

Universidad de Costa Rica
Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento
de la Educación Costarricense
IIMEC
Facultad de Letras
Escuela de Lenguas Modernas

INFORME DEL PROYECTO DE INVESTIGACION
No. 724-92-276

"La Lectura como Medio para Desarrollar la Destreza de
la Escritura en Inglés"

Investigadoras: Lic. Mayra Solís Hernández
M.L. Elisa Trejos Montero

Diciembre de 1994

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

- I. Metodología
Antecedentes, Estado de la Cuestión y Propuesta de Investigación
- II. Objetivos
- III. Fundamentos Teóricos
- IV. Materiales, Metodología y Procedimiento
- V. Resultados
- VI. Discusión

Referencias Bibliográficas

Anexo

Instrumentos

Introducción

I. Antecedentes. Estado de la Cuestión, y Propuesta de Investigación

Antecedentes

La carrera de Bachillerato en Inglés y Bachillerato para la Enseñanza del Inglés en la Universidad de Costa Rica se inicia con la materia LM-1001 (Inglés Básico I). Este curso brinda al estudiante un primer contacto con el idioma inglés y le da las bases para que pueda mantener una conversación elemental en ese idioma en situaciones reales. Utiliza el libro de texto Interchange (Londres: Cambridge University Press, 1990), el cual está orientado por el enfoque comunicativo y enfatiza el desarrollo de las destrezas orales. Si bien el libro contiene lecturas pequeñas al final de cada unidad, como su objetivo es promover la conversación éstas carecen de los elementos básicos de textos escritos formales. Además, los ejercicios y prácticas que les siguen van dirigidos a fomentar la producción oral y no observan la lectura con sus características propias. En síntesis, servirse de la lectura como medio de aprendizaje del idioma inglés no es uno de los objetivos del curso LM-1001.

Una vez que los alumnos terminan la etapa inicial de aprendizaje del idioma, reciben su primer curso de redacción. La heterogeneidad en el conocimiento del idioma se acentúa cuando los estudiantes deben demostrar sus habilidades en la producción escrita. En un afán de averiguar de qué manera incide en la capacidad de redactar la lectura regular en inglés, para ver si es importante su inclusión en el programa del curso LM-1101, se llevó a cabo la presente investigación.

Estado de la Cuestión

Hay estudios significativos sobre el papel de la lectura en el aprendizaje de una segunda lengua llevados a cabo en el extranjero.

Applebee (1978) descubrió una relación directa entre la excelencia en la redacción de textos y el hábito de lectura de los escritores. Los sujetos, estudiantes ganadores de un concurso nacional de ensayo en los Estados Unidos, afirmaron ser ávidos lectores.

Krashen reportó en 1978 y 1984 que junto con Kimberling, Wingate, Rosser, Dichara, estudió varios ensayos escritos por 66 estudiantes de primer año de universidad. Seleccionó únicamente los mejores y los peores autores, y les pidió que contestaran un cuestionario sobre sus hábitos de lectura. Los buenos escritores reportaron mucho más volumen de lectura regular que los otros.

Se destacan también los estudios realizados por W. B. Elley y F. Mangubhai (1983), quienes trabajaron en las Islas Fiji con 614 estudiantes de inglés como lengua extranjera de cuarto y quinto grado. Los estudiantes fueron divididos en tres grupos para su clase diaria de inglés, la cual tenía una duración de treinta minutos. La enseñanza en uno de los grupos siguió el método audiolingual tradicional. En otro grupo se motivó al alumno para que leyera libremente de manera individual. Un tercer grupo fue expuesto a lectura grupal regular, seguida por discusiones sistemáticas sobre los textos leídos. Después de dos años, se comprobó que los estudiantes de los dos grupos de lectura progresaron un 50 % más en comprensión de lectura y comprensión auditiva que los alumnos que no tuvieron esa metodología. En lo referente a las demás destrezas del aprendizaje de inglés, progresaron también significativamente.

W. B. Elley (1991) llevó a cabo tres estudios importantes durante un período de tres años. La población experimental incluyó a 3.000 niños de 6 a 9 años de edad de una comunidad escolar no angloparlante en Singapur. Su metodología combinó técnicas para compartir textos, para suscitar discusiones sobre los mismos, y para fomentar la lectura libre. Concluyó que la lectura benefició la comprensión de textos, el desarrollo de las destrezas orales, la adquisición de vocabulario, y el mejoramiento de la escritura y la gramática.

Otros estudios importantes toman como base la lectura en la lengua materna. Entre ellos está el de Alexander (1986), quien estudió estudiantes de octavo grado que participaron en el programa "California Assessment Program (CAP)." Analizó la relación entre las notas del rendimiento académico de los niños y la cantidad de

lectura que ellos realizaban diariamente. Demostró que entre más lectura diaria, mayor capacidad crítica y mejor expresión escrita.

Salyer (1987), Janoupoulus (1986), Kaplan y Palhinda (1981), por otra parte, afirmaron en diferentes estudios que aquellos alumnos que leen más en un segundo idioma, escriben mejor en esa lengua.

Es indispensable nombrar de nuevo a Krashen, quien concluye en 1984 que la competencia oral y escrita en una segunda lengua se logra por medio de la exposición continua a las diferentes manifestaciones de esa lengua, entre ellas la lectura. Luego, en 1993, afirmó que la lectura regular mejora la comprensión, el estilo, el vocabulario, la ortografía y la gramática. Llama la atención su firme creencia de que el estilo en la redacción se adquiere más por medio de la lectura que por medio de la escritura.

En Costa Rica no se encontraron investigaciones sobre el uso sistemático de la lectura como medio para desarrollar la expresión escrita. Creemos que esto se debe a la ausencia de la lectura en la formación académica general del costarricense, y al énfasis de las nuevas tendencias metodológicas de reproducir en el aula un ambiente real de comunicación oral en el segundo idioma, subestimando el papel de la lectura. Sobre el proceso de lectura en general, se destaca Martha Sánchez Salazar (inédito). Se respalda ella en la teoría del esquema, definiendo a éste como el conocimiento previo de un tema en particular y la organización de la memoria conforme se enfrenta con un texto sobre ese tema. Cada vez que un estudiante lee, activa sus esquemas y recrea lo leído adaptándolo a los mismos. El instructor induce los esquemas en el estudiante, tomando en cuenta tanto su respuesta emocional y afectiva, como las reacciones psicológicas inherentes al proceso.

Propuesta de la Investigación

La enseñanza de un idioma es más eficaz cuanto más manifestaciones del mismo se pongan en contacto con el estudiante y cuanto mayor número de destrezas comunicativas se utilicen. Por lo tanto, proponemos que la lectura sistemática mejora la

producción escrita del estudiante en ese idioma. El enfrentamiento regular con textos escritos facilita estructuras y vocabulario para comunicarse más eficazmente por escrito.

II. Objetivos

Objetivos generales

- a. Determinar la efectividad de la lectura en el curso LM-1001 en cuanto a la adquisición de vocabulario y de estructuras gramaticales en la comunicación escrita en inglés.
- b. Determinar la efectividad de la lectura en el curso LM -1001 en cuanto a la trasmisión de contenido en la comunicación escrita en inglés.
- c. Determinar la actitud de los estudiantes respecto a la importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Objetivos específicos

- a. Determinar el nivel de entrada de los estudiantes en cuanto al uso de vocabulario y estructuras gramaticales en la expresión escrita en idioma inglés, así como a la capacidad de transmitir contenido por escrito en ese idioma.
- b. Determinar el nivel de salida de los estudiantes en cuanto al uso de vocabulario y estructuras gramaticales en la expresión escrita en idioma inglés, así como a la capacidad de transmitir contenido en ese idioma.
- c. Determinar la actitud de los estudiantes respecto a la importancia de la lectura al inicio del curso LM-1001.
- d. Determinar la actitud de los estudiantes respecto a la importancia de la lectura al final del curso LM-1001.

III. Fundamentos Teóricos

El fundamento teórico del uso instrumental de la lectura se deriva de la teoría de la lingüística del texto (Teun A. Van Dijk, 1980; Harald Weinrich, 1976; Walter Mignolo, 1984) y específicamente de la corriente llamada "instrucción orientada hacia la eficiencia" (A. Omaggio, 1986). En ese ámbito, se tiene como objetivo el logro de destreza, habilidad y competencia en el área de la expresión escrita en inglés. Se parte de los siguientes

postulados:

- Un texto es una estructura de unidades interdependientes mayores que la oración (párrafos, grupos de párrafos, capítulos).
- La comprensión de un texto va de lo global a lo específico, lo que implica el reconocimiento de diferentes niveles de comprensión.
- El estudiante debe enfrentarse a textos auténticos, lo que significa que los materiales escritos no deben adaptarse.
- El proceso de lectura es un proceso constante de descubrimiento, donde lo que el lector aporta al texto es frecuentemente más importante que lo que el texto le da a él.
- La lectura es un proceso comunicativo, pues pone en contacto al estudiante con un mensaje escrito emitido por un sujeto que desea comunicarse con él.

De estos postulados se deduce que son esenciales en el proceso de lectura:

- los conocimientos y destrezas que posee el estudiante cuando inicia el curso (de lectura en español, de inglés, y del tema de la lectura que va a comprender)
- el interés del estudiante para comprender la lectura y la conciencia que tenga de los beneficios que devenga de este proceso
- la conciencia de que en el proceso de lectura participan diversos procesos mentales.

IV. Materiales, Metodología y Procedimiento de la Investigación

Se trabajó con tres grupos del curso LM-1001 durante un ciclo lectivo (diez y seis semanas de clase, 13 horas de instrucción por semana). El Grupo A (12 estudiantes) se tomó como grupo experimental, con un tratamiento de 1. El Grupo B (12 estudiantes) recibió tratamiento parcial (0.5), pues de manera irregular y poco frecuente le fue suministrado material de lectura. El Grupo C (18 estudiantes) no recibió ningún tipo de tratamiento (0).

Material

A los estudiantes del grupo experimental se les facilitó regularmente material de lectura con las siguientes características:

- 1) autenticidad
- 2) diversidad y actualidad de temas
- 3) nivel de dificultad apropiado (en contenido y estructura)
- 4) interés temático

De estas características, la más importante es la autenticidad. Grellet (1981) y OMaggio (1986), entre otros muchos especialistas en el tema, consideran que hay dos razones que hacen ineludible el uso de materiales auténticos. La primera es que al simplificar un texto generalmente se elimina la redundancia natural y se cambia la organización retórica, lo que hace mucho más difícil la lectura del texto adaptado que la del texto original. La segunda razón es que el texto adaptado está desprovisto de las claves tipográficas propias del texto original. El material auténtico o una fotocopia del mismo exhibe características visuales que son esenciales para la transmisión del mensaje: tipos de letras, gráficos, fotografías, notas al pie de las fotografías, títulos, espacios, y división de párrafos. Según Grellet (1981), tales factores constituyen claves no lingüísticas para el significado del texto, y facilitan su lectura complementando su sentido.

Metodología

Junto con el material escrito, se trabajó para persuadir a los estudiantes de que utilizaran los distintos recursos que tenían a su alcance para abordarlo -la lógica, el sentido común, la capacidad de relación, la capacidad de deducción, los conocimientos del propio idioma y del inglés, y el bagaje cultural. Se fomentó la reflexión sobre el proceso de lectura y sobre la importancia de leer por placer. Se promovió la participación activa de los estudiantes por medio de dinámicas para expresar su reacción ante los textos. Se facilitaron oportunidades para que los estudiantes se prepararan antes de ver el texto, compartiendo conocimientos.

básicos sobre el tema y aclarando sus expectativas antes de iniciar la lectura -¿Para qué iban a leer? ¿Qué debían buscar en el texto? Con qué objetivo estaba escrito el texto? Se consideraron, además de las necesidades cognoscitivas del lector, sus necesidades afectivas. El ambiente del aula fue interesante, ameno y seguro. Se fomentó en los estudiantes la habilidad de observar un texto dentro de un contexto cultural mayor, condicionado obviamente por las características propias de la cultura donde se gestó. Por último, se propició la discusión sobre el proceso de lectura en sí a través de las siguientes tareas:

- Hacer predicciones sobre lo que va a leer
- Dar una visión general de lo que trata el texto
- Localizar información explícita y comprenderla
- Comprender información implícita
- Diferenciar información importante de información secundaria.
- Reconocer el punto de vista del autor y evaluarlo
- Emitir juicios sobre lo leído
- Puntualizar las ideas generales de todo el texto o parte de él
- Hacer inferencias partiendo de la información dada
- Distinguir entre información objetiva y subjetiva
- Seguir instrucciones
- Completar diagramas o elaborarlos partiendo de un texto escrito
- Solucionar problemas planteados por un texto.

Procedimiento

Se aplicaron dos pruebas de redacción. La primera, que pedía al estudiante la redacción de una serie de oraciones independientes, se impartió al inicio del curso (preprueba), y la segunda, que constaba de la redacción de un párrafo, durante la penúltima semana de clases del mismo (posprueba). Se mezclaron las pruebas de los tres grupos, y se calificaron por un equipo de expertos siguiendo una adaptación de la escala de OMaggio llamada "ESL Composition Profile" (p. 266-267. 1986).

Para la preprueba se aplicó una escala de 25 puntos para vocabulario, 25 puntos para contenido y 50 puntos para gramática y estructuras sintácticas. Los errores de vocabulario se penalizaron con 2 centésimos cada uno, incluyendo entre ellos las palabras usadas equivocadamente, la ausencia de mayúsculas y las faltas de ortografía. No se evaluó la diversidad de vocabulario. Los errores de contenido se penalizaron con 4 centésimos cada uno. Los errores de gramática y sintaxis se penalizaron con dos centésimos cada uno, incluyendo entre ellos los errores de preposiciones, artículos y pronombres.

Para la posprueba se utilizó la misma escala como base, pero se incluyó un elemento adicional en el porcentaje de gramática y sintaxis: la coherencia y cohesión en la redacción. (Para efectos del análisis de los datos, se utilizará el término "gramática" para los conceptos de gramática, sintaxis, coherencia y cohesión.) Se mantuvo el porcentaje asignado a cada error en ambas escalas en lo referente a vocabulario y contenido, pero se dividió el 50 % por ciento que en la preprueba tenía gramática y sintaxis, a un 25 % para gramática y sintaxis, y un 25 % para coherencia y cohesión. Para tomar esa decisión se consideró que la redacción de párrafos exigía un uso mucho más complejo de la gramática y la sintaxis, por lo que los errores en estas áreas se penalizaron con un puntaje menor. El otro 25 % se asignó a la habilidad de redactar un párrafo lógico y fluido. Respecto a vocabulario, se evaluó en la posprueba no sólo la corrección de uso, sino el número de palabras utilizadas.

Una vez calificadas las pruebas, se procedió a asignarles una nota en la escala de 1 a 100. Aunque el objetivo de la investigación exigía consignar los resultados de estas pruebas de manera individual, se procedió también a analizar los resultados globales por grupo. Por último, se tabularon los resultados por áreas evaluadas -contenido, vocabulario, gramática y sintaxis, y coherencia y cohesión.

Se aplicó una escala de diferencial semántico con diez pares de adjetivos para medir la actitud de los estudiantes hacia la

lectura. Esta se impartió en dos ocasiones -en la primera semana de clases y en la penúltima. Con los resultados obtenidos, se elaboró una tabla y una figura por grupo. Esta prueba fue individual, pero el análisis de los resultados se llevó a cabo por grupo.

V. Resultados

Los resultados de la investigación se obtuvieron por medio de la aplicación de los siguientes instrumentos:

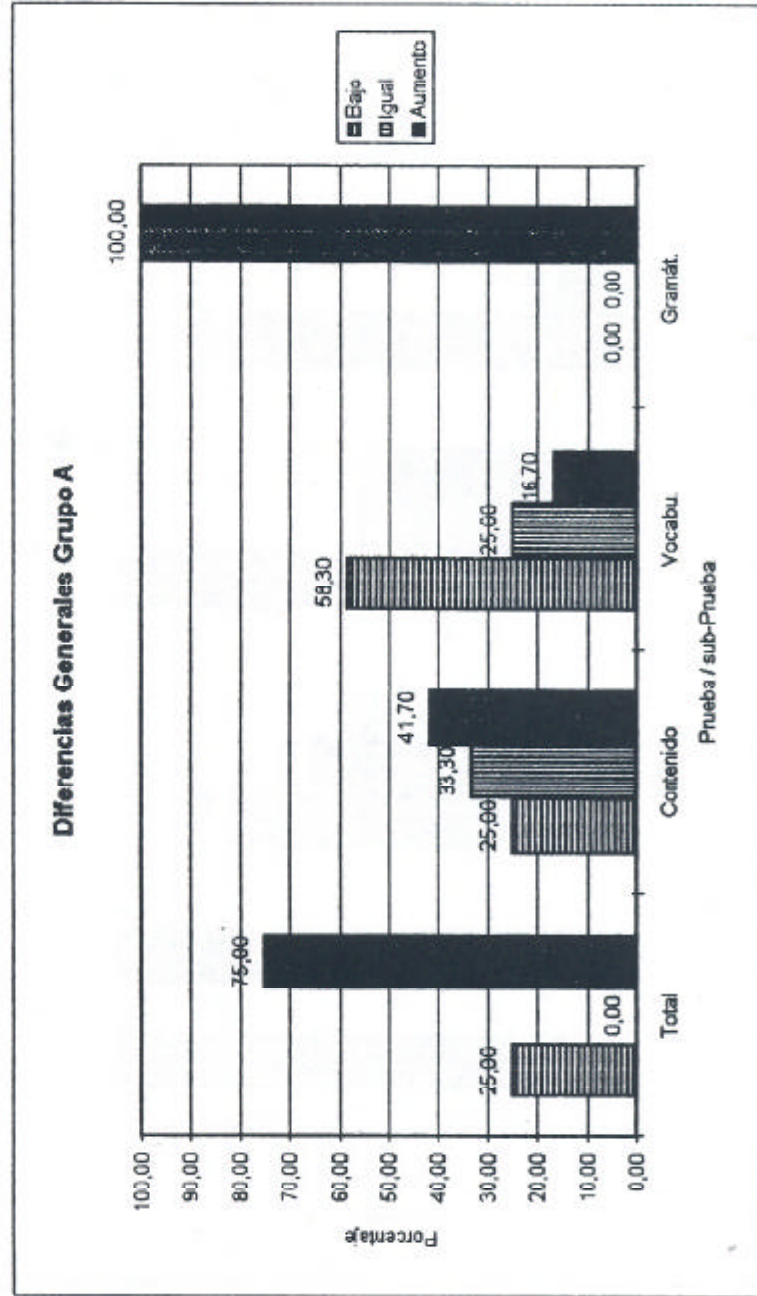
1. una preprueba y una posprueba de redacción
2. un diferencial semántico aplicado al inicio y al final del ciclo lectivo

Se pretendió determinar si la lectura regular impartida en el curso LM-1001 incidió positivamente en la capacidad de redactar de los estudiantes. Se pretendió determinar también cuál era el cambio de actitud de los estudiantes a lo largo de un ciclo lectivo respecto a la lectura. De manera extraordinaria, se analizó en qué áreas de redacción el estudiante se benefició más significativamente.

Se administró una prueba de redacción al inicio del ciclo lectivo. Dos semanas antes de terminar el curso lectivo se impartió una posprueba de redacción. Los cuadros 1, 2 y 3 presentan las diferencias del Grupo A, Grupo B y Grupo C con respecto a los promedios generales, y a las áreas de contenido, vocabulario y gramática. Se observa que respecto a los promedios generales, el Grupo A aumentó su rendimiento en un 75 %, y los grupos B y C en un 50 %. En el área de contenido, el Grupo A es el que aumentó más su rendimiento, con un 41,7 % comparándolo al Grupo B con un 25 % y al Grupo C con un 38,9 %. En el área de vocabulario, el Grupo A aumentó un 16,7 %, el Grupo B un 25 %, y el Grupo C un 22,2 %. En el área de gramática, el Grupo A aumentó en un 100 %, el Grupo B en un 50 %, y el Grupo C en un 77,8 %.

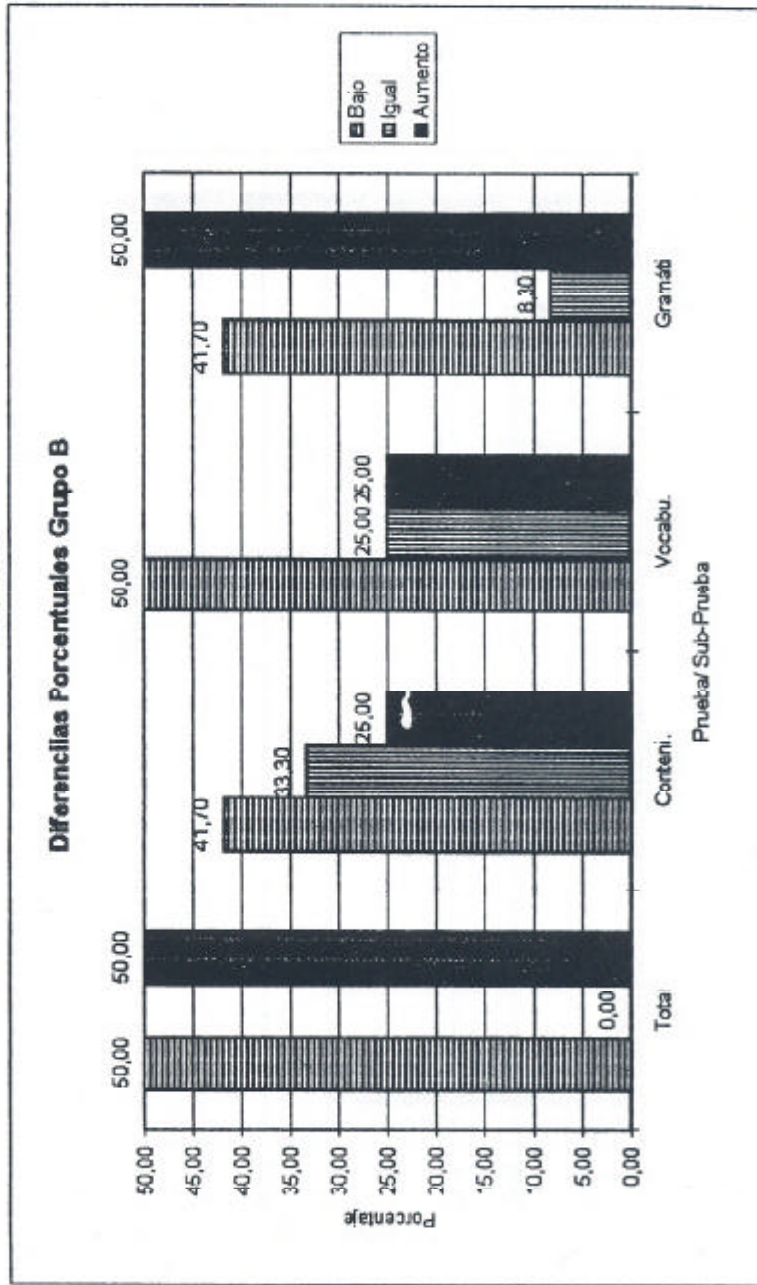
Prueba/Sub-Prueba		Contenido	Vocabu.	Gramát.
Grupo A	Total	25,00	25,00	58,30
Bajo		0,00	33,30	25,00
Igual		75,00	41,70	16,70
Aumento				100,00

Cuadro 1.



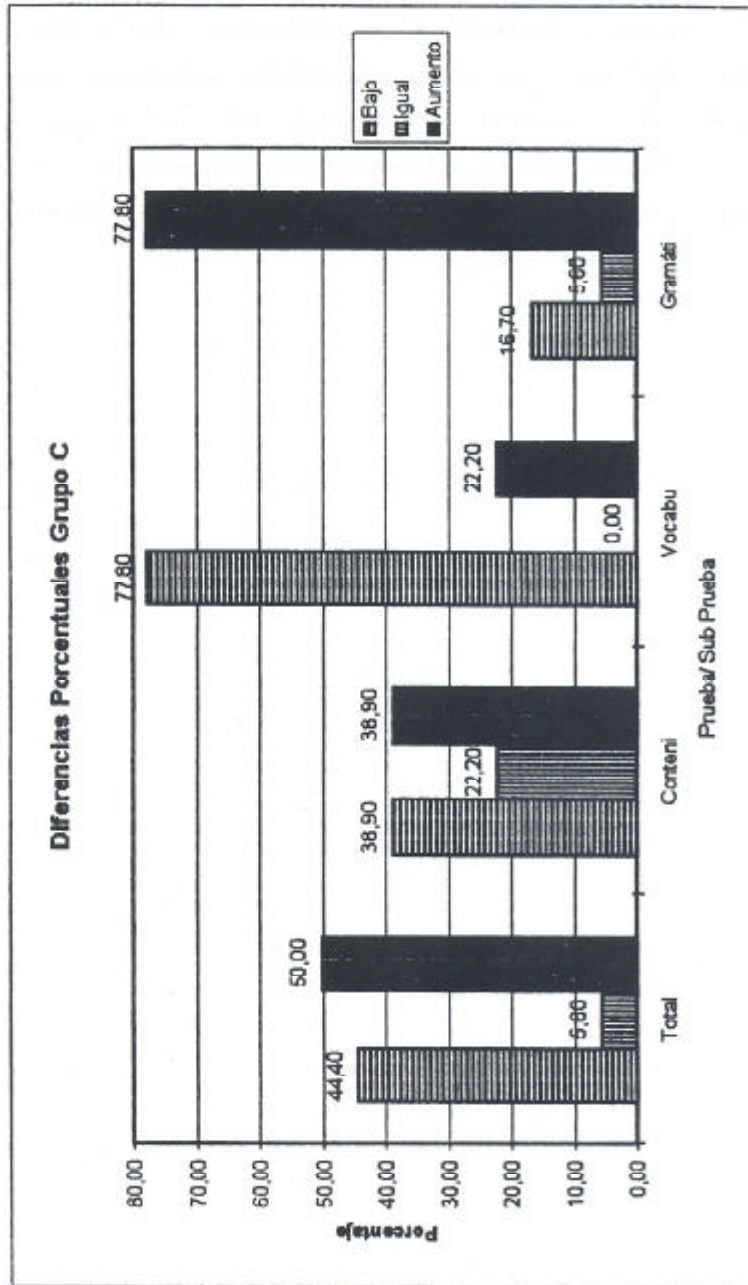
Grupo B	Prueba/ Sub Prueba		
	Total	Conteni.	Vocabu. Gramáti
Bajo	50,00	41,70	50,00
Igual	0,00	33,30	25,00
Aumento	50,00	25,00	25,00

Cuadro 2



Grupo C	Prueba/ Sub Prueba			
	Total	Conteni	Vocabu	Gramáti
Bajo	44,40	38,90	77,80	16,70
Igual	5,60	22,20	0,00	5,60
Aumento	50,00	38,90	22,20	77,80

Cuadro 3

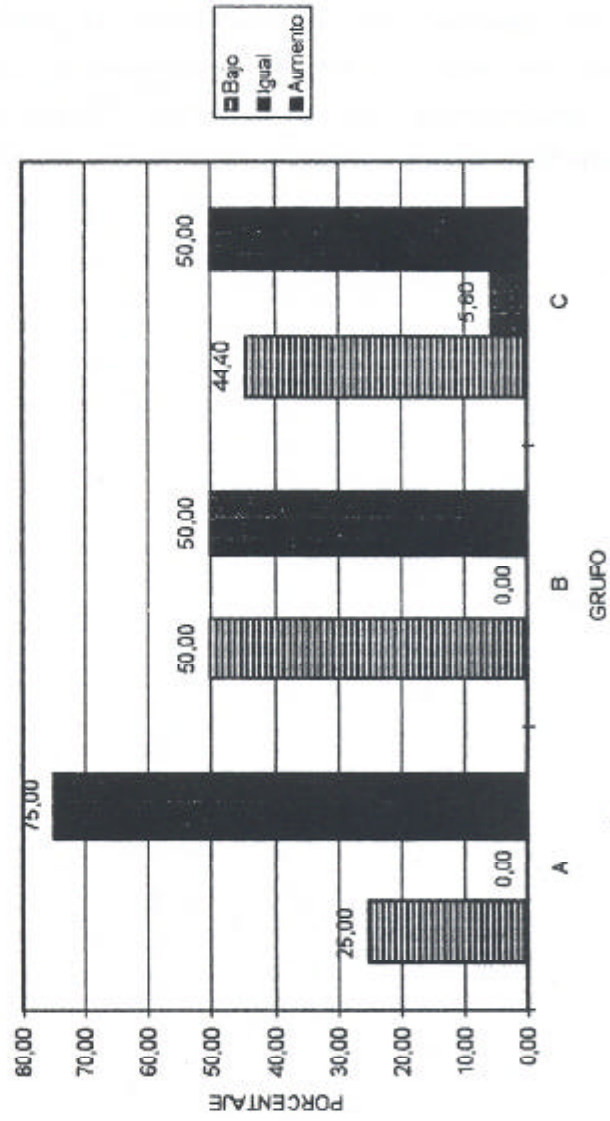


El Cuadro 4 indica el promedio de rendimiento general. Muestra el porcentaje de los estudiantes que mejoraron, mantuvieron igual, o bajaron su rendimiento. De los tres grupos, el Grupo A se distingue de los otros dos porque aumentó notoriamente en un 75 % en el promedio general. El Grupo B y el C se mantuvieron en un 50%.

		Grupo		
General	A	B	C	
Bajo	25,00	50,00	44,40	
Igual	0,00	0,00	5,60	
Aumento	75,00	50,00	50,00	

Cuadro 4.

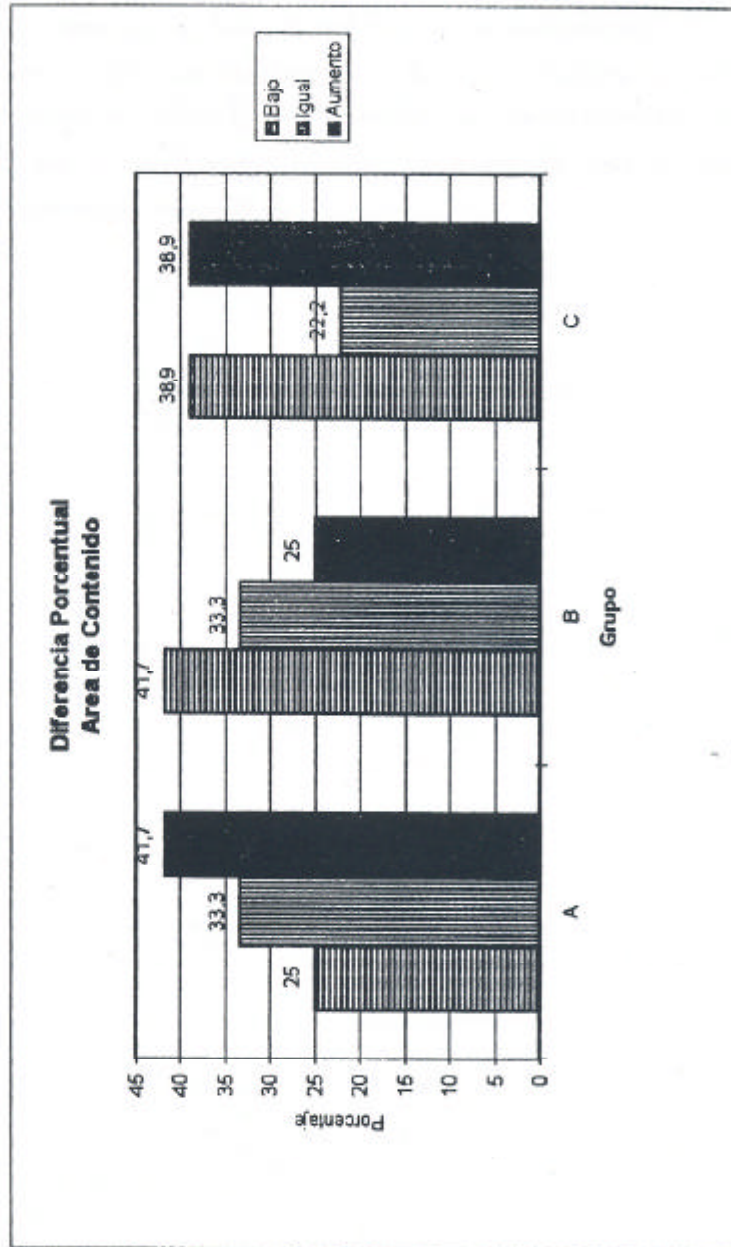
Diferencias De Promedio General



El Cuadro 5 muestra la diferencia porcentual de los tres grupos en el área de contenido. Indica cuántos estudiantes aumentaron, mantuvieron igual, o bajaron su rendimiento. El Grupo A se distingue de los demás por haber aumentado significativamente en un 41,7 %.

Contenido	A	B	C
Bajo	25	41,7	38,9
Igual	33,3	33,3	22,2
Aumento	41,7	25	38,9

Cuadro 6

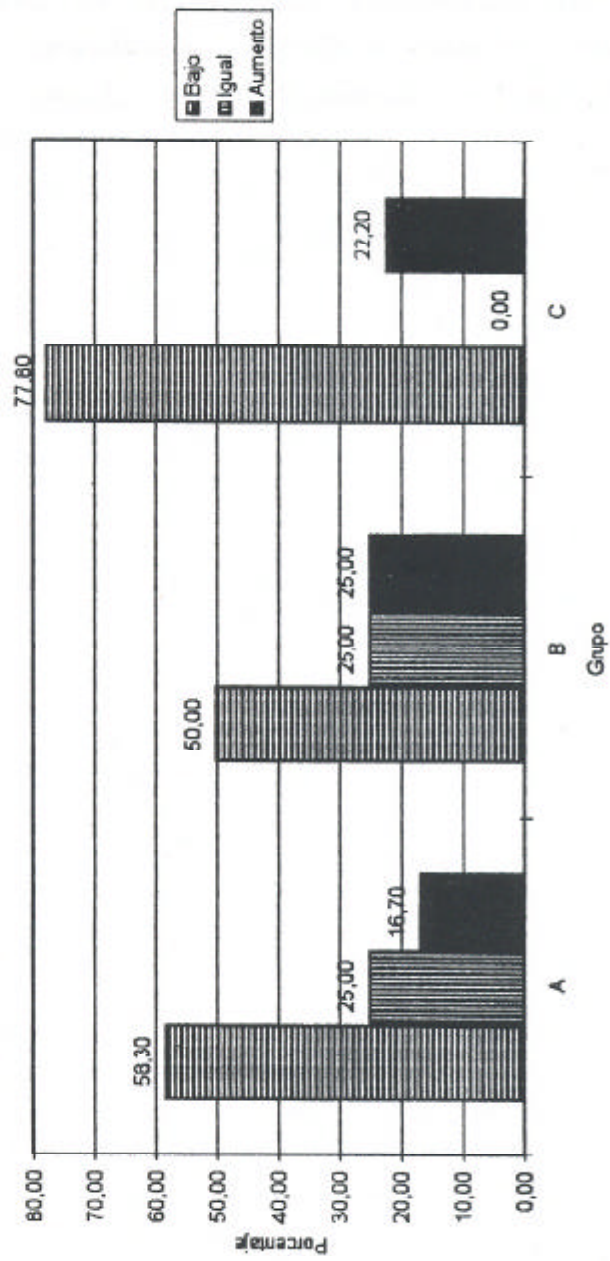


El Cuadro 6 muestra la diferencia porcentual de los tres grupos en el área de vocabulario. Indica cuántos estudiantes aumentaron, mantuvieron igual, o bajaron su rendimiento. En el área de vocabulario, es importante notar que el Grupo B fue el que aumentó en mayor grado -un 25 %.

	Grupo		
Vocabul.	A	B	C
Bajo	58,30	50,00	77,80
Igual	25,00	25,00	0,00
Aumento	16,70	25,00	22,20

Cuadro 6

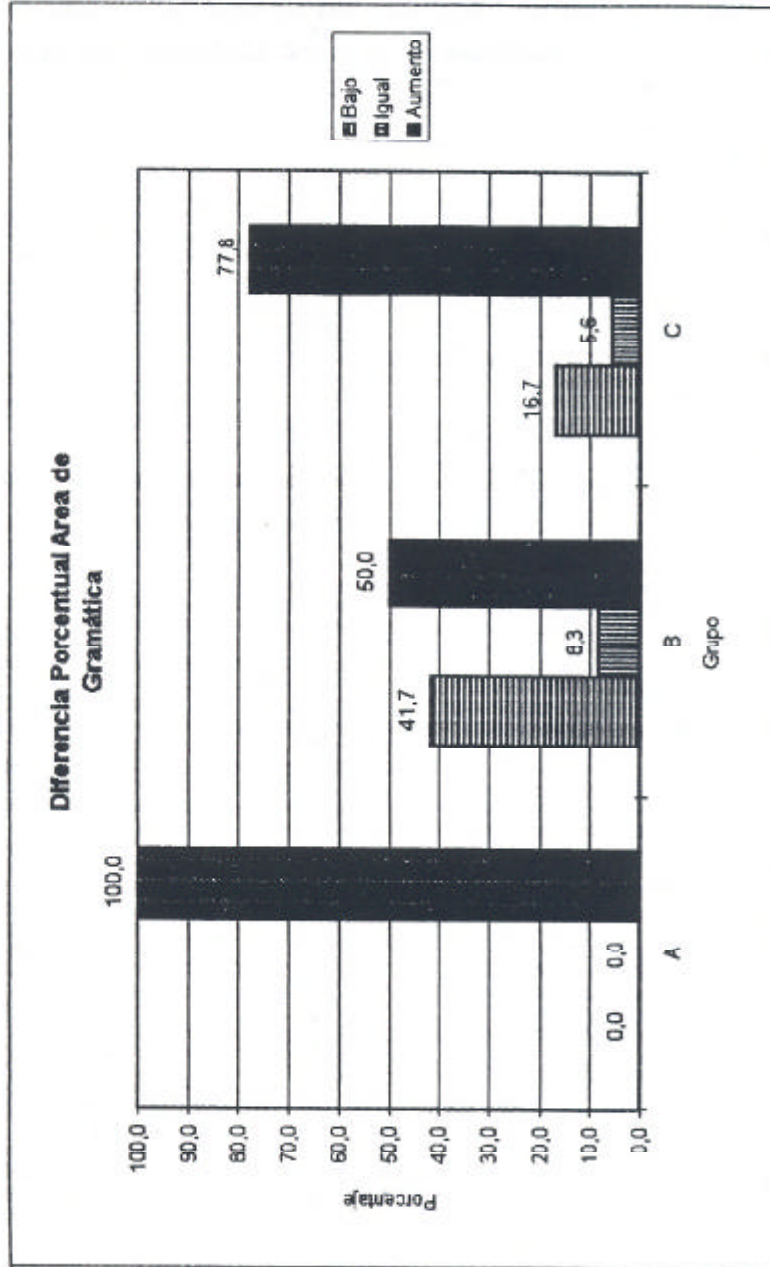
Diferencia Porcentual
Area de Vocabulario



El Cuadro 7 muestra la diferencia porcentual de los tres grupos en el área de gramática. Indica cuántos estudiantes aumentaron, mantuvieron igual, o disminuyeron su rendimiento. En esta área el Grupo A aumentó en un 100 %.

Grupo			
Gramática A	B	C	
Bajo	0,0	41,7	16,7
Igual	0,0	8,3	5,6
Aumento	100,0	50,0	77,8

Cuadro 7

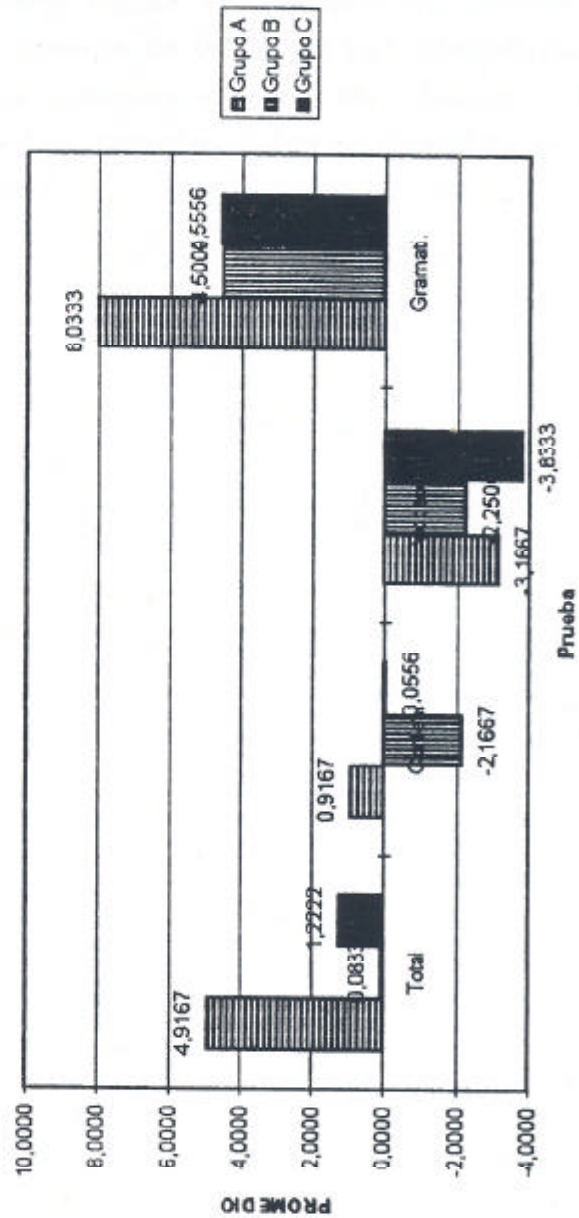


El Cuadro 8 muestra los promedios de diferencia por grupo en cada área (contenido, vocabulario y gramática).

		Prueba/ Sub Prueba		
Grupo	Total	Conteni	Vocabu.	Gramati.
Grupo A	4,9167	0,9167	-3,1667	8,0333
Grupo B	0,0833	-2,1667	-2,2500	4,5000
Grupo C	1,2222	-0,0556	-3,8333	4,5556

Cuadro 8'

Promedios de Diferencia por Grupo en cada Area



Actitud de los estudiantes hacia la lectura al inicio del curso

Se administró una escala de diferencial semántico de 10 pares de adjetivos durante la segunda semana de clases. El Cuadro 9 muestra los promedios y las desviaciones estándares de cada par de adjetivos en el Grupo A.

Cuadro 9

Promedio y desviaciones estándares del diferencial semántico de los estudiantes del Grupo A (preprueba)

Par de adjetivos	Promedio	Desviación estándar
difícil — fácil	5,00	1,09
aburrida — interesante	5,00	1,51
lenta — rápida	3,57	1,62
repugnante — agradable	5,39	0,84
inútil — útil	5,96	0,21
pasiva — activa	4,43	1,75
indiferente — apasionante	4,78	1,24
innecesaria — necesaria	5,83	0,39
infeliz — feliz	4,61	1,37
negativa — positiva	5,52	0,90

06.05.02

69

25

Puede observarse que el Cuadro 9 muestra un rango de promedios que va desde 5,96 para el par de adjetivos "útil-inútil" hasta un valor de 3,57 para el par de adjetivos "rápida-lenta". Asimismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 1,75 (la mayor) en el par de adjetivos "activa-pasiva", hasta el valor de 0,21 (la menor) en el par de adjetivos "útil-inútil".

La figura 1 muestra el perfil de los resultados de la prueba de actitud hacia la lectura de los estudiantes en el grupo A al inicio del ciclo lectivo.

000424

e1

Para mí la lectura es ...

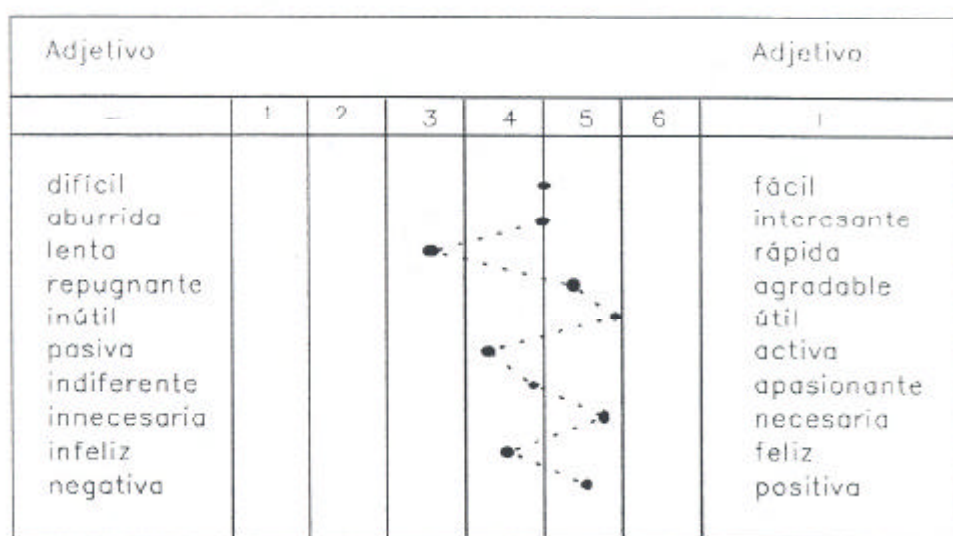


Figura 1: Diferencial semántico
Resultados de la actitud de los estudiantes hacia la
lectura al inicio del ciclo lectivo
(Grupo A)

El Cuadro 10 muestra los promedios y las desviaciones estándares de cada par de adjetivos en el grupo B al inicio del curso.

Cuadro 10

Promedio y desviaciones estándares del diferencial semántico de los estudiantes del Grupo B (preprueba)

Par de adjetivos	Promedio	Desviación estándar
difícil — fácil	4,29	1,46
aburrida — interesante	5,00	1,41
lenta — rápida	3,29	1,57
repugnante — agradable	5,08	1,35
inútil — útil	5,71	0,86
pasiva — activa	3,83	2,06
indiferente — apasionante	4,21	1,53
innecesaria — necesaria	5,71	0,69
infeliz — feliz	4,38	1,38
negativa — positiva	5,37	0,97

El Cuadro 10 muestra un rango de promedios que va desde 5,71 para los pares de adjetivos "útil-inútil", "necesaria-innecesaria" hasta un valor de 3,29 para el par de adjetivos "rápida-lenta". Las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 2,06 (la mayor) en el par de adjetivos "activa-pasiva", hasta el valor 0,69 (la menor) en el par de adjetivos "necesaria-innecesaria".

La figura 2 muestra el perfil de los resultados de la prueba de actitud hacia la lectura de los estudiantes del Grupo B al inicio del ciclo lectivo.

Para mí la lectura es ...

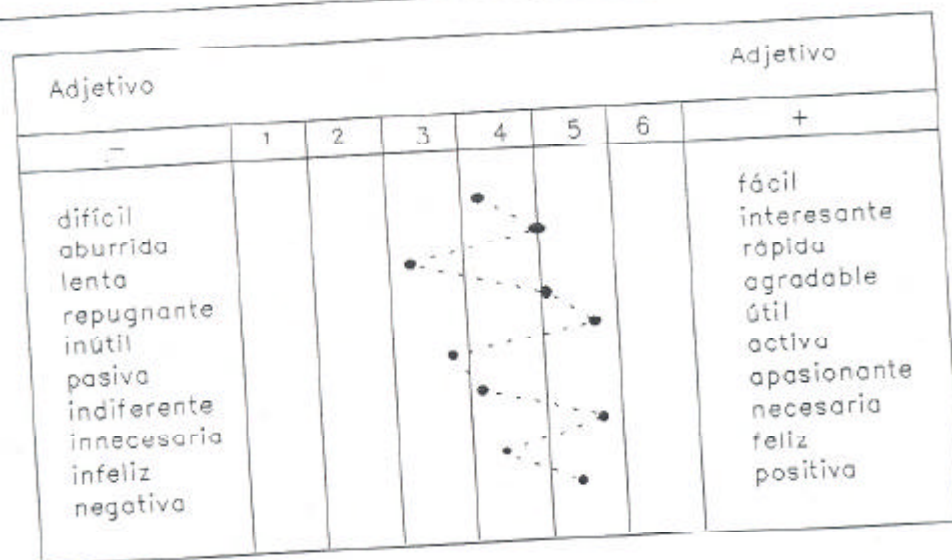


Figura 2: **Diferencial semántico**
Resultados de la actitud de los estudiantes hacia la
lectura al inicio del ciclo lectivo
(Grupo B)

El Cuadro 11 muestra los promedios y las desviaciones estándares de cada par de adjetivos en el Grupo C al inicio del curso.

Cuadro 1.1

Promedio y desviaciones estándares del diferencial semántico de los estudiantes del Grupo C (preprueba)

Par de adjetivos	Promedio	Desviación estándar
difícil – fácil	4,54	1,17
aburrida – interesante	4,92	1,23
lenta – rápida	3,54	1,63
repugnante – agradable	4,69	1,38
inútil – útil	5,69	1,01
pasiva – activa	4,23	1,63
indiferente – apasionante	4,65	1,09
innecesaria – necesaria	5,46	1,03
infeliz – feliz	4,31	1,12
negativa – positiva	5,69	0,74

El Cuadro 11 muestra un rango de promedios que oscila desde 5,69 para los pares de adjetivos "útil-inútil", "positiva-negativa" hasta un valor de 3,54 para el par de adjetivos "rápida-lenta". Asimismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 1,63 (la mayor) en los pares de adjetivos "rápida-lenta", "activa-pasiva" hasta el valor 0,74 (la menor) en el par de adjetivos "positiva-negativa".

La figura 3 muestra el perfil de los resultados de la prueba de actitud hacia la lectura de los estudiantes del grupo C al inicio del ciclo lectivo.

Para mí la lectura es ...

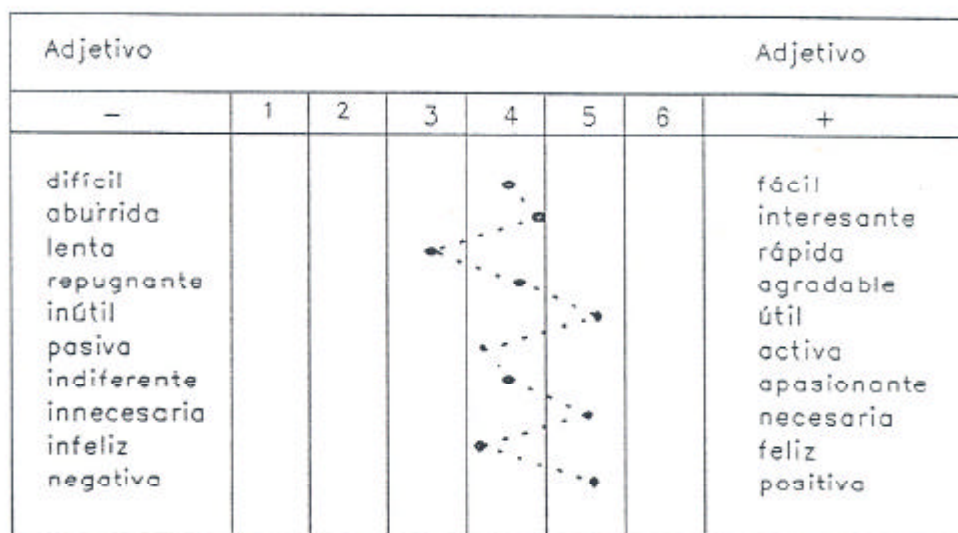


Figura 3: **Diferencial semántico**
Resultados de la actitud de los estudiantes hacia la
lectura al inicio del ciclo lectivo
(Grupo C)

Actitud de los estudiantes hacia la lectura al final del curso

La misma escala de diferencial semántico que se aplicó a los estudiantes al inicio del ciclo lectivo, se aplicó dos semanas antes de que terminara el mismo. El Cuadro 12 muestra los promedios y desviaciones estándares de cada par de adjetivos en el grupo A al final del curso.

Cuadro 12

Promedio y desviaciones estándares del diferencial semántico de los estudiantes del Grupo A (posprueba)

Par de adjetivos	Promedio	Desviación estándar
difícil - fácil	4,93	1,10
aburrida - interesante	5,33	0,82
lenta - rápida	4,40	1,59
repugnante - agradable	5,33	0,90
inútil - útil	5,93	0,26
pasiva - activa	4,27	1,53
indiferente - apasionante	4,60	1,06
innecesaria - necesaria	5,87	0,35
infeliz - feliz	4,67	0,90
negativa - positiva	5,60	0,74

El Cuadro 12 muestra un rango de promedios que va desde 5,93 para el par de adjetivos "útil-inútil" hasta un valor de 4,27 para el par de adjetivos "activa-pasiva". Asimismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 1,59 (la mayor) en el par de adjetivos "rápida-lenta", hasta el valor de 0,26 (la menor) en el par de adjetivos "útil-inútil".

La figura 4 muestra el perfil de los resultados de la prueba de actitud hacia la lectura de los estudiantes en el Grupo A al final del curso.

Para mí la lectura es ...

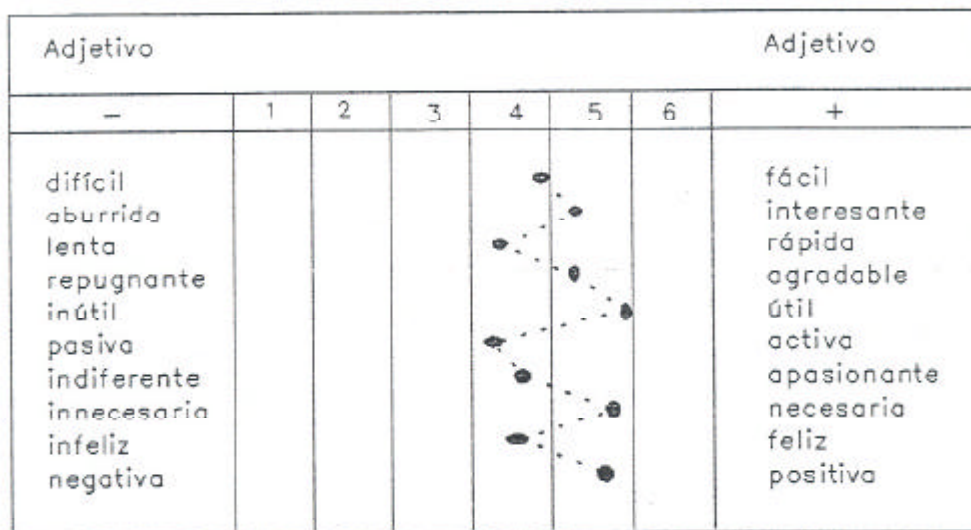


Figura 4: **Diferencial semántico**
Resultados de la actitud de los estudiantes hacia la
lectura al final del ciclo lectivo
(Grupo A)

El Cuadro 13 muestra los promedios y desviaciones estándares de cada par de adietivos en el Grupo B al final del curso.

Faint, illegible text and a large, empty rectangular box, likely representing a table or figure that is too faded to transcribe accurately.

Cuadro 13

Promedio y desviaciones estándares del diferencial semántico de los estudiantes del Grupo B (posprueba)

Par de adjetivos	Promedio	Desviación estándar
difícil — fácil	5,29	0,91
aburrida — interesante	4,71	1,44
lenta — rápida	4,43	1,16
repugnante — agradable	5,36	0,93
inútil — útil	5,93	0,27
pasiva — activa	3,93	2,06
indiferente — apasionante	4,29	1,20
innecesaria — necesaria	5,64	0,50
infeliz — feliz	4,79	1,25
negativa — positiva	5,86	0,36

El Cuadro 13 muestra un rango de promedios que va desde 5,93 para el par de adjetivos "útil-inútil" hasta un valor de 3,93 para el par de adjetivos "activa-pasiva". Las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 2,06 (la mayor) en el par de adjetivos "activa-pasiva" hasta el valor 0,27 (la menor) en el par de adjetivos "útil-inútil".

La figura 5 muestra el perfil de los resultados de la prueba de actitud hacia la lectura de los estudiantes en el Grupo B al final del curso.

Para mí la lectura es ...

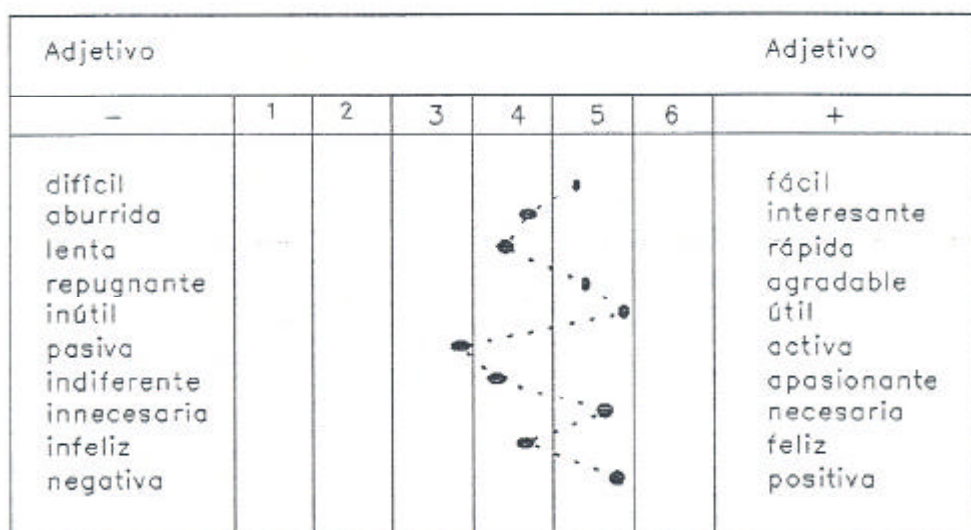


Figura 5: Diferencial semántico
Resultados de la actitud de los estudiantes hacia la
lectura al final del ciclo lectivo
(Grupo B)

El Cuadro 14 muestra los promedios y desviaciones estándares de cada par de adjetivos en el Grupo C al final del curso.



Cuadro 14

Promedio y desviaciones estándares del diferencial semántico de los estudiantes del Grupo C (posprueba)

Par de adjetivos	Promedio	Desviación estándar
difícil – fácil	4,50	1,04
aburrida – interesante	4,89	1,02
lenta – rápida	4,00	1,53
repugnante – agradable	5,17	0,79
inútil – útil	5,28	1,49
pasiva – activa	4,17	1,69
indiferente – apasionante	4,44	1,04
innecesaria – necesaria	5,83	0,51
infeliz – feliz	4,50	0,79
negativa – positiva	5,78	0,55

Las figuras 7, 8 y 9 muestran una comparación entre la actitud de los estudiantes al inicio y al final del ciclo.

Para mí la lectura es ...

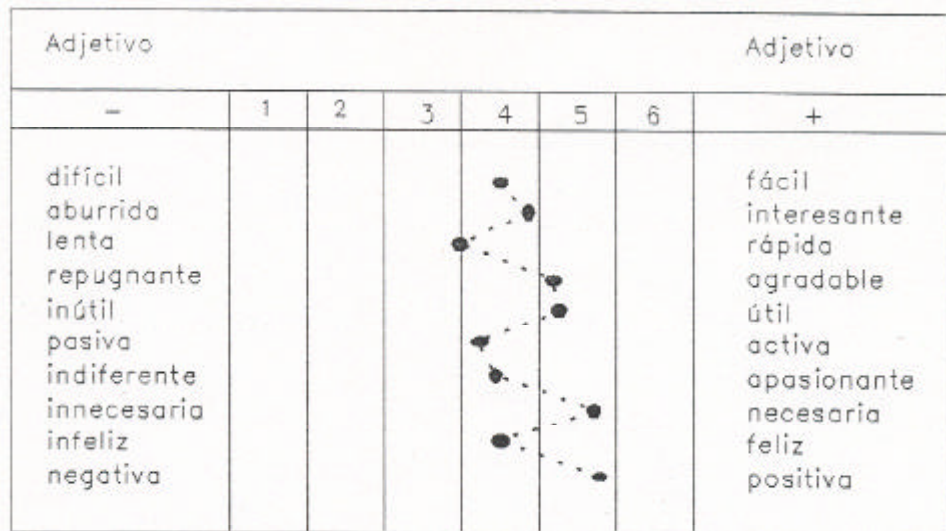


Figura 6: Diferencial semántico
Resultados de la actitud de los estudiantes hacia la
lectura al final del ciclo lectivo
(Grupo C)

Las figuras 7, 8 y 9 presentan una comparación entre la actitud de los estudiantes al inicio y al final del curso.

Para mí la lectura es ...

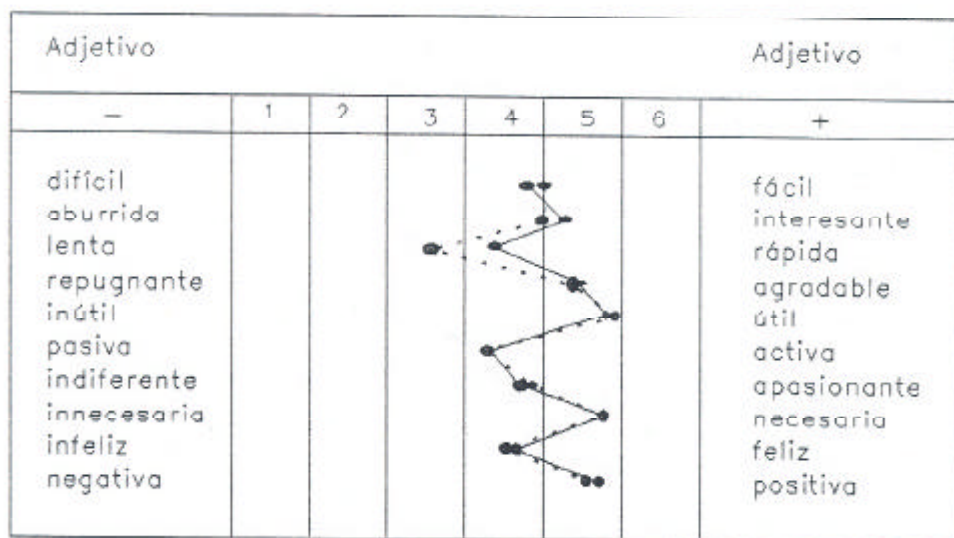


Figura 7: Diferencial semántico
Resultados de la actitud de los estudiantes del Grupo A
hacia la lectura al inicio y al final del ciclo lectivo

Inicio - - - - -

Final —————

Para mí la lectura es ...

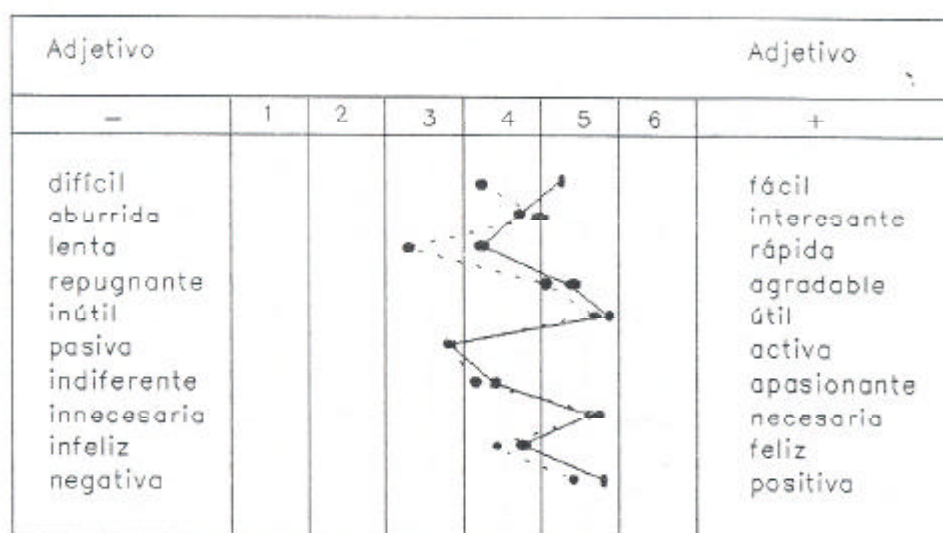


Figura 8: **Diferencial semántico**
Resultados de la actitud de los estudiantes del Grupo B
hacia la lectura al inicio y al final del ciclo lectivo

Inicio
 Final _____

Para mí la lectura es ...

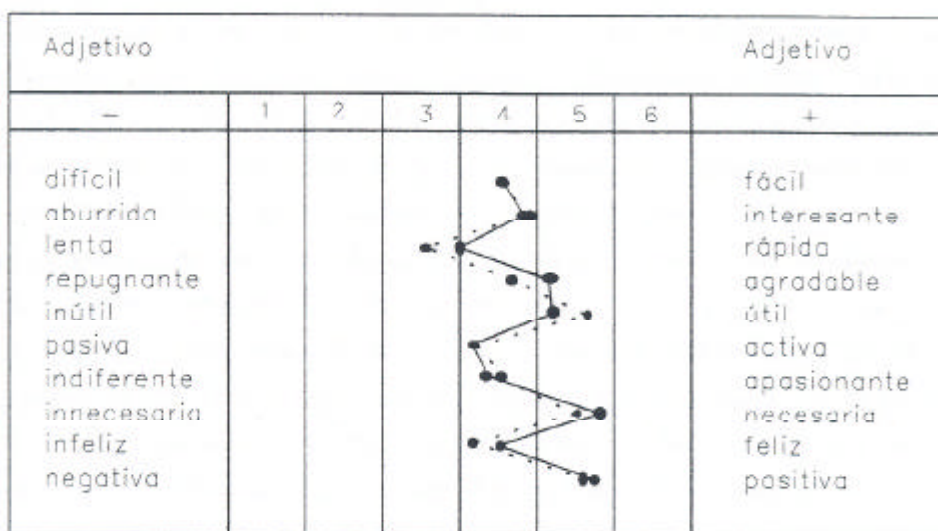


Figura 9: Diferencial semántico
Resultados de la actitud de los estudiantes del Grupo C
hacia la lectura al inicio y al final del ciclo lectivo

Inicio
 Final _____

DISCUSION

Este informe se basa en la aplicación de un instrumento para medir la capacidad de redacción de los estudiantes en el primer curso de la carrera de inglés que imparte la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica (LM-1001 Inglés Básico I). Considera también la aplicación de una escala de diferencial semántico para medir la actitud de los estudiantes hacia la lectura, la cual se dió a los estudiantes durante la primera y la penúltima semana del curso lectivo.

Respecto al proceso de la lectura, los grupos se mostraron muy heterogéneos al inicio del ciclo lectivo. Hay diferencias significativas en la preprueba, pero no en la posprueba. Es decir, el tratamiento no afectó con claridad el desempeño del grupo experimental, pues la lectura regular no incidió de manera estadísticamente significativa en el desarrollo de las destrezas de redacción. Este resultado está en total contraposición con las expectativas de las investigadoras y de la bibliografía que apoyó su planteamiento. Pero los resultados arrojan datos sorprendentes respecto a la variable del vocabulario. En los tres grupos el manejo del vocabulario bajó significativamente: un 58,3 % en el A, un 50 % en el B, y un 77,8 % en el C. Queda para una futura investigación el análisis de las causas de este fenómeno. Por otra parte, se determinó que en el área de gramática (sintaxis, coherencia y cohesión), el grupo con tratamiento sí aumentó de manera notoria. No podemos referirnos aquí a la manera como se aplicó el tratamiento, pero creemos que en un futuro, una investigación de este tipo bien puede plantearse con una metodología definida, sin dejar tanto espacio a la iniciativa del profesor.

Respecto a la actitud de los estudiantes hacia la lectura, se determinó que esta actitud era positiva aún antes de empezar el curso. El cambio de actitud en el Grupo A fue significativo únicamente en el par de adjetivos "lenta-rápida," lo que nos permite deducir que los estudiantes consideran que aumentaron su velocidad al leer. Menos significativamente, pero mostrando también

un cambio positivo, aparece el par de adjetivos "difícil-fácil," indicando que según ellos ahora les es más fácil leer. El Grupo B presenta un cambio significativo en dos pares de adjetivos: "lenta-rápida" y "difícil-fácil." En menor grado, hay un cambio positivo en el par de adjetivos "infeliz-feliz." Por otra parte, el Grupo C, que fue el grupo que no recibió ningún tratamiento, no tiene cambios significativos. Puede decirse que este grupo refleja la actitud típica del estudiante, que no lee si no se le pide que lo haga. Esta situación indica que el profesor debe conscientizar a los estudiantes sobre la relevancia de la lectura como medio para aprender un segundo idioma. El efecto de una actitud positiva hacia la lectura posibilitará al estudiante para ser su propio maestro, y en el aprendizaje de un segundo idioma, es fundamental que el proceso en el aula se extienda fuera de ella.

La limitación principal de esta investigación ha sido la imposibilidad de agrupar a los estudiantes según su promedio ponderado, de tal modo que los tres grupos fueran homogéneos en ese sentido. En segundo lugar, la imposibilidad de seleccionar grupos con horario paralelo, de modo que esta variable no alterara las condiciones de homogeneidad de los grupos. En tercer lugar, no se pudieron controlar los conocimientos previos de inglés de los estudiantes antes de iniciar el curso, ya que el curso no tiene ningún requisito ni existe la posibilidad de hacer un examen de ubicación y, aunque este se llevara a cabo, no hay manera de agrupar a los estudiantes en grupos diferentes a los que ellos escogieron. Por último, aunque no en orden de importancia, el respeto total a la metodología utilizada por los profesores de los grupos impidió un mayor y muy necesario control sobre el tratamiento aplicado.

La experiencia de esta reflexión y sus resultados inesperados abren puertas para continuar en la búsqueda de respuestas para mejorar el nivel académico de nuestra enseñanza. Tan valioso es comprobar una hipótesis, como analizar por qué la misma no se comprobó. La investigación es parte esencial de una actitud seria y científica para fundamentar cambios curriculares en los programas

aportar con su experiencia en el aula elementos que incidan en una superación de nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, F. California Assessment Program: Annual Report. Sacramento: California State Department of Education, 1986
- Applebee, A. "Teaching High-Achievement Students: A Survey of the Winners of the 1977 NCTE Achievement Awards in Writing," Research in the Teaching of English, No. 1, 1978, 41-53
- Brown, James I. Reading Power. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company, 1983
- Elley, W. "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs," Language Learning, 41, 1991, 375-411
- Elley, W. B. and Mangubhai, F. "The Impact of Reading on Second Language Learning," Reading Research Quarterly, 19, 1983, 53-67
- Goodman, K. S. Psychology of Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1971
- Grellet, Françoise. Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1981
- Janopoulos, M. "The Relationship of Pleasure Reading and Second Language Writing Proficiency," TESOL Quarterly, 20, 1986, 763-768
- Kaplan, J., y E. Palhinda. "Non-Native Speakers of English and Their Composition Abilities: A Review and Analysis," Linguistics and Literacy, ed. por W. Frawley. New York: Plenum Press, 1981, 425-457
- Krashen, S. "On the Acquisition of Planned Discourse: Written English as a Second Dialect," Claremont Reading Conference: 42nd Yearbook, ed. M. Douglas. Claremont, California: Claremont Graduate School, 1978, 173-185
- Writing: Research, Theory and Applications. Torrance, California: Laredo Publishing, 1984
- The Power of Reading: Insights from the Research. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1993
- Mignolo, Walter. Teoría del Texto e Interpretación de Textos. México: UNAM, 1986

- OMaggio, Alice C. Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, Inc., 1986
- Richards, J. y Richard Smith, eds. Language and Communication. London: Longman, 1983
- Salyer, M. "A Comparison of the Learning Characteristics of Good and Poor ESL Writers." Applied Linguistics Interest Section Newsletter, TESOL, 8, 1987, 2-3
- Sanchez Salazar, Martha. "La Teoría de los Esquemas y la Comprensión de Lectura: Algunas Consideraciones Generales." (inédito)
- Van Dijk, Teun A. Estructuras y Funciones del Discurso. México: Siglo XXI, 1980
- Weinrich, Harald. Lenguaje en Textos. Madrid: Gredos, 1976
- Widdowson, H. G. "The Process and Purpose of Reading," Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979



Universidad de Costa Rica
Facultad de Letras
Escuela de Lenguas Modernas

Para: Estudiantes del Curso LM-1001

De: M.L. Elisa Trejos Montero
Investigación "La Lectura en el Curso LM-1001"
(Responsable del Proyecto)

Objetivo: Determinar en qué grado el estudiante mejora su capacidad de escritura en inglés a lo largo del curso LM-1001

Nota: Este trabajo no va a ser visto por su profesor, ni es parte de la evaluación del curso.

Instrucciones:

- 1) Observe cuidadosamente la serie de dibujos que se le entrega.
- 2) Escriba 20 oraciones en inglés describiendo lo que sucede en los dibujos.
- 3) Escriba renglón de por medio.

Tiempo: 15 min.

