

Universidad de Costa Rica  
"Instituto de Investigaciones  
para el  
Mejoramiento de la Educación Costarricense"  
(IIMEC)  
Escuela de Lenguas Modernas

INFORME DEL PROYECTO DE INVESTIGACION  
NO. 724-91-257  
"Evaluación Parcial del Curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)"

Investigador Principal: M.L. Elisa Trejos Montero  
Investigadores Participantes: Dra. Marta Picado Ramírez\*  
Lic. Mayra Solís Hernández

Jun. 1992

\*Ver nota en la página siguiente.

## TABLA DE CONTENIDOS

### Introducción

#### I. Metodología

Antecedentes  
Estado de la cuestión  
Objetivos

- A. Modelo
- B. Sujetos
- C. Instrumentos de Medición
- D. Administración de Instrumentos
- E. Análisis de la Información

#### II. Resultados

#### III. Discusión

### Referencias bibliográficas

### Anexos

- A. Marco Teórico
- B. Definición de términos
- C. Diferencial Semántico
- D. Instrumentos
- E. Bibliografía sobre el Proceso de Lectura

## Introducción

### Antecedentes

Desde el año 1971, la Escuela de Lenguas Modernas ha ofrecido  cursos de servicio de comprensión de lectura de textos académicos en inglés al resto de la Universidad de Costa Rica. Con ese objetivo se establecieron cursos como LM-1003, LM-1004, LM-1005, LM-1014, LM-1011 y LM-1012. Todos estos cursos tenían un valor de 2 créditos, y se impartían durante un ciclo lectivo, tres horas por semana. En 1984 se inició el curso de LM-1030 en sustitución de los cursos LM-1003 y LM-1004. Dicho curso es de seis horas lectivas semanales, y tiene un valor de 4 créditos.

Si bien en la Escuela de Lenguas Modernas siempre existió la inquietud de desarrollar en el estudiante  la capacidad de comprender textos académicos en inglés, los cursos presentaban una  confusión de metas que iban desde lograr una producción escrita centrada en el uso de una gramática correcta, hasta conseguir una producción oral fluida. Debido a inquietudes de docentes y estudiantes involucrados en el curso,  surgió la necesidad de reestructurar el curso con un contenido y una metodología más acorde a sus objetivos. Es así como nació el "Plan Piloto LM-1030" en el año 1989. Como resultado de esa experiencia, el curso LM-1030 asumió lo propuesto en el "Plan Piloto LM-1030" para todos los grupos en el segundo ciclo de 1990.

El curso tradicional de LM-1030, el curso "LM-1030 Plan Piloto", y el curso de LM-1030 impartido bajo la nueva modalidad, nunca se evaluaron formalmente. Lo único que se hizo fue solicitar estudios esporádicos de parte del "Centro de Evaluación Académica" para analizar la labor de los profesores interinos. Esta investigación surge ante la necesidad de evaluar parcialmente el curso LM-1030, y así contribuir a señalar directrices que permitan formular lineamientos para el mismo.



### **Estado de la cuestión**

Las evaluaciones que instituciones de educación superior y algunos institutos de enseñanza del inglés en Costa Rica han llevado a cabo en el campo de comprensión de lectura son parte de estudios sobre el aprendizaje global del inglés. Se evalúa la capacidad adquirida para comunicarse oralmente y por escrito. Estas evaluaciones son totalmente ajenas al propósito del curso y de la investigación evaluativa a que se sometió. Es más, ni siquiera puede aislarse en ellas lo que se refiere a la comprensión de lectura, porque ésta se evalúa junto con otros aspectos de la lengua. Por otra parte, en los Estados Unidos y en otros países de habla inglesa no existen investigaciones sobre comprensión de lectura en el sentido en que ésta se enseña en la UCR. Esto se debe a que no se ofrecen cursos de inglés con propósitos específicos, pues la población hispanoparlante aprende inglés para comunicarse, y la comprensión de lectura es secundaria en ese proceso. En segundo lugar, la inmersión en el ambiente angloparlante condiciona el aprendizaje de tal manera que cualquier dato emanado de ese contexto no es pertinente al nuestro. Algunos autores que han enfocado el problema desde este punto de vista son Medley (1977), Schulz (1983), Canale (1983), and Anderson (1971).

### **Objetivos**

El propósito de evaluar parcialmente el curso LM-1030 se ha planteado siguiendo los parámetros que plantea Espinoza (1980). Se analiza la idoneidad del curso definida como la capacidad de la metodología orientada hacia la eficiencia para la adquisición de destrezas de lectura de textos académicos en inglés. Esta investigación también analiza la efectividad del curso, entendida ésta como la capacidad de logro de los objetivos del curso (Espinoza, 1980). Paralelamente analiza la eficiencia del curso, o sea la capacidad logística del proceso de apoyo para el desarrollo del programa del curso. Un objetivo colateral de esta investigación evaluativa es el de facilitar el proceso de toma de decisiones que eventualmente guíen la marcha del programa del



curso en cuestión. Este objetivo está respaldado por la teoría de la investigación evaluativa (Espinoza, 1980).

Esta investigación se plantea los siguientes objetivos generales:

1. Determinar la efectividad del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I) en cuanto a nivel de adquisición de destrezas de comprensión de lectura en el idioma inglés.
2. Determinar la funcionalidad de la estrategia de enseñanza "instrucción orientada hacia la eficiencia" en el curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)
3. Evaluar la funcionalidad de las destrezas de comprensión de lectura del idioma inglés adquiridas en el curso LM-1030, en las diferentes especialidades profesionales que ofrece la Universidad de Costa Rica.
4. Determinar la actitud de los docentes respecto a la estrategia de enseñanza "instrucción orientada hacia la eficiencia" utilizada en el curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)
5. Determinar si la Escuela de Lenguas Modernas cuenta con opciones que le permitan estrategias para la consecución de los recursos didácticos que demanda la metodología del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)
6. Determinar la actitud de los estudiantes hacia el curso LM-1030 ((Inglés Intensivo I) al inicio y al final del ciclo lectivo.

También se plantea los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar el nivel de entrada de los estudiantes del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I) en cuanto a comprensión de lectura en el idioma inglés
2. Determinar el nivel de adquisición de destrezas de comprensión de lectura en inglés al final del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)
3. Determinar si el nivel de entrada de los estudiantes del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I), en cuanto a la comprensión de lectura en inglés, es similar en todos los grupos.
4. Determinar si los estudiantes del curso LM-1030, una vez adquiridas las destrezas para la comprensión de lectura en inglés, pueden ponerlas en práctica en sus especialidades.
5. Determinar el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto a los materiales que se les provee para ser utilizados en el curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)
6. Evaluar la actitud de los docentes hacia el sistema de capacitación para la estrategia "instrucción orientada hacia la eficiencia".
7. Evaluar la actitud de los estudiantes hacia el curso LM-1030 (Inglés Intensivo I) al inicio del ciclo lectivo.



8. Evaluar la actitud de los estudiantes hacia el curso LM-1030 (Inglés Intensivo I) al finalizar el mismo.

## METODOLOGIA

### Modelo

Se ha utilizado para esta investigación una metodología evaluativa final, mixta, y cuasi-experimental (Espinoza, 1980). Es mixta porque participan investigadores internos y externos al objeto de estudio, y final por cuanto sus resultados se utilizan en una forma sumativa. En el contexto de esta metodología, por una parte se ha utilizado un modelo de evaluación cuasi-experimental, dado que se ha recopilado información al principio y al final del proceso (curso) con la aplicación de un tratamiento entre la preprueba y la posprueba. Por otra parte, se han aplicado instrumentos para recoger información sobre las actitudes de los profesores hacia el curso y hacia una organización ideal del mismo. De manera extraordinaria, se ha recopilado información personal de los alumnos.

### Sujetos

Se ha usado la población total de estudiantes matriculados en el curso LM-1030 durante el segundo ciclo de 1991, lo que equivale a 18 grupos de aproximadamente 35 alumnos cada uno. Estos estudiantes siguen carreras diferentes, en las que se les exige tomar LM-1030 para poder leer textos académicos en inglés. Además, se encuentran en diferentes niveles en sus planes de estudio, debido a que no existen restricciones en cuanto al momento en que deben matricularse. Los grupos son muy heterogéneos por diversas razones: el curso no tiene ningún requisito; las exigencias en la enseñanza del inglés en el colegio de procedencia del alumno son muy diversas; los estudiantes que pueden aprobar el curso por suficiencia prefieren matricularse regularmente por asunto de créditos para efecto del promedio ponderado, etc.

Parte de la información recopilada fue suministrada por la población del personal docente que imparte el curso



LM-1030 (14 profesores) en el segundo ciclo lectivo de 1991. Diez de los profesores son interinos con jornadas laborales que van desde 1/4 de tiempo hasta tiempo completo, y tres de ellos imparten el curso por primera vez. Todos los profesores han recibido un taller de capacitación metodológica antes de iniciar sus labores. El nivel académico de los profesores va desde bachiller en inglés, hasta magister en la especialidad.

### **Instrumentos de Medición**

**Formulario de Información Personal.** Para evaluar el curso LM-1030 se solicitaron datos personales de los alumnos matriculados en LM-1030 en el segundo ciclo de 1991, por medio de una fórmula con preguntas concretas para evitar disgresiones y ambigüedades.

En primer lugar, se hizo una lista de los datos personales de un estudiante. Luego se seleccionaron aquellos que fueran relevantes para la investigación. Se preparó una fórmula para que consignaran la siguiente información: nombre y apellidos, edad, número de carnet, colegio de procedencia, año de ingreso a la Universidad, carrera, autoevaluación respecto al porcentaje de inglés oral que comprende, autoevaluación respecto al porcentaje de inglés escrito que comprende.

**Prueba de Comprensión de Lectura.** Para preparar la prueba de comprensión de lectura se escogieron dos expertos en la enseñanza del inglés para otras carreras, con amplia experiencia en la enseñanza de la adquisición de destrezas para la comprensión de lectura.

Para estructurar las pruebas de comprensión de lectura se determinaron las destrezas enseñadas en el curso LM-1030 (objetivos terminales del curso) y las áreas de competencia de la adquisición de una segunda lengua. Luego se analizaron los objetivos del curso a la luz de tres niveles de la taxonomía de Bloom (análisis, síntesis y evaluación). Una vez hecho esto, se diseñó una tabla de especificaciones para tomar en cuenta la interacción de las áreas de competencia lingüística (competencia gramatical, competencia

sociolingüística, competencia discursiva, y competencia estratégica), los niveles de la taxonomía de Bloom (análisis, síntesis y evaluación), y las destrezas de comprensión de lectura que se pretenden desarrollar en el curso. Estas últimas son las siguientes:

- Partir de la totalidad del texto para identificar las partes.
- Identificar los elementos que forman un texto y describir sus relaciones y funciones ("relaciones y funciones" = de contraste, de comparación, etc.)
- Determinar la organización general del texto ("organización"= texto argumentativo, texto descriptivo, etc.)
- Identificar la idea principal de un texto.
- Distinguir la idea principal de un texto de los detalles o ideas subordinadas.
- Partir de los elementos específicos para observar el patrón del texto en su totalidad.
- Extraer de un texto los puntos sobresalientes para esquematizar su contenido.
- Extraer de un texto los puntos relevalantes respecto a un aspecto o tema.
- Descodificar información del texto para crear diagramas, tablas, listas, etc.
- Hacer hipótesis sobre el contenido de una texto antes de iniciar su lectura (después de un "vistazo".)
- Formar criterio propio respecto a:
  - punto de vista ideológico del autor
  - objetivo del autor del texto
  - logro de los objetivos del autor del texto
  - efecto del texto en el lector
  - juicio crítico sobre el mensaje transmitido
- Hacer inferencias utilizando la información dada.
- Solucionar problemas similares a los planteados por el texto.

Para esta etapa se hizo necesario diseñar la matriz con los elementos participantes que se muestra en la figura 1 a continuación.



DESTREZAS	COMPETENCIA GRAMATICAL			COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA			COMPETENCIA DISCURSIVA			COMPETENCIA ESTRATÉGICA		
	niveles			niveles			niveles			niveles		
	anál.	sin. eval.	eval.	anál.	sin. eval.	eval.	anál.	sin. eval.	eval.	anál.	sin. eval.	eval.
Partir de la totalidad del texto para identificar las partes.												
Identificar los elementos que forman un texto y describir sus relaciones y funciones ("relaciones y funciones" = de contraste, de comparación, etc.)												
Determinar la organización general del texto ("organización" = texto argumentativo, texto descriptivo, etc.)												
Identificar la idea principal de un texto.												
Distinguir la idea principal de un texto de los detalles o ideas subordinadas.												
Partir de los elementos específicos para observar el patrón del texto en su totalidad.												
Extraer de un texto los puntos sobresalientes para esquematizar su contenido.												
Extraer de un texto los puntos relevantes respecto a un aspecto o tema.												
Descodificar información del texto para crear diagramas, tablas, listas, etc.												
Hacer hipótesis sobre el contenido de un texto antes de iniciar su lectura (después de un "vistazo").												
Formar criterio propio respecto a: - punto de vista ideológico del autor - objetivo del autor del texto - logro de los objetivos del autor del texto - efecto del texto en el lector - juicio crítico sobre el mensaje transmitido												
Hacer inferencias utilizando la información dada.												
Solucionar problemas similares a los planteados por el texto.												

Figura 1: Matriz de interacción de las áreas de competencia lingüística, niveles de la taxonomía de Bloom y destrezas de comprensión de lectura en inglés.

Seguidamente se seleccionaron dos textos de dificultad paralela, y sobre cada uno se elaboraron 38 ítemes de comprensión. Fueron validados por tres evaluadores con conocimiento de inglés, y por un grupo piloto de 15 alumnos que poseían únicamente los conocimientos de inglés de la enseñanza secundaria pública. Con las sugerencias de ambos se reestructuraron las pruebas. Por último, se imprimieron los cuestionarios y se hicieron las fotocopias de las lecturas sobre las que versaba la prueba.

**Diferencial Semántico.** Para la medición de actitudes hacia el curso por parte de los estudiantes y los profesores, se seleccionó como instrumento el diferencial semántico. El diferencial semántico es ventajoso porque puede ser aplicado a grupos relativamente grandes, con varios estímulos a la vez; además, permite la recolección de gran cantidad de datos con economía de tiempo y material, y es sumamente fácil de tabular y analizar (Díaz-Guerrero, 1975). Se escogió este instrumento también por su alta objetividad, confiabilidad, validez, sensibilidad y comparabilidad.

Para la estructuración de las escalas del diferencial semántico, tanto de los estudiantes como de los profesores, se procedió a hacer una pre-selección de binomios de adjetivos probados por expertos. Luego se hizo la selección de doce pares de adjetivos por área de actividad, potencia, evaluación, o sea, 36 pares de adjetivos. Estos pares de adjetivos fueron examinados y clasificados por un especialista en medición y evaluación educativa y otro en psicología educativa. Ellos seleccionaron cuatro pares de adjetivos por cada área (doce pares en total). Se hicieron dos fórmulas idénticas para cada alumno, y una para los profesores. El concepto utilizado en ambos casos fue: "Para mí, el curso de LM-1030 es...."



Junto con la escala del diferencial semántico se preparó una hoja de instrucciones que se imprimió en el reverso de la hoja de la escala.

**Inventario Descriptivo.** Para valorar la percepción de los profesores respecto a la eficiencia administrativa con que la coordinación de la Sección de Inglés para Otras Carreras apoya el curso, se elaboró una síntesis del funcionamiento administrativo actual de la sección respecto al curso LM-1030, y otra de lo que sería su funcionamiento óptimo. De esos dos documentos se tomó lo más relevante, y se puso en forma de ítemes afirmativos, clasificados bajo seis conceptos diferentes (organización del curso, responsabilidades del coordinador, responsabilidades de los líderes de grupos de trabajo, responsabilidades de los profesores). Se les dio formato de cuestionario, donde el profesor debía externar su criterio anotando si estaba de acuerdo o no según el método Likert con cuatro opciones. Cada concepto, a su vez, respondía a su propia clasificación interna, como en el caso del concepto I: planeamiento del curso, preparación de materiales, aspectos didácticos y apoyo metodológico. Para efecto de la estructuración de ítemes, se siguieron las directrices dadas por Espinoza (1980).

#### **Administración de los Instrumentos**

**Formulario de Información Personal.** Se hicieron paquetes con 40 ejemplares de las fórmulas de datos personales de los alumnos y se le entregaron a los profesores de cada grupo. Se les dio dos semanas de tiempo para que recopilaran la información solicitada. Se le asignó el código de cada alumno a la fórmula correspondiente, así como los códigos de la información solicitada (colegio de procedencia, edad, etc.).

**Pruebas de Comprensión de Lectura.** Se hicieron paquetes con 40 ejemplares de una misma forma de la prueba para cada grupo, y se les entregaron a los profesores con instrucciones precisas sobre



cómo administrar la prueba. Se administró primero al inicio del ciclo lectivo -la "Forma A" ("Fitness") a 9 grupos con un total de 242 alumnos, y la "Forma B" ("Stress") a 9 grupos, con un total de 241 alumnos. Al final del curso lectivo se administró de nuevo, pero a cada grupo se le entregaron ambas formas: la "Forma A" ("Fitness") para la mitad de sus alumnos, y la "Forma B" ("Stress") para la otra mitad. En síntesis, del grupo que al inicio del curso había tomado la "Prueba A", al final del curso un 50% tomó la "Prueba A", y un 50% la "Prueba B".

Se corrigieron las pruebas asignándoles una nota a cada una en una escala de 1 a 100. Además, se le dio un número codificado a cada alumno para identificar la fórmula de información personal con la de la prueba de comprensión de lectura. (Los exámenes de aquellos alumnos que no entregaron su fórmula de datos personales no se calificaron.)

La prueba de comprensión de lectura de diferentes especialidades o áreas de estudio, que se iba a aplicar a los estudiantes del curso LM-1032 (curso siguiente al de LM-1030), tuvo que suspenderse. Debido a que en la mayoría de las carreras ya el curso de LM-1032 no se pide como requisito, la matrícula fue muy baja. Únicamente 8 estudiantes que habían llevado LM-1030 se matricularon en los 3 grupos de LM-1032, y provenían de cinco carreras diferentes.

**Escalas de Diferencial Semántico.** Para la administración del diferencial semántico a los estudiantes se entregaron 40 ejemplares para cada grupo. Antes de iniciarse el curso lectivo, se explicó a cada profesor en qué consistía el instrumento y cómo debía administrarlo. Se le pidió al profesor que explicara a los alumnos el objetivo de la escala. Se administró en la segunda sesión de la primera semana de clase. La prueba se llevó a cabo en forma anónima y en un máximo de tiempo de tres minutos. Cada profesor devolvió las escalas a la coordinación de la "Sección de Inglés Para Otras Carreras". El mismo proceso se siguió para administrar el diferencial semántico la última semana de lecciones. El



diferencial semántico se les administró a los docentes de igual manera, en una reunión convocada para ese efecto.

**Inventario Descriptivo.** En la última semana del ciclo lectivo se convocó a los profesores de LM-1030 y se les informó sobre el formulario de inventario descriptivo relativo a la eficiencia administrativa del curso LM-1030. Se enfatizó el hecho de que entre los ítemes propuestos había unos que formaban parte de la organización actual de LM-1030, y otros que eran proposiciones para un manejo futuro del curso. También se explicó que las respuestas de los profesores servirían como base para elaborar un planteamiento de organización administrativa del curso para el año siguiente. Luego se entregó el formulario, y se le dio a los profesores un máximo de 1:15 horas para contestarlo en forma anónima.

#### **Análisis de la Información**

Para efectos del logro de los objetivos propuestos, se plantearon diversos análisis. En primera instancia, para determinar la adquisición de destrezas de lectura durante el curso, se propuso hacer una razón "t" para cada uno de los 18 grupos de la preprueba de comprensión de lectura. También se analizó por medio de ANOVAS si entre las medias de los grupos que tomaron cada una de las formas ("A" y "B") existían diferencias significativas en relación al nivel de dominio de la comprensión de lectura según la prueba administrada.

En segundo lugar, para determinar las actitudes de los estudiantes hacia el curso, se administró el diferencial semántico. Se administró al inicio y al final del curso con el objetivo de comparar la evolución de la actitud por medio del uso del "Perfil del Diferencial Semántico" (Díaz-Guerrero y Salas, 1975). De igual forma, se procedió a analizar el diferencial semántico administrado a los docentes. También se decidió estimar los promedios y las desviaciones estándares para cada par de adjetivos, con el fin de

averiguar si estadísticamente se detectaba una diferencia significativa entre los promedios de cada par de adjetivos antes y después de recibir el curso. Para comparar la actitud de los profesores y de los estudiantes hacia el curso, se elaboró una figura donde se comparan los dos perfiles.

Para determinar las normas y acciones que según los profesores requieren ser puestas en práctica para la organización administrativa óptima del curso, se administró un inventario descriptivo. Se usó la técnica de "Método de Likert", dando cuatro opciones de respuesta, pero con el fin de unir las opciones 0 y 1, y luego 2 y 3, convirtiendo las propuestas para cada ítem en dos categorías: se aceptan o se rechazan las normas y acciones.



## RESULTADOS

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

1. una pre-prueba y una pos-prueba de comprensión de lectura a los estudiantes
2. un diferencial semántico aplicado al inicio del ciclo lectivo y otro al final del mismo para determinar actitudes de los estudiantes hacia el curso
3. un diferencial semántico aplicado a los profesores para determinar sus actitudes hacia el curso
4. un inventario descriptivo aplicado a los profesores para determinar la organización ideal del curso
5. un formulario de información personal de los estudiantes

Se pretende determinar la efectividad del curso, definida por el nivel de adquisición de destrezas de comprensión de lectura en el idioma inglés; en este campo, se intenta detectar si los grupos presentan niveles de entrada significativamente diferentes. Se pretende también determinar cuál es la actitud de los estudiantes al inicio y luego al final del curso, y, de manera extraordinaria, cuál es la actitud de los profesores hacia el mismo. Además, se analiza cuál es la organización ideal del curso de acuerdo con la opinión de los profesores que lo imparten.

### **Nivel de Entrada de Comprensión de Lectura al Inicio del Curso**

Se administró una prueba de diagnóstico de comprensión de lectura la primera semana del ciclo lectivo, utilizando dos formas equivalentes: "Forma A" (cuyo tema era "Fitness") y "Forma B" (cuyo tema era "Stress").

Para la "Forma A" ("Fitness") aplicada al inicio del ciclo lectivo, el cuadro 1 ilustra el número de estudiantes, los promedios de rendimiento, y las desviaciones estándares por grupo y total.

Cuadro 1  
**Promedios de Desviaciones Estándares para la "Forma A" de la Prueba de Comprensión de Lectura: "Fitness" (pre-prueba)**

GRUPOS	N	$\bar{X}$	DS
1	27	53.33	14.58
2	31	59.35	16.47
3	29	50.26	17.03
5	18	45.42	25.43
10	30	40.75	21.60
13	27	52.59	16.19
15	29	54.27	17.19
18	28	53.93	15.22
19	23	39.73	20.98
<hr/>			
Población total	242	50.39	19.06

El cuadro 1 indica que el rango de los promedios para los nueve grupos que realizaron la prueba va desde 59.35 en el grupo No. 2, hasta 39.73 en el grupo No. 19. Paralelamente, los valores de las desviaciones estándares varían desde 25.43 (el más alto) en el grupo No. 5, hasta 14.58 (el más bajo) en el grupo No. 1.

La comparación de medias para nueve grupos que realizaron esta prueba se hizo utilizando un ANOVA de una vía. Los resultados obtenidos se resumen en el cuadro 2 que se presenta a continuación.

Cuadro 2  
**Análisis de Varianza de una Vía para Comparación de Medias de la Forma A" ("Fitness) al Inicio del Curso**

FUENTE	GL	SC	MC	F	NP
Entre grupos	8	1161.17	145.15	1.05	.40
Dentro de grupos	233	32240.04	138.37		
Total	241	33401.21			

El valor de la razón "F" indicado en el cuadro 2 resulta no ser estadísticamente significativo a un nivel de probabilidad .05.



Las medias muestran ser estadísticamente similares entre ellas. Los 9 grupos diagnosticados con la "Forma A" iniciaron el curso a un nivel de destrezas de comprensión de lectura que estadísticamente muestra que son semejantes.

Para la "Forma B", cuyo tema era "Stress", el cuadro 3 muestra el "N", los promedios de rendimiento, y las desviaciones estándares para cada grupo que la tomó, y para el grupo global.

**Cuadro 3**  
**Promedios y Desviaciones Estándares para la "Forma B" de la**  
**Prueba de Comprensión de Lectura: "Stress" (pre-prueba)**

GRUPOS	N	$\bar{X}$	DS
4	33	47.21	24.30
6	29	58.17	20.59
7	24	46.55	17.54
8	27	56.87	20.44
9	23	58.64	17.22
11	25	48.89	15.92
12	19	54.01	20.26
14	33	56.78	22.37
16	28	50.38	18.52
Población			
total	241	53.03	20.32

Puede observarse que el cuadro 3 muestra un rango de promedios que va desde 58.64 del grupo No. 9 hasta un valor de 46.55 en el grupo No. 7. Así mismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 24.30 (la mayor) en el grupo No. 4, hasta el valor de 15.92 (la menor) en el grupo No. 11.

La comparación de medias de los nueve grupos que tomaron la "Forma B" ("Stress") se analizó por medio de un análisis de varianza (ANOVA) de una vía. Los resultados se muestran en el Cuadro 4 que se expone a continuación.

**Cuadro 4**  
**Análisis de Varianza de una Vía para Comparación de Medias de**  
**la "Forma B": "Stress" (pre-prueba)**

FUENTE	GL	SC	MC	F	NP
Entre grupos	8	4480.49	560.06	1.81	.077
Dentro de grupos	232	71927.80	310.03		
Total	240	76408.30			

En el cuadro 4 se indica que el valor de la razón "F" obtenida 1.8065 no es estadísticamente significativo. A un nivel de probabilidad de .05, los nueve grupos presentaron promedios de rendimiento similar en la prueba diagnóstico de comprensión de lectura en su "Forma B" ("Stress").

Se procedió posteriormente a analizar los 18 grupos en conjunto, tomando en cuenta los resultados para ambas formas (A y B) de la prueba de diagnóstico. El cuadro 5 ilustra un resumen del número total de estudiantes y grupos participantes en el estudio, así como también los promedios y desviaciones estándares para cada grupo.



Cuadro 5

Promedios y Desviaciones Estándares para las Pruebas "A" y "B" de Comprensión de Lectura ("Fitness" y "Stress") (pre-prueba)

GRUPO	N	$\bar{X}$	DS
1	27	53.33	14.58
2	31	59.35	16.47
3	29	50.26	17.04
4	33	47.21	24.30
5	18	45.42	25.43
6	29	58.17	20.59
7	24	46.55	17.54
8	27	56.87	20.44
9	23	58.64	17.23
10	30	40.75	21.60
11	25	48.89	15.92
12	19	54.02	20.26
13	27	52.59	16.19
14	33	56.78	22.37
15	29	54.27	17.91
16	28	50.38	18.52
18	28	53.93	15.22
19	23	39.73	20.98

De acuerdo a juicio de expertos ambas formas de la prueba de diagnóstico representaban ser formas equivalentes. Se procedió posteriormente a hacer una comparación de las 18 medias obtenidas por medio de un ANOVA de una vía. El cuadro 6 resume los resultados obtenidos y se presenta a continuación.

Cuadro 6

Cuadro Resumen de ANOVA de una Vía para Comparación de Medias de Comprensión de Lectura ("Fitness" y "Stress") (pre-prueba)

FUENTE	GL	SC	MC	F	NP
Entre grupos	17	15451.23	908.90	2.4567	.001
Dentro de grupos	465	172035.87	369.97		
Total	482	187487.10			

El valor "F" de 2.46 indicado en el cuadro 6 representa un valor estadísticamente significativo a un nivel de probabilidad de .0001, lo que indica que en el contexto total de los 18 grupos participantes sí existen diferencias significativas entre las medias de algunos grupos, indicando ello el grado de heterogeneidad de la población de estudiantes.

Para identificar las diferencias significativas entre las medias de los 18 grupos se procedió a realizar un análisis de diferencias entre medias, utilizando el procedimiento de Prueba para Rangos Múltiples de Duncan. La figura 2 presenta una matriz de comparación de los 18 promedios obtenidos e indica cuáles son los que difieren entre sí a con un nivel estadísticamente significativo.



	F	F	F	S	S	S	F	S	F	F	F	S	F	S	S	S	S	F
Grupos	19	10	5	7	4	11	3	16	13	1	18	12	15	14	8	6	9	2
F 19	X																	
F 10		X																
F 5			X															
S 7				X														
S 4					X													
S 11						X												
F 3							X											
S 16								X										
F 13	*	*							X									
F 1	*	*								X								
F 18	*	*									X							
S 12	*	*										X						
F 15	*	*											X					
S 14	*	*												X				
S 8	*	*													X			
S 6	*	*														X		
S 9	*	*															X	
F 2	*	*	*	*	*													X

Figura 2: Matriz de Comparación de los 18 Promedios de los Grupos Participantes (pre-prueba)

La figura 2 ilustra que el nivel de entrada al curso LM-1030 en los 18 grupos vigentes fue significativamente diferente entre

algunos grupos. Los resultados indican que el grupo No. 19 con un promedio de 39.73 difiere significativamente de los grupos No. 13, 1, 18, 12, 15, 14, 8, 6, 9 y 2. También el grupo No. 10, con un promedio de 40.75, muestra ser significativamente diferente de los grupos No. 13, 1, 18, 12, 15, 14, 8, 6, 9 y 2. Por otra parte, el promedio del grupo No. 2, 59.35, es significativamente mayor que el de los grupos No. 5, 7 y 4. El juicio de expertos que estableció que ambas formas ("A" y "B") de la prueba de diagnóstico son equivalentes, fue también sustentado estadísticamente, al compararse las medias del grupo total que tomó la "Forma A" ("Fitness") contra las del grupo que tomó la "Forma B" ("Stress") por medio de una razón "t" para grupos independientes y cuyo resumen se presenta en el cuadro 7.

Cuadro 7

Razón "t" comparando las medias de las formas "A" y "B" de la preprueba ("Fitness" y "Stress") (pre-prueba)

Forma	Media	N	Diferencia entre medias	Error estándar	t	P
"Fitness"	50.39	242	-2.63	1.79	-1.46	.05
"Stress"	53.02	241				

El cuadro 7 muestra que no existe diferencia significativa entre la media (50.89) del grupo (242) de estudiantes que trabajó sobre la lectura "Fitness" y la media (53.03) del grupo (241) de estudiantes que trabajó con la lectura "Stress".

#### Nivel de Salida de Comprensión de Lectura del Curso

Dos semanas antes de terminar el curso lectivo se impartió de nuevo la misma prueba de comprensión de lectura en sus dos formas:



"Forma A" ("Fitness") y "Forma B" ("Stress").

Para la "Forma A", cuyo tema era "Fitness", el cuadro 8 ilustra el número de estudiantes, los promedios de rendimiento y las desviaciones estándares por grupo y total.

Cuadro 8  
Promedios y Desviaciones Estándares para la "Forma A" de la Prueba de Comprensión de Lectura "Fitness" (post-prueba)

GRUPOS	N	$\bar{X}$	DS
1	8	63.16	12.89
2	12	71.49	11.27
3	8	70.67	10.43
4	7	70.67	8.92
5	12	67.54	13.71
6	10	70.26	8.60
7	10	64.47	8.71
8	11	76.08	2.99
9	10	61.05	13.86
10	12	62.94	12.11
11	14	65.79	10.37
12	9	69.88	10.78
13	9	64.62	11.55
14	10	67.37	13.55
15	7	74.06	9.17
16	8	62.17	11.25
18	9	64.91	8.11
19	7	68.04	8.24
Población total	173	67.40	11.01

El cuadro 8 indica que el rango de los promedios va desde 76.08 en el grupo No. 8, hasta 61.05 en el grupo No. 9. Paralelamente, los valores de las desviaciones estándares varían desde 13.86 (el más alto) en el grupo No. 9, hasta 2.99 (el más bajo) en el grupo No. 8.

La comparación de medias para los grupos que realizaron la "Prueba A" en esta ocasión se hizo utilizando un ANOVA de una vía. Los resultados obtenidos se resumen en el cuadro 9 que se presenta a continuación.

Cuadro 9  
**Análisis de Varianza de una Vía para Comparación de Medias de la "Forma A": "Fitness" (post-prueba)**

FUENTE	GL	SC	MC	F	NP
Entre grupos	17	2864.12	168.48	1.45	.1209
Dentro de grupos	155	18018.03	116.24		
Total	172	20882.15			

El valor de la razón "F" indicado en el cuadro 9 resulta ser de 1.45 con lo que no es una valor significativo a un alfa del 5%. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los grupos en la post-prueba. La población de estudiantes que al final del curso tomó la "Forma A" muestra tener un nivel semejante de destrezas de comprensión de lectura. En lo que se refiere a la "Forma B", cuyo tema era "Stress", el cuadro 10 muestra el "N", los promedios de rendimiento, y las desviaciones estándares para cada grupo que las tomó, y para el grupo total.



Cuadro 10  
**Promedios y desviaciones Estándares para la "Forma B" de la Prueba de Comprensión de Lectura: "Stress" (post-prueba)**

GRUPOS	N	$\bar{X}$	DS
1	7	67.85	12.52
2	12	78.84	12.67
3	9	68.13	16.44
4	7	85.71	9.71
5	4	71.38	10.38
6	13	73.89	11.88
7	11	71.29	11.10
8	13	73.99	9.50
9	10	72.76	19.39
10	8	62.66	17.51
11	10	74.74	16.56
12	7	69.17	9.69
13	11	71.29	11.93
14	14	64.94	24.10
15	10	82.37	8.99
16	8	73.68	11.16
18	7	69.55	15.20
19	10	73.68	11.98
Población total	171	72.61	14.65

Puede observarse que el cuadro 10 muestra un rango de promedios que va desde 85.71 en el grupo No. 4, hasta un valor de 64.94 en el grupo No. 14. Así mismo, las desviaciones estándares oscilan entre el valor de 24.10 (la mayor) en el grupo No. 14, hasta el valor de 8.99 (la menor) en el grupo No. 15.

La comparación de medias de los grupos que tomaron la "Forma

B" se analizó por medio de un ANOVA de una vía. Los resultados se muestran en el cuadro 11 que se expone a continuación.

Cuadro 11  
Análisis de Varianza de una Vía de Comparación de Medias de la "Forma B": "Stress" (post-prueba)

FUENTE	GL	SC	MC	F	NP
Entre grupos	17	4877.73	286.92	1.39	.1485
Dentro de grupos	153	31586.64	206.45		
Total	170	36464.30			

En el cuadro 11 se indica que el valor de la razón "F" obtenida 1.39 no es un valor significativo en un alfa del 5%. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los grupos en la post-prueba. A un nivel de probabilidad .1485, todos los grupos presentaron promedios de rendimiento similar en esta prueba.

Comparando resultados obtenidos de ambas formas de la prueba, el cuadro 12 ilustra un resumen del número total de estudiantes y grupos participantes en el estudio, así como también los promedios y desviaciones estándares para cada grupo.

Pruebas de Comparación de Medias (post-prueba)

FUENTE



06.05.02  
102

Cuadro 12  
Promedios y Desviaciones Estándares para la "Prueba A" y "Prueba B"  
de Comprensión de Lectura: "Fitness" y "Stress"  
(post-prueba)

GRUPO	N	$\bar{X}$	DS
1	15	65.35	12.50
2	24	75.16	12.31
3	17	69.04	13.56
4	14	78.19	11.88
5	16	68.50	12.74
6	23	72.31	10.51
7	21	68.04	10.39
8	24	74.94	7.22
9	20	66.91	17.47
10	20	62.83	14.07
11	24	69.52	13.73
12	16	69.57	9.98
13	20	68.29	11.94
14	24	65.95	20.04
15	17	78.95	9.74
16	16	67.93	12.35
18	16	66.94	11.54
19	17	71.36	10.69

De acuerdo con el juicio de expertos, ambas formas de la prueba eran equivalentes. Se procedió luego a hacer una comparación de las 18 medias obtenidas por medio de un ANOVA de una vía. El cuadro 13 resume los resultados obtenidos y se presenta a continuación.

Cuadro 13  
Resumen de ANOVA de una Vía para Comparación de Medias de las Pruebas de Comprensión de Lectura "Fitness" y "Stress" (post-prueba)

FUENTE	GL	SC	MC	F	NP
Entre grupos	17	6037.11	355.12	2.16	.005
Dentro de grupos	326	53646.21	164.56		
Total	343	59683.32			

000010 e-1

El valor "F" de 2.16 indicado en el cuadro 13 respresenta un valor estadísticamente significativo a un nivel de probabilidad de .005, lo que indica que en el contexto total de los 18 grupos participantes sí existen diferencias significativas entre las medias de algunos grupos, indicando ello el grado de heterogeneidad de la población de estudiantes.

Para identificar las diferencias significativas entre las medias de los 18 grupos, se procedió a realizar un análisis de diferencias entre medias, utilizando el procedimiento de la Prueba para Rangos Múltiples de Duncan. La figura 3 presenta una matriz de comparación de los 18 promedios obtenidos e indica cuáles son los que difieren entre sí con un nivel estadísticamente significativo.

GRUPOS	10	1	14	9	18	16	7	13	5
6	x								
8	x		x						
2	x		x						
4	x	x	x	x	x				
15	x	x	x	x	x	x	x	x	

Figura 3: **Matriz de Comparación de los 18 Promedios de los Grupos Participantes** (post-prueba)

La figura 3 indica que el nivel de salida fue significativamente diferente entre algunos grupos. Los resultados indican que el grupo No. 10, con un promedio de 62.68, difiere significativamente de los grupos 6, 8, 2, 4, y 15. También el grupo No. 14, con un promedio de 65.95, difiere significativamente de los grupos 8, 2, 4 y 15. Los grupos No. 1, el 9 y el 18 únicamente difieren significativamente de los grupos 4 y 15. Los grupos No. 16, 7 y 13 difieren sólo del grupo 15.

Al compararse las medias del grupo total que tomó ambas formas por medio de una razón "t" para grupos independientes se sustentó de nuevo estadísticamente que ambas formas son equivalentes.



### Actitud de los Estudiantes Hacia el Curso al Inicio del Mismo

Se administró una escala de diferencial semántico a los estudiantes la primera semana del ciclo lectivo. El cuadro 14 muestra los promedios y las desviaciones estándares de cada par de adjetivos agrupados por áreas: evaluación, actividad y potencia.

Cuadro 14

Promedios para cada par de adjetivos del diferencial semántico de los estudiantes (pre-prueba)

<u>par de Adjetivos</u>	<u>promedio</u>	<u>desviación estándar</u>
<u>EVALUACION</u>		
amargo-dulce	4.15	1.11
pobre-rico	4.53	1.12
bajo-alto	4.27	1.21
disonante-armonioso	4.35	1.08
<u>ACTIVIDAD</u>		
lento-rápido	4.38	1.15
opaco-brillante	4.17	1.12
insensible-sensible	4.05	1.26
perezoso-trabajador	4.79	1.13
pequeño-grande	4.06	1.27
duro-blando	3.07	1.35
oscuro-claro	4.26	1.19
lejano-cercano	4.36	1.28

Puede observarse que el cuadro 15 muestra un rango de promedios que va desde 4.79 para el par de adjetivos "perezoso-trabajador" hasta un valor de 3.07 para el par de adjetivos "duro-blando". Así mismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 1.35 (la mayor) en el par de adjetivos "duro-blando", hasta el valor de 1.07 (la menor) en el par de adjetivos "disonante-armonioso". El cuadro 15 muestra los promedios y desviaciones estándares por área de los adjetivos del diferencial semántico.

Cuadro 15  
**Promedio por Area de Adjetivos del Diferencial Semántico de Estudiantes al Inicio del Curso**

AREA	$\bar{X}$	DS
evaluación	4.32	.80
actividad	4.34	.73
potencia	3.93	.70

La figura 4 muestra un perfil de los resultados de la actitud de los estudiantes hacia el curso.



Para mí, el curso de LM-1030 es ....

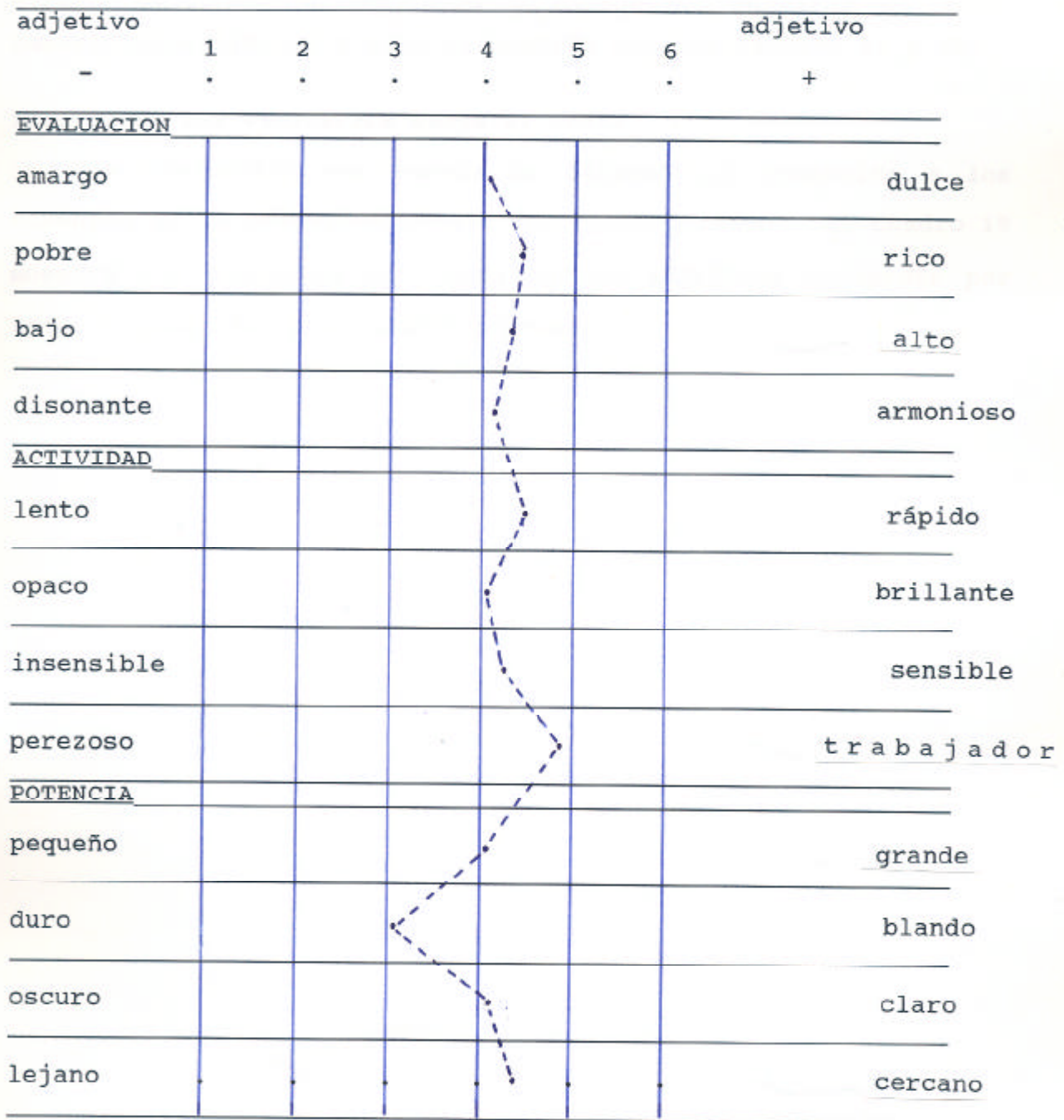


Figura 4: **Diferencial Semántico**  
 Resultados de la actitud de los estudiantes hacia  
 el curso LM-1030 al final del curso

Se puede observar en este perfil que la actitud al inicio del curso para los diferentes pares de adjetivos y categorías muestran un valor cuantitativo similar y alto de acuerdo con los cuadros 14 y 15.

**Actitud de los Estudiantes Hacia el Curso al Final del Mismo**

La misma escala de diferencial semántico que se aplicó a los estudiantes al inicio del curso, se aplicó dos semanas antes de que éste terminara. El cuadro 16 muestra los promedios y las desviaciones estándares de cada par de adjetivos agrupados por áreas: evaluación, actividad y potencia.



Cuadro 16

Promedios para cada par de adjetivos del diferencial semántico de los estudiantes (post-prueba)

<u>par de adjetivos</u>	<u>promedio</u>	<u>desviación estándar</u>
<u>EVALUACION</u>		
amargo-dulce	4.05	1.24
pobre-rico	4.56	1.26
bajo-alto	4.45	1.22
disonante-armonioso	4.29	1.23
<u>ACTIVIDAD</u>		
lento-rápido	4.52	1.35
opaco-brillante	4.04	1.30
insensible-sensible	4.30	1.36
perezoso-trabajador	4.87	1.28
<u>POTENCIA</u>		
pequeño-grande	4.25	1.32
duro-blando	3.09	1.42
oscuro-claro	4.22	1.31
lejano-cercano	4.28	1.41

Puede observarse que el cuadro 16 muestra un rango de promedios que va desde 4.87 para el par de adjetivos "perezoso-trabajador", hasta un valor de 3.09 para el par de adjetivos "duro-blando". Así mismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 1.42 (la mayor) en el par de adjetivos "duro-blando", hasta el valor de 1.22 (la menor) en el par de adjetivos "bajo-alto". El cuadro 17 muestra los promedios por área de adjetivos del diferencial semántico de los estudiantes.

Cuadro 17

**Promedios por Área de Adjetivos del Diferencial Semántico de los Estudiantes al Final del Curso**

Area	$\bar{X}$	DS
evaluación	4.34	.96
actividad	4.43	.91
potencia	3.96	.82

La figura 5 muestra un perfil de los resultados de la actitud de los estudiantes hacia el curso al final del mismo.



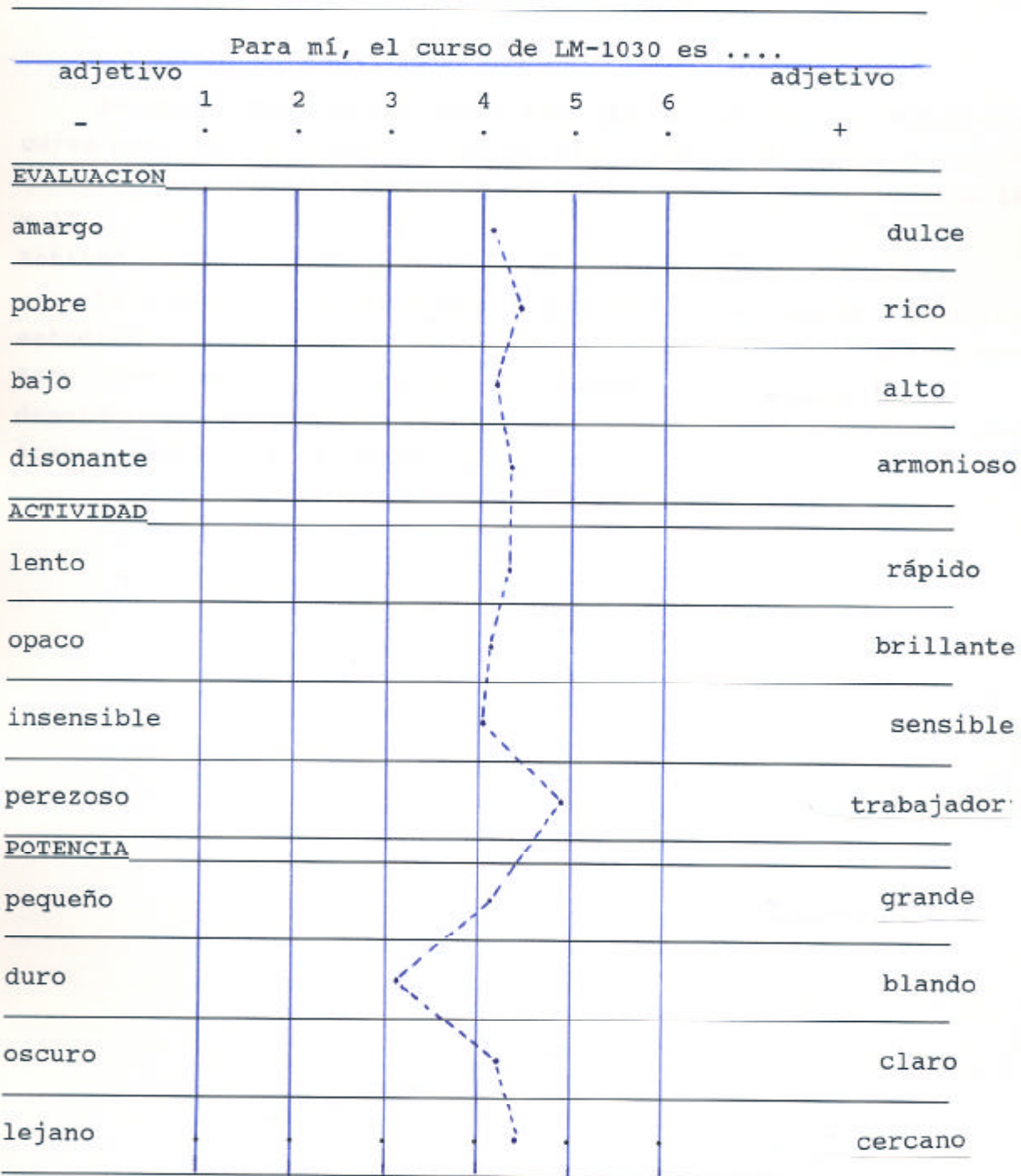


Figura 5: **Diferencial Semántico**  
**Resultados de la actitud de los estudiantes hacia**  
**el curso LM-1030 al inicio del semestre**

Se puede observar en este perfil que la actitud para los diferentes pares de adjetivos y categorías muestran un valor cuantitativo similar y alto de acuerdo con los cuadros 17 y 18.

#### **Actitud de los Profesores Hacia el Curso**

Se administró una escala de diferencial semántico a los docentes en la penúltima semana del ciclo lectivo. El cuadro 18 muestra los promedios para cada par de adjetivos agrupados por área: evaluación, actividad y potencia.



Cuadro 18  
**Promedios para cada par de adjetivos del diferencial  
semántico de los profesores**

<u>par de adjetivos</u>	<u>promedio</u>	<u>desviación estándares</u>
<u>EVALUACION</u>		
amargo-dulce	4.20	.63
pobre-rico	5.00	1.05
bajo-alto	4.40	1.08
disonante-armonioso	4.90	.99
<u>ACTIVIDAD</u>		
lento-rápido	4.00	1.49
opaco-brillante	4.50	.85
insensible-sensible	4.80	1.03
perezoso-trabajador	4.90	1.10
<u>POTENCIA</u>		
pequeño-grande	4.10	1.37
duro-blando	3.60	.97
oscuro-claro	4.40	.84
lejano-cercano	4.10	1.45

Puede observarse que el cuadro 18 muestra un rango de promedios que va desde 5.00 para el par de adjetivos "pobre-rico" hasta un valor de 3.60 para el par de adjetivos "duro-blando". Así mismo, las desviaciones estándares oscilan entre un valor de 1.49

(la mayor) en el par de adjetivos "lento-rápido" hasta un valor de .63 (la menor) en el par de adjetivos "amargo-dulce". Cuantitativamente los profesores, al igual que los estudiantes, indican una actitud para cada par de adjetivos y categoría similar, y un valor alto como lo muestra la figura 6. El cuadro 19 muestra los promedios y desviaciones estándares por área de los adjetivos del diferencial semántico.

Cuadro 19

**Promedios por Area de Adjetivos del Diferencial Semántico de los Profesores**

Area	$\bar{X}$	DS
evaluación	4.62	.80
actividad	4.55	.85
potencia	4.05	.77

La figura 7 muestra el perfil de los resultados de la actitud de los profesores hacia el curso.



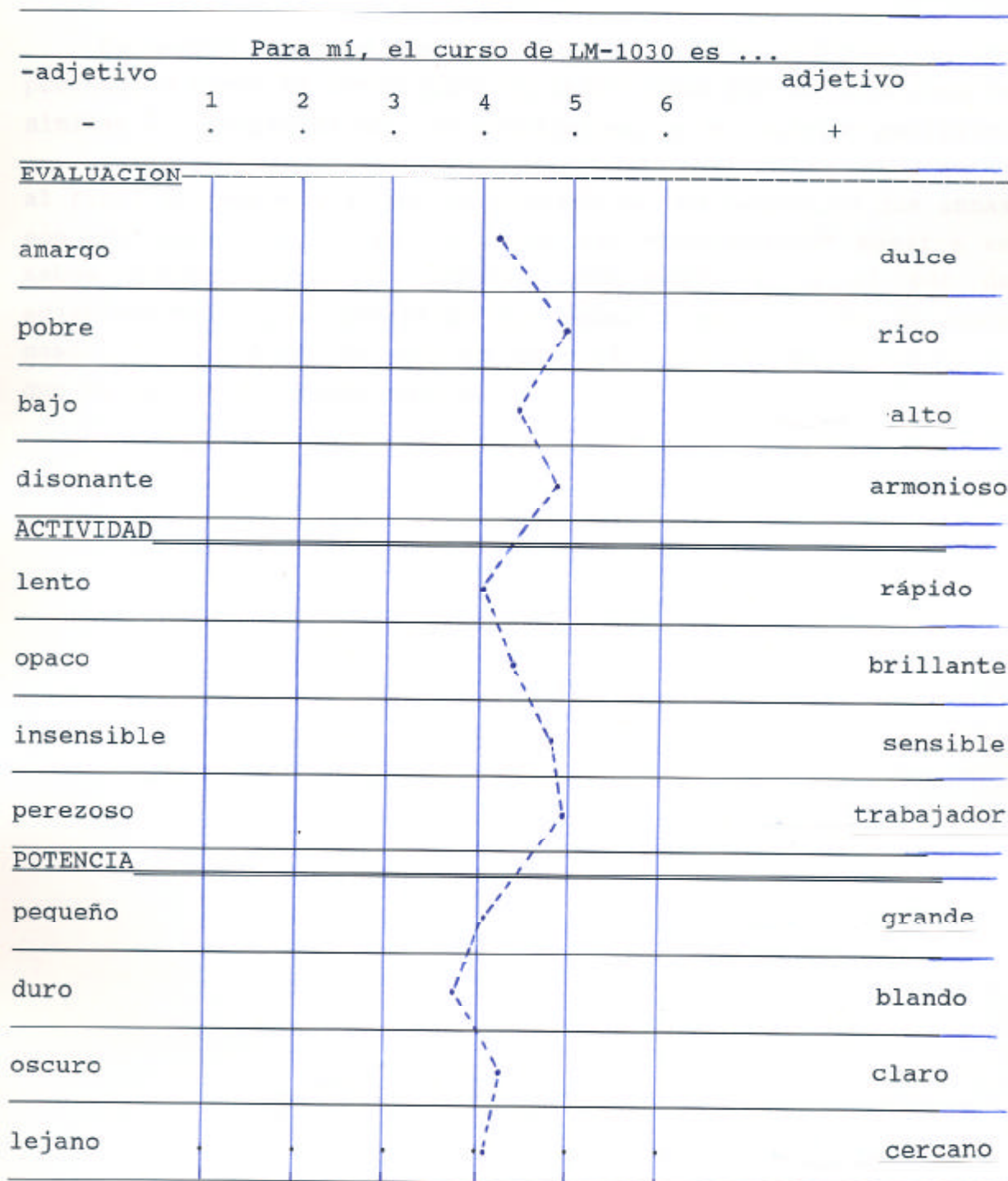


Figura 7: **Diferencial Semántico**  
 Resultados de la actitud de los profesores hacia  
 el curso LM-1030 al final del mismo

Se puede observar en este perfil que la actitud de los profesores hacia el curso según lo indica cada par de adjetivos es similar a la indicada por los estudiantes, y de carácter positivo.

Estableciendo una relación entre la actitud de los estudiantes al final del curso y la de los profesores, se determina que ambas son muy parecidas. El par de adjetivos "duro-blando" muestra en ambos diferenciales la tendencia más negativa, y el par de adjetivos "perezoso-trabajador" la tendencia más positiva. En ambos casos, las actitudes se valoran entre el 3 y el 5 de la figura 8, que se presenta a continuación.



Para mí, el curso de LM-1030 es ....



Figura 8: Diferencial Semántico  
 Resultados de la actitud de los profesores y los  
 estudiantes hacia el Curso LM-1030 al final del  
 semestre

Profesores —————  
 Estudiantes - - - - -

La figura 9 presenta una comparación entre la actitud de los estudiantes al inicio y al final del curso. El cambio de actitud no es significativo. Parece ser que la actitud positiva de entrada se mantiene después de haber recibido el curso.



Para mí, el curso de LM-1030 es ....

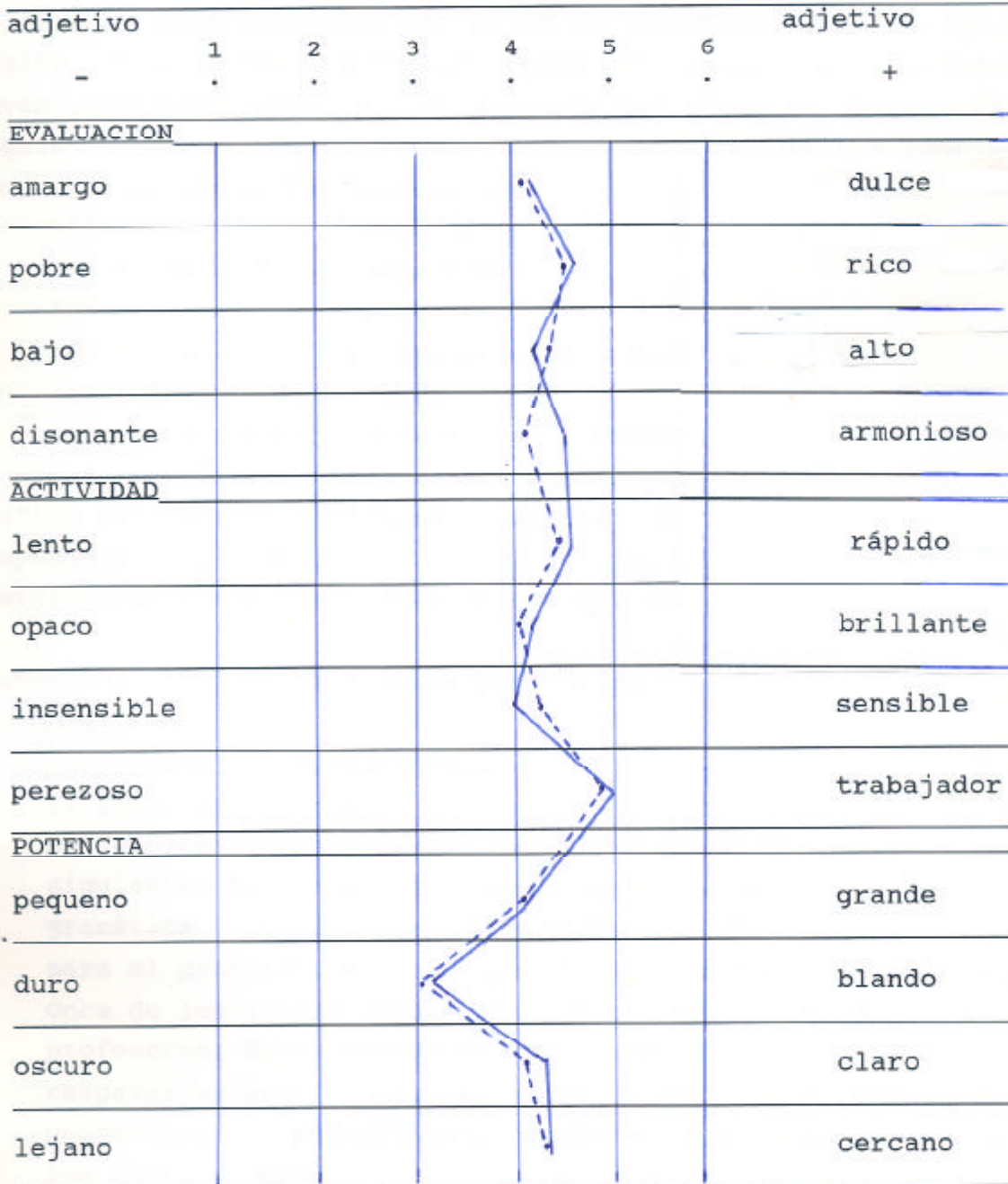


Figura 9: Actitud de los Estudiantes al Inicio y al Final del Curso LM-1030

## Análisis del Inventario Descriptivo de los Profesores

Para valorar la percepción de los profesores respecto a la eficiencia administrativa con la que la coordinación de la "Sección de Inglés Para Otras Carreras" apoya el curso, se administró un inventario descriptivo y cada pregunta del mismo se interpretó con la siguiente escala, respondiendo un 100% al total de las respuestas de apoyo por parte de los profesores:

90% - 100%	total apoyo
70% - 89%	apoyo fuerte
60% - 69%	apoyo débil
50% - 59%	polarización del apoyo
0% - 49%	rechazo

El análisis de dicho inventario se presenta a continuación en los siguientes cuatro documentos: síntesis escrita por conceptos, síntesis gráfica por conceptos (figuras), síntesis de ítemes con frecuencias de respuestas más altas (cuadros), y resumen de normas para una coordinación y administración eficaz del curso Lm-1030.

### **Documento 1 - Síntesis Escrita por Conceptos**

#### Concepto 1

##### La Organización del curso LM-1030

###### I. Comentario general

Se le presentó al profesor una lista de 40 ítemes sobre los siguientes temas: módulos, prácticas, exámenes cortos y gramática, material para el estudiante, libro de texto y material para el profesor, exámenes parciales, tareas y asignaciones. Once de los ítemes obtuvieron apoyo total de parte de los profesores. Trece mostraron apoyo parcial. Nueve fueron respaldados débilmente. En siete ítemes las opiniones de los profesores se polarizaron. Puede interpretarse que ninguno de los ítemes presentó un rechazo claro, y menos aún, una oposición total.

###### II. Comentarios Específicos

###### A. Módulos

Los profesores están de acuerdo en que el curso debe constar de



seis módulos, y que la evaluación debe hacerse por medio de un examen corto después de cada módulo (83.4%). Dicho examen debe tener una hora de duración (83.4%). Consideran que la mitad del material de cada módulo debe provenir del material utilizado los semestres anteriores (66.6%). No muestran preferencia respecto al número de textos que deben incluirse en cada módulo (58.3%).

Respecto a la evaluación de cada módulo, hubo polarización de opiniones en cuanto a que hay que hacer formas paralelas de cada examen para evitar que los estudiantes conozcan su contenido antes de que se les administre la prueba (58.3%).

#### B. Prácticas

Con respecto a las prácticas usadas en el curso, se deduce claramente que todos los profesores opinan que cada práctica debe corresponder a los objetivos del curso (100%). Sin embargo, se rechazó la sugerencia de que las prácticas se resolvieran fuera de clase (24%) y que tengan al menos un 25% de ejercicios gramaticales (33%). Por otro lado, hubo polarización de opiniones con respecto al tiempo que el estudiante deba emplear resolviendo cada práctica (50%).

#### C. Exámenes cortos y gramática

En cuanto a los exámenes cortos, los profesores mostraron total apoyo a que éstos valgan el 50% de la nota final (91.6%) y que evalúen los aspectos gramaticales indirectamente (91.7%); en otras palabras, no deben hacerse preguntas de gramática por sí misma; la gramática se evaluará en tanto esté incorporada en los ítems de comprensión de lectura. También hubo apoyo total a los ítems que postulaban que el profesor debe impartir seis exámenes cortos en forma colegiada, pero que a su vez tiene libertad para hacer otras evaluaciones que él considere pertinentes (91.6%). Además, creen que estas pruebas deben realizarse en el día indicado por la coordinación para evitar de esta manera que los alumnos obtengan las respuestas de otros grupos (91.7%).



Hubo un apoyo parcial al postulado de que debe haber un examen corto de reposición (para aquellos estudiantes que faltaron a algún examen corto justificadamente) al final del semestre (75%).

El apoyo fue menor, en cuanto a que los exámenes cortos deben evaluar sólo los siguientes aspectos gramaticales directamente: referencias pronominales, sujeto y parte principal del sujeto, verbo y parte principal del verbo (66.6%). Igual apoyo mostraron los profesores al postulado de que los exámenes parciales deben tener una fórmula A y una fórmula B para cada grupo (66.6%). Por otra parte, hubo polarización de opiniones con respecto al número de ítemes que pueden tener los exámenes cortos (50%). Sin embargo, se opusieron fuertemente a que los exámenes cortos tuvieran un 20% de los ítemes de gramática (33.3%) y que éstos fueran devueltos a los estudiantes sin el texto de la lectura (25%).

#### D. Material que debe recibir el estudiante

De los tres ítemes sobre el material para el estudiante, dos recibieron apoyo parcial: el estudiante debe recibir con cada módulo una síntesis por escrito de los aspectos gramaticales que se tratan en él (83.3%), y además debe dársele material para que estudie fuera del aula un mínimo de seis horas por semana (83.4%).

Hubo polarización de opiniones con respecto a que el estudiante recibiera con cada módulo los objetivos del mismo por escrito (58.3%).

#### E. El libro de texto

Con respecto al libro de texto Read in English de M.Scott, todos los profesores manifestaron que no debe pedírsele al estudiante (100%). Se cuestionó si el libro debía pedirse en caso de que las prácticas se asignaran de tarea, y hubo rechazo por parte de los profesores (66.6%). Además hubo polarización de opiniones ante la interrogante de si el libro debía servir únicamente de referencia metodológica del curso (58.3%).

#### F. Material que debe recibir el profesor

En cuanto al material del curso para el profesor, todos los docentes estuvieron de acuerdo en que antes de iniciarse el ciclo lectivo debían recibir un folleto con una síntesis de todos los aspectos gramaticales que deben ser enseñados y un folleto con una síntesis del material de destrezas de lectura que se deben enseñaren el curso (100%). El ítem en que dice que el profesor debe recibir un folleto con textos sobre el enfoque metodológico del curso también recibió

apoyo total (91.6%) de parte de los profesores. Además, se percibe un apoyo parcial para el ítem que cuestiona si el profesor debe recibir un paquete con todo el material del módulo al menos una semana antes de que éste se inicie (83.4).

En esta parte, los profesores no manifestaron ni polarización de opiniones ni rechazo hacia ninguno de los ítemes.

En general el apoyo es bastante fuerte para todos ellos.

#### G. Exámenes parciales

Los profesores están de acuerdo en que los aspectos gramaticales deben evaluarse solo indirectamente en los exámenes parciales (91.7%). Además, hay un apoyo parcial para que los exámenes parciales de reposición sean diferentes a los impartidos regularmente en ese mismo ciclo lectivo (83.3%). Con un 75% a

favor se presentaron diez ítemes: el examen parcial debe tener 50 ítemes y una duración de dos horas, y el curso debe tener dos exámenes parciales, cada uno con un valor de un 25% de la nota final. Esto demuestra apoyo parcial de parte de los profesores para estos dos ítemes.

Los profesores no están de acuerdo con que los exámenes parciales se devuelvan a los estudiantes sin el texto de la lectura (25%), ni que los estudiantes puedan revisar sus exámenes



en clase únicamente, sin derecho a llevarlos fuera del aula (33.3%).

Por otra parte, los profesores rechazan claramente el ítem que postula que un 20% del exámen parcial debe evaluar la gramática directamente (8.3%)

#### H. Tareas y Asignaciones

Los profesores en su mayoría opinan que las tareas o asignaciones deben evaluarse de acuerdo con el criterio del profesor (91.6%), asignándoles parte del valor de la nota de un examen corto.

### Concepto II

#### Las responsabilidades del coordinador de la sección

##### I. Comentario general

Se le presentó al profesor una lista de 31 ítemes sobre los siguientes temas: reuniones (18 ítemes), materiales (11 ítemes), y trabajo de los asistentes (3 ítemes). Diez de los ítemes tuvieron total apoyo de parte de los profesores. Ocho mostraron apoyo parcial. Tres fueron respaldados débilmente. En siete ítemes los profesores mostraron polarización de opiniones. Sólo uno de los ítemes obtuvo un rechazo claro de parte de los profesores.

##### II. Comentario específico

###### A. Reuniones

Los profesores están de acuerdo en que el Coordinador de Sección debe asignar a los profesores que trabajan en un mismo grupo la preparación del material de un mismo módulo de manera que haya coherencia (91.6%). También están de acuerdo los profesores en que el Coordinador de Sección debe entregar con 5 días de anticipación el material que va a ser revisado en la reunión (91.6%), de la misma forma el Coordinador debe hacer llegar un acta semanal que sintetice lo acordado y discutido en las reuniones de trabajo (91.7%). Además, los profesores dieron total apoyo a que el Coordinador debe ser responsable de iniciar



las reuniones a la hora exacta (100%). Hubo desacuerdo parcial en que sea responsabilidad del Coordinador convocar a las reuniones semanales (75%), a las mensuales (para revisar exámenes parciales, de ampliación y suficiencia) (83.3%), a dos talleres metodológicos planeados por el Coordinador (75%) en cada ciclo lectivo (75%) y a las reuniones de los líderes de los grupos de trabajo (75%). También los profesores consideran responsabilidad del Coordinador evaluar las necesidades del personal docente de LM-1030 (75%). Hubo un apoyo débil de parte de los profesores a que el Coordinador deba motivar la asistencia a las reuniones y sancionar a quien no cumpla (66.7%) al igual que el Coordinador debe incentivar a que se cumpla con la presentación de los trabajos en cada reunión y sancionar a quien no lo haga. Los profesores mostraron polarización de opiniones con respecto a que el Coordinador debe ser responsable de que los trabajos lleguen a los profesores para su revisión (50%) y de que las sugerencias que hagan los líderes de cada grupo de trabajo semanal lleguen a los autores de los trabajos en revisión (58.3%). También hubo polarización de opiniones con respecto al nombramiento de tres líderes de grupo de trabajo semanal para el semestre (58.3%). Hubo un total rechazo a que el Coordinador sea responsable de la calidad de los trabajos presentados por los profesores (16.7%).

#### B. Materiales

Hubo total apoyo de parte de los profesores a que el Coordinador debe hacer llegar un folleto con una síntesis de las destrezas de comprensión de lectura y de la gramática de todo el curso (91.6%) y además debe entregar una agenda con las actividades de todo el ciclo antes de que inicie (91.6%). Los profesores estuvieron también de acuerdo en que el Coordinador debe tener a la venta antes que comience el ciclo lectivo el folleto con el material teórico de las destrezas de lectura (91.6%) y también debe distribuir las responsabilidades de la

preparación de material según la carga de cada profesor (100%)

### C. Trabajo de los asistentes

Los profesores estuvieron en total acuerdo en que el Coordinador debe organizar la labor de los asistentes (91.7%). Hubo apoyo parcial con respecto a que el Coordinador debe ser responsable de supervisar la labor de los asistentes en cuanto al trabajo de mecanografía (83.3%, 75%).

## Concepto III

### Las responsabilidades del líder de cada grupo semanal de trabajo

#### I. Comentario general

Se le presentó al profesor una lista de 12 ítemes sobre los siguientes temas: reuniones y materiales. Tres de los ítemes tuvieron total apoyo de parte de los profesores. Tres de los ítemes tuvieron apoyo parcial. Hubo apoyo débil por parte de los profesores en dos de los ítemes. Se presentó polarización de opiniones en tres de los ítemes. Hubo rechazo absoluto por parte de los profesores en uno de los ítemes.

#### II. Comentarios Específicos

##### A. Reuniones

En este tema se presentó apoyo débil de parte de los profesores en cuanto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe entregar al Coordinador de Sección en la reunión semanal con los líderes de grupo, un informe de la reunión de su grupo (66.6%), y con respecto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe distribuir las 2 hrs. de reunión de modo que parte del tiempo se dedique a revisar los trabajos de los colegas de los otros grupos, y la otra parte a revisar los borradores de los trabajos de su propio grupo (66.7%). Los profesores mostraron polarización de opiniones en cuanto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe dirigir la reunión semanal de su grupo (2 hrs) y participar en la reunión semanal con el Coordinador de Sección (1 hr).



## II. Reuniones

En este punto se presentó un total apoyo de parte de los profesores en cuanto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe abogar porque las modificaciones que se hagan al material en revisión se incluyan sólo las más relevantes (91.6%) y también debe abogar porque las sugerencias de su grupo sobre el material revisado sean acatadas por el Coordinador de Sección (91.7%). Además hubo total apoyo en cuanto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe ser el canal de comunicación entre los profesores de su grupo y el Coordinador de la Sección, en lo que respecta a los materiales que están siendo revisados (100%).

Hubo apoyo parcial de parte de los profesores con respecto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe aprobar las prácticas o exámenes que los miembros de su grupo hagan antes de pasar estos a la Coordinación para ser entregados a los profesores (83.3%). Dentro de este mismo tipo de apoyo (parcial) se encuentra el ítem que postula que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe velar porque los profesores de su grupo entreguen el material revisado directamente a sus autores (75%); además el líder de cada grupo semanal de trabajo debe informar a los profesores de su grupo por qué fueron rechazadas algunas de sus sugerencias a prácticas y exámenes (83.3%). Se presentó polarización de opiniones de parte de los profesores en cuanto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe ser responsable de un 50% de los materiales que preparen sus colegas (50%). También hubo polarización de opiniones en el punto que dice que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe estar exento de la preparación de exámenes cortos y prácticas (58.3%). Se presentó un rechazo total con respecto a que el líder de cada grupo semanal de trabajo debe preparar únicamente un examen parcial o un examen de ampliación y suficiencia (25%).



## Concepto IV

### La responsabilidad de cada profesor

#### I. Comentario general

Se le presentó al profesor una lista de 16 ítemes sobre los siguientes temas: reuniones y trabajos. Cinco de los ítemes tuvieron total apoyo de parte de los profesores. Cuatro de los ítemes mostraron apoyo parcial. Uno de los ítemes fue apoyado débilmente. Hubo polarización de opiniones en tres ítemes. Y se mostró un rechazo total a tres ítemes.

#### II. Comentario específico

##### A. Reuniones

Hubo un total apoyo de parte de los profesores en lo concerniente a que cada profesor debe participar en una reunión semanal (91.6%) para revisar el material y en que todos los profesores deben asistir a esta reunión con el material revisado de antemano y sus comentarios por escrito (100%). Los profesores apoyaron parcialmente que cada profesor debe participar en una reunión mensual para revisar exámenes parciales, de ampliación y suficiencia. Se presentó polarización de opiniones de parte de los profesores con respecto a que cada profesor debe participar en un taller metodológico durante la última semana de vacaciones y otro durante la última semana de clases de cada ciclo lectivo (50%).

##### B. Trabajos

Hubo apoyo total de parte de los profesores en cuanto a que estos deben presentar los borradores de los trabajos que les corresponde preparar con suficiente antelación a su grupo de trabajo semanal, para su aprobación (100%) y deben contar además con la aprobación de éste antes de entregar el material (91.7%). También se apoyó totalmente que cada profesor debe entregar sus trabajos en las fechas indicadas a la Coordinación (100%). Se presentó un apoyo parcial con respecto a que cada profesor debe entregar al líder de cada grupo semanal de trabajo una clave con

las respuestas de cada trabajo que él prepare (83.3%), además cada profesor debe ser responsable de revisar los estarcidos que los asistentes hagan de sus trabajos y aprobarlos antes de que se haga el tiraje (83.4%) Los profesores mostraron apoyo parcial en cuanto a que el profesor debe ser responsable de la calidad de material de los módulos que a su grupo le corresponde elaborar (75%). Los profesores apoyaron débilmente que cada profesor debe adjuntar a los exámenes que haga los objetivos que pretende cubrir (66.7%). Se mostró polarización de opiniones a que el profesor debe adjuntar a todos los trabajos que haga los objetivos que pretende cubrir (50%). También hubo polarización de opiniones con respecto a que cada profesor debe entregar a la Coordinación un informe de las notas de cada evaluación que haga (50%). Los profesores mostraron rechazo ante que cada profesor debe revisar y corregir tres prácticas y tres exámenes cortos usados en ciclos anteriores por cada grupo que imparta (41.7%). Hubo rechazo también a que el profesor debe adjuntar a las prácticas que haga los objetivos que pretende cubrir (41.6%). Rechazaron además que cada profesor debe hacer tres prácticas y tres exámenes cortos por cada grupo de LM-1030 que imparta (16.7%).

Cuadro 20  
**Items con Frecuencias Más Altas ("Concepto 1")**

No. de ítem	Frecuencia
1. El curso LM-1030 debe estar organizado en 6 módulos.	4
3. El estudiante debe recibir con cada módulo una síntesis escrita de los aspectos gramaticales que se tratan en él.	3
11. Cada práctica debe corresponder a los objetivos del módulo.	5



Cuadro 21

## Items con Frecuencias Más Altas ("Concepto 2")

No. de Item	Frecuencia
2. El coordinador de la Sección debe asignar a los profesores que trabajan en un mismo grupo la preparación del material de un mismo módulo, para garantizar su coherencia.	4
13. El coordinador de la Sección debe entregar a los profesores el material completo de cada módulo una semana antes de que este se inicie.	4
27. El coordinador de la Sección debe entregar a los profesores una agenda de actividades de todo el ciclo antes de que éste se inicie.	4

Cuadro 22

## Items con Frecuencias Más Altas ("Concepto III")

No. de Item	Frecuencia
1. El líder de cada grupo semanal de trabajo debe dirigir la reunión semanal de su grupo (2 hrs.) y participar en la reunión semanal con el coordinador de la Sección.	4
5. El líder de cada grupo semanal de trabajo debe distribuir las 2 hrs. de reunión de modo que parte del tiempo se dedique a revisar los trabajos de los colegas de los otros grupos, y parte a revisar borradores de los trabajos de su propio grupo.	5
12. El líder de cada grupo semanal de trabajo debe informar a los profesores de su grupo por que fueron rechazadas algunas de sus sugerencias a prácticas y exámenes.	7

Cuadro 23

**Items con Frecuencias Más Altas ("Concepto IV")**

No. de Item	Frecuencia
1. Cada profesor debe participar en una reunión semanal (2 hrs.) para revisar el material preparado por sus colegas.	4
5. Cada profesor debe llegar a la reunión semanal con el material revisado (por escrito).	6
16. Cada profesor debe contar con la aprobación de su grupo de trabajo semanal antes de entregar el material que le corresponde preparar.	4

**NORMAS PARA UNA COORDINACION Y ADMINISTRACION EFICAZ DEL CURSO LM-1030**

**CONCEPTO 1**

**La Organización del Curso LM-1030**

**Módulos**

**No. Item**

1. Debe estar organizado en seis módulos.
5. Cada módulo debe constar de seis textos con sus prácticas correspondientes y de un examen corto.



12. La evaluación de cada módulo debe hacerse por medio de un examen corto (1 hr. de duración) al final del mismo

24. Para cada módulo debe elaborarse cuatro exámenes cortos paralelos sobre textos diferentes.

37. Una tercera parte del material de cada módulo debe provenir del material utilizado en los semestres anteriores.

#### **PRACTICAS**

##### **No. Item**

2. Cada práctica debe ser resuelta por el estudiante en un promedio de 1 1/2 horas.

11. Cada práctica debe corresponder a los objetivos del módulo.

38. Las prácticas deben resolverse fuera de clase.

#### **EXAMENES CORTOS Y GRAMATICA**

##### **No. Item**

7. Cada examen corto que evalúa un módulo debe constar de 25 ítemes.

9. Los exámenes cortos deben evaluar la gramática indirectamente.

15. Los exámenes cortos deben valer el 50% de la nota final.

16. El profesor debe impartir seis exámenes cortos en forma colegiada, pero tiene libertad de hacer otras evaluaciones.

21. Los aspectos gramaticales se deben evaluar sólo indirectamente.

25. Debe haber un examen corto al final del semestre.

27. Tanto los exámenes cortos como los parciales deben tener una fórmula A y una fórmula B para cada grupo.

28. El profesor debe realizar el examen corto en el día indicado por la coordinación, para evitar que los alumnos obtengan la respuesta de otros grupos.

## **MATERIAL QUE DEBE RECIBIR EL ESTUDIANTE**

### **No. Item**

3. El estudiante debe recibir con cada módulo una síntesis por escrito de los aspectos gramaticales que se tratan en él.

8. El estudiante debe recibir con cada módulo los objetivos del mismo por escrito.

33. Al estudiante debe darsele material para que estudie fuera del aula un mínimo de seis horas por semana.

## **LIBRO DE TEXTO**

### **No. Item**

6. El libro de texto Read in English, de M. Scott, debe servir únicamente de referencia metodológica del curso.

## **MATERIAL QUE DEBE RECIBIR EL PROFESOR**

### **No. Item**

4. El profesor debe recibir un paquete con todo el material del módulo al menos una semana antes de que éste se inicie.

34. Antes de iniciarse el ciclo lectivo, el profesor debe recibir un folleto con una síntesis de todos los aspectos gramaticales que deben ser enseñados en el curso. les

36. El profesor debe recibir un folleto con textos sobre el enfoque metodológico del curso antes de iniciarse el ciclo lectivo.

## **EXAMENES PARCIALES**

### **No. Item**

17. El examen parcial debe tener 50 ítemes y 2 horas de duración.

18. El examen parcial debe evaluar la gramática indirectamente.

20. El curso debe tener dos exámenes parciales, cada uno con un valor de 25% de la nota final.

21. Los aspectos gramaticales se deben evaluar sólo indirectamente.

26. Los exámenes parciales de reposición deben ser diferentes a los impartidos regularmente en ese mismo ciclo lectivo.



27. Tanto los exámenes cortos como los parciales deben tener una fórmula A y una fórmula B para cada grupo.

29. Los exámenes deben devolverse a los estudiantes sin el texto de la lectura.

#### **TAREAS Y ASIGNACIONES**

##### **No. ítem**

22. Las tareas o asignaciones deben evaluarse de acuerdo con el criterio del profesor, asignándoles parte del valor de la nota de un examen corto.

#### **Concepto II**

**Las responsabilidades del coordinador de la sección**

#### **REUNIONES**

##### **No. ítem**

1. Debe ser responsable de convocar a las reuniones semanales de los profesores.
2. Debe asignar a los profesores que trabajan en un mismo grupo la preparación del material de un mismo módulo, para garantizar su coherencia.
3. Debe ser el responsable de la calidad de los trabajos presentados por los profesores.
4. Debe ser el responsable de iniciar las reuniones a la hora puntual para la que ha sido convocada.
5. Debe ser el responsable de entregar con cinco días de anticipación el material que se va a revisar en cada reunión.
6. Debe hacer una acta semanal que sintetice lo acordado y lo discutido en las reuniones de los grupos de trabajo.
7. Debe hacer llegar a los profesores una acta semanal de las reuniones todos los lunes a primera hora.
8. Debe ser el responsable de incentivar a los profesores que cumplen con la presentación de los trabajos para cada reunión, y de sancionar a los que no lo hacen.
9. Debe ser el responsable de convocar a las reuniones mensuales para revisar exámenes parciales y exámenes de ampliación y suficiencia.
10. Debe convocar a los profesores a dos talleres metodológicos

por ciclo lectivo.

11. Debe ser el responsable de que todo trabajo que llegue a los profesores para su revisión en las reuniones semanales explicita por escrito los objetivos correspondientes, esté libre de errores mecanográficos y sea perfectamente legible.

12. Debe recoger las sugerencias de los líderes de cada grupo de trabajo semanal, y hacerlas llegar a los autores de los trabajos en revisión.

17. Debe ser responsable de convocar a las reuniones de los líderes de los grupos de trabajo.

24. Debe nombrar tres líderes de grupos de trabajo semanal para todo el semestre.

29. Debe velar de que los profesores estén conscientes de que, al ser un curso colegiado, el mismo debe desarrollarse uniformemente.

30. Debe ser el responsable de evaluar las necesidades del personal docente que imparte LM-1030, y planear al detalle los dos talleres de cada ciclo lectivo. los

31. Debe motivar la asistencia a las reuniones, y sancionar a quien no cumpla puntualmente.

#### **MATERIALES**

##### **No. Item**

13. Debe entregar a los profesores el material completo de cada módulo una semana antes de que éste se inicie.

14. Debe ser el responsable de tener a la venta antes de que se inicie el ciclo lectivo un folleto con el material teórico de las destrezas de lectura que se van a enseñar durante todo el curso. las

15. Debe ser el responsable de que el autor de prácticas y exámenes incluya las sugerencias y correcciones que hagan los profesores a los mismos.

16. Debe incluir en cada módulo (para cada alumno) las lecturas y sus prácticas, un examen corto, los objetivos del módulo, y las síntesis de los aspectos gramaticales.

19. Debe incluir en el primer módulo un programa del curso para cada alumno, y una explicación de la metodología del mismo.

22. Debe hacer llegar a los profesores un folleto con una



síntesis de las destrezas de comprensión de lectura, y de la gramática de todo el curso.

23. Debe ser el responsable de mantener al día un archivo de los materiales que se van utilizando en el ciclo lectivo.

25. Debe dar la pauta metodológica del curso, aclarar dudas e incluir en las actas las decisiones o propuestas de los participantes en las reuniones.

26. Debe llevar un control de la rotación de las pruebas cortas, de modo que para cada prueba varíen los grupos que reciben un mismo examen.

27. Debe entregar a los profesores una agenda de actividades de todo el ciclo antes de que éste se inicie.

28. Debe distribuir las responsabilidades de la preparación de materiales según la carga asignada a cada profesor.

#### **TRABAJO DE LOS ASISTENTES**

##### **No. Item**

8. Debe ser el responsable de la calidad del trabajo de mecanografía que hagan los asistentes y de la nitidez y legibilidad de las fotocopias de los textos.

20. Debe organizar la labor de los asistentes de manera que se respeten las horas de oficina dedicadas a la atención del público.

21. Debe supervisar la labor de mecanografía de los asistentes de modo que la confección de estarcidos de prácticas y exámenes haga con suficiente antelación para que sus autores los revisen. se

#### **Concepto III**

#### **Las responsabilidades del líder de cada grupo semanal de trabajo**

#### **REUNIONES**

##### **No. Item**

1. Debe dirigir la reunión semanal de su grupo (2 hrs.) y participar en la reunión semanal con el coordinador de la Sección (1 hr.).

3. Debe entregarle al coordinador de la Sección, en la reunión semanal con los líderes de grupo un informe de reunión de su grupo.

5. Debe distribuir las dos horas de reunión de modo que parte del tiempo se dedique a revisar los trabajos de los colegas de los otros grupos, y a revisar borradores de los trabajos de su propio grupo.

#### **MATERIALES**

##### **No. Item**

2. Debe ser responsable de únicamente un 50% de los materiales que preparan sus colegas para el ciclo lectivo.

4. De las modificaciones que su grupo sugiere para los materiales que están en revisión, el debe abogar por que se incluyan únicamente las más relevantes.

6. Debe estar exento de la preparación de exámenes cortos y prácticas.

7. Debe aprobar las prácticas o exámenes que los mismos miembros de su grupo de trabajo tengan que hacer., antes de pasarlos a la coordinación para que los distribuya entre los demás profesores.

8. Debe abogar porque las sugerencias de su grupo sobre los materiales revisados sean acatadas por el coordinador de la Sección.

9. Durante todo el ciclo lectivo, el único material que debe preparar será un examen parcial o un examen de ampliación y suficiencia.

10. Debe velar po que los profesores de su grupo entregue directamente el material revisado a sus autores.

11. Debe ser el canal de comunicación entre los profesores de su grupo y el coordinador de la Sección, en lo que respecta a modificaciones en materiales que están en revisión.

12. Debe informar a los profesores de su grupo por que fueron rechazadas algunas de sus sugerencias a prácticas y exámenes



## Concepto IV

### Las responsabilidades de cada profesor

#### REUNIONES

##### No. Item

1. Debe participar en una reunión semanal (2 hrs.) para revisar el material revisado por sus colegas.
2. Debe participar en una reunión mensual para la revisión de parciales y exámenes de ampliación y suficiencia.
5. Debe llegar a la reunión semanal con el material revisado de antemano (por escrito).
7. Debe participar en un taller metodológico durante la última semana de vacaciones y otro durante la última semana de clases de cada ciclo lectivo.

#### TRABAJOS

##### No. Item

3. Debe adjuntar a todos los trabajos que haga los objetivos que pretende cubrir.
4. Debe adjuntar a los exámenes que haga los objetivos que pretende cubrir.
6. Debe presentar los borradores de los trabajos que le corresponde preparar con suficiente antelación a su grupo de trabajo semanal, para su aprobación.
8. Debe entregar al líder del grupo de trabajo semanal una clave con las respuestas de cada trabajo que él prepare.
9. Debe revisar los estarcidos que los asistentes le hagan de sus trabajos, y aprobarlos antes de que se haga el tiraje.
10. Debe entregar a la coordinación los trabajos bajo su responsabilidad en las fechas indicadas.
11. Debe hacer tres prácticas y tres exámenes cortos por cada grupo de LM-1030 que imparta.
12. Debe adjuntar a las practicas que haga los objetivos que pretende cubrir.
13. Debe ser responsable de la calidad del material de los módulos que a su grupo le corresponde elaborar.

14. Debe entregar a la coordinación un informe de las notas de cada evaluación que haga.
15. Debe revisar y corregir tres prácticas y tres exámenes cortos usados en ciclos anteriores por cada ciclo que imparta
16. Debe contar con la aprobación de su grupo de trabajo semanal antes de entregar el material que le corresponde preparar.

**SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL CURSO (de todo el inventario descriptivo, hechas por los profesores)**

1. Evitar lecturas excesivamente largas.
2. Entregar un examen con respuestas a la coordinación para consulta de los profesores antes de impartir la prueba.
3. Incluir lecturas más académicas en las prácticas.
4. Dar más libertad a los profesores para diseñar ítemes más variados
5. Acatar las sugerencias que se den a los trabajos.
6. Exigir a los profesores acatar las reglas.
7. Considerar y respetar el trabajo de los compañeros.
8. Dar más tiempo para desarrollar el material de apoyo en clase.



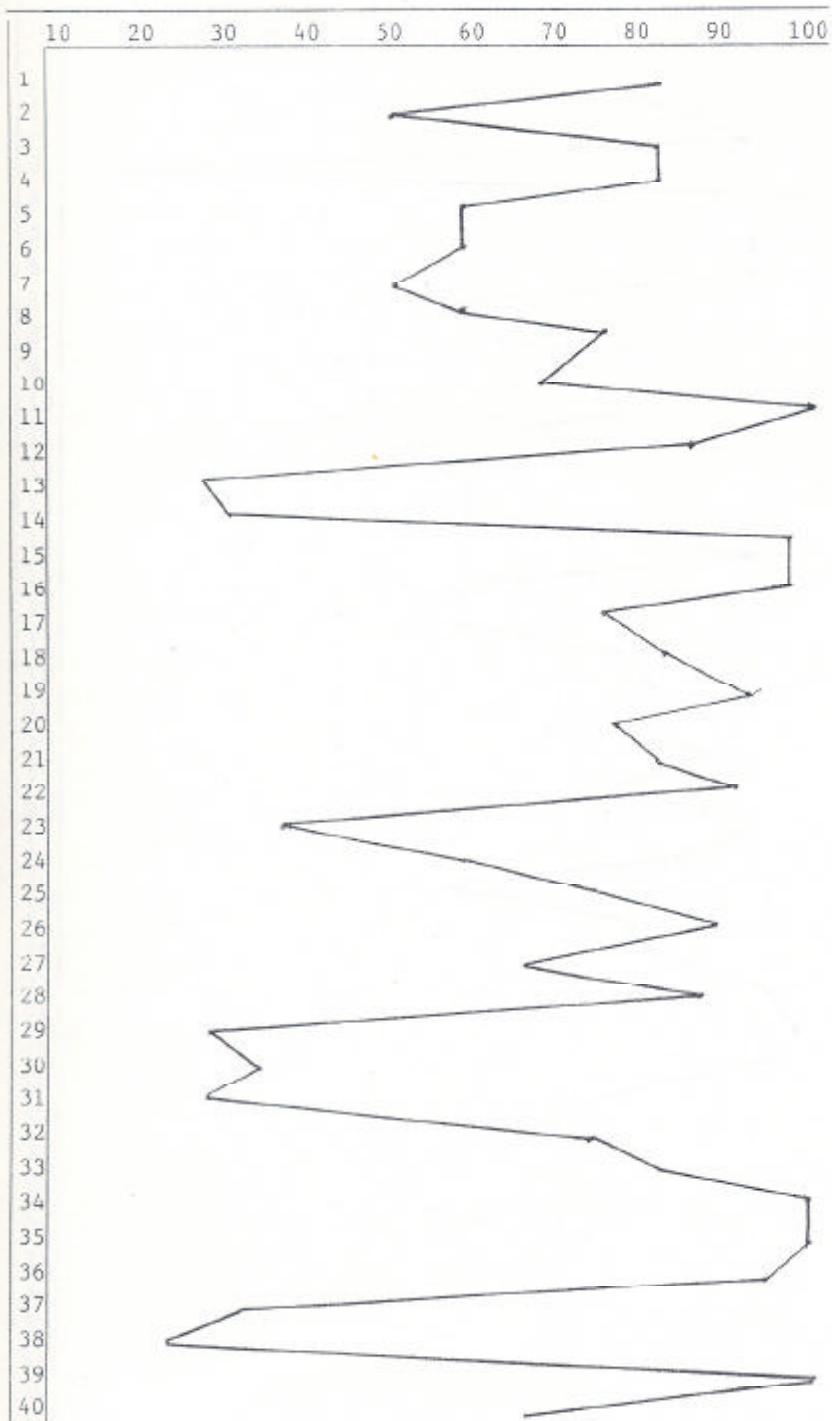


Figura 10  
Frecuencia de respuestas del Concepto 1

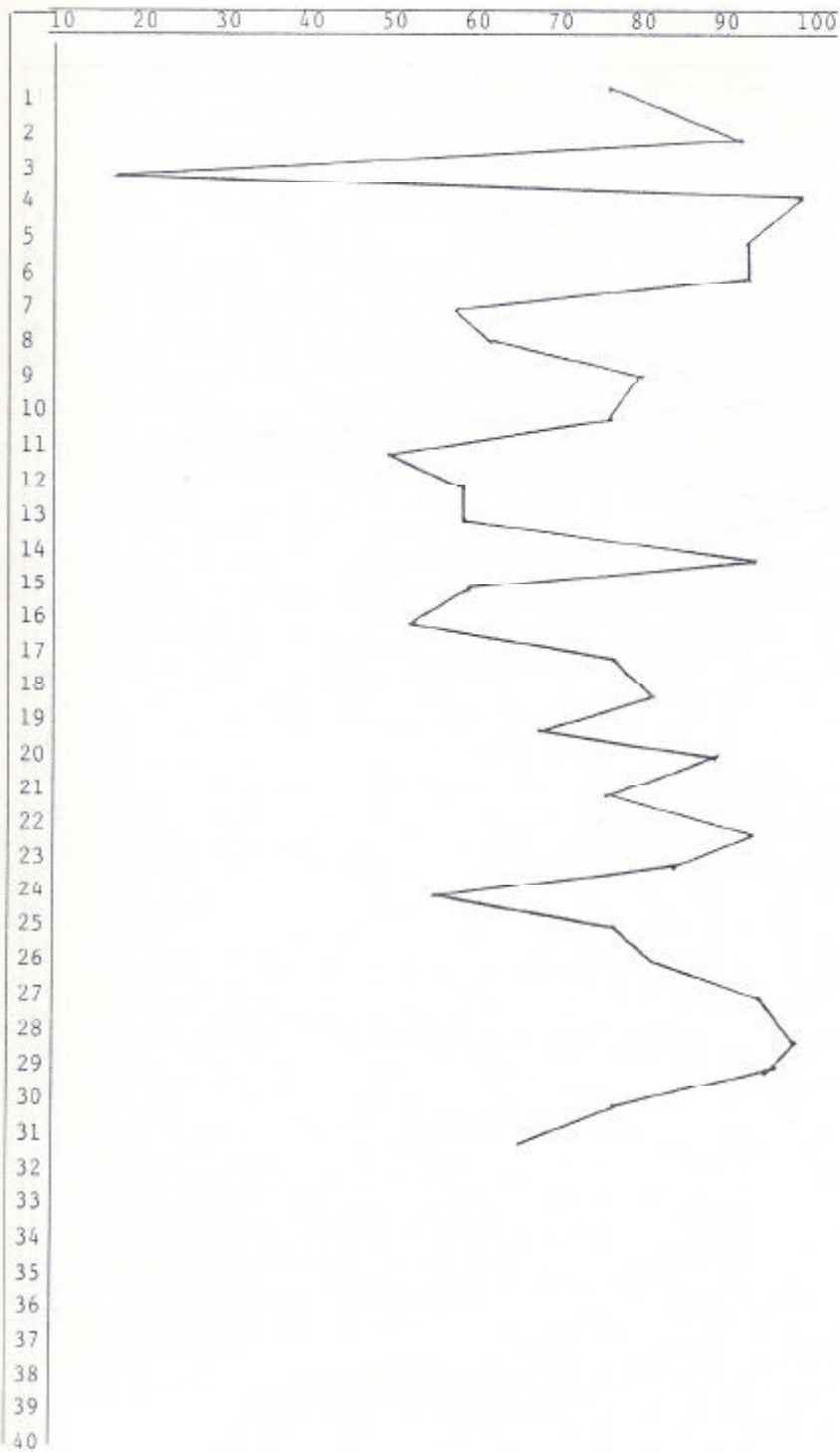


Figura 11  
Frecuencia de respuestas del Concepto 11



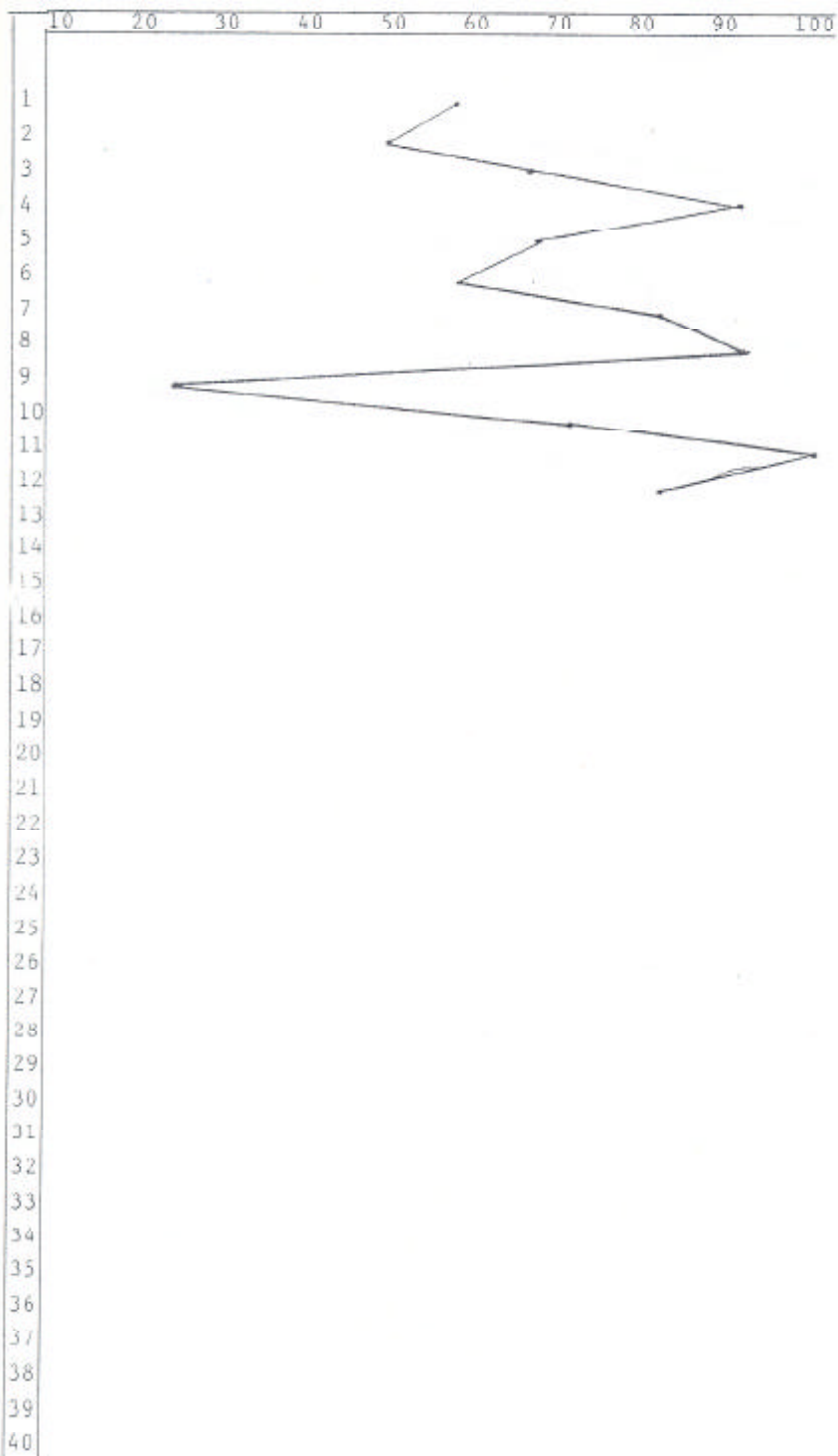


Figura 12  
Frecuencia de respuestas del Concepto III

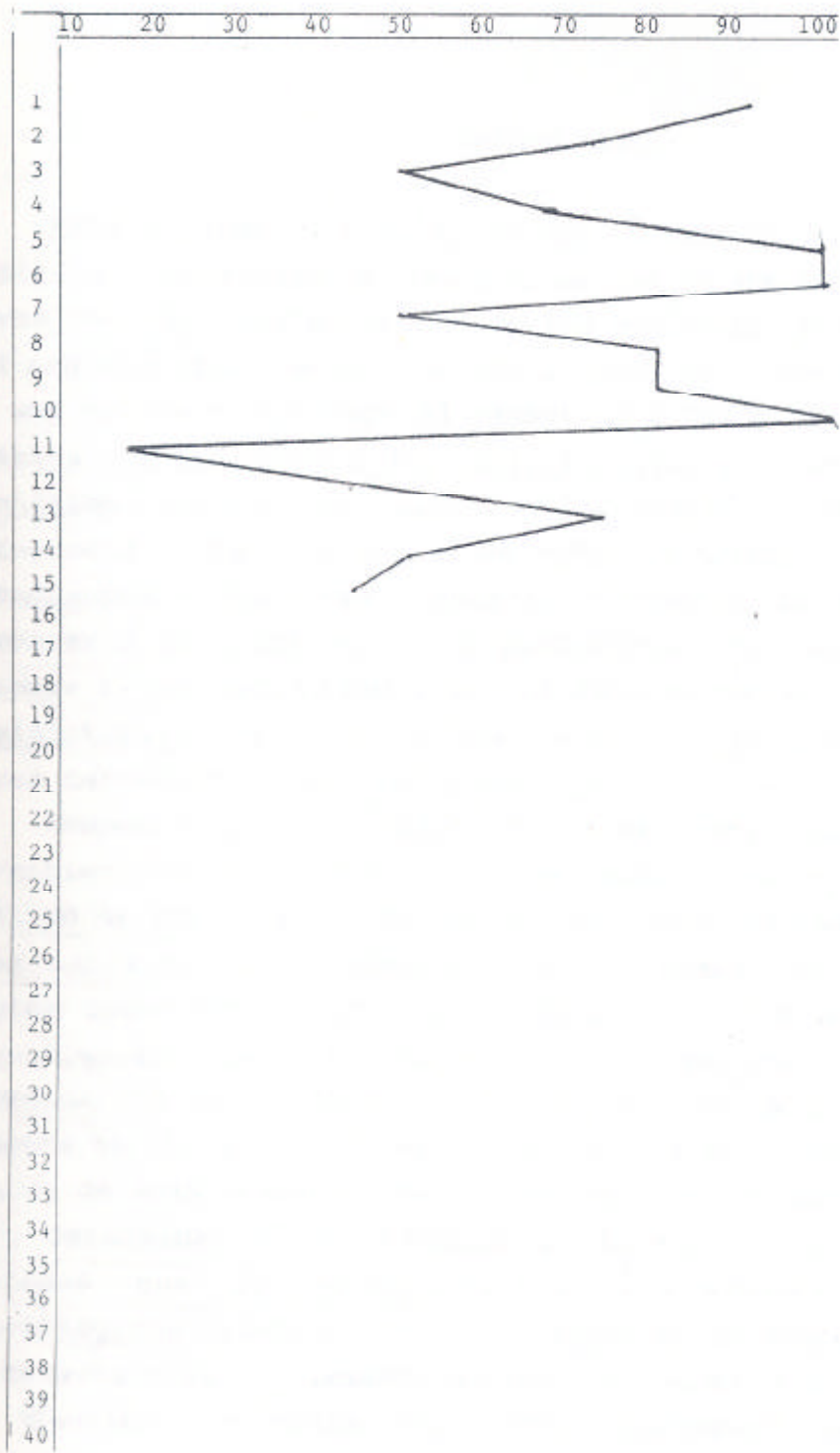


Figura 13  
Frecuencia de respuestas del Concepto IV



## DISCUSION

Este informe se basa en la aplicación de un instrumento para medir la comprensión de lectura en inglés de los estudiantes del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I), aplicado al inicio y al final del segundo ciclo lectivo de 1991. Considera también la aplicación de una escala de diferencial semántico a los estudiantes durante la primera y última semana del ciclo lectivo, y a los profesores en la penúltima semana del mismo. (El objetivo de la escala de diferencial semántico era el de medir la actitud hacia el curso de estudiantes y docentes). Además, contempla la aplicación de un inventario descriptivo a los profesores. (Su objetivo era el de valorar la percepción del personal docente respecto a la eficiencia administrativa de la coordinación de la "Sección de Inglés para Otras Carreras" en que se apoya el curso).

Respecto a los objetivos planteados al inicio de la investigación, es importante hacer notar que no se determinó la actitud de los docentes hacia la estrategia de enseñanza, sino más bien hacia el apoyo administrativo brindado por la "Sección de Inglés para Otras Carreras." Esto se debió a que durante la investigación hubo un cambio en el personal asignado a la coordinación de la "Sección", y la Escuela necesitaba de manera urgente un marco de referencia para orientar a ese nuevo personal. Dentro de este mismo contexto, no se llevó a cabo ningún trabajo para determinar si la Escuela de Lenguas Modernas contaba con opciones que le permitieran instrumentalizar las demandas metodológicas del curso LM-1030, porque de antemano la dirección de la Escuela ofreció incondicionalmente poner a la disposición de la "Sección de Inglés para Otras Carreras" los recursos que necesitara. Por otra parte, se decidió valorar la funcionalidad de las técnicas de comprensión de lectura (estrategia metodológica) desde la perspectiva del logro de los objetivos al final del curso, más que desde el punto de vista de los profesores. Un objetivo que se eliminó totalmente fue el de determinar la funcionalidad de las



destrezas de comprensión de lectura en las diferentes especialidades. La razón principal fue el hecho de que, sin razón aparente, de la población de estudiantes que tomó LM-1030 en el tiempo de la investigación, sólo ocho estudiantes se matricularon en el curso LM-1032 (Inglés Intensivo II), y estos seguían carreras diferentes. No se contaba con medios que hicieran posible atraer un grupo mayor de estudiantes para investigar su desempeño en lectura en inglés una vez ubicados en sus especialidades.

Las pruebas de comprensión de lectura han indicado que las formas "A" y "B" son equivalentes según juicio de expertos, y sustentado por el hecho de que ambos grupos, tanto el que tomó la prueba "A" como el que tomó la "B", mostraron un rendimiento similar. En el área de comprensión de lectura, se ha ilustrado que los grupos tienen una marcada heterogeneidad, lo que parece indicar que los grupos tienen una distribución normal de estudiantes. Podemos decir que los estudiantes se benefician del proceso de aprendizaje, pero no podemos afirmar de manera concluyente que esto se deba al tratamiento a que se sometieron.

La escala del diferencial semántico aplicada a los alumnos indica que su actitud, tanto al inicio como al final del curso, es positiva. No hay diferenciación significativa entre los grupos, a pesar de que era de esperar que unos grupos con mayor número de estudiantes sin conocimientos de inglés mostraran más temor hacia el curso. Esto muestra que los grupos son bastante homogéneos en cuanto a sus conocimientos de inglés. En ambas ocasiones, el par de adjetivos más alto fue "perezoso-trabajador", y el más bajo "duro-blando". En términos de la categoría de evaluación, el curso es descrito como "dulce," "rico," "alto" y "armonioso;" en la categoría de actividad, los estudiantes definen el curso como "rápido," "brillante," "sensible" y "trabajador;" y en la categoría de potencia, lo describen como "grande," "duro," "claro" y "cercano." Esta situación indica que el profesor debe aprovechar la actitud positiva de los alumnos para llevar a cabo su tarea, y lograr el máximo alcance de los objetivos del curso. Lo reta, a la



vez, a preparar sus lecciones de tal manera que no sólo mantenga, sino promueva, el interés del alumno por su materia. Teóricamente, puede decirse que hay una actitud general positiva en el aula.

La escala del diferencial semántico aplicada a los profesores extraordinariamente, con el objeto de determinar su actitud hacia el curso, dio un perfil similar al de la escala aplicada a los estudiantes. Los docentes también muestran una actitud positiva hacia el curso. Debe notarse que en ambos casos el par de adjetivos que calificó más bajo fue "duro-blando". Se puede deducir que los profesores consideran que están capacitados para impartir el curso, y les satisface hacerlo.

El inventario descriptivo fue aplicado de manera extraordinaria a los profesores. Muestra que el personal docente apoya en general la gestión administrativa, aunque plantea algunos cambios para hacerla más eficiente. El apoyo administrativo óptimo está presente en el documento "Normas para una Coordinación y Administración Eficaz del Curso LM-1030", que se sugiere como guía para orientar a la coordinación responsable de estos cursos. Por otra parte, la coordinación debe tomar en cuenta el criterio expresado por los profesores respecto a cuáles directrices eran obligantes, y de cuáles podía prescindirse (cuadros de 20 a 23).

Las limitaciones fundamentales de esta investigación se pueden resumir en una falta de claridad a la hora de plantear los objetivos de la misma. Se validaron los instrumentos de comprensión de lectura durante la investigación misma, y no de previo a su inicio. Esta validación condujo a una labor que consumió mucho tiempo y esfuerzo que pudo haber desviado la atención del verdadero objetivo planteado: valorar la eficacia de la estrategia metodológica en el curso LM-1030. Esta situación podría deberse a la falta de experiencia en el campo de la investigación de las investigadoras Solís y Trejos, quienes son las especialistas en el área de inglés. Aún así, creemos que las conclusiones obtenidas son de gran utilidad para la Escuela de Lenguas Modernas, y por ende, para la Universidad de Costa Rica, ya que la excelencia académica del curso LM-1030 (Inglés Intensivo I)



afecta directamente a una población de alrededor de 800 alumnos por semestre. Es reflexionando sobre el propio quehacer del curso de LM-1030 que se logrará una mayor excelencia académica. Se espera que otros investigadores estudien el curso desde otras perspectivas, y contribuyan a resolver las interrogantes que esta investigación no abarcó.

André, ...  
Brown, ...  
Canales, ...  
Diaz, ...  
Espinosa, ...  
Equival, ...  
Krashen, Stephen, ...  
Krashen, Stephen, ...  
Mignolo, ...  
Nuttall, ...

## REFERENCIAS

- Anderson, Jonathan. "A Technique for Measuring Reading Comprehension and Readability", English Language Journal, XXV-2, 1971
- Andrews, Sharon. "Reading Strategies", 1987 (sin publicar)
- Brown, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice-Hall, 1987
- Canale, Michael y Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", Applied Linguistics, 1 (1980), pp. 1-47
- Díaz-Guerrero, Rogelio y Miguel Salas. El Diferencial Semántico del idioma Español. México: Editorial Trillas, 1975
- Espinoza Vergara, Mario. Evaluación de Proyectos Sociales. San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1980
- Esquivel, Juan Manuel, Vilma Delgado y Teresita Peralta. Informe Final del Diagnóstico Evaluativo de la Enseñanza de la Matemática en la Educación General y Educación Diversificada. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: UCR-Ministerio de Educación Pública-Universidad Estatal a Distancia, 1983
- Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press, 1982
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. The Natural Approach. Calif.: Alemany Press, 1983
- Mignolo, Walter. Teoría del Texto e Interpretación de Textos. México: UNAM, 1986
- Nutall, Christine. Teaching Skills in a Foreign Language London: Heinemann Educational Books, 1982
- Osgood, Charles; George J. Suci; Percy H. Tannenbaum. The Measurement of Meaning. Chicago: Univeristy of Chicago Press, 1957



- O'Maggio, Alice. Teaching Language in Context. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, Inc., 1986
- Grellet, Françoise. Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1981
- Garrison, Karl C. y Robert A. Magoon. Educational Psychology: An Integration of Psychology and Educational Practice. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1972
- Medley, Frank. "Reading Assignments vers. Reading Instruction: Native Language Strategies and Techniques for Use in the Foreign Language Classroom", en Renate A. Schulz, Personalizing Foreign Language Instruction: Learning Styles and Teaching Options. Illinois: National Textbook Company, 1977
- Munby, John. "Teaching Intensive Reading Skills", in R. Mackay et al., eds., Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979
- Phillips, June K. "Practical Implications of Recent Research in Reading", Foreign Language Annals, 17, 1984, pp. 285-296
- Schulz, Renate A. "From Word to Meaning: Foreign Language Reading Instruction After the Elementary Course", The Modern Language Journal, 67, ii, 1983
- Scott, Michael. Read in English. London: Longman, 1982
- Van Dijk, Teun A. Estructuras y Funciones del Discurso México: Siglo XXI, 1980
- Weinrich, Harald. Lenguaje en Textos. Madrid: Gredos, 1976
- Weiss, Carol H. Investigación Evaluativa (México: Trillas, 1980)
- Wonders and Sanders. "Evaluation as Disciplined Inquiry" (Ch. 2) (Datos incompletos porque el libro está extraviado.)



## Anexo A Marco Teórico

Desde el año 1971, la Escuela de Lenguas Modernas ha ofrecido cursos de servicio de comprensión de lectura al resto de la Universidad de Costa Rica. Con ese objetivo estableció cursos como LM-1003, LM-1004, LM-1005, LM-1014, LM-1011, LM-1012, de 3 horas semanales. En 1984 se inició el curso de LM-1030 en sustitución de los cursos LM-1003 y LM-1004 y, por lo tanto, con seis horas lectivas semanales. Si bien siempre existió la inquietud de desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender textos académicos en inglés, estos cursos presentaban una confusión de metas que iban desde lograr una producción escrita centrada en el uso de una gramática correcta, hasta conseguir una producción oral fluida.

### I. Curso Tradicional de LM-1030 (Inglés Intensivo I)

Los objetivos del curso tradicional de LM-1030 partían de los objetivos de los cursos de LM-1003 y LM-1004. Como objetivo general aparecía en los programas de los tres cursos que el estudiante debía llegar a comprender el contenido de lecturas en inglés de diversa índole académica, y en los contenidos se incluían, además de patrones gramaticales, una lista de técnicas de lectura. El problema fundamental giraba alrededor del hecho de la metodología, pues no proveía ninguna guía metodológica. Como consecuencia, se daba el caso de profesores que dedicaban la primera mitad del curso exclusivamente al trabajo con patrones gramaticales fuera de contexto -oraciones independientes con ejercicios de sintaxis y gramática-, y otros que en ningún momento daban una explicación gramatical. También se encontraban profesores que, por ejemplo, se limitaban a seguir el libro básico escogido para el curso; otros lo complementaban con lecturas de párrafos adaptados de libros para la enseñanza del inglés (25-50 palabras), que a su vez habían sido adaptados de textos originales; y otros usaban textos auténticos de tres o cuatro páginas, fotocopiados del original, cuyas fuentes bibliográficas eran, por ejemplo, revistas científicas. La



metodología consistía, frecuentemente, en que los estudiantes hacía los ejercicios de los textos en clase, y el profesor se limitaba a dar las respuestas correctas, y alguna que otra explicación. Para variar la dinámica de clase, el profesor podía asignar una unidad del libro de tarea, que luego revisaba en el aula de igual forma. El programa del curso LM-1030 tradicional daba margen para las siguientes actividades:

"Actividades:

- A. Actividades de lectura
  - 1. lectura individual
  - 2. lectura en parejas o en grupos
- B. Actividades de comprensión
  - 1. trabajo de ejercicios en forma individual
  - 2. trabajo de ejercicios en parejas o grupos
- C. Actividades verbales
  - 1. estímulo y respuesta
  - 2. discusión general"

No había ningún contacto del estudiante con textos similares a los que él iba a enfrentar en sus estudios universitarios.

La evaluación del estudiante consistía en una serie de exámenes que podían ser desde textos en inglés que debían ser traducidas al español, hasta lecturas cortas adaptadas con preguntas del tipo de las usadas en el libro de texto. A veces el alumno tenía que redactar en inglés, y se le evaluaba ortografía, gramática, sintaxis, redacción, etc. Otras veces el alumno sólo marcaba respuestas en ítemes de escogencia única. Frecuentemente la dificultad de comprender los ítemes sobrepasaba la dificultad real del texto que el estudiante debía comprender.

Aunque este curso nunca se evaluó, era palpable la necesidad de reestructurarlo. La realidad de un sinnúmero de cursos diferentes que se daban simultáneamente bajo una misma sigla M-1030 era obvia. Las razones podrían haber sido las siguientes:

- falta de recursos económicos para asignarle a algún docente la revisión del programa
- una visión limitada de la finalidad de la Escuela de Lenguas Modernas -que consideraba que ésta debía abocarse primordialmente a la formación de profesionales de inglés y francés-
- una libertad de cátedra mal entendida, en que cada quien



interpretaba el programa a su manera  
-un menosprecio de lo que significaba enseñar cursos en la  
Sección de Inglés para Otras Carreras

La situación llegó a tal punto que era imposible impartir una prueba común a estudiantes de diferentes grupos, porque ni la materia estudiada, ni la metodología empleada lo permitían. El curso cayó en tal desprestigio que muchos profesores no lo querían enseñar, y varias carreras lo eliminaron de sus planes de estudio.

## II. Curso LM-1030 ("Inglés Intensivo I -Plan Piloto")

A principios del año lectivo de 1989 se inició la preparación de un programa para reformar el curso LM-1030, al cual se denominó "Plan Piloto del Curso LM-1030". En el segundo ciclo se impartió el curso bajo esa modalidad a un grupo de 35 estudiantes. Al año siguiente, en el primer ciclo el programa cubrió a cinco grupos con un total de 175 alumnos. Desde el segundo ciclo de 1990 hasta hoy todos los grupos de LM-1030 de la "Sección de Inglés para Otras Carreras" -alrededor de 750 estudiantes por ciclo-, funcionan bajo esta modalidad.

La motivación para ofrecer a la población universitaria esta nueva opción es ayudar al estudiante a desarrollar la capacidad para comprender textos escritos en inglés. Por **comprensión de lectura** se entiende la habilidad para extraer de la manera más eficiente posible información de un texto. Es así como al estudiante se le pone en contacto con mucho material de lectura y se le insta a utilizar todos los recursos a su alcance para abordarlo. Entre estos recursos está la lógica, el sentido común, la capacidad de relación, la capacidad de deducción, los conocimientos que tenga de su propio idioma y del inglés, y el bagaje cultural que ha acumulado en su vida.

¿De qué le sirve al estudiante universitario comprender textos en inglés? Aún aquellos que no han iniciado una carrera específica pueden saber lo indispensable que es tener acceso a materiales en inglés, y el tiempo que economizan si pueden leerlos eficientemente. El mismo se dará cuenta que entender inglés oral o hablar inglés no son requisitos para la comprensión de lectura.



Los objetivos del nuevo LM-1030 son los siguientes:

Objetivo general:

Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de leer con eficiencia textos en inglés de diversa índole académica aplicando las destrezas de lectura apropiadas.

Objetivos específicos:

Dado un texto, los estudiantes podrán:

1. Hacer predicciones sobre lo que van a leer
2. Dar una visión general de lo que trata el texto
3. Localizar información específica
4. Reconocer el punto de vista del autor y evaluarlo
5. Emitir juicios sobre lo leído
6. Puntualizar las ideas generales de todo el texto o de parte de él
7. Hacer inferencias partiendo de la información dada
8. Distinguir entre información objetiva y subjetiva
9. Seguir instrucciones
10. Completar diagramas o elaborarlos partiendo de un texto escrito
11. Solucionar problemas planteados por el texto

La proposición metodológica del curso, en lo que respecta al proceso de lectura, se basa en teoría de lingüística del texto (Teun A. Van Dijk, 1980; Harald Weinrich, 1976; Walter Mignolo, 1984) y específicamente en la corriente llamada "instrucción orientada hacia la eficiencia" (A. O'Maggio, 1986), mucho más que en estudios realizados en el campo de la enseñanza de la comprensión de lectura con la modalidad con que se enseña en LM-1030. La razón es que los estudios que se han hecho responden a la enseñanza de la lectura dentro de un plan global del aprendizaje de la lengua, que contempla destrezas de producción oral y escrita (Davies, 1979-1983; Cortez, 1984; Murdoch, 1986; Sonka, 1979).

El marco teórico aplicado permite asumir lo siguiente:

- a. Un texto es una estructura de unidades interdependientes mayores que la oración (párrafos o grupos de párrafos, capítulos, etc.).
- b. La comprensión de un texto va de lo global a lo específico, lo que implica el reconocimiento de diferentes niveles de comprensión (global, de puntos generales, y específico).
- c. Los textos deben ser auténticos, lo que significa que no se alteran ni se adaptan. Por consiguiente, se usan fotocopias del material tal y como aparece en su



- presentación original.
- d. 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.
  - e. Las actividades de clase parten de que la lectura es un proceso comunicativo, y buscan guiar al estudiante en su tarea de comprender el mensaje escrito.

De esas consideraciones se deduce que son fundamentales en el proceso de aprendizaje de lectura:

1. los conocimientos y destrezas (de lectura en español, de inglés, y del tema de la lectura que a comprender) que posee el estudiante cuando va inicia el curso
2. el interés del estudiante para comprender la lectura, y la conciencia que tenga de los beneficios que devenga en este proceso
3. la aceptación de que cualquier texto nuevo se aborda partiendo de una serie de procesos mentales que se llevan a cabo cuando una persona lee (en cualquier idioma), y utilizando instrumentos que desarrollan habilidades concretas para la comprensión de lectura

Se deduce también que las técnicas de lectura apropiadas son:

1. estrategia del "vistazo"
2. selección de lo que es más importante
3. comprensión de instrucciones
4. determinación de la función del texto
5. clasificación
6. definición
7. inferencia
8. lectura crítica
9. generalización
10. contextualización
11. predicción
12. transferencia de información
13. determinación de la intención del autor
14. comprensión detallada

El contenido del curso LM-1030 está programado en seis unidades de estudio o módulos, cada uno de los cuales cubre una serie particular de conceptos y hechos (objetivos) del curso. Para cada módulo se proporciona al profesor el siguiente material:



- a) una guía para el profesor con los objetivos terminales, la duración, el contenido programático, y los aspectos metodológicos sobresalientes (cuando se considere necesario ampliar la metodología general del curso)
- b) una copia de los ejercicios, cuestionarios y prácticas poligrafiadas para cada alumno
- c) una fotocopia de los textos para cada alumno
- d) una guía para el profesor de aspectos gramaticales y sintácticos

En reuniones semanales los profesores seleccionan el material de cada módulo, y revisan los ejercicios de cada texto. El profesor dispone del material de cada módulo, con las copias para cada alumno, al menos ocho días antes de que lo inicie en el aula. Esto le permite organizarlo, revisarlo de nuevo, y resolver sus interrogantes.

El profesor utiliza el módulo como una guía para impartir sus lecciones. Si bien el material de todos los módulos está presentado en el mismo orden, se entiende que él usa su creatividad para cubrirlo como lo crea más conveniente. De acuerdo con las características del grupo, el profesor determina cuáles de los ejercicios del módulo y de los del libro de texto hace en clase bajo su supervisión, y cuáles asigna como tarea.

Por otra parte, el estudiante recibe, antes de iniciar un módulo, los objetivos terminales del mismo, ilustrándolos con un texto corto. Esta actividad toma al menos 30 min. Luego el profesor le informa la duración del módulo, y lo motiva sobre el contenido temático de los textos que están incluidos en esa unidad.

Los textos se seleccionan tomando en cuenta los siguientes parámetros:

1. autenticidad (textos originales de fuentes originales - revistas, periódicos, libros de texto de la especialidad, etc.)
2. diversidad temática
3. claridad/nivel de dificultad (para lectores que tienen únicamente conocimientos básicos de inglés)
4. actualidad (novedad)
5. interés (para motivar al lector)
6. nivel de exigencia (que valore la capacidad intelectual del lector)



La característica más importante de estos textos es la autenticidad. Grellet (1981) y O'Maggio (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 es el hecho de que la dificultad de un texto frecuentemente no está en el texto en sí, sino en los ejercicios que se hagan para probar si el estudiante lo comprende; las prácticas de comprensión de lectura deben adaptarse al estudiante, y no el texto. A estas razones se debe sumar una tercera, que es el respeto a la forma tipográfica como el autor presenta su texto. Una fotocopia del material exhibe características visuales que son esenciales para la transmisión del mensaje: tipos de letras, gráficos, fotografías, notas al pie de las fotografías, títulos, espacios, división de párrafos, etc. Según Grellet (1981), tales factores constituyen claves no lingüísticas para el significado del texto, y facilitan su lectura complementando su sentido.

Al finalizar un módulo, el profesor lleva a cabo actividades evaluativas concretas que le indiquen tanto a él como al alumno hasta qué punto se han logrado los objetivos. La nota final del curso se obtiene por medio de 6 pruebas cortas y dos pruebas parciales.

### **III. Fundamentación Teórica de la Investigación**

#### **A. Sobre el proceso de comprensión de lectura**

Un sinnúmero de teorías han estudiado el proceso de comprensión de lectura del inglés. Entre las que han tenido más influencia en la enseñanza de una segunda lengua y han recibido acogida por los especialistas en este siglo están el método de gramática y traducción ("Grammar-Translation Method"), en voga a fines del siglo XIX y principios del XX; el método directo ("Direct Method") propuesto por Berlitz y Jespersen, con énfasis en el



aspecto auditivo y la asociación directa de palabras y frases con objetos y acciones; el método audio-lingüístico ("Audio-Lingual Method"), influido por la psicología conductista y la lingüística estructural o descriptiva; el método cognoscitivo ("Cognitive Method"), que surge de las teorías cognoscitivas del aprendizaje y la teoría de gramática transformacional generativa de Chomsky; y las adaptaciones del método directo como el método múltiple ("Multiple Approach"), el de respuesta física total ("Total Physical Response"), y el método natural ("Natural Approach").

Para fundamentar esta investigación, en lo referente al proceso de comprensión de lectura, se ha optado por seguir los lineamientos generales del método de enseñanza de lenguas llamado "proficiency-oriented instruction", tal y como la presenta Alice O'Maggio en su obra Teaching Language in Context (1986).

Se entiende como "proficiency-oriented instruction" la instrucción orientada hacia la enseñanza que tiene como objetivo el logro de destreza, habilidad y competencia en un área que, en el caso de esta investigación, es la de la comprensión de lectura. La pregunta fundamental dentro de este enfoque teórico es la siguiente: "¿Es posible enseñar a leer en inglés en un curso de 70 horas?" De esta pregunta se deducen otras como: "¿Qué significa leer en inglés? ¿Qué significa ser un lector competente? ¿Qué materiales son óptimos para lograr ese objetivo?" Para planificar la evaluación del curso se parte de una serie de supuestos teóricos que se resumen de la siguiente manera:

1. Etapas para la enseñanza de la lectura
2. Componentes esenciales para la comprensión de lectura
3. Autenticidad del trabajo en el aula
4. Objetivos terminales

#### **A. 1. Etapas para la Comprensión de la Lectura**

Phillips (1984) ha desarrollado un plan de etapas para la enseñanza de la lectura, integrando destrezas individuales para lograr niveles altos de eficiencia. Acorde con esta estrategia, la investigación plantea que es únicamente considerando cuatro de



estas etapas que el estudiante llega a leer eficientemente en sólo un ciclo lectivo. (La última etapa de Phillips se refiere a extender la comprensión del texto más allá del texto mismo, y este aspecto está fuera de los alcances de esta investigación.) Los cuestionarios para evaluar a los estudiantes contemplan que el siguiente proceso es necesario antes de llegar a la resolución de las preguntas de comprensión sobre el texto:

1. Etapa de Preparación

El estudiante anticipa o predice el contenido del texto por medio del material gráfico de su impresión: fotografías, esquemas, dibujos, tipos de letra, división de párrafos y columnas, inserciones de otros textos, etc. Estas expectativas que el estudiante se crea le permiten reducir las posibilidades del posible tema y seleccionar significados relacionados con él.

2. Etapa de Vistazo ("skimming" y "scanning")

Ya sea para lograr encontrar información específica o para buscar el tema general o el mensaje del texto, el estudiante recorre con la vista el texto para buscar lo que le interesa, y pasa por alto información que no le urge comprender por el momento.

3. Etapa de Desciframiento o de Lectura Intensiva

Como el estudiante está aprendiendo a leer (y no leyendo para aprender) en este curso, tiene que descifrar el significado de palabras y frases por medio de un proceso similar al de la adivinación.

El contexto, las palabras que unen frases y oraciones y los distintos tipos de *o r a c i o n e s* permiten al estudiante fluidez en la comprensión de elementos desconocidos de un texto, sin necesidad de recurrir al diccionario. En otras palabras, el estudiante aprende a no aturdirse ni interrumpir el hilo de pensamiento cuando se enfrenta con algo desconocido.

4. Etapa de Comprensión

Ya en esta etapa el estudiante está preparado para resolver ejercicios de comprensión de lectura que no le exijan, por supuesto, el manejo de destrezas orales, auditivas o de expresión escrita.

**A. 2. Componentes del proceso de comprensión de lectura**

Para acercarse a la noción de competencia en la lectura se deben distinguir sus cuatro componentes (Canale and Swain,



1980):

1. competencia gramatical  
Se refiere al grado en que el lector maneja el código lingüístico. Incluye vocabulario, formación de palabras, y estructura de las oraciones.
2. competencia sociolingüística  
Se refiere al grado en que las formas gramaticales pueden ser comprendidas apropiadamente en diversos contextos para comunicar diferentes funciones como persuadir, describir, dar instrucciones, narrar, dar órdenes, etc. Incluye aspectos como el tema del texto, el estilo, el lector, etc.
3. competencia discursiva  
Se refiere a la habilidad de comprender combinaciones de ideas coherentemente. Incluye el manejo de pronombres y conectores gramaticales como conjunciones, adverbios, frases introductorias, frases subordinadoras, etc.
4. competencia estratégica  
Se refiere al manejo de estrategias para compensar los vacíos que obviamente tiene el lector de un idioma que no es su lengua materna.

Estos cuatro componentes son las columnas que sostienen la elaboración teórica en que se fundamenta la investigación.

Relacionando estos componentes con los niveles cognitivos que plantea Bloom ( ), y con las destrezas que se enseñan en el curso, se aplica la siguiente tabla:





### A. 3. Autenticidad del trabajo en el aula

Para lograr desarrollar competencia en las cuatro áreas mencionadas anteriormente se ofrece al estudiante una situación lo más cercana posible a la que él enfrenta en la vida real:

1. Se proveen oportunidades al lector para que enfrente lecturas sobre diversos temas y contextos, tales como las que encontrará en la vida profesional.
  - Se debe promover la participación activa del lector expresando su reacción al texto.
  - Se debe crear un ambiente en el aula para que la interacción de los estudiantes sea fundamental en el proceso de aprendizaje.
  - Los textos deben ser auténticos (sin adaptaciones o simplificaciones).
2. Se facilitan oportunidades para que el lector se prepare antes de enfrentar un texto, delimitando sus expectativas antes de iniciar el proceso de lectura (¿Para qué va a leer? ¿Qué busca en el texto?)
3. Se prioriza el objetivo de llevar a cabo el proceso de lectura con eficacia y rigurosidad.
4. Se consideran además de las necesidades cognitivas del lector, sus necesidades afectivas (el ambiente del aula debe ser interesante, ameno y confiable).
5. Se fomentan en el lector la habilidad de ver un texto dentro de un contexto cultural mayor, condicionado por las características propias de la cultura donde se gestó.

### A. 4. Objetivos Terminales

Por estos medios se obtiene lo siguiente:

1. Que el estudiante distinga entre la lectura intensiva y la lectura extensiva (Munby, 1979).
  - lectura intensiva (comprender los significados exactos que aparecen en el texto, sus implicaciones, las conexiones entre elementos del texto, y la relación entre el texto y su propia experiencia)
  - lectura extensiva (no es esencial comprender todos los detalles de un texto, se pide velocidad y habilidad para extraer lo que el lector necesita, las ideas principales, la intención del autor, etc.)
2. Que el estudiante distinga entre darle un vistazo al texto para buscar información específica ("scanning") y darle un vistazo para ver de qué se



que se trata todo el texto ("skimming") (Grellet, 1981).

3. Que el estudiante entienda el proceso de lectura como un proceso que involucra lo siguiente (Grellet, 1981, Munby, 1979):
- Reconocer la escritura del inglés
  - Deducir el significado de palabras desconocidas
  - Comprender información explícita
  - Comprender información implícita
  - Comprender relaciones entre oraciones y partes del texto
  - Identificar el tema del texto y sus objetivos
  - Identificar la información más importante del texto
  - Diferenciar las ideas principales de los detalles secundarios
  - Hacer un resumen esquemático del texto
  - Comprender el valor comunicativo y la función del texto

#### **Sobre el Modelo Evaluativo para Evaluar el Curso**

Al igual que con el curso tradicional, al "Plan Piloto" no se le ha aplicado ninguna evaluación. Al final del segundo ciclo de 1990 se hizo un sondeo del grado de satisfacción de los alumnos por medio de un formulario con preparado por la Sección de Inglés para Otras Carreras, pero sus respuestas no se tabularon apropiadamente. El único acercamiento evaluativo formal lo aplicó el "Centro de Evaluación Académica" de la UCR, con el objetivo de evaluar a los profesores para su calificación como docentes. Se usaron los cuestionarios que regularmente esa dependencia utiliza para todos los profesores universitarios, independientemente de su área de docencia. Aunque la Escuela de Lenguas Modernas pidió una lectura sobre el logro de objetivos del curso, no obtuvo la respuesta esperada porque el cuestionario no se prestaba para eso.

Esta investigación surge ante la necesidad de evaluar los resultados del "Plan Piloto LM-1030" para señalar directrices que permitan formular en firme lineamientos que definan el curso LM-1030 ahora que termina su período de experimentación. En este trabajo se entiende por "investigación" la actividad dirigida a obtener conocimientos generales sobre fenómenos y relaciones entre diferentes fenómenos y sus variables. Estos conocimientos, a los



que se puede llegar por medios sistemáticos o empíricos, pueden tener como resultado modelos teóricos, relaciones funcionales o descripciones. Se entiende por "evaluación" la obtención de información para determinar el valor de una cosa, ya sea un programa, un producto, un procedimiento, un objetivo, etc. (Worthen, 1971). Este proyecto pretende realizar una investigación evaluativa que se guía por los objetivos planteados por Carol H. Weiss (1980):

Dada la gran necesidad de contar con programas más eficaces, que permitan enfrentarse a las grandes necesidades sociales que experimenta un país, la investigación evaluativa se va haciendo cada vez más importante como fuente de conocimientos y de directrices. Nos dice cuáles son los programas que dan buenos resultados y cuáles no, y señala el camino para una mejor formulación de la manera general de proceder y del programa. Y puede resultar más útil aún, cuando se pone a descubre los efectos de estrategias y componentes concretos dentro de los programas, y separa los que contribuyen a la obtención de buenos resultados, de aquellos que resultan ineficaces o contraproducentes.... La evaluación investiga las consecuencias de los programas dinámicos que pretenden cambiar variables fundamentales de la vida de las personas. (Weiss, 1980)

Las evaluaciones que instituciones de educación superior y algunos institutos de enseñanza del inglés del país han llevado a cabo son sobre el aprendizaje global de la lengua. Se contempla en ellas la capacidad adquirida para comunicarse oralmente y por escrito. Estas evaluaciones son totalmente ajenas a nuestro propósito. Es más, ni siquiera puede aislarse en ellas lo que se refiere a la comprensión de lectura, porque ésta se evalúa junto con los demás aspectos. Por otra parte, en los Estados Unidos y en otros países de habla inglesa no existen cursos de comprensión de lectura en el sentido en que éstos se dan en la UCR, ni hay investigaciones sobre el campo.

El método para determinar la eficiencia del programa de LM-1030 se basa en lo expuesto por C. H. Weiss (1980), M. Espinoza Vergara (1980), y Glass y Worthen (1971, 1972). Ellos presentan distintas alternativas para evaluar programas, que



coinciden en dos objetivos fundamentales (Espinoza, 1980):

1. Medir el grado de idoneidad, efectividad y de eficiencia de un proyecto
  - "idoneidad": capacidad que tiene el proyecto para resolver el problema que lo originó
  - "efectividad": capacidad que tienen las actividades y tareas del proyecto para alcanzar los objetivos y metas que el mismo define
  - "eficiencia": el índice de productividad del proyecto, o sea, la relación existente entre los bienes y servicios finales y los insumos requeridos para su producción
2. Facilitar el proceso de toma de decisiones para
  - continuar o discontinuar el proyecto que se está evaluando
  - mejorar sus prácticas o procedimientos
  - añadir o desechar técnicas en relación con las que se estén empleando
  - modificar la estrategia en desarrollo
  - establecer proyectos semejantes en realidades similares
  - asignar recursos escasos entre programas que compiten entre sí
  - aceptar o rechazar un enfoque o teoría sobre el proyecto en ejecución

De los diferentes modelos de evaluación -experimental, cuasi-experimental, diseño de series temporales, grupo de control no-equivalente, modelo simple, evaluación antes-después, evaluación únicamente después, evaluación después con grupo de comparación- se ha seleccionado el modelo cuasi-experimental con evaluación antes-después. Para seleccionar este modelo se consultó la siguiente bibliografía sobre evaluación:

Espinoza Vergara, Mario. Evaluación de Proyectos Sociales (San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1980)

Weiss, Carol H. Investigación Evaluativa (México: Trillas, 1980)

Wornton y Sanders, Educational Evaluation -Theory and Practice Chapter 2, "Evaluation as Disciplined Inquiry"

Glass and Wornton. 1971 (Datos incompletos.)



## ANEXO B

### **Definición de Términos**

En este trabajo se entiende por "investigación" la actividad dirigida a obtener conocimientos generales sobre fenómenos y relaciones entre diferentes fenómenos y sus variables. Estos conocimientos, a los que se puede llegar por medios sistemáticos o empíricos, pueden tener como resultado modelos teóricos, relaciones funcionales o descripciones. Se entiende por "evaluación" la obtención de información para determinar el valor de una cosa, ya sea un programa, un producto, un procedimiento, un objetivo, etc. (Worthen, 1971). Sobre este tema Weiss expresa que:

Dada la gran necesidad de contar con programas más eficaces, que permitan enfrentarse a las grandes necesidades sociales que experimenta un país, la investigación evaluativa se va haciendo cada vez más importante como fuente de conocimientos y de directrices. Nos dice cuáles son los programas que dan buenos resultados y cuáles no, y señala el camino para una mejor formulación de la manera general de proceder y del programa. Y puede resultar más útil aún, cuando se pone a descubrir los efectos de estrategias y componentes concretos dentro de los programas, y separa los que contribuyen a la obtención de buenos resultados, de aquellos que resultan ineficaces o contraproducentes .... La evaluación investiga las consecuencias de los programas dinámicos que pretenden cambiar variables fundamentales de la vida de las personas. (Weiss, 1980) (El subrayado es nuestro.)

### **Diferencial Semántico**

En el área afectiva esta investigación pretende estudiar las actitudes tanto de los estudiantes como de los profesores respecto al proceso de aprendizaje en general, y a los materiales didácticos en lo específico. Se entiende como **actitud** la tendencia a reaccionar hacia una clase determinada de estímulo, la evaluación favorable o desfavorable que las personas hacen de un objeto o su representante (Esquivel, 1983). Una vez establecida una actitud, puede interferir con la adquisición de nuevas informaciones. En otras palabras, las actitudes vienen a ser estructuras más o menos permanentes que predisponen al individuo ante un proceso de

aprendizaje, como sería el de lectura (Esquivel, 1983).

Las actitudes pueden medirse por medio de escalas como la de puntuaciones sumadas de Likert, la de intervalos aparentemente iguales de Thurstone, la acumulativa de Guttman, y la del **diferencial semántico** de Osgood (Osgood, 1957). Para evaluar las actitudes de los estudiantes y profesores respecto al curso LM-1030 se utiliza esta última prueba. Se escogió ese tipo de prueba porque es la manera más práctica y funcional de evaluar actitudes. El diferencial semántico es la distancia semántica que existe entre antónimos. El individuo responde en cuál extremo de una serie de oposiciones semánticas ubica conceptos (extremo positivo, extremo negativo). Estas oposiciones se conforman con tres tipos de adjetivos que valoran potencia, actividad y evaluación.



## ANEXO C

### **El Diferencial Semántico**

El diferencial semántico, propuesto por Osgood y colaboradores (1957), es un instrumento de medida del significado connotativo, también llamado significado afectivo o subjetivo. La lógica de este método está enmarcada por tres proposiciones:

1. El resultado del proceso de calificación o juicio puede ser concebido como el lugar que ocupa un concepto dentro de un continuo experiencial definido por dos términos polares.
2. El lenguaje y el pensamiento permiten instrumentar un método objetivo de medida del significado, puesto que supone la equivalencia de los continuos experienciales superficialmente diferentes y, por tanto, la posibilidad de representarlos por medio de dimensiones únicas.
3. Un número limitado de los continuos puede ser utilizado para definir el espacio semántico dentro del cual cualquier concepto o estímulo será especificado.

Osgood propone que cada una de las palabras estímulo o las frases estímulo deben calificarse por medio de una serie de escalas bipolares de siete intervalos; estas escalas deben estar constituidas por adjetivos antónimos. El sujeto califica el estímulo según la percepción que tenga de la relación entre la palabra o frase estímulo y uno de los polos de la escala. La calificación más próxima al adjetivo, ya sea a la izquierda o la derecha, indica que asocia el estímulo con el calificativo. La calificación en el intervalo central, es decir, aquella que deja tres intervalos a la derecha y tres intervalos a la izquierda, indica que el sujeto considera el estímulo como neutro, que la relación y asociación es equivalente para los dos extremos de la escala o que ésta no es significativa y, por lo tanto, no es aplicable al concepto en cuestión. Las calificaciones indican la dirección e intensidad de la relación del estímulo con los adjetivos.



Díaz-Guerrero y Salas (1975) consideran que este método de aplicación de estímulos, al cual Osgood ha llamado método gráfico, es ventajoso porque puede ser aplicado a grupos relativamente grandes con varios estímulos a la vez; además, permite la recolección de gran cantidad de datos con economía de tiempo y material. Por otro lado, es fácil de tabular y concentrar en tarjetas de computadora para su análisis estadístico.

Desde 1952, cuando Osgood hacía los primeros esbozos del diferencial semántico, él consideró que el espacio semántico estaba compuesto por un número determinado, pero desconocido, de factores o dimensiones del significado. Además, determinó que en cada análisis, tres factores dominantes que contribuyen a los juicios de significado hechos por los sujetos: evaluación, potencia y actividad. También es evidente que el espacio semántico funcional es, hasta cierto grado, modificable en términos de que clase de conceptos de estén juzgando, es decir, la importancia relativa y la relación entre los factores puede variar con el marco de referencia de los juicios.

A pesar de que Osgood (1957) considera estos tres factores como dominantes, deja claro que no agotan las dimensiones a lo largo de las cuales se diferencian los juicios de significado.

Osgood identifica el factor evaluativo como aquel en que las escalas de mayor peso están constituidas por adjetivos que implican una valoración del concepto: bueno - malo; valioso - sin valor, etc. El factor de potencia se asocia con las escalas adjetivales de mayor peso definidas por términos que representan fuerza y poder; por ejemplo, fuerte - débil; pesado - liviano, etc. El factor de actividad se relaciona con los adjetivos bipolares que denotan movimientos; por ejemplo, rápido - lento; activo - pasivo, etc.

Osgood llega a la conclusión de que por lo menos tres



dimensiones son aislables en el espacio semántico, y corresponden a los factores de evaluación, actividad y potencia, siendo el factor evaluativo el predominante.

Díaz-Guerrero y Salas (1975) afirman que el diferencial semántico cumple con los siguientes requisitos:

### 1. **Objetividad**

El diferencial semántico permite a diversos investigadores llegar a conclusiones semejantes utilizando el instrumento en condiciones equivalentes. Es una técnica objetiva, ya que cualquier investigador puede utilizar las escalas bilopares de siete intervalos y obtener los mismos resultados en la evaluación de los conceptos.

### 2. **Confiabilidad**

Es el grado en que se obtienen las mismas calificaciones o medidas cuando un objeto es medido repetidamente. Osgood (1957) distingue tres aspectos de la confiabilidad:

- a. Confiabilidad del ítem
- b. Confiabilidad del puntaje de factor
- c. Confiabilidad del significado del concepto

En el diferencial semántico, la medida básica es la que está representada por la calificación que el sujeto hace en una escala de siete intervalos. La confiabilidad del ítem se refiere a la posibilidad de reproducir esas medidas básicas. La agrupación de estos puntajes en factores (evaluación, potencia, actividad) y la posibilidad de reproducirlos es la confiabilidad del puntaje de factor. Los tres puntajes de factor obtenidos para un concepto permiten ubicar a éste en un punto del espacio semántico con el que se define el significado de concepto.

Para obtener el nivel de confiabilidad de la medida, se usan los coeficientes pretest-postest, o sea se aplica el mismo instrumento a los mismos sujetos con un intervalo de tiempo.

Según Bopp y Luria (1957) la confiabilidad del instrumento decrece en la medida en que el intervalo de tiempo pretest y postest aumenta. Esto conduce a Osgood a proponer dos alternativas: los significados son estables a través del tiempo pero el instrumento no es confiable, o el significado de los conceptos cambia con el tiempo y el diferencial semántico es lo suficientemente confiable y sensible para medir los cambios de significado. Osgood diseña un experimento a partir de estas proposiciones y concluye que el error de medida promedio utilizando el diferencial semántico no es superior a una unidad de la escala de medida y que los errores de medida son mayores en los conceptos con menor estabilidad semántica inherente.

### 3. Validez

Tradicionalmente se define la validez como la adecuación de un instrumento para medir un fenómeno. En el caso del diferencial semántico se habla de validez si los resultados del diferencial semántico se correlacionan significativamente con un criterio externo de significado. Como en el caso específico del significado es difícil encontrar criterios externos con los cuales se puedan comparar los resultados obtenidos en un diferencial semántico, se utiliza entonces la validez aparente que consiste en comparar los resultados obtenidos por medio del instrumento con la forma en que la mayoría de las personas analizan el fenómeno, o sea, la validez se obtiene comparando las agrupaciones de diferentes términos obtenidas por medio del diferencial semántico con las agrupaciones que de los mismos términos hacen las personas en general. Entre mayor sea la semejanza de las agrupaciones, mayor es la validez del instrumento.

Osgood (1957) afirma que los estudios de validez de sentido común que han sido hechos con el diferencial semántico han dado siempre elevados niveles de correspondencia entre los resultados logrados con el



diferencial semántico y las agrupaciones de términos realizadas por los sujetos. Además, el análisis general de los resultados de las investigaciones con criterios externos ha dado resultados consistentes y elevados, lo que le proporciona al diferencial semántico un amplio margen de garantía en lo que se refiere a la validez.

Rowan (citado por Osgood, 1957) se cuestiona la validez factorial del diferencial semántico y realiza un estudio para verificar si existe congruencia entre los factores derivados del análisis factorial y la forma como la gente utiliza en la vida diaria ciertas categorías para hacer significativos sus juicios. Las correlaciones que obtiene indican no sólo alto grado de confiabilidad del significado, sino que la representación de los conceptos por medio del diferencial semántico es congruente con las dimensiones semánticas que la gente utiliza espontáneamente al hacer sus juicios del significado.

En cuanto a la validez de los supuestos escalares del diferencial semántico, Messick (1957) señala que los intervalos extremos de cada escala son un poco mayores que los centrales, que la magnitud interescalar de los intervalos es bastante consistente y que el origen de la escala, o punto cero, cae aproximadamente en el mismo lugar en todas las escalas aunque se encuentra ligeramente desplazado hacia el lado negativo.

#### **4. Sensibilidad**

La sensibilidad del diferencial semántico está representada por la detección que hacen las escalas de pequeñas diferencias de significado. Los estudios realizados proporcionan evidencia suficiente sobre la capacidad del diferencial semántico para hacer discriminaciones precisas del significado y, además, tienden a comprobar que dichas discriminaciones son congruentes con las que la gente utiliza generalmente en la elaboración de sus juicios.

## 5. Comparabilidad

Los datos del diferencial semántico apoyan suficientemente dos formas de comparación: las comparaciones entre sujetos y las comparaciones entre estímulos. La primera se realiza con mayor frecuencia y utiliza grupos con características comunes. La comparabilidad entre conceptos, sin embargo, no está tan sólidamente apoyada como la comparabilidad entre sujetos, ya que es difícil obtener escalas paralelas en las cuales se logre el mismo significado, independientemente del concepto que se juzgue. De aquí se infiere que el diferencial semántico no es un test general sino que, por lo contrario, constituye un instrumento que debe ser construido y reconstruido según sean las necesidades de la investigación.

Díaz-Guerrero y Salas (1975) señalan que el diferencial semántico cumple con una serie de requisitos metodológicos, escalares, estadísticos y prácticos necesarios en toda escala de actitudes. Estos requisitos se resumen en las siguientes categorías:

a. Selección de escalas: Se dispone de un número grande de escalas tratadas factorialmente. Las escalas de actitudes en forma diferencial semántico están compuestas normalmente de cuatro a doce escalas bipolares y generalmente se utilizan escalas de las dimensiones evaluación, potencia y actividad. Es indispensable escoger siempre escalas pertinentes y relacionadas con el concepto o conceptos que van a ser evaluados, debido a que los sujetos encuentran más fácil el utilizar escalas que se relacionan significativamente con los conceptos juzgados.

Para efectos de análisis de resultados es conveniente escoger escalas con cargas elevadas en cada una de las dimensiones evaluación, potencia y actividad, ya que así se obtienen medidas independientes para cada una de las dimensiones.



b. Procedimiento de recolección de datos y presentación del instrumento: La manera más común de presentar el instrumento es en forma de cuadernillo, en el cual, en la primera página, aparecen las instrucciones, y en las siguientes, las escalas y conceptos. Las escalas deben estar mezcladas en forma aleatoria, tanto en términos de las tres dimensiones del significado, con respecto a la direccionalidad de los adjetivos bipolares. En general, se debe buscar un número suficiente de conceptos y escalas para cumplir con los objetivos de la investigación, pero lo suficientemente limitado para evitar la automatización y el aburrimiento de los sujetos. El número óptimo de juicios no debe ser superior a 400.

Para el tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos por medio del diferencial semántico es recomendable realizar cálculos sencillos como medidas de tendencia central para las escalas individuales para las dimensiones evaluación, potencia y actividad, y elaborar perfiles individuales y de grupo para cada uno de los conceptos.

(Síntesis basada en Rogelio Díaz-Guerrero y Miguel Salas, El Diferencial Semántico del Idioma Español, y Charles Osgood, The Measurement of Meaning.)

Anexo E

Bibliografía Específica

**Libros**

Ball, F. The Development of Reading Skills. Oxford: Basil Blackwell, 1977

Barr, P., J. Clegg and C. Wallace. Advanced Reading Skills. London: Longman, 1981

Brown, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice-Hall, 1987



Brod, Richard I., ed. Language Study for the 1980's: Reports of the MLA-ACLS Language Task Forces. New York: Modern Language Association, 1980

Canale, Michael. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en J. Richards and Richard Smith, eds., Language and Communication. London: Longman, 1983

Davies, E. and N. Whitney. Reading Comprehension Course (3 vol.: Reasons for Reading, Strategies for Reading, Study Skills for Reading) London: Heinemann Educational Books, 1979-83

Díaz-Guerrero, Rogelio y Miguel Salas. El Diferencial del Idioma Español. México: Trillas, 1975

Dulay, Heidi y Stephen Krashen. LANGUAGE 2, Ch. 8, "Aquisition Order", New York: Oxford University Press, 1982), pp. 200-231

Freedle, R. O. and J. B. Carrol. Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge. New York: John Wiley and Sons, 1972

Goodman, Kenneth S. Psychology of Second Language Learning Cambridge: Cambridge University Press, 1971

Goodman, K. S. , and J. T. Fleming, eds. The Psycholinguistic Nature of the Reading Process. Detroit: Wayne State University Press, 1978

Hahuta, Kenji y Herlinda Cancino, "Trends in Second-Language Acquisition Research", en Marianne Wolf et. al., eds., Thought and Language and Reading, op. cit., pp. 23-252

Hess, K. M. and R. E. Shaffer. Developing Reading Efficiency.  
New York: John Wiley and Sons, 1975

Kai-Fat, Lee and P. Fleming. Better Reading Skills. Hong Kong:  
Oxford University Press, 1978

Kolers, P. "Reading is only Incidentally Visual," en The  
Psycholinguistic Nature of the Reading Process. Detroit:  
Wayne State University Press, 1970

\_\_\_\_\_, The Psycholinguistic Process of Reading. Detroit:  
Wayne State University Press, 1970

Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second  
Language Acquisition. New York: Pergamon Press,  
1982

Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. The Natural  
Approach. Calif.: Alemany Press, 1983

Laufer, B. and D. D. Sim. Reading Comprehension Course:  
Selected Strategies. London: Collins, 1982

Lunzer, E. and K. Gardner. The Effective Use of Reading.  
London: Heinemann Educational Books for the Schools  
Council, 1979

Mackay, R., B. Bakenson and R.R. Jordan, eds. Reading in  
a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House,  
1979

Medley, Frank. "Reading Assignments vrs. Reading Instruction:  
Native Language Strategies and Tech-  
niques for Use in the Foreign Language Classroom",  
en Renate A. Schulz, Personalizing Foreign



Language Instruction: Learning Styles and Teaching Options. Illinois: National Textbook Company, 1977

Melink, A. and J. Merrit. The Reading Curriculum. London: University of London Press, 1972 b

Morrow, K. Skills for Reading. Oxford: OUP, 1980

Munby, J. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978

Munby, John. "Teaching Intensive Reading Skills," en R. Mackay, B. Bakenson and R. R. Jordan. eds. Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979

Nutall, Christine. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heineman Educational Books, 1987

O'Maggio, Alice C. Teaching Language in Context (Proficiency-Oriented Instruction). Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers, Inc., 1986

Osgood, Charles E., George Suci y Percy Tannenbaum. The Measurement of Meaning. Illinois: University of Illinois Press, 1975

Richards, J. and Richard Smith, eds. Language and Communication. London: Longman, 1983

Smith, F. Understanding Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971

\_\_\_\_\_, ed. Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Ribehard and Winston, 1973

Urquhart, A. and J. Alderson. Reading in a Second Language.  
London: Longman, 1983

Vincent, M. Developing Reading Skills. London: Longman, 1983

Walter, C. Authentic Reading. Cambridge: CUP, 1983

Widdowson, H. G. "The Process and Purpose of Reading," en  
Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford  
University Press, 1979

Williams, E. Reading and Reading Comprehension. London:  
Macmillan, 1983

Wolf, Maryanne, et. al., eds. Thought and Language and  
and Reading. Cambridge, Mass.: Harvard Educational *Review*,  
1980

Wolf, Thomas. "Reading Reconsidered", en Maryanne Wolf et. al.,  
eds., Thought and Language and Reading, *op. cit.*,  
pp. 109-130

#### **Publicaciones Periódicas**

##### FOREIGN LANGUAGE ANNALS

Hosefeld, Carol and others. "Second Language Reading": A  
Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies."  
Foreign Language Annals 14 (1981): 415-422

Phillips, June K. "Practical Implications of Recent Research in  
Reading." Foreign Language Annals 17 (1984): 285-296



MODERN LANGUAGE JOURNAL

Burn, Barbara B. "The President's Commission on Foreign Language and International Studies: Its Origin and Work." Modern Language Journal 64 (1980): 7-8

Schulz, Renate A. "From Word to Meaning: Foreign Language Reading Instruction After the Elementary Course", Modern Language Journal, 67, ii, 1983

Terrel, Tracy D. "A Natural Approach to Language Teaching: An Update." Modern Language Journal 66 (1982): 121-132

\_\_\_\_\_ "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning." Modern Language Journal 61 (1977)" 325-337

INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS

Newmark, Leonard, and D. Reibel. "Necessity and Sufficiency in Language Learning." International Review of Applied Linguistics 6 (1968): 145-164

ENGLISH LANGUAGE JOURNAL

Anderson, Jonathan. "A Technique for Measuring Reading Comprehension and Readability," English Language Journal, XXV-2, 1971

TESOL QUARTERLY

Berman, R. "Analytic Syntax: A Technique for Advanced Level Reading," TESOL Quarterly, vol.9, No. 3, 1975

LANGUAGE TEACHING AND LINGUISTIC ABSTRACTS

Brumfit, C. J. "The Teaching of Advanced Reading Skills in Foreign Languages with Particular Reference to English as a Foreign Language," Language Teaching and Linguistics Abstracts, 1977

ENGLISH LANGUAGE TEACHING JOURNAL

Hill, J. K. "Effective Reading in a Foreign Language," English Language Teaching Journal, No. 35, 1981

APPLIED LINGUISTICS

Canale, Michael and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." Applied Linguistics 1 (1980a): 1-47

FORUM

Abdur Rauf, Syed Mohammad, "Developing Reference Skills", Forum, pp. 127-130, October 1984

Bastidas A., Jesus A. "The Cloze Procedure as a Teaching Technique to Improve Reading Comprehension," Forum, XXII-2, 20

Burton, Desmond. "Testing Reading Comprehension", Forum, XVI, No. 3, July 1978

Cortez, Emilio. "Suggestions for Teaching Reading to Young Second-Language Learners", Forum, pp. 107-109, January 1984

Champeau de Lopez, Cheryl L. "The Dictionary: which, when and how in Advanced Reading," Forum, XXV-1, 14



- Dwyer, Margaret. "Some Strategies for Improving Reading Efficiency," Forum, XXI-3, 3, 1983
- Eskey, David E. "Learning to Read versus Reading to Learn: Resolving the Instructional Paradox," Forum, XXI-3, 2, 1983
- Gebhard, Jerry G. "Teaching Reading Through Assumptions About Learning," Forum, XXIII-3, 16
- Groebel, Lillian. "Designing a Reading Comprehension Program for Advanced Students", Forum, XV, No. 4, Oct. 1977
- Harvey, "Designing an ESP Course: A Case Study, Forum, XXII-1, 24
- Horn, Vivian. "Advanced Reading: Teaching Logical Relationships", Forum, XIII, No. 3 y 4, 1975
- Joycey, "Analyzing the Reading Process," Forum, XXII-2, 25
- Kahler, Wolfgang H. "Spinning the Tale: An Approach to the Testing of Reading Comprehension," Forum, XXIV-4, 27
- Maurice, "The Communicative Approach and EST: Methodological Problems and Potential," Forum, XXV-2, 7
- McGinley, Kevin. "Integrating Library Skills into ESP/EAP Courses", Forum, pp. 136-140, April 1988
- Murdoch, George S. "A More Integrated Approach to the Testing of Reading," Forum, XXIV-1, 9
- Nelson, Gayle L. "Reading: A Student-Centered Approach", Forum, XXII, No. 4, Oct. 1984

- Norris, William. "Advanced Reading: Goals, Techniques, Procedures", Forum, XII, No. 3 y 4, 1975
- Roseblum, William. "Student Feedback on a Reading Comprehension Course", Forum, pp. 41-42, October 1978
- Riley, Pamela M. "Improving Reading Comprehension", Forum, XIII, No. 3 y 4, 1975
- Sigh and Chacko, "The Structure of a Technical Text and Its Pedagogical Implications," Forum, XXIV-3, 25
- Silberstein, "Let's Take another Look At Reading....", Forum, XXV-4,28
- Sonka, Amy. "Reading Has to Be Taught, Too", Forum, XVII, No. 1, Jan. 1979
- Tilaka, Sekara, Ananda. "An Approach to Reading for Academic Purposes", Forum, pp. 121-126, January, 1987
- Ward, James. "Techniques for Teaching Reading," Forum, XVIII-2, 1980
- Wiriyachitra, Arunne and Chanya Apichattrakul. "How to Read Scientific and Technical English Understandingly", Forum, pp. 131-135, Oct. 1984
- Zaher, Aida Abdel Maksoud, "Active Reading: Form Answering to Asking Questions," Forum, XXV-1,36

**ERIC -CLEARING HOUSE FOR LANGUAGES AND LINGUISTICS**

- Berwald, Jean-Pierre. "Teaching Foreign Languages with



Realia and Other Authentic Materials", ERIC -  
Clearing House on Languages and Linguistics  
(Center for Applied Linguistics, Dec. 1987)

THE BRITISH COUNCIL

Urquhart, A. M. "Comprehension: The Discourse Analysis View."  
In The Teaching of Comprehension. English Teaching  
Information Centre, 1978

Macrae, A. "Comprehension: The Psycholinguistic View." In  
The Teaching of Comprehension. English Teaching Information  
Centre, 1978

English Teaching Information Centre. 1978. The Teaching of  
Comprehension. The British Council

THE BRITISH COUNCIL

Urquhart, A. M. "Comprehension: The Discourse Analysis View."  
In The Teaching of Comprehension. English Teaching  
Information Centre, 1978

Macrae, A. "Comprehension: The Psycholinguistic View." In  
The Teaching of Comprehension. English Teaching Information  
Centre, 1978

English Teaching Information Centre. 1978. The Teaching of  
Comprehension. The British Council