

RECONSIDERANDO A ALDERSON: LA LECTURA DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO. ¿UN ASUNTO DE LECTURA O UNA CUESTIÓN DE LENGUAJE?

BERTA LEIVA DE IZQUIERDO
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

En 1984, Alderson planteó su conocida interrogante sobre si la lectura en una lengua extranjera era un problema del idioma en sí o uno de lectura. El presente estudio correlacional aborda este cuestionamiento en estudiantes universitarios latinoamericanos de cuatro cohortes diferentes. 1.059 sujetos completaron tres pruebas para determinar su comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, la habilidad verbal en español y el conocimiento gramatical del inglés.

El análisis estadístico arrojó correlaciones significativas entre la comprensión de lectura del inglés y el conocimiento gramatical de esta lengua. Las correlaciones entre habilidad verbal en español y comprensión de lectura del inglés fueron débiles y sin mayor valor predictivo. El conocimiento gramatical del inglés parece ser un factor más efectivo para predecir la comprensión de lectura del inglés de un estudiante universitario hispanoamericano que su habilidad verbal en español. Se proveen implicaciones pedagógicas y sugerencias para futuros estudios en el área.

PALABRAS CLAVE: comprensión de lectura en L2, habilidad verbal en L1, conocimiento gramatical de L2

In an article published in 1984, J.C. Alderson posed his renowned question: "Is reading in a foreign language a reading problem or a language problem?" He concluded that lack of reading competence in a foreign language is probably a problem of not knowing the foreign language rather than a problem of reading per se. In order to establish if EFL reading was related to the transfer of reading strategies that a freshman university student already has in his mother tongue or to the knowledge of English as a foreign language he should have, a correlational study was designed to determine the degree of relationship between these three variables. The stratified sample was made up of 1,059 students at a South American university. They completed three tests that determined EFL reading comprehension, reading comprehension in Spanish and EFL grammatical knowledge. Additionally, personal, academic, and family data were correlated to EFL reading comprehension.

Pearson product moment correlation coefficients indicated considerable, positive, and significant correlations between EFL reading comprehension and grammatical knowledge of EFL. The correlations between reading comprehension in Spanish and EFL reading comprehension were positive and significant but weak and without much predictive value. The results showed that knowledge of EFL grammar better predicts the efficiency of an EFL reader rather than reading comprehension in Spanish as L1. The correlation coefficient R2 indicated that the percentage of variation of EFL reading comprehension because of EFL grammar knowledge is higher than the influence of L1 reading comprehension. Implications of the study are discussed.

KEY WORDS: L2 reading comprehension, verbal ability in L1, L2 grammatical knowledge

Recibido: diciembre 2006

Aceptado: mayo 2007

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento del idioma inglés es clave para el desempeño eficaz de los profesionales en las áreas de la ciencia y la tecnología a nivel mundial. La mayor parte de los congresos, reuniones de trabajo, negociaciones multinacionales, divulgación de trabajos a través de artículos en revistas especializadas y la “navegación” en la súper-autopista de la información, requieren que los participantes o usuarios posean un dominio del idioma inglés.

De las cuatro destrezas tradicionales: expresión verbal, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura, esta última es la habilidad a la cual se ha dado mayor énfasis en los ámbitos académicos de los programas implementados por muchos de los departamentos de idiomas en universidades de Latinoamérica. Este énfasis se basa en el hecho de que el estudiante y el profesional deben procesar diariamente gran cantidad de información escrita en inglés, convirtiendo la comprensión de textos en un factor determinante de su éxito o fracaso académico y/o profesional.

Hay varios factores que parecieran homogeneizar la enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes dado que son hispanoparlantes que poseen ciertas habilidades académicas potenciales, probablemente constatadas a través de un proceso de admisión, y quizás tengan intereses de estudio relativamente comunes en sus áreas particulares. En el programa donde se desarrolló este estudio, existen notables diferencias en los niveles de conocimientos de inglés que los estudiantes tienen a su entrada en la institución y posiblemente discrepen en sus habilidades de lectura en su idioma nativo, el español. Por otra parte, y como se verá en la revisión bibliográfica que sigue, la mayoría de los estudios en el área han sido realizados en ambientes bilingües, donde la lengua meta es un segundo idioma y no un idioma extranjero, o se han estudiado sujetos angloparlantes aprendices del español o del francés como idioma extranjero, o sujetos que leen en inglés como idioma extranjero, pero cuyas lenguas maternas son, entre

otras, el francés, coreano, turco o japonés, todos idiomas menos cercanos gráfica y/o lingüísticamente al inglés.

Con base en lo anterior, se decide iniciar esta investigación sobre la relación entre la habilidad verbal en español como lengua materna (L1), los conocimientos gramaticales del inglés como lengua extranjera (LE) y la comprensión de lectura en inglés como LE de estudiantes universitarios hispanohablantes que participan en un programa de comprensión de lectura de textos técnico-científicos en inglés.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

En una investigación preliminar (Leiva, Llinares y Villoria 1998) se había determinado que muchos alumnos de la universidad donde se realizó este estudio no poseen los conocimientos básicos en el idioma inglés que han debido adquirir durante sus cinco años de educación media. Alrededor del 10% de los estudiantes de cada nueva cohorte no poseen el nivel necesario para ser considerados como principiantes, el 55% son principiantes, el 15% son intermedios y el 20% son estudiantes de nivel intermedio-alto a avanzado. Dada la variedad de conocimientos de entrada en el idioma inglés, se consideró necesario estudiar la contribución de diversas variables a la comprensión de la lectura en el idioma inglés, el objetivo pedagógico principal del programa de inglés del primer año.

Hallazgos reportados en la literatura sobre el tema han confirmado que existe una relación significativa entre la comprensión de lectura en un primer idioma, el conocimiento en un segundo idioma o idioma extranjero y la comprensión de lectura en esa lengua (Bernhardt y Kamil 1995, Bossers 1991, Brisbois 1992, Lee y Lemonnier 1997, Taillefer 1996, Uso-Juan 2006, Yamashita 2002a, Yamashita 2002b). A pesar de que estos autores afirman la existencia de esta relación, sus estudios se han efectuado con poblaciones que generalmente incluyen sujetos que viven en el país de origen de la lengua meta y la aprenden como segundo idioma, o son estudiantes de inglés como LE y con idiomas nativos diferentes al español.

En el caso de este estudio, se trata de jóvenes universitarios hispanohablantes, seleccionados rigurosamente por sus conocimientos en el área de las ciencias y sus altos promedios estudiantiles en secundaria, quienes necesitan mejorar su comprensión de lectura en inglés de textos técnico-científicos con fines académicos.

Basado en lo anterior, el estudio trató de probar la hipótesis de investigación que planteaba relaciones significativas entre las variables predictoras, habilidad verbal en español y conocimientos gramaticales del inglés, y la comprensión de lectura en inglés como variable de criterio. También se planteó estimar el porcentaje de la contribución de estas dos variables predictoras a la comprensión de lectura en inglés, en caso de que su relación fuese estadísticamente significativa.

3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Para efectos del presente estudio, se entenderá como *habilidad verbal* en español “la capacidad del sujeto para comprender material escrito, y relacionar y ordenar ideas y conceptos”, de acuerdo a la definición que se encuentra en el folleto que reciben los aspirantes a presentar la prueba de admisión cada año, también contenida en la página Internet institucional. La *comprensión de lectura* en general será considerada en este estudio como “la actividad de construcción de significado en la cual actúan tanto procesos asociados con la decodificación y reconocimiento de las palabras como aquellos de alto nivel en los cuales se recurre a los conocimientos previos para crear este significado”, de acuerdo a Lee y Lemonnier (1997). Sin embargo, es importante acotar la observación de Upton y Lee-Thompson (2001) para el caso de comprensión de lectura en un segundo idioma, ya que ellos consideran que esta no es un evento monolingüe debido a que los lectores tienen acceso a su primera lengua a medida que leen en la segunda y muchos de ellos la usan como estrategia para ayudarse a comprender el texto en el segundo idioma. De hecho, una variable que parece influir en la comprensión de lectura en un segundo idioma es la traducción mental, definida por Kern (1994) como el reprocesamiento mental de palabras, frases u oraciones en la segunda lengua en sus contrapartes en la primera lengua a medida que se lee en un segundo idioma. Cook (2001) argumenta que los usuarios de una segunda lengua no se desconectan efectivamente de su lengua materna cuando procesan la segunda, sino que la tienen a su disposición y presente en sus mentes constantemente; además, Cook considera que el conocimiento que se está creando en los aprendices de la segunda lengua se conecta con el conocimiento que ya tienen de su lengua materna en infinidad de maneras. En conclusión, la definición de comprensión de lectura en un segundo idioma es mucho más compleja que la correspondiente a la lengua materna.

Se hace necesaria la distinción entre una segunda lengua (L2) y una lengua extranjera (LE) ya que el estudio no se efectúa en un ambiente donde la lengua meta es el idioma materno, como es el caso de sujetos que aprenden el inglés en un país angloparlante y su idioma nativo es diferente al inglés. En el presente estudio los sujetos aprenden el inglés como idioma extranjero ya que el contexto es hispanohablante reduciendo las posibilidades del aprendiz de entrar en contacto directo y constante con el nuevo idioma fuera del ámbito académico.

4. REVISIÓN DE LA LITERATURA

4.1 *El proceso de lectura: similitudes y diferencias en L1 y L2*

El proceso de lectura en cualquier idioma puede que siempre se considere como un misterio ya que no se puede observar directamente lo que pasa dentro del lector a medida que va reconstruyendo y creando significados del texto escrito. Sin embargo, cada día sabemos más de los procesos que se desarrollan en la lectura a través de las inferencias y sugerencias provenientes de diferentes investigaciones y hemos dejado

de debatir si la lectura es un proceso ascendente basado en aspectos del lenguaje o un proceso descendente basado en conocimientos conceptuales que el lector ya posee. La mayoría de los expertos en el área ahora reconocen que los dos procesos interactúan y que hay procesamiento cognitivo del lenguaje escrito a diferentes niveles simultáneamente (Carrell, Devine y Eskey 1988, Grabe 1991, Rumelhart 1977, Stanovich 1980). Igualmente, se acepta el papel del texto, del lector y de la interacción entre ambos, como también la influencia del conocimiento previo, el resurgimiento del vocabulario como parte esencial en el proceso y la metacognición, el control activo que el lector hace de este proceso escondido en su mente y el cual afecta directamente su habilidad para entender y aprender del texto.

Meena Singhal (1998) indica que bien sea que lea en la L1, L2 o LE, el lector entenderá más cuando el contenido del texto le sea familiar a nivel de conocimiento general, lingüístico y/o discursivo. Sin embargo, el conocimiento cultural de cierta información en un texto puede afectar más la comprensión que la complejidad sintáctica o semántica del mismo. Así, los lectores en la L2 o LE no poseen el mismo grado de esquemas que los lectores de lengua nativa, lo cual puede ocasionar problemas de comprensión. Koda (1994) refiere que hay tres diferencias fundamentales entre la lectura en L1 y L2: el lector de L2 tiene experiencia previa de lectura; la lectura en L2 es de carácter cruzado lingüísticamente ya que involucra al menos dos idiomas; y, finalmente, enfatiza que hay diferencias en la suficiencia lingüística que tiene el lector de L1 y L2 antes de aprender a leer, ya que el nativo ya domina las estructuras básicas del idioma que ha adquirido a través del lenguaje oral. Upton y Lee-Thompson (2001) destacan que los lectores de una segunda lengua tienen acceso continuo a su lengua nativa, utilizándola frecuentemente como estrategia y recurso cognitivo que los ayuda a comprender textos en L2.

4.2 Hipótesis relacionadas con la transferencia de habilidades de la L1 a la L2

Con respecto a la transferencia en sí de habilidades del idioma materno a un segundo idioma o un idioma extranjero, la mayoría de los estudios en el área se han realizado en situaciones donde el segundo idioma es el predominante en el entorno, y han tratado de determinar si existe o no transferencia de destrezas de lectura del primer idioma al segundo. En los años setenta, varios expertos en lectura emitieron sus puntos de vista, pero sin presentar evidencias que los apoyaran. Goodman (1973), por ejemplo, afirmaba que el proceso de lectura en un idioma extranjero era básicamente el mismo para todos los idiomas, mientras que Jolly (1978) consideraba que el éxito en la comprensión de lectura en un idioma extranjero dependía principalmente de la capacidad de lectura en la lengua materna. Coady (1979), por su parte, afirmaba que los problemas de lectura en un idioma extranjero eran cuestión de los procesos de lectura y no del idioma particular en que estuviera escrito el texto.

Sin embargo, otros investigadores de la época sí presentaron evidencias importantes. Rigg (1988), por ejemplo, observó que sujetos que hablaban diferentes lenguas nativas cometían errores muy similares al leer en inglés como segundo idioma, hecho

que le llevó a concluir que algunos aspectos del proceso de la lectura son universales. López (1977) afirmó que el proceso de leer en español no difiere del proceso de leer en inglés, según un estudio que se llevó a cabo con sujetos que leían en español. Selinker, Trimble y Trimble (1976) encontraron que los lectores de inglés como lengua extranjera experimentaron muchos de los mismos problemas de comprensión que los malos lectores de inglés como lengua nativa. Flick y Anderson (1980) también encontraron que los patrones de dificultad en la lectura del inglés de estudiantes universitarios son muy parecidos entre estudiantes extranjeros y estudiantes nativos del idioma.

La conexión entre la lectura en un primer idioma y en un segundo idioma fue abordada por Alderson (1984) a través de una pregunta que cuestionaba si la lectura en un segundo idioma era un problema de lenguaje o un problema de lectura. Esta interrogante ha mantenido la atención de los investigadores del área por casi dos décadas y, según Bernhardt y Kamil (1995), su respuesta pudiera encontrarse al examinar el conocimiento lingüístico/gramatical de L2 en conjunción con las habilidades de lectura en L1 y que cualquiera de ellos —conocimiento de L2 o lectura de L1— pudiera predecir en buena medida el desempeño del lector en un segundo idioma.

Si los procesos de lectura son básicamente iguales en todos los idiomas, se esperaría que ocurriera una transferencia de habilidades y que un buen lector en un idioma lo fuera también en otro. En 1981, Cummins propuso un modelo que llamó *Common Underlying Proficiency Model (Modelo de Suficiencia Subyacente)*, según el cual es posible acceder a las destrezas, conocimientos y conceptos aprendidos en cualquier lengua, a través de diferentes idiomas. De esta manera, no hay necesidad de reaprender conocimiento que ya se ha adquirido, ya que las destrezas de alfabetización pueden transferirse si existe suficiente motivación y exposición a L2. Así, el tiempo empleado para desarrollar conceptos en L1 debe ser aprovechado, ya que existe una facultad fundamental que permite la transferencia de destrezas lingüísticas de un idioma a otro. Este modelo es comúnmente conocido como la *hipótesis de interdependencia lingüística*, que expresa que el desempeño en la lectura de L2 está directamente relacionado con la habilidad de lectura en L1 y que la experiencia que se tenga tanto en L1 como en L2 puede fomentar el desarrollo de las capacidades implícitas en ambos idiomas. En otras palabras, las destrezas en L2 son solo superficialmente diferentes a las de L1, ya que en esencia son interdependientes o simplemente iguales. La fuente principal de evidencia en apoyo a esta hipótesis proviene de estudios efectuados con niños bilingües, quienes recibieron instrucción en su idioma nativo (Cummins 1979, 1981, 1991, MacLaughlin 1987). Sin embargo, Hua Tang (1997) realizó un estudio con estudiantes de postgrado chinos en Canadá considerados lectores bilingües por tener muchos años de experiencia en lectura académica en ambos idiomas. Sus resultados sugieren que la interdependencia entre las estrategias de comprensión en L1 y en L2 viene dada por elementos cognoscitivos universales y que lo realmente universal es el conocimiento operacional o de procedimiento al leer y no elementos específicos de lenguaje. Igualmente señala que los procesos de comprensión son universales a través de los idiomas en cuanto a textos académicos y explicativo-descriptivos.

Al estudiar otras variables que intervienen en el proceso de lectura, especialmente en los lectores ineficientes en L2, Cziko (1978) encontró que, aunque los buenos lectores en L2 usan los mismos procesos que los buenos lectores en L1, esto no sucede con los malos lectores en L2. Cziko argumenta que existe un orden de desarrollo en la habilidad del lector de L2 para comprender elementos de tipo sintáctico, semántico y del discurso. Clarke (1980) encontró que comparados con los lectores ineficientes, los buenos lectores leían mejor tanto en L1 como en L2 y que la diferencia parecía radicar en un fuerte componente lingüístico, especialmente entre los malos lectores.

Basándose en estos datos, Clarke propuso su *teoría del 'cortocircuito'*, según la cual, cuando un lector con un conocimiento lingüístico limitado del segundo idioma se encuentra con un texto difícil o una tarea de lectura complicada, se produce una especie de cortocircuito que obliga al lector a regresar a estrategias inadecuadas de lectura, que son las que generalmente usan los lectores menos eficientes. Clarke concluye que un mal lector en L2 puede ser o un mal lector en L1 con problemas a nivel de lectura, o un buen lector en L1 que no ha podido transferir sus capacidades a L2 debido a problemas lingüísticos en el idioma extranjero.

La teoría del cortocircuito también se conoce como la *hipótesis del 'umbral lingüístico'*, que plantea que para leer en L2 se necesita alcanzar un cierto nivel de habilidad lingüística en L2. En otras palabras, para que un lector hábil en L1 pueda mantener su competencia mientras lee en L2, debe tener un nivel necesario de suficiencia en L2. Bernhardt y Kamil (1995) expresan que una cantidad dada de conocimiento lingüístico/gramatical de L2 es necesaria para que se transfieran los conocimientos de lectura en L1 y que la lectura fluida de L2 depende de la adquisición de estrategias de procesamiento gramatical cónsonas con el comportamiento de un lector nativo (Brown y Haynes 1985, Bernhardt 1986, 1991, Koda 1987). Bernhardt y Kamil concluyen que en esta hipótesis está implícita la creencia de que el lenguaje es el factor clave en las actividades de lectura y alfabetización, y que para leer bien, uno debe "saber" el idioma.

Davis y Bistodeau (1993) consideran que al ocurrir el cortocircuito, el uso de estrategias de procesamiento descendente de L1 cambia al uso de estrategias ascendentes en L2. Existe otra hipótesis propuesta por Lee (1991) que plantea que inclusive lectores noveles en L2 combinan simultáneamente tanto procesos ascendentes como descendentes y que factores tales como el tópico del texto tienen una influencia poderosa en la comprensión de lectura en L2. Los aprendices de niveles elementales que son lectores eficientes en L1 no están orientados exclusivamente a estrategias descendentes o ascendentes, sino que están orientados hacia esas dos direcciones, de allí que se llame a este concepto *hipótesis de bi-orientación*. De acuerdo con esta hipótesis, existe poca diferencia en los procesos psicológicos entre la lectura en L1 y L2.

Varios autores han tratado de encontrar evidencias que apoyen alguna de estas hipótesis: la hipótesis del umbral lingüístico y la hipótesis de interdependencia lingüística. En la mayoría de los casos, los resultados no han sido concluyentes debido a fallas en la metodología o el análisis, o porque al replicar los estudios no se han obtenido

los mismos resultados. Sin embargo, algunos análisis correlacionales y de regresión múltiple indican que: (a) hay transferencia de destrezas entre lenguajes y (b) que los lectores con mayor suficiencia en L2 están en capacidad de aplicar destrezas de lectura de L1 en L2, mientras que los sujetos con menor suficiencia que no han alcanzado todavía el umbral lingüístico necesario dependen de sus conocimientos en L2. El conocimiento de vocabulario parece ser crítico para la comprensión de lectura en L2, especialmente para alumnos principiantes (Brisbois 1992, 1995, Davis y Bistodeau 1993). Una habilidad particularmente importante que los aprendices de L2 pareciera que deben desarrollar es la automaticidad en el reconocimiento de palabras que les permita emplear destrezas y estrategias más avanzadas de procesamiento, tal como la transferencia de L1. Una vez que los estudiantes alcanzan este umbral de vocabulario, podrán usar su conocimiento en L1 para lograr comprender L2.

Estudios correlacionales realizados por Carrell (1991), Bernhardt y Kamil (1995), Bossers (1991) y Brisbois (1992) examinaron la contribución de la habilidad de lectura en L1 y el conocimiento de L2 a la lectura de L2. El estudio de Carrell fue uno de los primeros en intentar enfocar este tema de una manera estadísticamente comprobable. Sin embargo, tuvo ciertas limitaciones y algunos factores que no pudieron ser suficientemente controlados. Carrell examinó a hablantes de inglés estudiantes de español como lengua extranjera y a hispanoparlantes aprendices de inglés en Estados Unidos. Sus resultados indicaron que tanto la comprensión de lectura en L1 como la suficiencia en L2 o LE contribuyen a la comprensión de lectura en L2 o LE. Sin embargo, el peso de las variables predictoras fue diferente para ambos grupos. La suficiencia en L2 o LE fue una variable predictora de mayor peso para los angloparlantes estudiando español, mientras que la habilidad de lectura en L1 fue un predictor de mayor peso para los hispanohablantes aprendiendo inglés. Bossers encontró que la habilidad de lectura en L1 –de sujetos realizando estudios post-secundarios en holandés, pero cuyo idioma nativo era el turco– fue el primer predictor para los lectores más hábiles en L2, explicando el 34% de la varianza. Brisbois (1992) proporciona el análisis más exhaustivo de las dos hipótesis planteadas anteriormente y en su estudio, de 126 estudiantes universitarios norteamericanos aprendices del francés, encontró que la lectura en L1 explicaba el 14% de la varianza en los puntajes de lectura en L2. Otras variables (habilidad de escritura en L1, vocabulario en L2 y gramática en L2) explicaron el 59% de los puntajes de comprensión de lectura en L2.

Los estudios de Bossers y Brisbois proporcionan evidencias tangibles sobre la importancia de la habilidad de lectura en L1 como un factor que contribuye a la lectura en L2; pero el conocimiento del idioma meta parece ser un factor aun más relevante, dando bases que apoyan parcialmente tanto la hipótesis de interdependencia como la del umbral lingüístico.

Los resultados de la investigación de Bernhardt y Kamil (1995), cuyos sujetos eran 187 estudiantes norteamericanos del español como lengua extranjera, también indican que la habilidad de lectura en L1 es una variable muy importante en el desarrollo de la lectura en LE, pero que la suficiencia lingüística en LE es un indicador más poderoso aun de la habilidad de lectura en LE. Ellos proponen la consolidación

de las dos hipótesis, ya que su estudio claramente establece la importancia y contribución relativa de dos factores: el conocimiento del idioma LE y el conocimiento de las estrategias de lectura en L1. También recomiendan tomar en cuenta estos dos factores en futuras investigaciones.

De su investigación con 53 estudiantes universitarios franceses aprendices del inglés como LE, Taillefer (1996) sugiere que mientras más difícil es la tarea de lectura, más importante es el conocimiento en LE y el umbral lingüístico necesario es mayor. Cuando el lector va de la simple búsqueda de información específica en un texto a su lectura analítica, el peso de la habilidad de lectura en L1 disminuye y la necesidad de la suficiencia en LE aumenta. Sin embargo, Taillefer no pudo confirmar si la habilidad de lectura en L1 gana importancia a medida que la suficiencia en LE aumenta y se acerca al umbral lingüístico necesario.

Lee y Lemonnier (1997), en su investigación con 809 estudiantes de inglés como LE en educación media y secundaria con edades entre los 14 y 17 años en Corea, también encontraron evidencias de que el aprendiz necesita establecer cierto conocimiento en la LE *per se*, antes de que su habilidad en L1 pueda ser utilizada exitosamente en su lectura en LE. Como evidencia de la hipótesis de Alderson, encontraron que la relación entre la suficiencia en LE y la lectura en LE es más fuerte que la relación entre la lectura en L1 y la lectura en LE.

Recientemente, Yamashita (2002a) investigó la contribución de la habilidad de lectura en L1 y la suficiencia en LE a la comprensión de lectura de LE, enfocándose en la compensación entre la habilidad de lectura en L1 y la suficiencia en LE entre universitarios japoneses que estudian inglés en Japón. En su estudio, demostró que existe un mecanismo de compensación mutua entre la lectura en una lengua materna y la suficiencia en un idioma extranjero para lograr la más alta comprensión de lectura en LE posible en los lectores con diferentes habilidades en L1 y suficiencia en LE. La importancia teórica de este hallazgo, según Yamashita, es que ofrece una posible explicación de por qué el nivel del umbral lingüístico no puede ser determinado en términos absolutos y cambia de acuerdo con el nivel del lector en su lectura en L1. Así, por ejemplo, lectores con alto nivel de lectura en L1 necesitarían una suficiencia en LE menor que los lectores con una baja habilidad de lectura en L1 para alcanzar el mismo nivel de comprensión de lectura en LE. Este autor encontró, como en previas investigaciones de diversos autores citados anteriormente, que la contribución de la suficiencia en LE sobre la comprensión de lectura en LE es mayor que la habilidad de lectura en L1.

4.3 Estudios realizados con poblaciones hispanoparlantes

La mayoría de los estudios a los cuales se tuvo acceso, realizados con estudiantes hispanoparlantes, se relacionan con los exámenes de admisión en institutos de educación superior no solo para seleccionar a sus alumnos sino para tratar de establecer la validez predictiva del futuro desempeño académico de los escogidos. Lógicamente el lenguaje es una variable cognitiva de importancia en la ejecución de tareas inte-

lectuales que tienen que ver con el éxito académico. Un estudio de Yarnoz y Rojas (1985) estableció que efectivamente existen problemas en la comprensión de lectura en español de estudiantes universitarios y una relación entre el nivel de comprensión de lectura y su desempeño académico. Los autores indican que esto podría explicar las deficiencias en el rendimiento de estudiantes con baja comprensión de lectura. La distribución porcentual determinada en este estudio en función del nivel de comprensión de lectura de este grupo de estudiantes fue: 20,82% alto; 60,88% medio y 18,30% bajo.

Refiere Páez Urdaneta (1990), en su estudio sobre las competencias y deficiencias lingüísticas de estudiantes universitarios, que los institutos de educación superior han realizado estudios que demuestran las dificultades y deficiencias de sus alumnos para efectuar tareas lingüísticas, muy en especial la de redacción. También que otra línea de investigación desarrollada frecuentemente es la relación entre capacidad lingüística y rendimiento académico individual. En su investigación determinó que sus sujetos eran hablantes muy jóvenes que no habían madurado cognoscitiva, lingüística y comunicacionalmente como para hacer un uso efectivo de su lengua materna en un ámbito académico. Páez Urdaneta recomienda un tratamiento de 'maduración' y no de remediación o nivelación, como suele hacerse en la mayoría de los programas del primer año de educación superior. Los tres componentes por articular en dicho programa comprenderían el refinamiento de la competencia idiomática, el refinamiento de las habilidades comunicacionales y un componente de lectura para estimular y desarrollar las capacidades lingüísticas, no las literarias. Concluye que los datos de los instrumentos aplicados a la muestra le indicaron que este grupo de jóvenes, académicamente muy competitivos, tiene una percepción positiva sobre sus capacidades lingüísticas, lo que los ayudará a mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes en la lengua materna.

Varios estudios del rendimiento académico de estudiantes universitarios en términos de sus calificaciones determinaron que este se ve efectivamente influido por sus habilidades lingüísticas en español y se ve afectado por el nivel de destrezas léxicas, sintácticas y semánticas del estudiante en su idioma materno, en tanto que el vocabulario en lengua materna es la variable que pareciera realizar una mayor contribución a la predicción del rendimiento académico (Morales y Salom 1982, Añez y Mantilla 1988, Franco 1988). Los tres estudios coinciden en la idea de que si el lector no está preparado para procesar vocabulario y gramática en su idioma, no podrá comprender y re-crear eficientemente un texto escrito, perdiendo, en consecuencia, parte de la información.

Se desprende de las consultas bibliográficas realizadas que ninguna de las hipótesis por separado, la hipótesis de interdependencia lingüística y la hipótesis del umbral lingüístico, pareciera reflejar por completo el proceso de lectura en un segundo idioma y mucho menos en un idioma extranjero, ya que estos procesos no son simplemente versiones empobrecidas de la lectura en L1, sino que requieren de ciertas capacidades únicas de lectura y abarcan diversas variables que deben ser extensamente estudiadas. En el caso que nos ocupa, se desea obtener una primera aproximación

a la relación entre estas tres variables: comprensión de lectura en L1, comprensión de lectura en LE y conocimiento gramatical de LE de estudiantes hispanoparlantes de reciente ingreso a una institución universitaria venezolana de prestigio en áreas técnico-científicas del saber.

5. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La población que conformó este estudio estuvo constituida por los estudiantes pertenecientes a las cohortes entre el 2000 y 2003, quienes presentaron las pruebas de inglés al momento de iniciar sus estudios en esta institución. El 30% del total de los alumnos que presentaron los dos exámenes de inglés en cada cohorte conformó la muestra. Se seleccionaron los elementos muestrales de manera que todos tuviesen la misma probabilidad de ser elegidos y asegurar un número mínimo de unidades de análisis (estudiantes en este caso) para conformar una muestra que asegurase un error estándar menor de .05. Se verificó el número de sujetos calculado para cada cohorte por medio de la tabla de Krejcie y Morgan (1970) para determinar el tamaño muestral con un nivel de confianza del 95%. Igualmente, se procedió a estratificar la muestra de acuerdo a los resultados de la prueba de exención que mide la variable comprensión de lectura en inglés, dividiéndose la población en estratos de acuerdo al número de estudiantes que obtuvo la misma calificación, escogiéndose aleatoriamente el 30% de los estudiantes para cada puntaje. Este procedimiento tuvo como propósito aumentar la precisión de la muestra mediante el uso deliberado de diferentes tamaños para cada estrato y lograr que los elementos muestrales tuviesen valores muy parecidos a los de la población que representan y sus mediciones ofrecieran estimados más precisos del conjunto mayor, de acuerdo a lo sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (1999). Se excluyeron de la población aquellos sujetos que no presentaron las dos pruebas de inglés o cuyos datos estaban incompletos.

Las variables predictoras fueron la habilidad verbal en español como lengua materna, determinada a través del examen interno de admisión (HV) y el conocimiento de gramática del inglés como lengua extranjera, establecido a través del examen diagnóstico (DIA). La variable de criterio, medida a través del examen de exención de inglés, fue la comprensión de lectura del inglés como idioma extranjero (EXE).

De esta manera se tiene que la hipótesis de investigación principal fue:

La comprensión de lectura del inglés como idioma extranjero se relaciona positivamente con la habilidad verbal en español como lengua materna y con el conocimiento de la gramática del inglés de acuerdo a los resultados obtenidos en los instrumentos que miden:

- (1) *comprensión de lectura en inglés como idioma extranjero,*
- (2) *habilidad verbal en español como lengua materna y*
- (3) *gramática del inglés como idioma extranjero.*

Se fijó un nivel de significación de $p < 0.05$ para aprobar las hipótesis de acuerdo a su cálculo para los sujetos que constituyeron la muestra final.

El diseño de la investigación fue no experimental transeccional de tipo correlacional, de acuerdo a la clasificación de Hernández et al. (1999), ya que se observa una situación ya existente no provocada intencionalmente por el investigador, quien no tiene control directo sobre las variables y no puede influir sobre ellas, porque en el momento de la evaluación los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado. A este tipo de estudio también se le denomina investigación *ex post facto*. El propósito de este tipo de diseño es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Los instrumentos se aplican una sola vez y en un único momento. Las condiciones de aplicación de estos fueron muy similares para toda la población, porque se cuenta con instrucciones y procedimientos claros y exigentes cada año, tanto para el examen de admisión como para los exámenes de inglés, los cuales son aplicados por dos o más profesores por grupo.

5.1 Descripción de las actividades y procedimiento

Previo al inicio del estudio, el examen de exención que mide comprensión de lectura en inglés ya se había aplicado a numerosas cohortes y se había evaluado y validado, al igual que el examen diagnóstico que mide conocimientos gramaticales del inglés. Asimismo, el examen de admisión en su sección de habilidad verbal mantiene un riguroso proceso de generación de ítems, los cuales son aplicados a la cohorte inmediatamente anterior para su verificación y validación. El Departamento de Lengua y Literatura considera que cada año se mejora la discriminación entre los estudiantes que tienen una buena habilidad verbal de aquellos que no la tienen.

La recolección de datos para cada cohorte para las variables comprensión de lectura en inglés (EXE) y conocimientos de gramática del inglés (DIA) se efectúa a finales del mes de septiembre de cada año académico. Las pruebas fueron corregidas, y sus resultados validados por profesores diferentes a quienes las corrigieron. Los datos de la sección de habilidad verbal fueron provistos por la Dirección de Admisión y Control de Estudios de la institución.

5.2 Instrumentos empleados para la recolección de los datos

5.2.1 Examen de Admisión, Sección de Habilidad Verbal HV

Para medir la variable predictora 'habilidad verbal' se utilizaron los resultados de esta sección del examen de admisión aplicado a cada cohorte desde los inicios de la Universidad Simón Bolívar (USB) en 1969. La sección contiene 25 preguntas de habilidad verbal. De estas 25 preguntas, 20 son de comprensión de lectura y 5 de analogías.

FIGURA 1: Ejemplos de preguntas Sección HV

ANALOGÍA:

MANZANA : ÁRBOL ::

- A. plata : mineral
- B. bronce : cobre
- C. tabla : madera
- D. vidrio : arena
- E. perla : ostra

COMPLETACIÓN DE ORACIONES

Querer y no poder: éste _____ uno de los dilemas _____ hombre.

- A. será— al
- B. es— del
- C. es— a el
- D. son— de el
- E. está— del

COMPRESIÓN DE LECTURA

En una superficie amorfa de 126 mil hectáreas, el valle de México, sus cerros y llanos adyacentes albergan el conglomerado sin solución de continuidad llamado Zona Metropolitana. Grande como es, y violenta, la Ciudad de México podría tener una criminalidad mucho mayor. Su tamaño y complejidad se mantienen habitables a niveles que decenas de urbes en el mundo, de Detroit para abajo, siendo más pequeñas y policíacas, hace años dejaron atrás. México alberga multitudes diestras en el comportamiento tumultuario, se organiza sola. Son excepcionales los pánicos, los saqueos, las confusiones de tráfico humano.

Comparada con otras ciudades violentas, México:

- A. Tiene menos índices de criminalidad que hace unos años.
- B. Posee más peligros o amenazas de tumultos.
- C. No tiene índices tan altos de criminalidad.
- D. Sus pobladores se organizan para revueltas y saqueos.
- E. Tiene zonas completamente inhabitables.

El examen de admisión contiene 90 preguntas: 25 de habilidad verbal, 25 de habilidad numérica, 30 de conocimientos matemáticos, 5 de conocimientos de física y 5 de conocimientos de química. Cada pregunta tiene 5 alternativas posibles de respuesta y una sola correcta. Su duración es de tres horas, con un promedio aproximado de dos minutos por pregunta.

La nota definitiva de admisión es un promedio ponderado entre la nota del examen y la nota promedio de bachillerato en una proporción de 75%-25%. Existe una penalización por respuestas incorrectas donde se sustrae 1/4 de respuesta correcta por cada respuesta incorrecta, para evitar que el estudiante adivine la respuesta cuando no está seguro de la misma.

5.2.2 Prueba Diagnóstico DIA

Para medir la variable ‘conocimiento de gramática del inglés’ se decidió optar por un subtest de 20 ítems de selección simple proveniente de una prueba global compuesta por 100 preguntas, denominada *Diagnostic Test for Students of English* desarrollada en el Departamento de Idiomas de esta institución. El subtest ha sido utilizado con anterioridad, obteniendo excelentes resultados en la determinación rápida del nivel de entrada del estudiante a diversos cursos de inglés. Los alumnos deben responder este examen de 20 preguntas en 10 minutos mediante la selección de la alternativa que hace la oración gramaticalmente correcta. Las preguntas abarcan desde la selección apropiada del auxiliar a utilizar en una determinada oración interrogativa hasta la escogencia correcta del orden de las palabras en una oración, la selección de una preposición, el tiempo verbal adecuado de acuerdo con el contexto, el uso del gerundio o del subjuntivo, las cláusulas condicionales, los referentes y los adjetivos comparativos. Un ejemplo de preguntas promedio sería el siguiente:

FIGURA 2: Ejemplo preguntas prueba DIA

(She)	(It)	(They)	are friends.
A	B	C	
It (rains)	(rained)	(has rained)	yesterday.
A	B	C	

La confiabilidad de este subtest se ha establecido a través del índice Hoyt en .84, calculado mediante el paquete estadístico Lertap, y tiene una consistencia interna de KR21= .79 de acuerdo a la fórmula Kuder-Richardson, un buen índice de confiabilidad según Fraenkel y Wallen (1993). Tiene una muy alta correlación de .95 con el examen TOEFL. También se han determinado índices de discriminación y dificultad de cada pregunta a través del Lertap para asegurar la eficacia de las tres alternativas de cada ítem.

5.2.3 Examen de Exención EXE

Para medir la variable ‘comprensión de lectura’, se aplicó la prueba de exención que se ha utilizado regularmente para identificar a los estudiantes que ya cumplen con los objetivos del Programa de Inglés, el cual comprende la comprensión de lectura de textos técnico-científicos en inglés como idioma extranjero. La prueba consta de 30 preguntas modulares de selección múltiple de cuatro alternativas cada una. Cada texto presentado tiene una sola pregunta. Su duración es de 90 minutos. Se utilizan 4 versiones idénticas en contenido, pero con preguntas colocadas en diferentes posiciones, las cuales son aplicadas simultáneamente a todas las secciones del curso. Las preguntas han sido sometidas a revisión y estudios estadísticos mediante el paquete Lertap para asegurar el nivel de dificultad y discriminación de las 4 opciones. El índice de confiabilidad de la prueba calculada por la Fórmula Kuder-Richardson fue de $KR21 = .90$, una muy buena consistencia interna de acuerdo a Fraenkel y Wallen (1993). Tiene una alta correlación de .90 con el examen TOEFL. Un ejemplo de una pregunta de esta prueba sería el siguiente:

FIGURA 3: Ejemplo de pregunta prueba EXE

The moon has no light of its own but reflects the sunlight. It has no water or oxygen. Rocks and craters are plentiful on its surface. Scientists doubt that people or animals live on the moon. We could see both sides of the moon if our Earth did not rotate. Many legends and exciting stories are told about our nearest neighbor in space.

We do not know what our moon looks like on the other side because _____

- a. it rotates.
- b. it has no light of its own.
- c. our Earth moves around it.
- d. our Earth spins on its axis.

5.3 Tratamiento estadístico

El procesamiento de los datos se realizó en una computadora Pentium III utilizando el programa Excel de Office 2000 de Microsoft y el análisis de los resultados, mediante el paquete estadístico SPSS para MS Windows, Versión 7.5, aceptándose como significativo un valor de $p < 0.05$.

Se aplicó estadística descriptiva básica –media, mediana, moda, desviación estándar, varianza, mínimo y máximo y frecuencia– a los resultados de las pruebas DIA, EXE y HV en cada cohorte para la medición de conocimientos de gramática del inglés, comprensión de lectura en inglés y habilidad verbal en español, respectivamente.

Se correlacionaron inicialmente las variables: DIA, EXE, HV mediante la fórmula del Producto-Momento de Pearson, ya que esta prueba estadística es apropiada para analizar la relación entre variables que vienen expresadas en términos cuantitativos por intervalos; sin embargo, no evalúa causalidad.

Se efectuó un análisis multivariado mediante regresiones múltiples de los factores que predicen comprensión de lectura en inglés como idioma extranjero (EXE) como variable de criterio, y habilidad verbal en español (HV) y conocimiento gramatical del inglés (DIA) como variables predictoras.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

6.1 Estadística Descriptiva de las pruebas DIA, EXE y HV para la muestra de cada cohorte en la medición de conocimientos de gramática del inglés, comprensión de lectura en inglés y habilidad verbal en español respectivamente

Es necesario recordar que la sección de habilidad verbal en español cuenta con 25 ítems, la de conocimientos de gramática del inglés con 20 y 30 la de exención de inglés. Los estadísticos descriptivos se presentan a continuación.

Tabla 1: Estadísticos Descriptivos HV, DIA y EXE por cohorte

Variable	Nº Sujetos	Mínimo	Máximo	Media	Porcentaje	Mediana	Desv. típ.
hv 00	304	5.74	18.50	13.72	54.88	13.88	2.29
dia 00		1.00	20.00	13.79	68.95	14.00	3.98
exe00		1.00	30.00	13.62	45.4	12.00	7.53

Variable	Nº Sujetos	Mínimo	Máximo	Media	Porcentaje	Mediana	Desv. típ.
hv 01	242	1.70	18.50	9.59	38.39	9.48	2.78
dia 01		3.00	20.00	14.05	70.25	14.50	4.10
exe 01		1.00	30.00	14.40	48	13.00	7.46

Variable	Nº Sujetos	Mínimo	Máximo	Media	Porcentaje	Mediana	Desv. típ.
hv 02	226	1.00	20.00	11.05	44.2	12.25	3.62
dia 02		3.00	20.00	14.36	71.8	15.00	3.89
exe 02		1.00	30.00	14.33	47.76	13.00	7.87

Variable	Nº Sujetos	Mínimo	Máximo	Media	Porcentaje	Mediana	Desv. típ.
hv 03	287	4.50	21.25	12.59	50.36	12.50	3.59
dia 03		1.00	20.00	13.70	68.5	14.00	4.46
exe 03		1.00	30.00	14.56	48.53	13.00	7.71

Al compararse las medias y desviaciones estándar de la muestra por cohorte, se observa que tienen resultados similares a los obtenidos por la población total de admi-

tidos para los años 2000, 2002 y 2003, los cuales se presentan en la Tabla 2, difiriendo notablemente solo las de habilidad verbal de la muestra para la cohorte 2001.

Tabla 2: Estadísticos Descriptivos de la población completa por cohorte

Cohorte completa	Media	Desv. típ.	Muestra	Media	Desv. típ.
HV 2000	13.82	2.18	HV 2000	13.72	2.29
HV 2001	14.62	3.89	HV 2001	9.59	2.78
HV 2002	10.99	3.53	HV 2001	11.05	3.62
HV 2003	12.44	3.77	HV 2003	12.59	3.59
DIA 2000	13.64	4.17	DIA 2000	13.79	3.98
DIA 2001	14.32	4.11	DIA 2001	14.05	4.10
DIA 2002	14.34	4.21	DIA 2002	14.36	3.89
DIA 2003	14.67	4.31	DIA 2003	13.70	4.46
EXE 2000	13.39	7.56	EXE 2000	13.62	7.53
EXE 2001	13.79	7.39	EXE 2001	14.40	7.46
EXE 2002	13.78	7.84	EXE 2002	14.33	7.87
EXE 2003	13.70	7.65	EXE 2003	14.56	7.71

Las desviaciones estándar indican dispersiones mayores de las puntuaciones en las pruebas de comprensión de lectura en inglés y conocimiento de gramática del inglés para las cuatro cohortes, lo que refleja una mayor heterogeneidad de los sujetos en sus habilidades y conocimientos de entrada a la universidad con respecto al idioma inglés, de acuerdo con los resultados de estas pruebas. Es de esperar que las desviaciones estándar en las puntuaciones de la subsección de habilidad verbal del examen de admisión de la cohorte completa sean menores que las de las otras dos pruebas, porque los estudiantes han sido rigurosamente escogidos para conformar el grupo de admitidos a partir de una población estudiantil nacional considerablemente mayor.

6.2 Relación de la habilidad verbal en español como lengua materna y conocimiento gramatical del inglés con la comprensión de la lectura del inglés como idioma extranjero

La siguiente tabla presenta los resultados de la Correlación de Pearson de estas tres variables para cada cohorte.

Tabla 3: Resumen de los resultados de las Correlaciones por cohorte

	DIA	HV	N=
EXE 00	r= .684	r= .262	304
EXE 01	r= .729	r= .371	242
EXE 02	r= .808	r= .397	225
EXE 03	r= .822	r= .396	287

p < .01

De acuerdo a esta tabla, las correlaciones obtenidas –como se esperaba– son considerables, positivas y significativas al nivel $p < 0.01$ entre la comprensión de lectura del inglés como idioma extranjero y el conocimiento gramatical de esta lengua ($r = 0.684, 0.729, 0.808$ y 0.822). Al calcular estas correlaciones con los 1058 sujetos de las cuatro cohortes estudiadas, el índice de correlación EXE-DIA se establece en $r = .765$ $p < .01$, teniendo en cuenta referencialmente el promedio separado de las cuatro en $r = .760$. Las correlaciones entre habilidad verbal en español como lengua materna y comprensión de lectura del inglés como idioma extranjero, aunque positivas y significativas, fueron débiles ($r = 0.262, 0.371, 0.397$ y 0.396 , respectivamente para cada cohorte) y sin mayor valor predictivo. El cálculo global de estas correlaciones al unir los datos de todas las cohortes es de $r = .305$ $p < .01$, comparado con su promedio por cohorte de $r = .356$. Esto indica que, tal y como se ha observado en otros estudios en el área, el conocimiento gramatical de la LE tiene una correlación más fuerte con la comprensión de lectura en LE que la lengua materna del lector. Cabe recordar que esta última se midió en el presente estudio a través de su habilidad verbal, que incluye el componente de comprensión de lectura en el idioma materno. Se encontró finalmente una correlación significativa muy débil entre la habilidad verbal lengua materna y el conocimiento gramatical del inglés como LE ($r = 0.11, p < 0.05; r = 0.30, 0.26$ y $0.31, p < 0.01$ por cohorte; y $r = .209$ $p < .01$ para las cuatro cohortes juntas). Esto denota una posible relación entre la lectura del español como lengua materna y su pequeña asociación al aprendizaje o reconocimiento de la gramática del inglés como LE.

Se agruparon los resultados del examen de comprensión de lectura en inglés en tres niveles identificados como alto, medio y bajo de acuerdo con puntos de corte ya establecidos para el examen de exención (de 30 a 22 puntos), la población promedio atendida en el primer nivel del programa de inglés de primer año (de 21 a 10 puntos) y los estudiantes de mayor riesgo por presentar carencias en sus conocimientos de entrada en el idioma inglés (de 9 puntos a 1 punto). Luego, se procedió nuevamente a calcular índices de correlación para las variables EXE, DIA y HV por nivel. A continuación, el resumen de las correlaciones significativas:

Tabla 4: Correlaciones de EXE con DIA y HV de acuerdo al nivel de comprensión de lectura en inglés por cohorte

	nivel de EXE	Correlaciones
Cohorte 2000 n=304	Alto (n=63)	$r = .312$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .05$)
	Medio (n=125)	$r = .494$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)
	Bajo (n=116)	Ninguna correlación significativa

	nivel de EXE	Correlaciones
Cohorte 2001 n=242	Alto (n=53)	$r = .486$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)
	Medio (n=110)	$r = .495$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$) $r = .201$ con habilidad verbal en español ($p < .05$)
	Bajo (n=79)	$r = .222$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .05$)

	nivel de EXE	Correlaciones
Cohorte 2002 n=225	Alto (n=54)	$r = .526$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)
	Medio (n=89)	$r = .558$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)
	Bajo (n=82)	$r = .344$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)

	nivel de EXE	Correlaciones
Cohorte 2003 n=287	Alto (n=69)	$r = .367$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$) $r = .308$ con habilidad verbal en español ($p < .05$)
	Medio (n=122)	$r = .558$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)
	Bajo (n=96)	$r = .272$ con conocimiento gramatical de inglés DIA ($p < .01$)

De los resultados de los sujetos agrupados por niveles, se observa que los valores para el grupo del nivel medio son ligeramente mayores a los del nivel alto, y relativamente mayores a los del nivel bajo en sus correlaciones entre comprensión de lectura en inglés (EXE) y conocimientos gramaticales del inglés (DIA). En la cohorte 2002, no se encontraron correlaciones significativas ni con HV en español ni con DIA en el nivel bajo. La habilidad verbal en español solo se correlacionó significativamente con comprensión de lectura en inglés en el grupo medio de la cohorte 2001 y el grupo alto del 2003 a $p < .05$.

6.3 Contribución de los factores conocimiento gramatical de LE o habilidad verbal en L1 a la comprensión de lectura en LE

Dado el carácter correlacional de este estudio y teniendo en cuenta que no se pretende establecer relaciones causales, se realizaron regresiones múltiples, tomando la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera como variable dependiente (EXE) por representar el factor principal de este estudio y ser la razón esencial de los objetivos del Programa de Inglés de Primer Año. Se la correlacionó con la prueba de habilidad verbal en español (HV) y la de conocimientos gramaticales del inglés (DIA) para tratar de obtener el cálculo de las posibles contribuciones de estas a EXE. Los resultados en la Tabla 5 evidencian que la unión de estas dos variables explican entre el 50% y 69% de las variaciones de la comprensión de lectura en inglés como LE, de acuerdo al coeficiente de correlación múltiple elevado al cuadrado ($R^2= 0.50; 0.56; 0.68; 0.69$). Esto pareciera indicar que los alumnos que obtuvieron puntajes altos en Habilidad Verbal (HV) y en conocimientos gramaticales del inglés (DIA) también lo hicieron en la prueba de comprensión de lectura en inglés (EXE) y viceversa.

Tabla 5: Resumen de los resultados de las Regresiones Múltiples por cohorte

Cohorte	R	R2	BETA	sig.
00				
DIA	.68	.46	.68	.000
DIA-HV	.70	.50	.66/.18	
01				
DIA	.72	.53	.72	.000
DIA-HV	.75	.56	.76/.18	
02				
DIA	.80	.65	.80	.000
DIA-HV	.83	.68	.75/.19	
03				
DIA	.82	.67	.82	.000
DIA-HV	.83	.69	.77/.15	

La contribución de la variable conocimiento gramatical del inglés (DIA) nuevamente resulta notablemente superior a la de habilidad verbal en español, observándose que esta última tiene contribuciones solo del 2% al 4% según el anteriormente mencionado coeficiente de correlación múltiple elevado al cuadrado. Cuando se trata de establecer el peso que tienen estas dos variables sobre la comprensión de lectura en inglés, a través de los valores BETA, igualmente se verifica que el conocimiento de inglés tiene el mayor peso entre ambas (BETA= .66, .76, .75, .77).

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

7.1 Comprensión de lectura en inglés como LE y conocimiento gramatical del inglés

Las desviaciones estándar de las pruebas DIA y EXE reflejan heterogeneidad de los sujetos en sus habilidades y conocimientos de entrada a la USB con respecto al idioma inglés. Las medias, sin embargo, demuestran que los estudiantes de diferentes cohortes mantienen esta heterogeneidad en sus conocimientos de entrada de gramática del inglés y comprensión de lectura en inglés, pudiéndose siempre identificar claramente dos grupos extremos: uno con conocimientos gramaticales y nivel de comprensión de lectura altos, que ya cumplen con los objetivos del programa y por ello lo eximen, y otro grupo con conocimientos gramaticales y comprensión de lectura en inglés muy deficientes, que necesitan superar rápidamente sus carencias para poder mantenerse en el nivel promedio de su grupo estudiantil.

Con respecto al primer objetivo propuesto, se encontró que la variable conocimiento gramatical del inglés está positiva, considerable y significativamente relacionada, en la forma esperada, con la comprensión de la lectura en inglés como idioma extranjero. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones en el área.

7.2 Comprensión de lectura en inglés como LE y habilidad verbal en español

Las desviaciones estándar de los resultados de la prueba HV para determinar habilidad verbal en L1 fueron comparativamente menores a las calculadas para la prueba EXE de comprensión de lectura en inglés, indicando mayor homogeneidad de los puntajes obtenidos en la lengua materna, como es lógico esperar.

En relación con la hipótesis del estudio, en el segundo objetivo propuesto, se encontró que la variable habilidad verbal en español también está positiva y significativamente relacionada con la comprensión de la lectura en inglés como idioma extranjero, pero esta relación es débil y sin mayor valor predictivo. Esto indica que, tal y como se ha observado en otros estudios, el conocimiento gramatical de la LE tiene una correlación más fuerte con la comprensión de lectura en LE que la lengua materna del lector.

7.3 Contribuciones del conocimiento gramatical del inglés y habilidad verbal en español a la comprensión de lectura en inglés como LE

Se encontró para cada cohorte una correlación significativa entre EXE, DIA y HV, siendo siempre mayor entre EXE y DIA. Los coeficientes de correlación múltiple, R^2 , indican que el porcentaje de variación de la comprensión de lectura en inglés debido a los conocimientos de inglés es mayor que la influencia de la habilidad verbal, estando sus porcentajes aproximados en 57% y 3%, respectivamente. Los valores BETA para cada cohorte, los cuales señalan el peso o influencia que tiene DIA sobre EXE, se determinaron en un promedio de $BETA = .73$. Estadísticamente se comprueba que

existe una mayor contribución del conocimiento gramatical del inglés a la comprensión de lectura del inglés como idioma extranjero, así como una mayor relación entre ambas variables que entre estas y la habilidad verbal en español. De esta manera se da respuesta a lo propuesto en el tercer objetivo de este estudio: que el conocimiento gramatical del inglés como LE parece ser un factor más efectivo que la habilidad verbal en español, en la predicción del comportamiento de un estudiante de primer año de la USB en la comprensión de lectura en inglés como LE.

Al realizar una comparación de las correlaciones de estas variables para tres grupos de sujetos clasificados por su nivel de lectura en inglés (alto, medio y bajo), se observó que en las cuatro cohortes el conocimiento de la gramática del inglés tuvo siempre una correlación significativa con la comprensión de lectura en inglés en los tres niveles, excepto para el nivel bajo de la cohorte 2002 donde no se encontró correlación alguna entre las variables. Es de hacer notar que si se toma en cuenta lo propuesto por la Hipótesis del Umbral Lingüístico, estos resultados parecieran indicar que los sujetos con un nivel medio de lectura en LE han adquirido suficientes conocimientos de gramática del inglés para comprender los textos escritos en ese idioma, ya que son ellos los que tienen las correlaciones significativas más altas de los tres grupos. El porcentaje de variación de la lectura en inglés (EXE) está correlacionado con la gramática en inglés (DIA) en aproximadamente 28% para el nivel medio, 18% para el nivel alto y 5.5% para el nivel bajo a $p < .01$. En el caso de la habilidad verbal en L1 (HV), esta solo se correlacionó con el nivel medio de la cohorte 2001 (4%) y el nivel alto de la cohorte 2003 (9%) a un nivel de $p < .05$. Se podría interpretar que los sujetos necesitaron adquirir un cierto nivel de conocimiento gramatical en LE para luego transferir y utilizar las destrezas de lectura que ya poseían en su idioma materno. Estas correlaciones entre EXE y HV solo se advirtieron en dos de sus doce observaciones posibles, tomando en cuenta que se estudiaron los sujetos de cuatro cohortes subdivididas en tres diferentes niveles cada una. En el caso de la asociación EXE-DIA, su correlación se observó en once de los doce casos posibles.

Es apropiado recordar en este punto a Yamashita (2002a), quien considera que el nivel del umbral lingüístico no puede ser determinado en términos absolutos y cambia de acuerdo con el nivel del sujeto en su lectura en L1; de esta forma, lectores con alto nivel de lectura en L1 podrían necesitar una suficiencia en LE menor que los lectores con una baja habilidad de lectura en L1 para alcanzar el mismo nivel de comprensión de lectura en LE. Este autor también encontró que la contribución de la suficiencia en LE sobre la comprensión de lectura en LE es mayor que la habilidad de lectura en L1.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El diseño del estudio en sí mismo carecía del control de las variables de investigación, por ser del tipo no experimental descriptivo donde no se pudieron establecer relaciones causales entre variables dependiente e independientes.

La suficiencia o conocimiento de la lengua meta fue restringido al aspecto meramente gramatical debido a la facilidad de contar con una cantidad importante de datos de toda la población en esta área. Sería conveniente la utilización de otros instrumentos que no solo midieran conocimiento gramatical, sino otros aspectos lingüísticos del inglés, como el léxico-semántico.

Con respecto a la comprensión de lectura en español como L1, en este estudio se limitó a la habilidad verbal en el idioma a través de la subsección del examen de admisión que la contiene. Sin embargo, no se pudo realizar una comparación ítem a ítem de ese instrumento con la prueba de exención, que mide comprensión de lectura en inglés, debido a comprensibles reservas expresadas por miembros de la Comisión de Admisión por motivos de confidencialidad. De esta manera, no se pudo determinar si había una variación considerable en el nivel cognitivo exigido por las preguntas de selección simple de las dos pruebas, ni tampoco si estas eran equivalentes.

Finalmente, la falta de acceso directo a algunas de las bases de datos y las restricciones de confidencialidad y manipulación de los programas que los contienen causaron ciertas dificultades y retrasos en la recolección de información retardando, en consecuencia, su procesamiento y análisis.

9. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En base a los resultados obtenidos en el presente estudio, se recomienda la repetición de esta investigación con una serie de variantes. Entre otras se sugiere:

- mejorar los instrumentos de medición de la comprensión de lectura en español como idioma materno mediante el diseño de un examen equivalente que se relacione uno a uno con el instrumento que medirá la comprensión de lectura en inglés como LE;
- obtener información sobre la comprensión de lectura tanto de L1 como LE, a través de instrumentos adicionales a las pruebas de selección simple, múltiple o tipo *cloze*, tales como protocolos de recuerdo (*recall protocols*) o en voz alta (*think-aloud protocols*) para que el sujeto pueda describir cuáles son las estrategias que utiliza al leer en cada idioma y reflexionar sobre sus similitudes y/o diferencias. Aunque la codificación de este tipo de información es lenta y engorrosa, el propio sujeto podría llegar a darse cuenta de cuándo transfiere y cuándo no transfiere las estrategias de L1 a LE o viceversa y si algunos de los problemas de comprensión a los que se enfrenta son causados por falta de conocimientos en el idioma meta o falta de estrategias de lectura en L1 o en LE apropiadas a la tarea que debe realizar. El método del protocolo permite el registro de la negociación de significado que el lector hace con el texto de acuerdo con sus conocimientos previos, suficiencia en la lengua meta y estrategias de lectura en su L1, y no supone que hay una sola interpretación del texto o que este tiene un significado que es independiente de la interpretación individual del lector, algo que parecieran reflejar las pruebas de selección simple o múltiple;

- conformar una batería de pruebas que no solo evalúen los conocimientos gramaticales de inglés, sino que incluyan otros elementos del lenguaje, tales como los componentes léxico-semánticos, que verifiquen el conocimiento del estudiante sobre vocabulario, el significado y relación de las palabras en una oración o en determinado contexto, y sus funciones y variaciones;
- implementar un diseño cuasi-experimental que comprenda una prueba preliminar y otra final de comprensión de lectura en inglés para examinar el efecto de tratamientos aplicados intencionalmente y por un período de exposición conveniente, que incluyan el entrenamiento, práctica y reforzamiento de estrategias de lectura en español para un grupo, la enseñanza-aprendizaje de vocabulario y gramática en otro grupo, ambos tratamientos en un tercer grupo y ningún tratamiento en un cuarto, que conformaría el grupo control;
- recabar información de los estudiantes –bien sea a través de encuestas, entrevistas o protocolos– con respecto a su percepción sobre sus dificultades y progresos en la práctica de la lectura de textos en inglés como idioma extranjero, así como de su idioma materno;
- investigar los posibles efectos que la adquisición de estrategias de lectura en LE tendrían en la comprensión de lectura en L1 de estudiantes de baja habilidad verbal inicial en español;
- igualmente es conveniente estudiar otras variables, tales como la motivación, rechazo a la lectura o a la LE, autoconfianza, capacidad para resolver problemas de lenguaje e, inclusive, habilidad metacognitiva para comprender qué se hace cuando se lee y cómo mejorar las estrategias en base a este conocimiento consciente.

10. COMENTARIOS FINALES

Los resultados y recomendaciones aquí incluidos no reflejan necesariamente las características de todos los programas de inglés a nivel de educación superior o de todos los estudiantes universitarios latinoamericanos.

Aunque en este estudio nuevamente se encontró una mayor contribución del conocimiento de la lengua meta a la comprensión de lectura en LE, no se debe ignorar la contribución que también aporta la lengua materna, a pesar de que esta sea menor. La L1 del lector está siempre presente en su cerebro, y un estudiante universitario ya ha alcanzado un conocimiento de su idioma materno y una práctica en su comprensión de lectura que no deben ser despreciados, por muy deficientes que sean. El lector joven no debe esperar hasta lograr un nivel alto en LE para conscientemente intentar transferir las estrategias que ya posee en su propio idioma. Igualmente se comprueba la necesidad de verificar la suficiencia en LE al inicio de un programa de lectura en LE e identificar a aquellos estudiantes con un bajo nivel de conocimiento inicial que requieren de horas de instrucción, materiales, métodos y apoyo adicionales para adquirir la gramática y el vocabulario necesarios para iniciarse en la lectura más eficaz en la lengua meta.

El Departamento de Idiomas hasta ahora ha intentado resolver esta situación a través de varias iniciativas: 1) la agrupación por bloque horario de estudiantes de menor suficiencia en LE para recibir un tratamiento acelerado que los ayude a superar sus deficiencias iniciales; 2) la implementación de un curso piloto nivelatorio, de tres meses, previo al primer nivel del programa; y dos horas adicionales voluntarias de instrucción. Aunque algunas de estas acciones fueron relativamente exitosas académicamente, resultaron complicadas administrativamente y requirieron de un alto esfuerzo profesoral que no siempre rindió los frutos esperados, ni impactó positivamente a todos los estudiantes que las requerían. En los actuales momentos se intenta implementar un nuevo procedimiento que incluye el diseño de una página *web* que contempla ejercicios de práctica para los estudiantes con bajo nivel de conocimientos de inglés.

Con respecto a la lengua materna, contar con los resultados de alguna evaluación de la comprensión de lectura en L1 de los estudiantes también ayudaría a los instructores o administradores del programa de inglés a una más exacta y válida ubicación de los sujetos de acuerdo a sus características lingüísticas reales.

De manera ideal, los Departamentos de Lengua y Literatura e Idiomas podrían trabajar de forma concertada para lograr el mayor beneficio de sus estudiantes no solo en la lectura del español como lengua materna e inglés como lengua extranjera, sino en la redacción de textos, elaboración de resúmenes y otras tareas que requieran del uso de conocimientos o estrategias lingüísticas que pudieran ser parecidas en idiomas no tan disímiles como lo son el español y el inglés.

Retomando la pregunta inicial de esta investigación sobre la lectura del inglés como idioma extranjero como un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje, los resultados indican claramente que en la lectura de LE, ambos aspectos son claves. Si parte del futuro de nuestros estudiantes dependerá de cuán bien puedan leer en inglés durante su vida universitaria y luego cuando entren al mercado de trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en LE puede tener un gran impacto en sus vidas. Por esto debemos continuar estudiando aquellas variables que parecen influir significativamente en la lectura de LE, para que tantos estudiantes de inglés como sea posible tengan las destrezas de lectura requeridas para aumentar sus probabilidades de éxito académico y laboral.

REFERENCIAS

- ALDERSON, J. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En J. Alderson y A. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. Pp. 1-27. Londres: Longman.
- AÑEZ, M. y M. MANTILLA. 1988. Influencia de las destrezas léxicas, sintácticas y semánticas en el rendimiento académico del alumno. En *Memorias EVEMO 2*; Sección GEL.
- BERNHARDT, E. B. 1986. Reading in a foreign language. En B. Wing (Ed.), *Listening, reading, writing: analysis and application*. Pp. 93-115. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- BERNHARDT, E. B. 1991. *Reading development in a second language: theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.

- BERNHARDT, E. B. y M. L. KAMIL. 1995. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics* 16 (1): 15-34.
- BOSSERS, B. 1991. On thresholds, ceilings and short-circuits: the relation between L1 reading, L2 reading, and L1 knowledge. En J. Hulstijn y J. Matter (Eds.), *AILA Review* 8: 45-60.
- BRISBOIS, J. E. 1992. Do first language writing and second language reading equal second language reading comprehension? An assessment dilemma. Tesis Doctoral no publicada: The Ohio State University.
- BRISBOIS, J. E. 1995. Connections between first and second language reading. *Journal of Reading Behavior* 27 (4): 565-584.
- BROWN, T. L. y M. HAYNES. 1985. Literacy background and reading development in a second language. En T.H. Carr (Ed.), *The development of reading skills*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CARRELL, P. L. 1991. Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12: 159-179.
- CARRELL, P. L., J. DEVINE y D. ESKEY. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CLARKE, M. A. 1980. The short-circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal* 64: 203-209.
- COADY, J. A. 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. En R. Mackay, B. Barkman y R.R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language*. Rowley, MA: Newbury House.
- COOK, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. Londres: Arnold.
- CUMMINS, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- CUMMINS, J. 1991. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review* 8: 75-89.
- CZIKO, G. A. 1978. Differences in first- and second-language reading: the use of syntactic, semantic, and discourse constraints. *Canadian Modern Language Review* 34: 473-489.
- DAVIS, J. y L. BISTODEAU. 1993. How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think-aloud protocols. *The Modern Language Journal* 77 (iv): 459-470.
- FLICK, W. C. y J. I. ANDERSON. 1980. Rhetorical difficulty in scientific English: a study in reading comprehension. *TESOL Quarterly* 3: 345-351.
- FRANCO, E. 1988. Grado de elaboración lingüística, inteligencia y rendimiento académico. En *Memorias EVEMO 2*; Sección GEL.
- FRAENKEL, J. y N. WALLIN. 1993. *How to design and evaluate research in education*. Nueva York: McGraw-Hill, Inc.
- GOODMAN, K. S. 1973. Psycholinguistic universals of the reading process. En F. Smith (Ed.), *Psycholinguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- GRABE, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25(3): 375-406.
- HERNÁNDEZ, R., C. FERNÁNDEZ y P. BAPTISTA. 1999. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- JOLLY, D. 1978. The establishment of a self-access scheme for intensive reading. Trabajo presentado en el Goethe Institute. British Council Colloquium on Reading, Paris.

- KERN, R. G. 1994. The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 441-461.
- KODA, K. 1987. Cognitive strategy transfer in second language reading. En J. Devine, P.L. Carrell y D.E. Eskey (Eds.), *Research in reading English as a second language*. Washington, DC: TESOL.
- KODA, K. 1994. Second language reading research: problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics* 15(1): 1-28.
- KREJCIE, R. V. y D. W. MORGAN. 1970. Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement* 30: 607-610.
- LEE, J. F. 1991. On the dual nature of the second-language reading proficiency of beginning language learners. En R. V. Teschner (Ed.), *Assessing foreign language proficiency of undergraduates*. Pp. 198-215. Boston, MA: Heinle.
- LEE, J. W. y D. LEMONNIER. 1997. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context. *Tesol Quarterly* 31 (4): 713-739.
- LEIVA, B., G. LLINARES y N. VILLORIA. 1998. "Análisis sobre la posibilidad de capacitar a los estudiantes de la USB en las cuatro destrezas del idioma inglés". Papel de Trabajo sometido ante el Decanato de Estudios Generales de la USB.
- LÓPEZ, S. 1977. Children's use of contextual clues. *The Reading Teacher* 30(7): 735-740.
- MACLAUGHLIN, B. 1987. Reading in a second language: studies with adult and child learners. En S.R. Goldman y H.T. Trueba (Eds.), *Becoming literate in English as a second language*. Norwood, NJ: Ablex.
- MORALES, M. y C. SALOM. 1982. ESCALIN-81: Batería para medir el grado de elaboración lingüística. Laboratorio de Psicología, Publicación N° 24. Universidad de los Andes, Mérida.
- PÁEZ, U., I. 1990. Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB. *Argos* 12: 7-23.
- RIGG, P. 1988. The miscue-ESL Project. En P.L. Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Nueva York: Cambridge University Press.
- RUMELHART, D.E. 1977. Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* (Vol. 6, pp. 573-603). Nueva York: Academic Press.
- SELINKER, L., R. M. T. TRIMBLE y L. TRIMBLE. 1976. Prepositional rhetorical information in EST discourse. *TESOL Quarterly* 3: 281-290.
- SINGHAL, M. 1998. A comparison of L1 and L2 reading: cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal* IV (10).
- STANOVICH, K. E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16: 32-71.
- TAILLEFER, G. 1996. L2 reading ability: further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal* 80: 461-477.
- TANG, H. 1997. The relationship between reading comprehension processes in L1 and L2. *Reading Psychology* 18 (3): 249-301.
- UPTON, T. y L. LEE-THOMPSON. 2001. The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 469-495.
- USO-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.
- YAMASHITA, J. 2002a. Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 25(1): 81-95.

- YAMASHITA, J. 2002b. Reading strategies in L1 and L2: comparison of four groups of readers with different reading ability in L1 and L2. *ITL: Review of Applied Linguistics*. Vol. 135-136: 1-35.
- YARNOZ, M. C. y F. ROJAS V. 1985. *La comprensión de lectura en estudiantes del primer año universitario. Estudio presentado en las II Jornadas de Investigación Educativa. Barquisimeto, Venezuela.*