiento léxico y comprensión. Los coeficientes *r* de Pearson entre RL1 y ambas pruebas de comprensión (CL1 y R1) fueron $r = .08$ y $r = .06$

respectivamente, con $p > .01$ en cada caso. Los mismos valores entre RL2 y ambas pruebas fueron $r = .19$ y $r = .04$, de nuevo con $p > .01$ en cada caso.

Los resultados obtenidos hasta aquí, nos llevan a cuestionar lo propuesto por Schmitt et al (2011), para quienes la relación entre vocabulario y comprensión es de naturaleza lineal y la comprensión aumenta siempre de forma linealmente proporcional, a medida que aumenta el vocabulario. Este no se observó en el Nivel 1, y tampoco fue del todo cierto para el nivel 3, ni para los monolingües.

Vistos los resultados en conjunto, a pesar de que el reconocimiento léxico de los estudiantes de segundo nivel es significativamente mayor que el de los de primer nivel, su comprensión no aumenta significativamente. Lo mismo sucede entre el segundo y tercer nivel, en donde el aumento significativo de vocabulario, no representa una diferencia significativa entre su comprensión lectora. Esta tendencia que se observa de un nivel al otro: mientras que en el primer nivel no hay correlación entre vocabulario y comprensión, en el segundo sí, en el tercero es incierta, y finalmente en el grupo monolingüe es inexistente, parece sugerir que la naturaleza de la relación entre léxico y comprensión de lectura podría asociarse más con la propuesta de Davies (2005), para quien obedece a una ley de rendimientos decrecientes. Es decir, las contribuciones del conocimiento del vocabulario en la comprensión son cada vez menores. Sin embargo, este resultado debería corroborarse con más estudios similares, para diferentes clases de textos y usando, en lo posible pruebas estandarizadas para la medición tanto de reconocimiento de vocabulario como de la comprensión de lectura.

6. ¿Qué dificultades, en cuanto a la comprensión de lectura de los dos textos utilizados en este estudio, se evidencian en los resúmenes elaborados por los estudiantes?

Una de las mayores dificultades que los estudiantes de ELH manifiestan como impedimento para la comprensión de textos en español es el desconocimiento del vocabulario. Este hecho, además de que muchos lo expresaron en sus escritos, también se corroboró en algunos casos con los puntajes obtenidos en la prueba de reconocimiento léxico.

Sin embargo, no siempre el problema fue la falta de dominio del léxico, ya que, en algunos casos aun teniendo puntajes altos (o intermedios) de cobertura léxica, en muchos casos los resúmenes revelaron fallas en cuanto al uso de estrategias de lectura, tales como la inferencia del significado de palabras desconocidas a partir del contexto, la barrida del texto y la búsqueda de información específica. Se sugiere, que además de asegurarse de aumentar su reportorio léxico, los estudiantes de ELH necesitan adquirir mayor seguridad en cuanto al uso de las estrategias de lectura. Samaniego y Pino (2000) sostienen que aunque estos estudiantes hayan adquirido y usen de manera efectiva estas habilidades para la lectura en inglés, es necesario concientizarlos de que estas mismas estrategias son válidas para la lectura en español.

Otro rasgo común que revelan los resúmenes de los estudiantes de ELH, incluso en el nivel avanzado, es el uso de expresiones que denotan inseguridad. Esto no fue común en el grupo de ESL (del mismo nivel) ni tampoco se observó en el grupo control.

Algunos estudios sobre la ansiedad que genera la lectura en lenguas extranjeras (Brantmeier, 2005; Güvendir, 2014; Lien, 2011; Sellers, 2000), demuestran mediante el uso de diferentes instrumentos tales como resúmenes, entrevistas, protocolos de lectura, y

diarios, que la ansiedad se manifiesta de varias formas, se desencadena por varios factores y además que tiene efectos adversos en el desempeño del estudiante.

Kuru-Gönen (2009) identificó algunos factores personales causantes de la ansiedad durante la lectura en inglés como LE: el uso inapropiado de las estrategias, el temor a no comprender, la falta de motivación, la falta de confianza, las experiencias negativas y las expectativas muy altas. En algunos resúmenes de los participantes de este estudio se encontraron evidencias de algunos de estos factores. Se sugiere que tanto la ansiedad provocada por la lectura en ELH como la forma de controlarla necesita investigarse a fondo para mitigar sus implicaciones negativas en el desempeño de estos estudiantes.

7. ¿Tiene algún efecto la edad de adquisición del inglés (EdA) tanto en el reconocimiento léxico como en la comprensión de lectura de estos dos textos en español por parte de los estudiantes de ELH.

Se concluyó que la variable EdA ayuda a explicar los resultados obtenidos en las pruebas de reconocimiento léxico dentro del grupo de ELH. Los coeficientes de correlación entre EdA y RL1/RL2 fueron $r(238) = .34$ y $r(238) = .47$, respectivamente, con $p < .01$ en ambos casos.

Además, los resultados de las pruebas *t* para muestras independientes, $t(71) = -1.72$, para RL1 y $t(71) = -2.39$, para RL2, ambos con $p > .01$, sugieren que no hay una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al reconocimiento léxico de los dos grupos de ELH y ESL. Sin embargo, la misma variable no parece establecer una diferencia entre el grupo de ELH y de ESL en el nivel 3, apoyando una de las conclusiones del trabajo de Montrul y Foote (2014).

Por otro lado, de acuerdo con nuestra hipótesis, esta variable no explica ninguno de los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura, destreza que se adquiere básicamente en la escuela y que es más susceptible a variar con la práctica y la experiencia académica, que tiende a ser bastante limitada dentro de los participantes del estudio.

8. ¿Qué relación hay entre los hábitos de lectura periodística y de ficción en español (LPE ó LFE) y en ambos idiomas (LPT, LFT) que reportan los estudiantes, con la comprensión de cada uno de los textos y con su reconocimiento léxico?

Se pensaba que entre mejores hábitos de lectura reportaran los estudiantes (no sólo en español, sino en las dos lenguas, en general) sus puntajes de comprensión serían mejores. Sin embargo, los hábitos de lectura que reportan los estudiantes no parecen ser un factor que contribuya a explicar los resultados de las pruebas de comprensión. Para el texto periodístico, los coeficientes de correlación entre LPE y CL1/R1 fueron $r = .06$ y $r = .12$, $p > .01$ en ambos casos. Entre LPT y CL1/R1 fueron $r = .06$ y $r = .12$, $p > .01$ en ambos casos. Para el texto de ficción, los coeficientes de correlación entre LFE y CL2/R2 fueron $r = .16$ y $r = .14$, $p > .01$ en ambos casos. Entre LFT y CL2/R2 fueron $r = .10$ y $r = .21$, $p > .01$ en ambos casos.

En otras palabras, no se encontró que una mayor cantidad de tiempo de lectura (reportada por los estudiantes), resultara en una mejor comprensión. Se reconoce la dificultad que representa determinar la confiabilidad de estos reportes de los estudiantes sobre sus hábitos de lectura, por lo que este resultado debería comprobarse con otros estudios futuros.

Por otro lado, sí se comprobó que entre mayor fue el tiempo reportado de lectura, mejores fueron los puntajes que obtuvieron en la prueba de reconocimiento léxico (r = .18 para RL1 y r = .22 para RL2, con p <. 01 en cada caso). Esto corrobora para este grupo los resultados de estudios previos que indican que la lectura abundante contribuye de manera positiva a la adquisición del vocabulario.

5.2 Implicaciones y sugerencias pedagógicas

Los resultados de este estudio tienen implicaciones en cuanto a la instrucción para los cursos de ELH, que pueden también extenderse a los de ESL. Para comenzar, es importante no dar por hecho las destrezas tanto léxicas como de lectura de los estudiantes tanto de ELH como los avanzados de ESL. La instrucción explícita y directa relacionada con el vocabulario y la transferencia de estrategias de lectura del inglés al español son fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora de estos estudiantes en todos los niveles.

En cuanto a la competencia léxica, es preciso fomentarla desde el nivel básico y continuar reforzándola a lo largo de todos los cursos de enseñanza. Además, de aumentar la cantidad de vocabulario, se debería trabajar también en la profundidad del conocimiento léxico de los estudiantes, de tal forma que estén en capacidad de reconocer los diferentes significados asociados a una sola palabra. Se recomienda la implementación de todas las técnicas tradicionales de aprendizaje de vocabulario, tales como las listas de palabras frecuentes, las tarjetas de palabras, los mapas semánticos, las redes de vocabulario o familias de palabras y la instrucción sobre el uso del diccionario (Ver Hernández-Martín, 1996 para una lista de actividades sugeridas).

En los niveles avanzados se sugiere un uso más restringido de algunas de las estrategias tradicionales, tales como la memorización de largas listas de vocabulario, ya que, como lo indican Mikulski & Elola (2011), aunque el vocabulario en español de estos estudiantes es más limitado que el que poseen en inglés, ellos no se benefician tanto de los enfoques pedagógicos utilizados en los cursos de segunda lengua o lengua extranjera, actividades en la que no se hace uso de los recursos lingüísticos y las habilidades comunicativas que estos estudiantes traen consigo al salón de clases. Por el contrario, actividades como la lectura extensiva resultan más efectivas en niveles intermedios y avanzados, para promover el desarrollo de un mayor repertorio léxico en los estudiantes.

Aunque se reconoce el papel tan importante que cumple la lectura extensiva en la adquisición de vocabulario y en el desarrollo de estrategias y destrezas en la lectura, esta actividad parece descuidada por parte de los estudiantes participantes en este estudio, como lo demuestran sus respuestas a las preguntas de la encuesta sobre sus hábitos de lectura en español. Por esta razón, se recomienda a los instructores ofrecer suficientes oportunidades de lectura en español, tanto dentro como fuera de clase.

Se sugiere asignar bien sea, un buen porcentaje de la calificación del curso, o crédito extra, a la lectura fuera del salón de clase. Esto puede lograrse a través de blogs, elaborados en torno a la lectura de textos de diversos géneros y de interés para los alumnos y en los que se les proponga comentar, discutir o responder preguntas formuladas por el instructor o por los compañeros de curso con respecto a los textos. La actividad del blog fomenta además de la lectura, la escritura y la habilidad lingüística oral, si la discusión del blog se extiendo al salón de clases. Actividades como esta responden al llamado de Mikulski & Elola (2011) a promover una conexión entre la

lectura y la escritura que les permita a los hablantes de herencia desarrollar su conocimiento del español de la misma forma que lo hace un nativo en un país de habla hispana.

Para la escritura en ELH, Schwartz (2003) sugiere a los instructores " to create an awareness of the process of writing in Spanish"(p.251) Esto mismo debería extenderse a la lectura en ELH. Es decir, los instructores deberían crear conciencia en los estudiantes de que un buen uso de las estrategias de lectura y un rico repertorio léxico se asocian con una buena comprensión de lectura. Mikulski y Elola (2011) proponen valerse de la experiencia que estos estudiantes tienen escribiendo en inglés y ayudarlos a hacer conexiones explícitas entre los mecanismos que utilizan para la redacción en esta lengua con los que se utilizan para la escritura en español.

Aplicando lo propuesto por Schwartz y también Mikulski y Eola a la lectura, por ejemplo, para desarrollar una lección sobre la inferencia de significados de palabras desconocidas a partir del contexto, el instructor puede comenzar por preguntarle a los estudiantes qué hacen cuando encuentran una palabra desconocida al leer en inglés y sobre la forma como deducen el significado de palabras desconocidas y demostrarles cómo realizar el mismo procedimiento en español. Hernández-Martín (1996) muestra de forma práctica como modelar el uso de esta y otras habilidades o estrategias de lectura, a través de ejercicios de lectura intensiva, sencillos, diseñados para hablantes nativos de español, que pueden utilizarse también con los estudiantes de ELH.

Los instructores deberían cuestionarse sobre el tipo de estrategias de lectura que usan sus alumnos y verificar si se está dando la transferencia de estas estrategias de una lengua a la otra. El resumen es un instrumento que puede ser utilizado para diagnosticar las

deficiencias o dificultades en cuanto a la lectura e incluso algunos factores generadores de tensión y ansiedad en la lectura. Güvendir (2014) sostiene que cuando la ansiedad tiene implicaciones negativas en el desempeño de los lectores, es importante detectar los factores que la desencadenan, para tomar las medidas necesarias que minimicen su efecto.

Si se atiende a lo que los estudiantes manifiestan en tareas tales como el diario, los protocolos de recuerdo o el resumen, los instructores pueden diseñar actividades que promuevan una lectura placentera en donde se supere la ansiedad. Un análisis cualitativo de los resúmenes de los estudiantes, le permite al instructor extraer información útil que puede poner al servicio de la planeación o modificación de la enseñanza y le brinda criterios para la asignación de textos de lectura adecuados de acuerdo al nivel de los estudiantes.

Khaki (2014) propone además el uso del resumen como una herramienta para que los estudiantes supervisen de forma individual su comprensión de lectura. En ese sentido, el tipo de rúbricas que se proponen en este estudio para la evaluación de los resúmenes, pueden resultar de gran utilidad, no solo para los instructores, a quienes les facilitarían el proceso de evaluación, sino que además, los estudiantes pueden utilizarlas para monitorizar sus procesos mentales. Si los estudiantes aprenden a utilizarlas, el instructor puede suministrar las rúbricas luego de la lectura para que evalúen el resumen de alguien más o para que autoevalúen sus resúmenes, lo que puede motivarlos a ser más independientes. Incluso, en niveles superiores puede proponerse a los estudiantes como una tarea más de la clase, la elaboración de las rúbricas adecuadas para los textos utilizados.

En un buen número de resúmenes los estudiantes demuestran incapacidad para distinguir entre las ideas principales y secundarias de los textos. Con relación a esto, otra de las ventajas en cuanto a las rúbricas utilizadas para el resumen, es que les ayuda a identificar la estructura jerárquica subyacente de estos tipos de textos (argumentativos y de ficción), la jerarquización de ideas y los elementos constitutivos de los diferentes géneros textuales, lo que no solo contribuye con su comprensión sino que además, repercute positivamente en su escritura.

5.3 Limitaciones y Recomendaciones para estudios futuros

Se considera que una de las limitaciones de este estudio es que, aunque la participación de los estudiantes fue voluntaria, las actividades no formaban parte de las lecciones regulares en cada curso, lo que pudo incidir en su interés y por ende en su desempeño. Además, la muestra de participantes tanto en el grupo control, como en el grupo de estudiantes avanzados de ELH consistió en un número reducido de participantes, por lo que para estudios futuros se sugiere aumentar la cantidad de los mismos. En particular, sería interesante en investigaciones futuras poder comparar los resultados obtenidos para ELH con los de ESL en todos los niveles, no sólo en el nivel avanzado como se hizo en este trabajo.

Otra limitación de este estudio es que no se midió la comprensión de lectura de los estudiantes en su lengua dominante, el inglés. Al señalar como problemática la falta de transferencia de las estrategias de lectura del inglés al español, se asume su uso durante la lectura en inglés, lo cual no se corroboró. Para investigaciones futuras se sugiere diseñar instrumentos equivalentes, en ambos idiomas, para hablar con mayor

certeza de un problema de falta de transferencia de estrategias lectoras de una lengua a la otra.

Como parte de la agenda para investigaciones futuras, se proponen las siguientes áreas de estudio, que contribuirían a ampliar el conocimiento sobre la lectura en ELH:

1. Es necesario realizar más investigaciones sobre las técnicas más efectivas para la enseñanza del vocabulario y para lograr su adquisición, retención, almacenamiento, y recuperación. Además, se necesitan investigaciones sobre cómo enseñar la transferencia de habilidades/estrategias lectoras de una lengua a otra.
2. También son necesarias más investigaciones sobre el diseño de instrumentos variados para medir la comprensión de lectura, que cumplan con los criterios de confiabilidad y validez y además que satisfagan las necesidades de los estudiantes de ELH. Además, se sugiere que para estudios futuros se debería explorar la evaluación de la comprensión de otros tipos de textos, tales como, textos académicos en diferentes áreas y científicos o técnicos.
3. En cuanto al resumen, se sugiere adelantar más estudios sobre cómo entrenar a los estudiantes para utilizarlos como herramienta académica y sobre su utilización pedagógica y de diagnóstico por parte de los instructores, junto con la elaboración de rúbricas para su evaluación.
4. Sería aconsejable investigar otras variables que influyen en la lectura, tales como la dificultad del texto y la dificultad de la tarea utilizada para medir la comprensión. Se requieren estudios que establezcan criterios de validez y

confiabilidad para identificar la dificultad de un texto determinado y de la tarea, para poder asignar textos y tareas apropiadas de acuerdo con las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

5. Se aconseja trabajar en la identificación de los principales factores generadores de tensión y ansiedad en la lectura en ELH y en proponer diferentes estrategias para que el instructor ayude a mitigarlos. También, se debería investigar sobre diferentes estrategias para motivar a los estudiantes a que ellos mismos supervisen sus propios procesos mentales.
6. Se recomienda el refuerzo de la conexión entre la lectura y la escritura o la instrucción integrada de estas dos habilidades. En particular, es necesario empezar a trabajar en el diseño de programas de lectura extensiva o cursos que giren en torno a la lectura y en donde estos estudiantes se vean expuestos a diferentes tipos de textos, desde académicos, técnicos y científicos, hasta literarios, pero en donde sobre todos se tengan en cuenta sus necesidades e intereses personales.
7. Se necesitan más investigaciones sobre el tipo de entrenamiento que deberían recibir los instructores de ELH para que estén atentos a identificar las necesidades especiales de estos estudiantes en cuanto a la lectura y sean capaces de tomar decisiones en cuanto a la elección de material, el tipo de actividades y la forma de enseñar y de evaluar la habilidad de la comprensión lectora.
8. Es necesario ampliar la investigación sobre los criterios de selección de recursos y materiales para la enseñanza de la lectura en ELH. La internet ofrece abundantes recursos auténticos, pero es necesario establecer ciertos criterios para elegir los textos más adecuados y cómo sacar provecho de ellos. Los expertos coinciden en

privilegiar la utilización de textos auténticos con estos estudiantes. Sin embargo, en el nivel básico, en donde las habilidades lingüísticas no están lo suficientemente desarrolladas y el léxico de los estudiantes es más reducido, habría que investigar si sería más aconsejable la utilización de textos graduados (o adaptados) para la enseñanza como los que se usan para la instrucción en ESL.

Para concluir, los resultados de este estudio sobre la comprensión de lectura en ELH corroboran lo que ya sabemos sobre esta destreza por estudios previos, que es un proceso complejo, multifacético, que involucra y puede verse afectado por numerosos factores y condiciones, de los cuales, uno de los más importantes es el conocimiento del vocabulario.

Investigadores, instructores, estudiantes y todos aquellos comprometidos con el desarrollo y conservación de las lenguas de herencia y con la alfabetización avanzada de sus hablantes, necesitan un entendimiento más profundo del proceso complejo de la lectura. Una exploración exhaustiva de todas las variables que influyen en la comprensión de textos en ELH es una tarea difícil (más bien imposible) de llevar a cabo en un solo estudio, por lo que se recomienda continuar realizando investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas que expandan, confirmen y validen los resultados expuestos a través de este trabajo y cuyos resultados se reflejen en un futuro en prácticas pedagógicas efectivas y en el diseño de programas curriculares y materiales de instrucción apropiados para ELH.

Apéndice 1a: Pasaje de lectura (Estudio piloto 1)

Nombre: _____

Instrucciones: **Lea el texto y subraye las palabras desconocidas.**

El clima enloquecido

Hace algunos meses, el científico estadounidense Stephen Schneider escribió un artículo contundente contra quienes creen que en las alteraciones meteorológicas no tiene nada que ver la actividad humana. “El 97 por ciento de los científicos especializados piensan que el hombre ha causado el cambio climático, y los que no lo creen carecen de solidez académica”. Schneider, uno de los sabios que anunciaron con amplia anticipación la locura que sobrevendría en los elementos naturales, murió hace pocas semanas y no alcanzó a ver todos los estragos que el actual verano ha provocado en el hemisferio norte. Pero los desastres que estamos viendo confirman su alarma.

En diciembre del 2004, la catástrofe ecológica fue el tsunami que asoló el sudeste asiático. En agosto del 2005, el huracán ‘Katrina’ provocó la peor catástrofe del año, al arrasar a Nueva Orleans y parte de las costas del Golfo de México. En esta ocasión el récord se lo disputan los incendios en Rusia, las avalanchas de lodo en China y las lluvias en Pakistán.

Posiblemente, lo más grave es la enorme llamarada que consume a varias provincias rusas y que ha convertido a Moscú en una ciudad de humo y contaminación. Cifras oficiales hablan hasta de 700 muertos diarios, pero, aun cuando fueran exageradas, es verdad que ha habido numerosas víctimas, que se han quemado cientos de miles de hectáreas de bosque y campos de labranza y que Rusia se vio obligada a prohibir la exportación de cereales, diezmados por los incendios. La situación podría tener, además, consecuencias políticas, pues han tardado dos semanas en hacer acto de presencia los dirigentes regionales y nacionales. Mientras los moscovitas se asfixiaban, el alcalde Yuri Luzhkov gozaba de sus vacaciones lejos de allí.

En Rusia son las llamas, pero en China y Pakistán la peste es el agua. Las lluvias torrenciales desatan avalanchas de lodo que cubren parte de Zhouqu, ciudad de 45.000

habitantes. El gobierno informó que hay más de 300 muertos, 2.000 desaparecidos y graves daños a viviendas, carreteras y obras civiles.

Azotado también por las inundaciones, Pakistán reconoce que están afectados 14 millones de ciudadanos y que han fallecido 1.600 personas. En la región india de Cachemira los diluvios han cobrado no menos de 88 vidas y se teme por las de varios excursionistas europeos que habían acudido a escalar montañas. Mientras tanto, en Portugal se queman los bosques, en Polonia y Chequia se inundan los campos y en el Polo Norte se desprende el trozo de hielo más grande de los últimos 50 años. La errática y extrema conducta del clima no hace más que dar la razón al difunto sabio Schneider.

editorial@eltiempo.com.co
Publicación eltiempo.com
Fecha de publicación 11 de agosto de 2010
http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7854745

Apéndice 1b: Prueba de comprensión de lectura (Estudio piloto 1)

Instrucciones: Conteste las preguntas de comprensión de lectura. Puede leer el texto cuantas veces sea necesario.

1 ¿Cuál es la idea principal de la lectura?

a. El hombre es el responsable de los cambios climáticos que se experimentan mundialmente.
b. El cambio climático se evidencia en todo momento.
c. Stephen Schneider predijo los cambios climáticos actuales.
d. Algo extraño está pasando con el clima en la actualidad.

2. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre las alteraciones meteorológicas NO se infiere del texto?

a. Son ocasionadas por los humanos.
b. Fueron anticipadas por el científico Schneider.
c. Son causa de alarma en la actualidad.
d. No tienen nada que ver con los cambios climáticos.

3. En opinión del autor, los incendios en Moscú, podrían tener consecuencias políticas debido a

a. la falta de presencia del gobierno.
b. que el alcalde tomaba vacaciones lejos de allí.
c. que Rusia se vio obligada a prohibir la exportación de cereales.
d. que las cifras oficiales hablan hasta de 700 muertos diarios.

4. De acuerdo con el texto:

a. Algunas personas no creen que el cambio climático sea causado por el hombre.
b. La conducta del clima no tiene explicación.
c. Schneider no alcanzó a predecir lo que ocurriría con el clima.
d. Los cambios en el clima son parte de un proceso natural.

5. Se puede inferir del texto que:

a. El polo Norte no se ha visto tan afectado.
b. El tsunami en Asia fue peor que el huracán Katrina.'
c. La cifra de hasta de 700 muertos diarios en los incendios de Moscú es exacta.

d. Rusia se verá afectada económicamente con los incendios en Moscú.

6. De acuerdo con el texto la siguiente afirmación es verdadera.

a. Todo mundo acepta que el cambio climático es obra de las acciones humanas.

b. Pakistán ha sido afectado por lluvias torrenciales.

c. Han muerto muchos excursionistas europeos en Cachemira.

d. El Polo Norte es el menos afectado.

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera?

a. En China y Pakistán hay inundaciones.

b. La ciudad de Zhouqu está sepultada bajo el lodo.

c. En Cachemira los diluvios han cobrado menos de 88 vidas.

d. Varios excursionistas en Portugal están en peligro a causa de los deslizamientos.

8. Los párrafos 2 y 3 tienen como objetivo:

a. Clasificar los fenómenos del cambio climático.

b. Señalar algunas catástrofes recientes ocurridas a causa de los cambios en el clima.

c. Sugerir soluciones para frenar el cambio del clima.

d. Mostrar la introducción del artículo de Stephen Schneider.

9. ¿Cuál es la posición del autor?

a. se opone a la posición de Schneider

b. se muestra objetivo y optimista.

c. le da la razón a Schneider.

d. critica la indiferencia de la gente.

10. Los que no atribuyen el cambio climático a la intervención humana:

a. Son expertos en el tema.

b. No son expertos en el tema.

c. Están de acuerdo con Schneider.

d. Tienen razón.

Apéndice 2a: Prueba de reconocimiento léxico (Estudio piloto 2)

Instrucciones: Seleccione sólo las palabras de español que conozca.

Ejemplo:

casa	●	rofatul	

vivir	○	atrae	○	edad	○	sólido	○	ropecer	○
conducir	○	periodo	○	futuro	○	humano	○	permanecer	○
ramindante	○	carretizo	○	vez	○	sucumbir	○	saboritir	○
bellarizante	○	relacionado	○	próximo	○	modesto	○	tratamiento	○
millón	○	destacado	○	estrategia	○	extensión	○	saludable	○
aprestor	○	tiempo	○	proceso	○	avance	○	problema	○
sarampión	○	grado	○	espinaje	○	sentido	○	invariancia	○
compostir	○	así	○	recurso	○	velocidad	○	reparar	○
daño	○	cuerajo	○	festivar	○	probable	○	malaria	○
allegante	○	cuenta	○	poder	○	conspireta	○	tarjetar	○
cardíaca	○	confundizante	○	gatar	○	fundación	○	llegar	○
nuestra	○	suficiente	○	proporción	○	dedicar	○	juvenil	○
reduce	○	toda	○	gustamente	○	olvidencia	○	reprendizaje	○
población	○	encandente	○	hombril	○	ciudadano	○	poder	○
aprisar	○	prolongar	○	inclusive	○	diarrea	○	vejez	○
pensamiento	○	ser	○	dependiente	○	partativa	○	temporante	○
discribiente	○	frecuencia	○	mejorar	○	director	○	disfrutar	○
belingente	○	ajugante	○	afirma	○	adicional	○	inminente	○
antes	○	longevidad	○	inmuestro	○	entrañedad	○	subdulante	○
benufocio	○	andadoso	○	inoro	○	perroso	○	verdarizar	○
billetar	○	defensor	○	avanzada	○	precedente	○	traqueño	○
enfocar	○	consentianza	○	positivamente	○	gurrir	○	decir	○
cuerpo	○	contribuir	○	científico	○	mayor	○	abucar	○

punto	○	cáncer	○	matar	○	albozar	○	cura	○
ámbito	○	envejecimiento	○	errórico	○	beneficio	○	causa	○
caliudo	○	disalejante	○	médico	○	mejor	○	tradizo	○
adelante	○	soñarezco	○	antienvejecimiento	○	siempre	○	consecuencia	○
calorir	○	conduzca	○	biológica	○	razón	○	campo	○
capacidad	○	restricción	○	llaveno	○	atenuar	○	argumento	○
canupia	○	desarrollado	○	denominar	○	tener	○	alabazante	○

Apéndice 2b: Prueba de comprensión de lectura (Estudio Piloto 2)

Instrucciones: Lea el texto y enseguida responda las preguntas del cuestionario encerrando en un círculo la respuesta correcta.

¿En qué área de la medicina conviene invertir?

Por Peter Singer (Profesor de bioética, Universidad de Princeton)

¿En qué problemas deberíamos enfocar la investigación en medicina y ciencias biológicas? Existe un argumento sólido a favor de luchar contra las enfermedades que matan a más personas (enfermedades como la malaria, el sarampión y la diarrea, que son las que matan a millones de personas en los países en desarrollo, pero a muy pocas en el mundo desarrollado).

Los países desarrollados, sin embargo, dedican la mayor parte de sus fondos de investigación a las enfermedades que sufren sus ciudadanos, y es muy probable que esta situación continúe así en el futuro previsible. Teniendo en cuenta esta restricción, ¿qué avance médico sería el que logre más en cuanto a mejorar nuestras vidas?

Si su primer pensamiento es "una cura para el cáncer" o "para las enfermedades cardíacas", piénselo de nuevo. Aubrey de Grey, director científico de la fundación SENS y el defensor más destacado del mundo en el campo de la investigación antienvejecimiento, afirma que no tiene sentido gastar la mayor parte de nuestros recursos médicos en luchar contra las enfermedades de la vejez, sin combatir el envejecimiento en sí. Si curamos una de estas enfermedades, los que hubieran muerto a causa de la misma pueden esperar sucumbir a causa de otra, pocos años más adelante. Por lo tanto, el beneficio es modesto.

En los países desarrollados, el envejecimiento es la causa final del 90% de todas las muertes de seres humanos; por lo tanto, el tratamiento del envejecimiento es una forma de medicina preventiva para todas las enfermedades de la vejez. Además, incluso antes de que el envejecimiento conduzca a la muerte, reduce nuestra capacidad para disfrutar de nuestras propias vidas y para contribuir positivamente a la vida de los demás.

Por esta razón, ¿no sería una mejor estrategia tratar de prevenir o reparar el daño causado a nuestros cuerpos por el proceso de envejecimiento?

De Grey cree que el avance, inclusive si es modesto, en este ámbito durante los próximos diez años podría conducir a una extensión enorme en la duración de la vida de los humanos. Todo lo que tenemos que hacer es llegar a lo que él denomina "velocidad de escape de la longevidad", es decir, el punto en el que podemos extender la vida lo suficiente como para dar tiempo a que, a su vez, nuevos avances científicos permitan extensiones adicionales, y por lo tanto un mayor avance y una mayor longevidad.

Lo que más atrae a Aubrey de Grey no es poder vivir para siempre, sino prolongar el período de vida saludable y juvenil que llegaría como consecuencia de lograr un grado de control sobre el proceso de envejecimiento. En los países desarrollados, hacer posible que los jóvenes o de mediana edad permanezcan juveniles podría atenuar el inminente problema demográfico relacionado con que una proporción de la población, sin precedentes históricos, está llegando a la edad avanzada, y que con frecuencia se está tornando dependiente de las personas más jóvenes.

Copyright Project Syndicate, 2012.

http://www.clarin.com/opinion/area-medicina-conviene-invertir_0_838116269.html
El Clarín, periódico argentino. Retrieved January 5, 2013 9: 10 am.

Cuestionario

Encierre en un círculo la respuesta correcta.

1 ¿Cuál es la idea principal de la lectura?

a. En los países desarrollados, el envejecimiento es la causa de un gran porcentaje de muertes de seres humanos.

b. Los países desarrollados dedican más dinero a la investigación sobre el envejecimiento.

c. Son muchas las razones para apoyar la lucha contra enfermedades como la malaria, el sarampión y la diarrea.

d. Sería beneficioso orientar los recursos a prevenir el envejecimiento de la población global.

2. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre el envejecimiento se infiere del texto?

a. No ocasiona un gran número de enfermedades en los países desarrollados.

b. Puede ocasionar daños en el cuerpo y trae consigo muchas enfermedades.

c. Es el campo de investigación en donde se invierte más dinero.

d. Está relacionado con la prevención de enfermedades como la malaria, el sarampión y la diarrea.

3. En opinión de Aubrey de Grey, el avance médico que mejoraría nuestras vidas sería:

a. Lograr controlar el proceso de envejecimiento.

b. Curar todas las enfermedades del envejecimiento.

c. Luchar contra las enfermedades propias de los viejos.

d. Luchar contra enfermedades como el cáncer y las enfermedades cardíacas.

4. De acuerdo con el texto:

a. En los países desarrollados hay un mayor número de muertes a causa de la malaria, el sarampión y la diarrea.

b. Muy pocas personas en los países en desarrollo mueren por la malaria, el sarampión y la diarrea.

c. Los países desarrollados invierten mucho dinero en investigar sobre las enfermedades de su población.

d. Los países en desarrollo no invierten dinero en la investigación de enfermedades de su población.

5. Se puede inferir del texto que:

a. El tratamiento del envejecimiento hace que los viejos sean más dependientes.

b. El envejecimiento hace que las personas no puedan disfrutar su vida ni contribuir con los demás.

c. El daño del cuerpo durante el envejecimiento se puede reparar.

d. Ignorar el envejecimiento previene la aparición de enfermedades.

6. De acuerdo con el texto la siguiente afirmación es verdadera.

a. Con los adelantos para combatir el envejecimiento la gente viviría hasta por diez años más.

b. Lo que más le importa a Aubrey no es solo vivir más sino además mejorar la calidad de vida.

c. El envejecimiento es un mayor problema en los países en desarrollo, que en los países desarrollados.

d. La investigación sobre el envejecimiento ayudaría a reparar los daños demográficos de la población.

7. El propósito de llegar a la "velocidad de escape de la longevidad" es:

a. Realizar un mayor número de investigaciones que mejoren la calidad de vida.

b. Vivir más mientras se estudia el envejecimiento.

c. Extender la duración de vida para dar tiempo a la longevidad.

d. Ganar tiempo para que surjan nuevos avances que extiendan aún más los años de vida.

8. Del texto se concluye que el área de la medicina en la cual conviene invertir es:

a. En la prevención de las enfermedades de la vejez.

b. En la investigación sobre el envejecimiento.

c. En controlar el proceso de longevidad.

d. Investigar los daños del cuerpo.

9. En opinión de Aubrey de Grey:

a. Es mejor tratar de prevenir los daños causados por la longevidad.

b. Es mejor escapar de la longevidad.

c. Es mejor buscar la longevidad.

d. Es mejor prevenir que la población llegue a la edad avanzada.

10. El tratamiento del envejecimiento:

a. Es recomendable en los países no desarrollados.

b. Puede ser modesto pero beneficioso.

c. Se considera medicina preventiva.

d. Es un avance médico propio de los países desarrollados.

Apéndice 3: Encuesta sociolingüística

Name: _____

Age: 1. Over 50
2. 30-50
3. Under 30

Sex: 1. Male
2. Female

PLEASE CIRCLE ALL THAT APPLY AND CLARIFY WHEN NECESSARY

1. Background:

Self:

a. Born in the U.S.
b. Born in another country (Name of country: _____)
   b.1. Age at arrival in U.S.: _____
c. Number of years living in the U.S.: _____
d. Number of years living in Houston: _____

Mother:

a. Born in the U.S.
b. Born in another country (Name of country: _____)
   b.1. Age at arrival in U.S.: _____

Father:

a. Born in the U.S.
b. Born in another country (Name of country: _____)
   b.1. Age at arrival in U.S.: _____

Grandparents place of birth:

a. Mother's side: (Country) _____
b. Father's side: (Country) _____

2. Language spoken at home **AS A CHILD**:

a. Only English
b. More English than Spanish
c. English and Spanish equally
d. More Spanish than English
e. Only Spanish
f. Other (Explain)

_____

3. Language spoken at home **NOW**:

	Grandparents	Parents	Siblings	Other
a. Only English	❍	❍	❍	❍
b. More English than Spanish	❍	❍	❍	❍
c. English and Spanish equally	❍	❍	❍	❍
d. More Spanish than English	❍	❍	❍	❍
e. Only Spanish	❍	❍	❍	❍
f. Other	❍	❍	❍	❍

Other (Explain)

_____

4. Language spoken with friends now:
    a. Only English
    b. More English than Spanish
    c. English and Spanish equally
    d. More Spanish than English
    e. Only Spanish
    f. Other (Explain)

_____

5. Language spoken with classmates now
    a. Only English
    b. More English than Spanish
    c. English and Spanish equally
    d. More Spanish than English
    e. Only Spanish
    f. Other (Explain) _____

6. Do you work?
    a. Yes
    b. No (go to question 8)

7. Language spoken at work now:
    a. Only English
    b. More English than Spanish
    c. English and Spanish equally
    d. More Spanish than English
    e. Only Spanish
    f. Other (Explain) _____

8. When you are at home, how much time do you usually spend watching TV?

	English	Spanish
a. Less than an hour per week	❍	❍
b. 1-5 hours per week	❍	❍
c. 6-10 hours per week	❍	❍
d. More than 10 hours per week	❍	❍

    e. Other (Explain) _____

9. When you are at home, how much time do you usually spend reading academic texts, technical material or news either in books or online?

	English	Spanish
a. Less than an hour per week	❍	❍
b. 1-5 hours per week	❍	❍
c. 6-10 hours per week	❍	❍
d. More than 10 hours per week	❍	❍

e. Other (Explain) _____

10. When you are at home, how much time do you usually spend reading for pleasure: novels, short stories or poems either in books, magazines or online?

	English	Spanish
a. Less than an hour per week	❍	❍
b. 1-5 hours per week	❍	❍
c. 6-10 hours per week	❍	❍
d. More than 10 hours per week	❍	❍

e. Other (Explain) _____

11. When you are at home, how much time do you usually spend on the internet?

	English	Spanish
a. Less than an hour per week	❍	❍
b. 1-5 hours per week	❍	❍
c. 6-10 hours per week	❍	❍
d. More than 10 hours per week	❍	❍

e. Other (Explain) _____

12. Previous studies in Spanish:
    a. Bilingual program in Elementary School. In which grade levels:
    _____
    b. High School Spanish. Number of years:
    _____
13. Knowledge of Languages other than Spanish or English:
    a. Yes. Language(s): _____
    b. No.

14. Trips to Spanish speaking countries.
    a. Yes. When and for how long:
    _____
    _____
    b. No.
15. Age at which you started to learn English/Spanish:

English	**Spanish**
a. Toddler (first language)	a. Toddler (first language)
b. Early childhood. Age: _____	b. Early childhood. Age: _____
c. Adolescence. Age: _____	c. Adolescence. Age: ____
d. Adulthood. Age: _____	d. Adulthood. Age: ____

Spanish Courses

Name: _____

List the Spanish class(es) you are taking now:

_____

_____

Are you working towards . . .

(a) a Spanish minor? _____
(b) a Spanish major? _____
(c) none of the above (Explain _____)

Indicate the number of hours you need to complete your Spanish minor / major: _____

Please check ALL the Spanish courses you have taken:

First level classes:
_____ SPAN 1501 Beg. Spanish I
_____ SPAN 1502 Beg. Spanish II
_____ SPAN 1505 Intensive Beg. Spanish
_____ SPAN 1507 Intensive Beg. Spanish for Heritage Learners
_____Other (Explain: _____)

Second level classes:
_____ SPAN 2301 Intermediate Spanish I
_____ SPAN 2302 Intermediate Spanish II
_____ SPAN 2307 Spanish for Heritage Learners I
_____ SPAN 2308 Spanish for Heritage Learners II
_____ SPAN 2309 Spanish for Business
_____ SPAN 2605 Intensive Intermediate Spanish for Honors
_____Other (Explain: _____)

Third level classes:
_____ SPAN 3301 Spanish Oral Communication for Critical Thinking
_____ SPAN 3302 Advanced Spanish for Non-Heritage Learners
_____ SPAN 3305 Spanish Grammar Review
_____ SPAN 3306 Introduction to the Study of the Spanish Language
_____ SPAN 3307 Public Speaking in Spanish
_____ SPAN 3308 Written Composition for Hispanic Heritage Learners
_____ SPAN 3311 Advanced Composition and Creative Writing
_____ SPAN 3312 Fundamentals of English/Spanish Translation

_____ SPAN 3331: Mexican-American Literature
_____ SPAN 3339: Spanish for the Global Professions
_____ SPAN 3341: Language of Business and Trade
_____ SPAN 3342: Cross Cultural Business Contexts: U.S./Latin America
_____ SPAN 3343: Spanish for the Health Professions
_____ SPAN 3345: Hispanic Folklore of the Southwest
_____ SPAN 3350: Women in Hispanic Literature
_____ SPAN 3373: Spanish Culture and Civilization (formerly 4373)
_____ SPAN 3374: Spanish American Culture and Civilization (formerly 4374)
_____ SPAN 3375: United States Hispanic Culture and Civilization
_____ SPAN 3384: Introduction to Hispanic Literature
_____ SPAN 3386: Screen Memories: Spanish Culture Through Film
_____ Other: (Explain: _____)

Fourth level classes:

_____ SPAN 4311: Survey Spanish Literature to 1700
_____ SPAN 4312: Survey Spanish Literature since 1700 to Present
_____ SPAN 4321: Survey Spanish-American Literature I
_____ SPAN 4322: Survey Spanish-American Literature II
_____ SPAN 4336: Don Quijote
_____ SPAN 4337: Contemporary Spanish-American Literature
_____ SPAN 4339: Spanish American Short Story
_____ SPAN 4341: Advanced Business Spanish
_____ SPAN 4356: Spanish Grammar for Teachers
_____ SPAN 4357: Spanish Phonetics (formerly 3303)
_____ SPAN 4365: Spanish-English Contrastive Structures
_____ SPAN 4366: History of the Spanish Language
_____ SPAN 4367 U.S. Hispanics and Language
_____ SPAN 4368: Mexican Literature in the Twentieth Century
_____ SPAN 4369: Contemporary Spanish Literature
_____ SPAN 4371: Techniques in Teaching Spanish
_____ SPAN 4372 Literature and the Visual Arts in Modern Spain
_____ SPAN 4374: Teaching Spanish to Heritage Learners
_____ SPAN 4387 Literacy and Legal Translation
_____ SPAN 4388 Images of Women in Spanish-American Film and Literature
_____ SPAN 4391 Latin American and Latino Cultural Studies
_____ SPAN 4396/4397: Topics in Spanish Lit. and Ling.
_____ Other: (Explain: _____)

Apéndice 4a: Prueba de reconocimiento léxico 1 (RL1)

A. **Lexical Recognition**. This part of the test includes real and invented words. Select **TRUE (T)** if it is a real Spanish word**, FALSE (F)** otherwise.

Example:

casa	T / F	rofatul	T / F

sarampión	T / F	cardíaca	T / F	escape	T / F	enfocar	T / F	combatir	T / F
daño	T / F	aprisar	T / F	discribiente	T / F	ámbito	T / F	reducir	T / F
allegante	T / F	calorir	T / F	atraer	T / F	período	T / F	relacionado	T / F
destacado	T / F	endandente	T / F	prolongar	T / F	frecuencia	T / F	ajugante	T / F
longevidad	T / F	defensor	T / F	andadoso	T / F	contribuir	T / F	cáncer	T / F
aprestor	T / F	envejecimiento	T / F	soñarezco	T / F	restricción	T / F	desarrollado	T / F
estrategia	T / F	duración	T / F	inclusive	T / F	espinaje	T / F	previsible	T / F
científico	T / F	dependiente	T / F	positivamente	T / F	avanzada	T / F	festivar	T / F
llaveno	T / F	médico	T / F	biológica	T / F	inmuestro	T / F	mediana	T / F
compostir	T / F	sólido	T / F	gatar	T / F	denominar	T / F	gustamente	T / F
extensión	T / F	luchar	T / F	modesto	T / F	sucumbir	T / F	humano	T / F
velocidad	T / F	avance	T / F	probable	T / F	fundación	T / F	olvidencia	T / F
ciudadano	T / F	diarrea	T / F	preventiva	T / F	partativa	T / F	adicional	T / F
entrañedad	T / F	perroso	T / F	precedente	T / F	gurrir	T / F	tornar	T / F
albozar	T / F	beneficio	T / F	atenuar	T / F	prevenir	T / F	saboritir	T / F
tratamiento	T / F	saludable	T / F	reparar	T / F	malaria	T / F	tarjetar	T / F
juvenil	T / F	vejez	T / F	temporante	T / F	disfrutar	T / F	inminente	T / F
medicina	T / F	subdulante	T / F	fondo	T / F	traqueño	T / F	cura	T / F
tradizo	T / F	muerto	T / F	argumento	T / F	alabazante	T / F	demográfico	T / F
gastar	T / F	causar	T / F	millón	T / F	punto	T / F	abucar	T / F

Apéndice 4b: Prueba de comprensión de lectura 1 (CL1)

B. Read the following passage and then answer the questions below

NOTE: No dictionary use is allowed.

¿En qué área de la medicina conviene invertir?

Por Peter Singer

¿En qué problemas deberíamos enfocar la investigación en medicina y ciencias biológicas? Existe un argumento sólido a favor de luchar contra las enfermedades que matan a más personas (enfermedades como la malaria, el sarampión y la diarrea, que son las que matan a millones de personas en los países en desarrollo, pero a muy pocas en el mundo desarrollado).

Los países desarrollados, sin embargo, dedican la mayor parte de sus fondos de investigación a las enfermedades que sufren sus ciudadanos, y es muy probable que esta situación continúe así en el futuro previsible. Teniendo en cuenta esta restricción, ¿qué avance médico sería el que logre más en cuanto a mejorar nuestras vidas?

Si su primer pensamiento es "una cura para el cáncer" o "para las enfermedades cardíacas", piénselo de nuevo. Aubrey de Grey, director científico de la fundación SENS y el defensor más destacado del mundo en el campo de la investigación antienvejecimiento, afirma que no tiene sentido gastar la mayor parte de nuestros recursos médicos en luchar contra las enfermedades de la vejez, sin combatir el envejecimiento en sí. Si curamos una de estas enfermedades, los que hubieran muerto a causa de la misma pueden esperar sucumbir a causa de otra, pocos años más adelante. Por lo tanto, el beneficio es modesto.

En los países desarrollados, el envejecimiento es la causa final del 90% de todas las muertes de seres humanos; por lo tanto, el tratamiento del envejecimiento es una forma de medicina preventiva para todas las enfermedades de la vejez. Además, incluso antes de que el envejecimiento conduzca a la muerte, reduce nuestra capacidad para disfrutar de nuestras propias vidas y para contribuir positivamente a la vida de los demás. Por esta razón, ¿no sería una mejor estrategia tratar de prevenir o reparar el daño causado a nuestros cuerpos por el proceso de envejecimiento?

De Grey cree que el avance, inclusive si es modesto, en este ámbito durante los próximos diez años podría conducir a una extensión enorme en la duración de la vida de los humanos. Todo lo que tenemos que hacer es llegar a lo que él denomina "velocidad de escape de la longevidad", es decir, el punto en el que podemos extender la vida lo suficiente como para dar tiempo a que, a su vez, nuevos avances científicos permitan extensiones adicionales, y por lo tanto un mayor avance y una mayor longevidad.

Lo que más atrae a Aubrey de Grey no es poder vivir para siempre, sino prolongar el período de vida saludable y juvenil que llegaría como consecuencia de lograr un grado de control sobre el proceso de envejecimiento. En los países desarrollados, hacer posible que los jóvenes o de mediana edad permanezcan juveniles podría atenuar el inminente problema demográfico relacionado con que una proporción de la población, sin precedentes históricos, está llegando a la edad avanzada, y que con frecuencia se está tornando dependiente de las personas más jóvenes.

Copyright Project Syndicate, 2012.

http://www.clarin.com/opinion/area-medicina-conviene-invertir_0_838116269.html
El Clarín, periódico argentino. Retrieved January 5, 2013 9: 10 am.

Questionnaire

Answer the following questions based on the previous reading passage.

Use of dictionary is not allowed

1 ¿Cuál es la idea principal de la lectura?

a. En los países desarrollados, el envejecimiento es la causa de un gran porcentaje de muertes de seres humanos.

b. Los países desarrollados dedican más dinero a la investigación sobre el envejecimiento.

c. Son muchas las razones para apoyar la lucha contra enfermedades como la malaria, el sarampión y la diarrea.

d. Sería beneficioso orientar los recursos a prevenir el envejecimiento de la población global.

2. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre el envejecimiento se infiere del texto?

a. No ocasiona un gran número de enfermedades en los países desarrollados.

b. Puede ocasionar daños en el cuerpo y trae consigo muchas enfermedades.

c. Es el campo de investigación en donde se invierte más dinero.

d. Está relacionado con la prevención de enfermedades como la malaria, el sarampión y la diarrea.

3. En opinión de Aubrey de Grey, el avance médico que mejoraría nuestras vidas sería:

a. la cura contra el envejecimiento.

b. la cura contra las enfermedades de la vejez

c. la cura contra el cáncer.

d. la cura contra las enfermedades cardíacas.

4. De acuerdo con el texto:

a. En los países desarrollados hay un mayor número de muertes a causa de la malaria, el sarampión y la diarrea.

b. Muy pocas personas en los países en desarrollo mueren por la malaria, el sarampión y la diarrea.

c. Los países desarrollados invierten mucho dinero en investigar sobre las enfermedades de su población.

d. Los países en desarrollo no invierten dinero en la investigación de enfermedades de su población.

5. Se puede inferir del texto que:

a. El envejecimiento no es una de las causas principales de muerte del ser humano.

b. El envejecimiento hace que las personas no puedan disfrutar su vida ni contribuir con los demás.

c. Es posible reparar los daños que sufre el cuerpo durante el envejecimiento.

d. Ignorar el envejecimiento aumenta la aparición de enfermedades.

6. De acuerdo con el texto la siguiente afirmación es verdadera.

a. Con los adelantos para combatir el envejecimiento la gente viviría hasta por diez años más.

b. Lo que más le importa a Aubrey no es solo vivir más sino además mejorar la calidad de vida.

c. El envejecimiento es un mayor problema en los países en desarrollo, que en los países desarrollados.

d. La investigación sobre el envejecimiento ayudaría a reparar los daños demográficos de la población.

7. El propósito de llegar a la "velocidad de escape de la longevidad" es:

a. Vivir por más años y así ganar tiempo para que surjan nuevos avances que extiendan la vida aún más.

b. Aumentar las investigaciones que ayuden a evitar que se acelere el proceso de envejecimiento.

c. Aumentar los años de vida y mejorar la calidad de la misma.

d. Acelerar las investigaciones que permitan sanar las enfermedades de la vejez.

8. Del texto se concluye que el área de la medicina en la cual conviene invertir es:

a. En la prevención de las enfermedades de la vejez.

b. En la investigación sobre el envejecimiento.

c. En controlar la calidad de vida durante la vejez.

d. Investigar los daños del cuerpo causados por la vejez.

9. En opinión de Aubrey de Grey:

a. No se han dado avances suficientes en los últimos diez años que conduzcan a extender los años de vida del ser humano.

b. Extender las expectativas de vida tan solo en diez años representa un avance modesto en la investigación.

c. Por diez años más se extenderán las expectativas de vida humana, gracias a las modestas investigaciones actuales sobre el envejecimiento.

d. El avance en las investigaciones sobre el envejecimiento, durante los próximos diez años, puede aumentar las expectativas de vida considerablemente.

10. El tratamiento del envejecimiento:

a. Es más recomendable en los países no desarrollados.

b. No es modesto pero puede resultar beneficioso.

c. Se considera medicina preventiva.

d. Es una práctica común en los países desarrollados.

11. Write a paragraph (in English or Spanish), of 7 to 10 sentences, to summarize the story.

Apéndice 5a. Prueba de Reconocimiento léxico 2 (RL2)

Last name, First name: _____Class number: _____

A. Lexical Recognition. This part of the test includes real and invented words. Select **TRUE (T)** if it is a real Spanish word**, FALSE (F)** otherwise.
Example:

casa	T / F	rofatul	T / F

Ademán	T / F	miserable	T / F	ranura	T / F	nieto	T / F	alcancía	T / F
acomodar	T / F	chajuada	T / F	dulzura	T / F	parduzco	T / F	bambolear	T / F
escalón	T / F	secreteo	T / F	aula	T / F	aguaceriar	T / F	apagar	T / F
demorar	T / F	ruina	T / F	envolver	T / F	billete	T / F	enfurecida	T / F
tablón	T / F	tazón	T / F	carrillo	T / F	ojucalizar	T / F	temporal	T / F
perpición	T / F	planca	T / F	cerdo	T / F	silueta	T / F	cajón	T / F
dulce	T / F	divisar	T / F	furtivo	T / F	siesta	T / F	membrillo	T / F
nudillo	T / F	sordo	T / F	verdarizar	T / F	inmóvil	T / F	gilimisco	T / F
desperdicio	T / F	extraer	T / F	campanilla	T / F	físicamente	T / F	informancia	T / F
ojimórfico	T / F	golosina	T / F	panque	T / F	reprendizaje	T / F	colchón	T / F
sonriente	T / F	ropecer	T / F	sonrisa	T / F	ñufo	T / F	crepentir	T / F
hambriento	T / F	lastimablemente	T / F	loza	T / F	labertinio	T / F	hinchado	T / F
requillar	T / F	vez	T / F	dormitorio	T / F	choza	T / F	neburiosamente	T / F
conspireta	T / F	errórico	T / F	franqueza	T / F	turentela	T / F	despacio	T / F
lomo	T / F	manchada	T / F	hombril	T / F	aeroblogía	T / F	horneta	T / F
yeso	T / F	acróspata	T / F	trepar	T / F	revolver	T / F	prisa	T / F
carazo	T / F	quieta	T / F	insistente	T / F	cactusípedo	T / F	risa	T / F
traición	T / F	disalejante	T / F	consentianza	T / F	verja	T / F	calma	T / F
chatarra	T / F	tontería	T / F	zanja	T / F	pedancia	T / F	catre	T / F
coro	T / F	atropestar	T / F	reumatismo	T / F	colgar	T / F	pereza	T / F

Apéndice 5b. Prueba de Comprensión de lectura 2 (CL2)

B. Read the following passage and then answer the questions below

NOTE: No dictionary use is allowed.

El cerdito
Juan Carlos Onetti

La señora estaba siempre vestida de negro y arrastraba sonriente el reumatismo del dormitorio a la sala. Otras habitaciones no había; pero sí una ventana que daba a un pequeño jardín parduzco. Miró el reloj que le colgaba del pecho y pensó que faltaba más de una hora para que llegaran los niños. No eran suyos. A veces dos, a veces tres que llegaban desde las casas en ruinas, más allá de la placita, atravesando el puente de madera sobre la zanja seca ahora, enfurecida de agua en los temporales de invierno.

Aunque los niños empezaran a ir a la escuela, siempre lograban escapar de sus casas o de sus aulas a la hora de pereza y calma de la siesta. Todos, los dos o tres; eran sucios, hambrientos y físicamente muy distintos. Pero la anciana siempre lograba reconocer en ellos algún rasgo del nieto perdido; a veces a Juan le correspondían los ojos o la franqueza de ojos y sonrisa; otras; ella los descubría en Emilio o Guido. Pero no trascurría ninguna tarde sin haber reproducido algún gesto, algún ademán de nieto.

Pasó sin prisa a la cocina para preparar los tres tazones de café con leche y los panques que envolvían dulce de membrillo.

Aquella tarde los chicos no hicieron sonar la campanilla de la verja sino que golpearon con los nudillos el cristal de la puerta de entrada, la anciana demoró en oírlos pero los golpes continuaron insistentes y sin aumentar su fuerza. Por fin, porque había pasado a la sala para acomodar la mesa, la anciana percibió el ruido y divisó las tres siluetas que habían trepado los escalones.

Sentados alrededor de la mesa, con los carrillos hinchados por la dulzura de la golosina, los niños repitieron las habituales tonterías, se acusaron entre ellos de fracasos y traiciones. La anciana no los comprendía pero los miraba comer con una sonrisa inmóvil; para aquella tarde, después de observar mucho para no equivocarse, decidió que Emilio le estaba recordando el nieto mucho más que los otros dos. Sobre todo con el movimientos de las manos.

Mientras lavaba la loza en la cocina oyó el coro de risas, las apagadas voces del secreteo y luego el silencio. Alguno caminó furtivo y ella no pudo oír el ruido sordo del hierro en la cabeza. Ya no oyó nada más, bamboleó el cuerpo y luego quedó quieta en el suelo de su cocina.

Revolvieron en todos los muebles del dormitorio, buscaron debajo del colchón. Se repartieron billetes y monedas y Juan le propuso a Emilio:

-Dale otro golpe. Por si las dudas.

Caminaron despacio bajo el sol y al llegar al tablón de la zanja cada uno regresó separado, al barrio miserable. Cada uno a su choza y Guido, cuando estuvo en la suya, vacía como siempre en la tarde, levantó ropas, chatarra y desperdicios del cajón que tenía junto al catre y extrajo la alcancía blanca y manchada para guardar su dinero; una alcancía de yeso en forma de cerdito con una ranura en el lomo.

Questionnaire

Answer the following questions based on the previous reading passage.

Use of dictionary is not allowed

1. Cuántas personas se mencionan en el cuento:
   a. 2
   b. 3
   c. 4
   d. 5
2. De la lectura se concluye que la señora es:
   a. una anciana cuyos nietos la visitan todas las tardes para tomar la merienda.
   b. una anciana enferma que vive sola con la ilusión de recuperar un nieto.
   c. una anciana saludable que ayuda a los pobres dándoles de comer.
   d. una anciana sin familia que sueña con tener un nieto.
3. De la lectura se concluye que los niños son:
   a. tres hermanos que visitan cada tarde a su abuela después de la escuela.
   b. tres amigos que traicionan a una anciana robándole su dinero.
   c. los tres amigos del nieto de la anciana.
   d. tres desconocidos a quienes la anciana recibe un día en su casa.
4. ¿Cuál de las siguientes **NO** es una descripción correcta de los niños de la historia:
   a. Son callados, tímidos y generosos.
   b. Viven en chozas, están sucios y hambrientos.
   c. Se saltean la escuela y visitan a desconocidos.
   d. Hacen tonterías y se parecen al nieto de la señora.
5. A la señora, el niño que más le recordaba a su nieto esa tarde era:
   a. Juan
   b. Guido
   c. Pedro
   d. Emilio
6. ¿Qué le pide Juan a Emilio?
   a. Que busque el dinero de la anciana.
   b. Que se aseguré de que la anciana murió.

c. Que reparta el dinero de la anciana.

d. Que no golpee a la anciana.

7. ¿Qué hace Guido con el dinero?

   a. Lo reparte.

   b. Lo gasta.

   c. Lo tira.

   d. Lo guarda.

8. ¿Quién le da un golpe en la cabeza a la anciana?

   a. Juan

   b. Emilio

   c. Guido

   d. Pedro

9. De la frase: "La señora estaba siempre vestida de negro y arrastraba sonriente el reumatismo del dormitorio a la sala" se puede inferir que:

   a. la mujer estaba enferma y además había perdido a algún ser querido.

   b. la mujer era muy pobre y vivía en una casa muy pequeña.

   c. la mujer era infeliz por no poder moverse bien.

   d. la mujer era viuda pero estaba contenta.

10. Cuál de las siguientes afirmaciones sobre la anciana se infiere del texto:

    a. Escuchaba muy bien.

    b. Vivía con su nieto.

    c. Confiaba en los niños.

    d. Cocinaba muy bien.

11. Write a paragraph (in English or Spanish), of 7 to 10 sentences, to summarize the story.

Apéndice 6: Cloze Test

Name:
Class:

I. Complete the following paragraph with the words that best complete the sentences.

Si yo hubiera sabido _____ (1) verdad sobre la enfermedad _____ (2) mi padre inmediatamente después _____ (3) que se la diagnosticaron, _____ (4) haber ayudado, pero nadie _____ (5) decía nada. Sentirme inútil _____ (6) horrible. Habría querido apoyar _____ (7) mi padre en todas _____ (8) decisiones que tuvo que _____ (9); lo habría acompañado a _____ (10) tratamientos; podría haberlo ayudado_____ (11) todo el papeleo del _____ (12) médico. Me enteré cuando _____ (13) que operarse. Fue difícil_____ (14) todos. Después de que _____ (15) médicos lo operaron, tuvo_____ (16) fiebre y escalofríos. ¡Había _____ (17) medicamentos e inyecciones! Amenazó_____ (18) quitarse la vida y _____ (19) pensé que los médicos _____ (20) permitírselo, ya que no le _____ (21) ofrecer ningún tipo de ayuda. Él tenía tantos planes _____ (22) cuando se jubilara que _____ (23) se harían realidad.

II. VERBS: Complete the following paragraph with the correct form of the verbs in parenthesis.

Sample:

Marisa ____vio____ (ver) el vidrio roto pero ella no ____cree_____ (creer) que su hijo haya sido (ser) el culpable.

En la universidad estudié finanzas. Mi primer trabajo _____ **(1-ser)** en un Banco; todavía hoy trabajo en el mismo Banco. En realidad no me gustan mucho los números, yo siempre _____ **(2-querer)** ser artista. Cuando declaré mi especialización yo ya _____ (**3 tomar**) varias clases de arte y era muy bueno. Pero mis padres me dijeron que _____ (**4 pensar**) en mi futuro económico. Por eso cambié mi carrera.

Cuando asistía a mis clases de matemática, me _____ **(5-aburrir)** mucho y nunca tenía ganas de estudiar. Cuando pienso en aquella época, me imagino que si_____ **(6-tomar)** clases de teatro, escultura o arte, yo me _____ **(7-divertir)** mucho más. Por otro lado, no me arrepiento porque en mi clase de Administración 101 _____ **(8- conocer)** a mi esposa. Si no la _____ **(9-conocer)**, no _____ **(10- tener)** los maravillosos hijos que tengo ahora.

Volví a evaluar mi profesión porque el domingo pasado vi una exposición de arte maravillosa. En ese momento me di cuenta que siempre _____ (**11. necesitar**) expresarme artísticamente. Mi esposa me sugirió que _____ **(12- empezar)** a pintar en casa en mi tiempo libre. Tal vez yo lo _____ **(13. hacer)** con mis niños para compartir más tiempo con ellos. En fin, estoy decidido, _____ **(14 comprar)** todos los materiales necesarios para realizar mi sueño cuanto antes.

Apéndice 7: Autorización para la utilización de los datos

UNIVERSITY OF HOUSTON
CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

PROJECT TITLE: Competencia léxica y comprensión de lectura: Un estudio con hablantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia.

You are being invited to take part in a doctoral dissertation research project conducted by Edna Viviana Velásquez from the Hispanic Studies Department at the University of Houston under the supervision of Dr. Marta Fairclough.

NON-PARTICIPATION STATEMENT

Taking part in the research project is voluntary and you may refuse to take part or withdraw at any time without penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled. You may also refuse to answer any research-related questions that make you uncomfortable. A decision to participate or not or to withdraw your participation will have no effect on your academic standing in this class.

PURPOSE OF THE STUDY

The objective of the project is to study the reading comprehension skills of students of Spanish. Your participation will last one two-hour class session or two one-hour class sessions.

PROCEDURES

You will be one of approximately 300 subjects invited to take part in this project. The activities of this study will be completed during regular class time.
First, you will be asked to complete a background survey. Then, you will be asked to complete a "Cloze" test. This test consists of a reading passage with some missing words. You will have to fill in the blanks with the word that better completes the meaning of the text. Finally, you will be asked to complete two lexical recognition tests and two reading comprehension tests in an electronic format.

CONFIDENTIALITY

Every effort will be made to maintain the confidentiality of your participation in this project. Each subject's name will be paired with a code number by the principal investigator. This code number will appear on all written materials. The list pairing the subject's name to the assigned code number will be kept separate from all research materials and will be available only to the principal investigator. Confidentiality will be maintained within legal limits. However, there will not be privacy because everybody will know who took part in the study and who did not.

RISKS/DISCOMFORTS

There are no foreseeable risks in this study.

BENEFITS

While you will not directly benefit from participation, your participation may help investigators better understand reading comprehension skills of students of Spanish.

ALTERNATIVES

Participation in this project is voluntary and the only alternative to this project is non-participation.

INCENTIVES/REMUNERATION

Extra credit could be offered for your participation at your professor's discretion.

PUBLICATION STATEMENT

The results of this study may be published in scientific journals, professional publications, or educational presentations; however, no individual subject will be identified.

SUBJECT RIGHTS

1. I understand that informed consent is required of all persons participating in this project.

2. I have been told that I may refuse to participate or to stop my participation in this project at any time before or during the project. I may also refuse to answer any question.

3. Any risks and/or discomforts have been explained to me, as have any potential benefits.

4. I understand the protections in place to safeguard any personally identifiable information related to my participation.

5. I understand that, if I have any questions, I may contact Edna Viviana Velásquez (evvelasquez@uh.edu) or I may also contact Marta Fairclough (MFAIRCLOUGH@uh.edu), faculty sponsor.

6. **Any questions regarding my rights as a research subject may be addressed to the University of Houston Committee for the Protection of Human Subjects (713-**

743-9204). All research projects that are carried out by Investigators at the University of Houston are governed be requirements of the University and the federal government.

SIGNATURES

I have read (or have had read to me) the contents of this consent form and have been encouraged to ask questions. I have received answers to my questions to my satisfaction. I give my consent to participate in this study, and have been provided with a copy of this form for my records and in case I have questions as the research progresses.

Study Subject (print name): _____

Signature of Study Subject: _____

Date: _____

I have read this form to the subject and/or the subject has read this form. An explanation of the research was provided and questions from the subject were solicited and answered to the subject's satisfaction. In my judgment, the subject has demonstrated comprehension of the information.

Principal Investigator (print name and title): _____

Signature of Principal Investigator: _____

Date: _____

Bibliografía

Alderson, J., & Urquhart, A. H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. In P. Carrell, J. Devine, D. Eskey, M. Long, J. Richards (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 168-182). Cambridge: Cambridge UP.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, DE: International Reading Association.

Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Beaudrie, S. M., & Fairclough, M. A. (2012). *Spanish as a heritage language in the United State: the state of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Beaudrie, S. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs. In S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: State of the field* (pp. 203-221). Washington, DC: Georgetown University Press.

Bernhardt, E. B. (1983). Testing foreign language reading comprehension: The immediate recall protocol. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 16*(1), 27-33.

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Brantmeier, C. (2001). Second language reading research on passage content and gender: Challenges for the intermediate-level curriculum. *Foreign Language Annals, 34*(4), 325-333.

Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language, 15*(1), 1-27.

Brantmeier, C. (2006). Toward a multicomponent model of interest and L2 reading: Sources of interest, perceived situational interest, and comprehension. *Reading in a Foreign Language, 18*(2), 89-115.

Bravo, R. (2011). Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, (36), 11-31.

Campbell, R. N., & Rosenthal, J. W. (2000). Heritage languages. In J. W. Rosenthal (Ed.), (pp. 165-184). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Cartaya, F. (2011). La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2. *Biblioteca Digital Revicyhluz*. *Revistas científicas y humanísticas, 15*(28). Retrieved from: http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17263

Carrell, P. L (1988). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Clarke, M. A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics, 29*, 121-150.

Chang, Y. (2006). On the use of the immediate recall task as a measure of second language reading comprehension. *Language Testing, 23*(4), 520-543. doi:10.1191/0265532206lt340oa

Chen, Q., & Donin, J. (1997). Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *Modern Language Journal, 81*(2), 209-227.

Coady, J., & Huckin, T. N. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. New York: Cambridge University Press.

Colombi, C., & Harrington, J. (2012). Advanced Biliteracy Development in Spanish as a Heritage Language. In M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 241-258). Washington, DC: Georgetown University Press.

Colombi, C., & Magaña, J.(2013). Alfabetización avanzada en español en los Estados Unidos en el siglo XX. In Dumitrescu, D. & Piña-Rosales, G. *El Español en los*

Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinarios (pp. 339-351). New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Cziko, G. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second-language oral reading errors. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics, 30*, 101-116.

Davies, M. (2005). Vocabulary Range and Text Coverage: Insights from the Forthcoming Routledge Frequency Dictionary of Spanish. In D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 106-115). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings.

Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. New York: Routledge.

Donin, J., & Silva, M. (1993). The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics, 43*(3), 373-401.

Fairclough, M. (2011). Testing the lexical recognition task with Spanish/English bilinguals in the United States. Language Testing, 28(2), 273-297. doi:10.1177/0265532210393151

Fairclough, M. (2013). El "(re)conocimiento" del léxico español del estudiante hispano bilingüe en los Estados Unidos. In Dumitrescu, D. & Piña-Rosales, G (Eds.), *El Español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinarios*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.

Faltis, C. J. (1984). Reading and writing in Spanish for bilingual college students: What's taught at school and what's used in the community. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe, 11*(1), 21-32. Retrieved from http://www.jstor.org.ezproxy.lib.uh.edu/stable/25744089

Farr, R. C., Carey, R. F., & International Reading Association. (1986). *Reading : What can be measured?* (2nd ed.). Newark, Del: International Reading Association.

Fernández Toledo, P. (2003). El conocimiento lingüístico, temático y especializado previos en la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera: Estudios sobre el nivel umbral. *Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos/Journal of the European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE)*, 5, 101-121.

Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. Peyton, D. Ranard, D. & S.McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. (pp. 81–98). McHenry, IL & Washington, DC: Delta Systems Co. & Center for Applied Linguistics.

Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 18*(3), 277-294.

Goodman, K.S. (1968). *The Psychological Nature of the Reading Process*. Detroit: Wayne State University Press.

Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics, 11*(4), 341-363.

Grabe, W., & Hrsg. (1991). *Introduction to applied linguistics* (1. [Dr. ed.). Reading, Mass. u.a.: Addison-Wesley.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Güvendir, E. (2014). Using Think-aloud protocols to Identify Factors that Cause Foreign Language Reading Anxiety. *The Reading Matrix, 14*(2), 109-118.

Hammadou, J. (1991). Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *Modern Language Journal, 75*(1), 27-38.

Hawas, H. M. (1990). Vocabulary and Reading Comprehension: An Experimental Study. *International Review of Applied Linguistics*, 87-88, 43-65.

Hernández, M. A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita. *Aula 8*, 239-260. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69248/1/El_papel_del_vocabulario_en_la_ensenanza.pdf

Hislope, K. (2003). A reading study of spanish heritage speakers. *Reading Matrix: An International Online Journal, 3*(2), 1-21

Hu, M., & Nation, I. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403–430.

Hudson, T. (1988). The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. In P. L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey, M. H. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. (pp. 183-205). Cambridge: Cambridge UP.

Johnston, P. H. (1983). *Reading comprehension assessment : A cognitive basis*. Newark, Del: International Reading Association.

Kelly, P. (1991). Lexical Ignorance: The Main Obstacle to Listening Comprehension with Advanced Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *29*(2), 135-149. doi:10.1515/iral.1991.29.2.135

Kennedy, C., & Bolitho, R. (1984). *English for specific purposes*. London: Macmillan.

Khaki, N. (2014). Improving Reading Comprehension in a Foreign Language: Strategic Reader. *The Reading Matrix, 14*(2), 186-200.

Kobayashi, M. **(**1995). *Effects of Text Organisation and Test Format on Reading Comprehension Test Performance*. Unpublished PhD Thesis, Thames Valley University, London

Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals,* 22*,* 529-540.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Koh, M. Y. (1984). *The role of prior knowledge in the interpretation of texts*. Unpublished doctoral dissertation, Department of English for speakers of other languages, University of London.

Kuru Gönen, S.İ. (2009). *The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context*. Paper presented at International Conference on Educational Technologies (EDUTE '09). July 1-3, 2009. Tenerife, Canary Islands, Spain.

Lafford, B. A., Collentine, J. G., & Karp, A. S. (2003). The Acquisition of Lexical Meaning by Second Language Learners: An Analysis of General Research Trends with Evidence from Spanish. In B. Lafford, R. Salaberry (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science* (pp. 130-159). Washington, DC: Georgetown UP.

Lahuerta, M. A. (2009). A state-of-the-art review of background knowledge as one of the major factors that influence reading comprehension performance. *Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada, 9*, 31-57.

Laufer, B. (1989). What Percentage of Text-Lexis Is Essential for Comprehension? In C. Laurén, M. Nordman (Eds.), *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multiling. Matters.

Laufer, B. (1991). How Much Lexis Is Necessary for Reading Comprehension? In Arnaud, P. & Béjoint, H. (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). Macmillan Academic and Professional.

Laufer, B. (1992). Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? *Journal of Research in Reading* 15: 95-103

Laufer, B. (1996). The lexical threshold of L2 reading: where it is and how it relates to L1 reading ability. In K Sajavaara and C. Fairweather,(Eds.), *Approaches to Second Language Acquisition* (p.55-62). Jyvaskyla: Cross Language Studies.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady, T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary* (pp. 20-34). Cambridge, England: Cambridge UP.

Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski G. (2010, April). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 22*(1). Retrieved from: http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/

Laufer, B. & Sim, D. D. (1985). Measuring and explaining the threshold needed for English for Academic Purposes texts. *Foreign Language Annals 18*, 405-413.

Lee, J. F. (1986). On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition, 8*(2), 201-211.

López-Mezquita, M. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario, su fiabilidad y validez* (Doctoral Dissertation). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Meara, P., & Jones, G. (1988). *Vocabulary size as a placement indicator*. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.

Mecartty, F. H. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11(2), 323-348.

Mikulski, A., & Elola, I. (2011). Spanish Heritage Language Learners' Allocation of Time to Writing Processes in English and Spanish. *Hispania: A Journal Devoted To The Teaching Of Spanish And Portuguese*, *94*(4), 715-733.

Mochida, A., & Harrington, M. (2006). The Yes/No Test as a Measure of Receptive Vocabulary Knowledge. *Language Testing*, *23*(1), 73-98. doi:10.1191/0265532206lt321oa

Montanero, F. M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora : Alternativas y limitaciones. *Revista De Educación,* 335, 415-427.

Montrul, S., & Foote, R. (2014). Age of acquisition interactions in bilingual lexical access: A study of the weaker language of L2 learners and heritage speakers. *International Journal of bilingualism, 18*(3), 274-303.

Nation, I.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary.* New York: Newbury House.

Nation, I. P. (2001*). Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, England: Cambridge UP.

Nation, I. P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(1), 59-82. doi:10.1353/cml.2006.0049

Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.

Nation, P. (2009). Reading faster. *International Journal of English Studies, 9*(2), 131-144.

Peretz, A. S. & M. Shoham (1990). Testing reading comprehension in LSP. *Reading in a foreign language*, *7*, 447-455.

Pickens, I. R. (1982). A cross-cultural study examining the effects of cultural schemata on the reading comprehension of average sixth grade readers. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin.

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). *Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom*. Language and Linguistics Compass 1(5): 368-395.

Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review,* 56(2), 282.

Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: *An Assessment Perspective. Language Learning. 52*(3)*,* 513-536.

Read, J. A. S. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies, 7*(2), 105-125.

Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 16-20.

Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly 10*(1), 77-89.

Rodrigo, V., McQuillan, J., & Krashen, S. (1996). Free voluntary reading and vocabulary knowledge in native speakers of Spanish. *Perceptual and Motor Skills, 83*(2), 648-650.

Samaniego, F. & Pino, C. (2000). Frequently Asked Questions about SNS Programs. In AATSP (ed.). *Spanish for native speakers, vol. 1*. Fort Worth, TX: Harcourt College, pp. 29-63.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in Text and Reading Comprehension. *Modern Language Journal*, *95*(1), 26-43. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Schreck, J. V. (1981). *The effects of content schema on reading comprehension for hispanic, black, and white cultural groups*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Schwartz, A. M. (2003). ¡No me suena! heritage spanish speakers' writing strategies. In A. Roca, M. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*, (pp. 235-256). Washington, DC: Georgetown UP.

Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? the case of reading comprehension. *Language Testing, 1*(2), 147-170. doi:10.1177/026553228400100203

Silva-Corvalán, C., & Enrique-Arias, A. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.

Usó-Juan, E. (2006). The compensatory nature of discipline-related knowledge and English-language proficiency in reading English for academic purposes. Modern *Language Journal*, 90(2), 210-227. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00393.x

Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M. C. Colombi and F. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoria* (pp. 8 – 44). Lexington, MA: D.C. Health.

Valdés, G. (2001). Heritage Language students: Profiles and possibilities. In Dreeft, Ranard & Mc Ginnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp.37-77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Wells, D. R. (1986). The assessment of foreign language reading comprehension: Refining the task. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 19*(2), 178-184.

Zainal, Z. (2008). *The comparative effect of language used in recall protocol in reading comprehension*. (Zainal, Zaidah (2008) The comparative effect of language used in recall protocol in reading comprehension. In: Research In English Language Teaching. Penerbit UTM, Johor, pp. 119-132. ISBN 978-983-52-0689-4.) Penerbit UTM.