

Medición de Destrezas en Lengua Materna en la Selección de Estudiantes de Lenguas Extranjeras*

Ana Lucía Delmastro** y Leonor Salazar

** Profesora Titular de la Universidad del Zulia. *** Profesora Agregada de LUZ.

Resumen

En este artículo, enmarcado en la investigación de variables individuales predictoras de rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), se analizan los instrumentos utilizados para la medición de destrezas lingüísticas en lengua materna (L1) en el proceso de selección estudiantil de la mención Idiomas Modernos de LUZ. El análisis tiene por objeto determinar y mejorar la validez interna de los instrumentos utilizados: un cloze-test para medir comprensión lectora en L1; y el Escalín-81, para medir grado de elaboración lingüística. La muestra estuvo conformada por 51 estudiantes de ambos sexos aspirantes a ingresar a la mención en el II periodo de 1995. Se procedió a la descripción estadística y determinación de índices de discriminación y facilidad a través de la técnica de análisis de ítems. Tanto la prueba cloze como el Escalín resultaron instrumentos adecuados, no incluyentes entre sí, para la medición de destrezas en L1.

Palabras claves: Variables predictivas, transferencia de L1, cloze-test, análisis de ítems, EFL.

Testing L1 Skills for the Selection of Foreign Language Students

Abstract

This paper is part of a research on individual differences and predictive variables in second language learning. The purpose is to analyze the tests used in the assessment

Recibido: 12-3-96 • Aceptado: 27-5-96

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación N° 1897-95, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

** Departamento de Idiomas Modernos, Fac. de Hddes. y Educación, LUZ, Maracaibo, Venezuela. Telf. (061) 596279. E-mail:adelmast@luz.ve

*** Escuela de Educación, Núcleo LUZ-COL, Cabimas.

of first language (L1) ability during student selection procedures at the Department of Modern Languages, LUZ, in order to assess and improve their inner validity. Two tests were used for this purpose: a cloze-test of fifty items, to measure global reading ability in L1 (Spanish), and the Escalín-81, to evaluate degree of L1 language ability. The tests were applied to a group of fifty-one prospective students applying for admission to the Department of Modern Languages at LUZ for the second semester, 1995. Descriptive statistic studies and item-analyses were carried out in order to calculate indexes of facility and discrimination. Both, the cloze-test and the Escalín-81, were found to be mutually complementary and adequate tools for assessing L1 skills.

Key words: Predictive variables, L1 transference, cloze-test, item analysis, EFL.

Introducción

El presente trabajo parte de la premisa de que la habilidad o competencia en una segunda lengua o lengua extranjera (L2) está directamente vinculada a la competencia en el idioma nativo (L1), siguiendo la hipótesis de reestructuración o teoría interlingual ("the crosslingual theory" de Stern (1983) según la cual el primer idioma del estudiante es considerado como la base para el dominio del segundo idioma.

Pero ¿qué se entiende por competencia lingüística? En este artículo, el término competencia se refiere, más que a las nociones Chomskianas de competencia-actuación, al concepto de competencia como dominio de destrezas de un idioma. Neufeld (1978) define competencia a dos niveles: un nivel de componentes primarios que le permiten al individuo "hablar sin acento notable o errores gramaticales imperdonables" (Neufeld, 1978: 17), que incluye conocimiento funcional y adecuado del vocabulario, dominio de hábitos articulatorios, conocimiento de la mayoría de las reglas fonológicas y morfosintácticas necesarias y dominio básico de las características prosódicas

y paralingüísticas del idioma; y un segundo nivel de competencia lingüística, más sofisticado, que puede ser definido como "la habilidad para distinguir diferentes registros, manejar oraciones complejas subordinadas y reducir elementos redundantes innecesarios" (Neufeld, 1978: 18).

La definición de Neufeld es acertada pero incompleta. La competencia no puede ser definida exclusivamente a un nivel de dominio de elementos morfológicos, fonológicos, sintácticos y semánticos del idioma. Como indica Kaplan (1985: 5) "el hablante nativo de un idioma posee un repertorio de estructuras a seleccionar para lograr un propósito social o retórico determinado"; en otras palabras, el conocimiento gramatical no es suficiente ya que el uso de las estructuras de un idioma viene determinado por el contexto y la intención social y retórica del usuario. Wilkinson (1983) también aboga por el uso de un modelo multidimensional en la evaluación de la competencia comunicativa y desarrolla un modelo de este tipo para la evaluación de destrezas escritas sobre la base de cuatro parámetros: estilo, afectividad, cognición y valor moral. Según Wilkinson, la competencia en términos de estilo no puede ser eva-

luada basándose solamente sobre destrezas de ortografía y pronunciación sino sobre parámetros de estructuras y organización, sintaxis, competencia verbal, conciencia del lector, cohesión, propiedad y efectividad comunicativa. Competencia incluye, por lo tanto, mucho más que el dominio de los aspectos formales del idioma y engloba varios componentes como: "dominio formal, dominio semántico, capacidad comunicativa y creatividad" (Stern, 1983: 399). En la medida en que el individuo aplica los componentes formales del idioma adaptándolos a los diferentes registros y funciones del lenguaje, a las diferentes necesidades y contextos comunicativos, en forma creativa y única, puede afirmarse que ha logrado desarrollar una competencia comunicativa en dicho idioma.

La posible interdependencia entre competencia comunicativa en L1 y L2 involucra tres aspectos fundamentales:

- a) El postulado Chomskiano de la existencia de un dispositivo innato de adquisición del idioma en el ser humano ("Language Acquisition Device" o LAD).
- b) El concepto de transferencia entre L1 y L2
- c) El nivel de actuación lingüística logrado por el estudiante en las diferentes destrezas en L1.

El gran aporte de Noam Chomsky a la lingüística aplicada y la psicolingüística se basa en su posición crítica ante los postulados conductistas de la adquisición de la lengua materna a través de procesos de asociación E-R (Estímulo-Respuesta), repetición e imitación de sonidos y palabras. Chomsky propone una teoría de adquisición del lenguaje basada en "el

descubrimiento del niño de lo que, desde el punto de vista formal, es una teoría profunda y abstracta: una gramática generativa de su idioma" (Chomsky, 1965: 58). Siendo este sistema tan complejo y abstracto se le dificulta a Chomsky creer que el humano pueda lograr una tarea de tal magnitud sin un conocimiento previo que le facilite dicha tarea; propone entonces la existencia de un dispositivo de adquisición del idioma ("Language Acquisition Device"), definido como una estructura inicial innata que permite la adquisición del idioma nativo y explica la uniformidad existente en los procesos de aprendizaje de L1 en diferentes idiomas. Consiste este dispositivo, según Chomsky, no en procesos cognoscitivos universales de carácter no-lingüístico, sino más bien en una serie de habilidades lingüísticas específicas innatas (Chomsky, 1965).

Aún cuando este concepto fue formulado explícitamente para fundamentar los procesos de adquisición de L1, se incluye como fundamento para la proposición inicial que correlaciona la competencia en L1 y L2 ya que una vez accionado el dispositivo de aprendizaje lingüístico por factores ambientales o psicológicos, será éste el que permita al ser humano el logro de la competencia comunicativa en L1. El funcionamiento óptimo del LAD, unido a determinados factores individuales, desarrolla en el individuo diferentes mecanismos o procesos de aprendizaje y análisis lingüístico, diferentes niveles de competencia comunicativa y un mayor o menor grado de destrezas específicas formales y no formales en el idioma nativo. Algunos de estos mecanismos, procesos y destrezas desarrolladas

bien podrían ser transferidos al aprendizaje de L2. Entramos aquí en el segundo fundamento de la proposición, el concepto de transferencia.

Jackobovits (1968) menciona dos posiciones en relación a la teoría de la transferencia. La primera, referida a la expectativa general de que los nuevos procesos o formas de aprendizaje se relacionan con los aprendizajes previos; y la segunda, que el aprendizaje de nuevos elementos es facilitado (o impedido) por aprendizajes anteriores; hablándose de transferencia positiva si se da una facilitación, o transferencia negativa en caso de impedimento. Sin embargo, la mayor parte de los procesos de transferencia en el aprendizaje de idiomas que han sido estudiados hasta la fecha se limitan básicamente a la transferencia de elementos específicos de competencia formal de L1 a L2; y, más específicamente, a la transferencia negativa de aprendizaje previo a la lengua meta.

Antecedentes

Transferencia de destrezas lingüísticas

En el estudio de la relación entre competencia en L1 y competencia en L2 es de mayor interés el concepto de transferencia positiva, pero no desde el punto de vista de elementos formales específicos (fonológicos, morfológicos y sintácticos) de L1, sino más bien la transferencia positiva de destrezas cognoscitivo-académicas relacionadas con procesos de aprendizaje, manipulación y uso óptimo de L1, tales como destrezas retóricas, dominio semántico, capacidad comunica-

tiva y creatividad, además de las destrezas verbales, de lectura y redacción en L1.

El estudiante no aborda el aprendizaje de L2 o lengua extranjera en un "vacío lingüístico"; ya trae un bagaje de conocimientos, de asociaciones semánticas, de hipótesis fonológicas y sintácticas, de conocimiento morfológico y gramatical, de destrezas de lectura y escritura, destrezas de aprendizaje y procedimientos de análisis lingüístico (intuitivos o conscientes), desarrollados durante el aprendizaje y uso de L1. El estudiante trae un aporte para contribuir al aprendizaje de L2; éste constituye, según Jackobovits (1968: 102) en lo siguiente:

- i) Un desarrollo cognoscitivo en una etapa bastante avanzada.
- ii) Una estructura gramatical en su idioma nativo, que puede servir para facilitar la adquisición de otro idioma por medio de procesos de transferencia positiva.
- iii) Ya posee conceptos y significados, sólo debe aprender a expresarlos en un vocabulario diferente.

A estos aspectos formales podemos añadir destrezas de un nivel superior tales como:

- iv) El estudiante ya ha aprendido a manipular conceptos abstractos en forma explícita en L1.
- v) Ya ha desarrollado un conjunto de habilidades generales de aprendizaje (simple y complejo) y ciertas aptitudes específicas de aprendizaje lingüístico, como asociación símbolo-sonido y sensibilidad gramatical.
- vi) Por último, el estudiante ya ha desarrollado la habilidad de comprender los sistemas abstractos básicos de la lengua (Ingram, 1975: 287).

Además de la transferencia de destrezas y habilidades de aprendizaje y comprensión del mecanismo y sistemas básicos del idioma, el estudiante de lenguas extranjeras puede transferir a L2 manifestaciones de competencia en L1, en forma de destrezas específicas: destrezas de razonamiento verbal, análisis gramatical, categorización semántica, destrezas de lectura y redacción, como ya ha sido mencionado.

Existe evidencia experimental que soporta la proposición de la interrelación existente entre competencia en L1 y competencia en L2. Tanto Carroll (1958-1981) como Pimsleur (1966), en sus largos años de investigación del valor predictivo de diferentes variables en el rendimiento en el aprendizaje de idiomas extranjeros, se basan en el supuesto de que existe una correlación entre elementos verbales, gramaticales y lingüísticos de L1 y rendimiento L2. Esto lo demuestran sendos tests de aptitud, diseñados por estos autores, al incluir elementos de L1 como predictores del rendimiento.

Carroll (1981) reporta habilidad verbal, en términos de habilidades mentales primarias, como el tercer predictor en orden de importancia. Ya desde 1958, había identificado un factor de conocimiento verbal en L1 (conocimientos de vocabulario y escrituras del idioma nativo) y un factor de sensibilidad gramatical o fluidez sintáctica (sensibilidad a la función de palabras en oraciones y facilidad en la producción de material verbal sintácticamente coherente) como factores de competencia en el idioma nativo, con un alto índice de correlación y valor predictivo del aprendizaje en L2. Estos dos factores fueron incluidos en su test en forma de un subtest de claves de escritura, que mide

conocimiento de vocabulario en L1 y asociación símbolo-sonido; y un subtest de palabras en oraciones que mide la sensibilidad gramatical (en L1) para la detección de palabras similares en oraciones diferentes. Carroll encuentra que los sujetos con bajo factor verbal en L1 no logran percibir o captar las ambigüedades más obvias en cierto tipo de oraciones ni logran descifrar dicha ambigüedad. Esta evidencia indica que el factor verbal no se refiere solamente a conocimiento de vocabulario, sino también a un cierto nivel de conciencia o sensibilidad meta-lingüística relacionada con la posibilidad de interpretación de formas comunes de expresión (Carroll, 1958, 1979; Carroll y Sapon, 1959).

Por su parte Pimsleur (1966), siguiendo la línea de su predecesor, incluye inteligencia verbal, definida como familiaridad con vocabulario de L1 y habilidad para el razonamiento analítico sobre la base de material verbal, entre los tres componentes de aptitud lingüística, e incluye un subtest de selección múltiple para medir conocimiento de vocabulario en L1.

Otros estudios, como el de Oller y Perkins (1978) demuestran la alta correlación existente entre inteligencia verbal en L1 y rendimiento tanto en L1 como en L2. Además de demostrar que la variación en inteligencia verbal produce variación en rendimiento en L1 y L2, Oller y Perkins reportan altas correlaciones entre pruebas de rendimiento en los dos idiomas, con un índice de correlación de .69 en pruebas de comprensión escrita.

La idea de la existencia de un factor general de inteligencia verbal, nunca definido claramente, es retomada y reformulada en los años ochenta, generando evi-

dencia experimental que soporta la proposición de la interrelación entre competencia L1 y competencia L2. Cummins (1980) argumenta la existencia de una dimensión cognitivo/académica de dominio lingüístico (diferente a las destrezas de comunicación interpersonal como acento y fluidez) relacionada tanto a L1 como a L2. Este dominio cognitivo-académico se representa con las siglas CALP (del inglés "Cognitive/Academic Language Proficiency"), y consiste en "aquellos aspectos del dominio del idioma íntimamente relacionados con el desarrollo de destrezas de lecto-escritura en L1 y L2" (Cummins, 1980: 177).

El concepto CALP se basa en la idea de que, además de componentes específicos de destrezas lingüísticas, existe un factor general global de rendimiento lingüístico, que afecta tanto a L1 como a L2, y que se relaciona como destrezas cognitivas y procesos de memoria y rendimiento académico, tal como se muestra en la Figura N° 1. El CALP no incluye destrezas básicas de comunicación interpersonal tales como acento, fluidez o competencia sociolingüística, ya que éstas se relacionan con factores de orden individual-social más que lingüístico-cognoscitivo.

De acuerdo a esta teoría los aspectos cognoscitivo-académicos de L1 y L2 son interdependientes y el **"desarrollo de L2 es en parte una función del nivel de competencia en L1"** (Cummins, 1980: 179), ya que aquellos individuos que posean una dimensión cognitivo-académica de competencia lingüística bien desarrollada en L1 podrán adquirir destrezas cognitivo-académicas en L2 con mayor facilidad y rapidez. Cummins demuestra una importante relación entre el grado de destrezas de lectura en el idioma nativo y en el segundo idioma.

Existen otras investigaciones que demuestran la validez de esta teoría. Genesee y Hamayan (1980) estudian las diferencias individuales en rendimiento en francés para un grupo de niños de habla inglesa en un programa de inmersión en francés en Montreal. Entre otros resultados, obtienen que el rendimiento de lectura en inglés (L1) correlaciona altamente con rendimiento en pruebas de lectura en francés (L2) lo cual demuestra, según los autores, la transferencia de destrezas lingüísticas. Como dato curioso obsérvese que la transferencia en este caso es del segundo idioma (francés) a la lengua nativa. Kellerman (1981), reporta que solamente aquellos niños que ya han logrado



Figura 1. Relación entre CAPL, Competencia Lingüística, Destrezas Cognoscitivas/memoria y Progreso Académico. (Cummins, 1980: 178).

un alto nivel de destrezas en lecto-escritura en su idioma nativo, pueden efectuar la transición de la forma oral a la forma escrita de L2 sin problemas y desarrollar destrezas adecuadas de escritura en el idioma extranjero, y que los niños aplican al segundo idioma las reglas de lectura habituales de L1. Kellerman menciona también que la competencia de un lector depende no sólo de sus destrezas mecánicas (como el reconocimiento de palabras) sino de su potencial para desarrollar una preconcepción de lo que será el mensaje del texto. Obviamente, si el estudiante ya ha desarrollado esta capacidad en L1 podrá aplicarla sin problema a L2. Edelski (1982), a través de un análisis de textos escritos en Inglés por 26 niños hablantes nativos de español, demuestra el uso de algunos procesos de escritura de L1 en inglés (L2). El niño aplica todas las destrezas posibles del idioma nativo: desde formulación de hipótesis ortográficas hasta hipótesis globales de limitaciones en textos orales y escritos, incluyendo procesos abstractos de producción. Los datos obtenidos soportan la idea de que el conocimiento que el individuo ha desarrollado acerca de la escritura en L1 no produce interferencia, sino que forma una base para la construcción de nuevas hipótesis en L2.

En relación con los procesos de transferencia en adultos, Freedman *et al.* afirman que lo que está en juego en la transferencia de dichas habilidades en el aprendizaje de un segundo idioma en los adultos, "probablemente sea mucho más sencillo de lo que acontece cuando el niño comienza a extender su competencia del medio oral al medio escrito en el idioma nativo" (Freedman *et al.*, 1983: 50). Alderson (1984), en una revisión de literatura

reporta varios estudios que confirman la idea de que el **éxito en la lectura de un idioma extranjero depende básicamente de las habilidades de lectura en el primer idioma más que en el nivel de conocimientos de L2**. Desde este punto de vista, aprender a leer en L2 será simplemente una transferencia de destrezas ya desarrolladas y no un aprendizaje de nuevas destrezas. Esta posición se basa en los siguientes postulados:

- a) Los procesos y estrategias de lectura son esencialmente los mismos en todos los idiomas.
 - b) Un bajo nivel de lectura en L2 se debe a deficiencias de lectura en L1.
 - c) El buen lector en su idioma nativo será buen lector en L2.
 - d) La lectura en L2 es una transferencia de destrezas de L1.
 - e) El fracaso en la lectura en L2 se debe a dos causas:
 - no poseer las destrezas básicas en L1, o
 - no haber podido transferirlas a L2.
- Sin embargo, la relación no es tan simple como parece a primera vista. Los estudios reportados por Alderson no coinciden totalmente, pero pueden lograrse las siguientes conclusiones generales:
- El estudiante que ha desarrollado buenas destrezas de lectura en su idioma nativo, desarrollará buenas destrezas en L2, una vez logrado cierto nivel mínimo de competencia lingüística en el idioma extranjero.
 - Las destrezas son transferibles bidireccionalmente al mejorar las destrezas de lectura en el idioma nativo, se produce una mejoría de las destrezas de lectura en L2 y viceversa.

- Los problemas de lectura en L2 se deben tanto a insuficiencia en las destrezas del L1 como a dominio inadecuado de L2.
- El estudiante debe lograr cierto nivel de competencia comunicativa en L2 antes de lograr transferir las destrezas de su idioma nativo. - En igualdad de condiciones, "aquellos estudiantes que han sido buenos lectores en su idioma nativo tendrán mayores posibilidades de convertirse en buenos lectores en un segundo idioma o idioma extranjero" Alderson, 1984: 8).

Appel y Lantolf (1994) confirman la posición de Alderson, al reportar en su estudio que los hablantes utilizan las mismas estrategias en el recuerdo y comprensión de textos escritos, tanto en L1 como en L2, ya que el significado no reside en los textos en sí mismos, sino que es creado a través de una interacción texto-lector, que continúa incluso posteriormente a la actividad misma de lectura.

Otros investigadores como Spark y Ganschow (1993), tratando de relacionar las dificultades de aprendizaje en lengua materna y lengua extranjera, proponen la "hipótesis de la deficiencia en la habilidad de codificación lingüística" (FI Linguistic Coding Deficit Hypothesis) como explicación para los problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta hipótesis postula que las dificultades en el aprendizaje de L2 son debidas a dificultades en L1, y que las dificultades en el código fonológico características de los estudiantes con problemas en L2, son también una característica común en estudiantes con bajo nivel en comprensión lectora en lengua materna.

Los antecedentes descritos indican que la transferencia de destrezas de un idioma a otro, específicamente de L1 a L2, es un hecho innegable. Existen incluso cursos que explotan en forma consciente y sistemática las estrategias de lectura existentes en L1 para el desarrollo de estrategias en L2; tal es el caso de libros como: "Reasons for Reading" y "Strategies for Reading" (Davies y Whitney, 1979). La transferencia de destrezas es considerada parte importante de estos cursos, cuyo objetivo es activar las destrezas inconscientes del alumno en relación al idioma nativo y demostrar que pueden ser aplicadas conscientemente al inglés.

En conclusión, puesto que de hecho se ha demostrado la transferencia de destrezas de un idioma a otro, específicamente en lo que respecta a la dimensión cognitivo-académica del lenguaje y a las destrezas de lectura, es de esperar que la evaluación de ciertas destrezas de L1 pueda ser utilizada con fines predictivos del rendimiento en la adquisición de L2. Entre los criterios de evaluación aptitudinal para la selección de aspirantes a estudiar lenguas extranjeras, debe incluirse un test que evalúe dominio de destrezas lectoras en el idioma nativo, ya que éste es, además del conocimiento de vocabulario y sensibilidad gramatical en L1, el aspecto que muestra mayor correlación con destrezas en L2. En este trabajo se exploran y analizan las posibles formas de evaluar estos aspectos de competencia lectora y competencia lingüística en L1 como predictores del rendimiento en L2.

Medición de destrezas de Idioma Nativo

En investigaciones previas a este trabajo se reporta que los estudiantes de alto rendimiento en la mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia (LUZ) poseen buenas destrezas lingüísticas en L1 (Delmastro, 1985-a, 1985-b, 1985-c; Delmastro y Pérez, 1987); estos resultados previos indican que en los procedimientos de selección estudiantil es importante la inclusión de un índice de destrezas en L1. Para la evaluación de esta área se sugieren dos alternativas: el uso de tests ya existentes y estandarizados, como por ejemplo los de Fact de John Flanagan, relacionados con comprensión y expresión idiomática, o el Escalín-81 de la Universidad de los Andes (ULA), que mide grado de elaboración lingüística; y, por otra parte el diseño de tests específicos de competencia lingüística general en lengua materna.

El FACT (Flanagan Aptitude Classification Test) (Flanagan, 1953) consta de catorce subtests, de los cuales los subtests número 8 (Comprensión y discernimiento) y número 14 (Expresión idiomática) se relacionan con habilidades lingüísticas de L1. El test de comprensión y discernimiento mide la habilidad para "leer de una manera comprensiva, pensar lógicamente y hacer uso del sentido común cuando ello se requiera"; tiene una duración de cuarenta minutos. El test de expresión idiomática mide el dominio del idioma, "explora la habilidad en el manejo de procesos propios de la dinámica de ideas tanto en la expresión oral como escrita" (Flanagan, 1953:8). También tiene una duración de cuarenta minutos.

La ventaja de este test es la disponibilidad y facilidad de acceso al mismo a través del Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Sin embargo, tiene una serie de desventajas: la imposibilidad de reutilizar los folletos, lo que implica gastos de adquisición del material para cada aplicación; la extensión de las sesiones (una hora y veinte minutos sólo para explorar competencia en L1); la carencia de normas de interpretación específicas para los subtests, ya que el manual sólo incluye normas y estandinos globales para la batería total; y, por último, la poca actualización, ya que este test fue publicado hace más de cuarenta años, por lo que sería preferible buscar un instrumento más acorde con la concepción actual de competencia comunicativa.

Otra alternativa es la de experimentar con el uso de una batería para medir el grado de elaboración lingüística, denominada Escalín-81 (Morales y Salom, 1981). El Escalín-81 es un instrumento diseñado en el Laboratorio de Psicología de la Facultad de Medicina de la Universidad de los Andes (ULA) que examina el grado de elaboración lingüística en L1, no en términos de habilidades intelectuales sino en términos de destrezas lingüísticas específicas. Según las autoras, "la idea no es medir habilidades intelectuales para explicar el grado de elaboración verbal, sino por el contrario, medir las destrezas lingüísticas con una contaminación mínima de las habilidades intelectuales" (Morales y Salom, 1981:v). La batería está constituida por cinco tests que miden vocabulario, productividad y organización sintáctica, conocimiento implícito de algunas reglas del lenguaje, capacidad de discriminación y codificación de la infor-

mación, e intuición lingüística. Específicamente el subtest de vocabulario (LP-80) puede ser utilizado para la evaluación del grado de conocimiento de vocabulario general en L1. Esta batería será descrita en detalle posteriormente.

Existe además otra forma rápida y eficaz de explotar aspectos de competencia lingüística en L1: el uso de la técnica de cloze-test, la cual será analizada a continuación.

La técnica de Cloze-test para la evaluación de Destrezas Lingüísticas en L1.

El Cloze-test es una técnica de evaluación similar a la de completación. Consiste en un párrafo o texto en el cual se han eliminado en forma sistemática una serie de palabras a intervalos constantes, generalmente a intervalos de cinco, seis o siete palabras. La tarea del estudiante es completar nuevamente el texto escribiendo las palabras faltantes sobre la base de claves gramaticales, semánticas y contextuales. Seaton (1982:31) explica que el principio del cloze-test se basa en la teoría gestalt de cierre según la cual "el sujeto tiende subconscientemente a 'cerrar' un patrón incompleto añadiendo los elementos faltantes". Por lo tanto, el cloze-test mide la habilidad del individuo para la decodificación de mensajes interrumpidos o mutilados sobre la base de las claves contextuales disponibles.

A pesar de que Alderson y Urquhart (1984:26) opinan que los cloze-tests "no miden necesariamente destrezas de alto nivel", existe evidencia experimental de que este tipo de test puede ser utilizado para determinar habilidades de lectura en

L1 (por lo menos en lo que respecta a destrezas básicas) como medida predictiva de habilidad de lectura en L2, una vez dominadas las etapas iniciales de aprendizaje del idioma. Aitken (1977) estudió el uso y valor de este procedimiento como prueba de competencia lingüística global, concluyendo que es una prueba válida y confiable de rendimiento y conocimiento de L2; es decir, el cloze-tests no mide simplemente comprensión escrita sino habilidad lingüística general. En este estudio los resultados de las evaluaciones con cloze-tests fueron similares a los de las pruebas más tradicionales con ítems de selección múltiple.

También se ha demostrado experimentalmente que los cloze-tests correlacionan altamente con tests de diferentes destrezas en varios idiomas. Shohamy (1982) utiliza cloze-tests para predecir rendimiento en expresión oral en idioma hebreo. Para evaluar el valor predictivo de dichos tests Shohamy investiga la correlación entre cloze-tests y una prueba de entrevista oral en hebreo. Utilizando el intervalo de seis (eliminación de cada sexta palabra) encuentra correlaciones de hasta .74 con pronunciación y .87 con gramática en las entrevistas orales. Elley (1984) usa con gran éxito la técnica de cloze-tests para explorar dificultades en el área de comprensión escrita (lectura) en estudiantes de L2 de educación media en Fiji. Este estudio compara valores estadísticos y criterios de rendimiento entre cloze-tests y pruebas de selección múltiple, obteniendo correlaciones de .81, .83 y .84 para nativos de las islas Fiji, Hindúes y Europeos respectivamente. En conclusión, se puede afirmar que los criterios obtenidos en la evaluación de niveles

adecuados de lectura en L1 son igualmente aplicables y extrapolables a L2.

La prueba tipo cloze ha sido también utilizada por Parry y Child (1990) como *súbttest* para estudios de correlación con aptitud lingüística en diferentes lenguas extranjeras, tanto indoeuropeas como no indoeuropeas. Estos autores concluyen que la inclusión del modelo cloze es un adelanto en el intento de medir aptitud lingüística en un marco contextual, independientemente de otras destrezas analíticas requeridas para trabajar a nivel de palabras, frases u oraciones aisladas, ya que en este tipo de prueba la información lingüística es presentada en un contexto y procesada de manera global.

El cloze-test es un instrumento valioso para determinar nivel de comprensión escrita (destrezas lectoras), que es a su vez uno de los índices más exactos de competencia en L1; por lo tanto puede ser utilizado como índice global de competencia comunicativa en L1. Puesto que los resultados han demostrado ser extrapolables a L2, las pruebas tipo cloze tienen valor predictivo del rendimiento debido a la transferencia de destrezas de L1 al idioma extranjero.

Read (1979) menciona una serie de ventajas en relación a este tipo de tests entre las cuales se tiene:

- Es una medida más adecuada que los tests tradicionales para comprensión escrita.
- Es fácil de construir y no hay necesidad de elaborar preguntas.
- Se fundamenta en teorías e investigaciones vigentes en el campo de la psicolingüística.

- Además de evaluar comprensión escrita, mide en forma general el grado de conocimiento de estructuras, vocabulario y habilidad para utilizar la información del contexto para predecir e inferir lo que sigue basado en contenidos previos.
- Puesto que las palabras son eliminadas en forma sistemática, el grado de predictibilidad de las mismas varía, haciendo que el test sea altamente discriminador entre individuos de alto y bajo nivel de lectura. Esto se debe a que lo que diferencia al buen lector del mal lector es la habilidad para poder adivinar las palabras menos predecibles. Esta habilidad implica "no sólo competencia lingüística, sino sensibilidad al estilo del texto para poder escoger la palabra adecuada" (Read, 1979: 32).

Se puede afirmar que el cloze-test es una forma rápida, fácil, eficaz y de alto valor discriminativo para la evaluación de aspectos generales de competencia comunicativa en L1, en especial las destrezas lectoras, que han demostrado tener valor predictivo de rendimiento en L2.

Los Instrumentos

Para la medición de los dos aspectos seleccionados (destrezas lectoras y grado de elaboración lingüística en L1), se utilizaron dos instrumentos: el Cloze-Test y el Escalón-81, cuya estructura interna se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Estructura y Organización de los Instrumentos Utilizados

Prueba	Descripción	Nº de ítems	Tipo de ítem	Duración
Cloze-test	Comprensión lectora global y expresión escrita)	50	completación a intervalos regulares (I=7)	15 min.
Escalín-81	I. Vocabulario	44	Selección múltiple	8 min.
	II. Completación con elección múltiple	10	selección múltiple	2 min.
	III. Juicio gramatical (antonimia y sintonimia de oraciones)	16	selección múltiple	4 min.
	IV. Completación	20	completación abierta	8 min.
	V. Calificación	10	completación	7 min.

El cloze-test diseñado para este estudio consta de un texto con tópico de interés general (la medición del tiempo), en el que se eliminaron palabras de manera sistemática, usando un intervalo de siete; es decir, cada séptima palabra fue reemplazada por un espacio en blanco. Los sujetos deben completar nuevamente el texto, escribiendo las palabras faltantes que a su juicio le dan sentido a la lectura; el primer espacio se da ya completado, a manera de ejemplo. Se obtuvo así una prueba cloze con cincuenta ítems de completación a intervalo de siete, constituida por 28 ítems correspondientes a palabras-función (56%) y 22 ítems correspondientes a palabras-contenido (44%). Esta prueba tiene una duración de quince minutos y un puntaje total de cincuenta puntos.

El segundo instrumento seleccionado fue el Escalín-81 (Morales y Salom, 1981) desarrollado por el laboratorio de

Psicología de la Universidad de Los Andes, Venezuela, para medir el grado de elaboración lingüística (GEL) con un enfoque diferente al que tradicionalmente se ha utilizado en la medición del lenguaje. Se intenta examinar el lenguaje como "un conjunto de reglas sintácticas, semánticas y fonológicas que se supone forman parte del repertorio lingüístico de los hablantes, en vez de considerarlas un conjunto de reglas enseñadas desde afuera" (Morales y Salom, 1981:3). El enfoque utilizado por las autoras del instrumento trata de medir destrezas lingüísticas independientemente de habilidades intelectuales; sin embargo, siendo el lenguaje una variable cognitiva, siempre existirá cierto grado de correlación con otras variables del mismo tipo. Esta prueba ha sido utilizada en investigaciones con estudiantes universitarios venezolanos obteniéndose altas correlaciones con

comprensión lectora y rendimiento académico (Francés y Morales, 1984).

El instrumento fue diseñado con el propósito de evaluar el lenguaje a través de tareas donde la influencia de destrezas intelectuales sea reducida al mínimo y la ejecución dependa básicamente de la habilidad para usar los elementos del lenguaje. No se trata de medir conocimiento de metalenguaje gramatical o aplicación de reglas rígidas y externas, ni habilidades intelectuales relacionadas con el lenguaje (como memoria de corto y largo plazo, conocimiento del mundo, problemas lógicos o relaciones abstractas), sino más bien "la intuición lingüística o el conocimiento implícito que todo hablante tiene de su propia lengua, independientemente de su grado de escolaridad" (Morales y Salom, 1981-2).

El instrumento consta de cinco subtests que se describen a continuación:

Test 1: Vocabulario. Mide alternativas léxicas del sujeto en un tiempo limitado. Cuenta de cuarenta ítems de selección múltiple, donde el estudiante escoge el sinónimo o equivalente a una palabra estímulo. El tiempo de ejecución de la prueba es de ocho minutos y el puntaje máximo es de cuarenta y cuatro puntos.

Test 2: Completación de Escógenia Múltiple. Mide la coordinación y organización sintáctico-semántica a la vez que estimula el uso de conocimiento implícito de ciertas reglas del lenguaje. Entre los conceptos supuestamente evaluados por este subtest las autoras mencionan: modos y tiempos verbales, proposiciones, oraciones subordinadas, reconocimiento de restricciones semánticas y sintácticas. Consta de diez ítems de selección múltiple en los cuales el estímulo está constituido por el inicio de una ora-

ción que debe ser completada seleccionando una de las cuatro alternativas proporcionadas. El tiempo de ejecución de la prueba es de dos minutos para una puntuación máxima de diez puntos.

Test 3: Juicio Gramatical de Equivalencia. Mide no sólo la intuición lingüística del hablante, sino el conocimiento de reglas que le permiten emitir juicios de gramaticalidad o aceptabilidad de expresiones lingüísticas en lengua materna. Se intenta determinar si el sujeto procesa semánticamente una forma gramatical dada. Consta de dos subpartes donde se da una oración estímulo y cuatro posibles alternativas con variaciones gramaticales. En la primera parte, el sujeto debe determinar cuál de las alternativas es diferente en significado a la oración estímulo. En la segunda parte, el sujeto debe determinar la alternativa semánticamente similar o equivalente a la oración estímulo. Tiene un total de dieciséis ítems y una duración de cuatro minutos, siendo el puntaje total de dieciséis puntos.

Test 4: Completación Abierta. Mide tanto productividad lingüística (definida como "el total de palabras emitidas de manera organizada y coordinada") (Morales y Salom, 1981: 6), como organización sintáctica (que incluye el uso adecuado de funciones gramaticales, concordancia sintáctica, subordinación y relativización). Consta de veinte ítems donde se proporciona el inicio de una oración que debe ser completada libremente por el sujeto de manera adecuada tanto semántica como sintácticamente. Tiene una duración de ocho minutos. La puntuación es variable puesto que depende tanto de la propiedad sintáctica como del número de palabras contenidas utilizadas, asignándosele un punto a las

oraciones sintácticamente correctas y un punto por cada palabra contenida (nombres, verbos, adjetivos, adverbios) sin errores ortográficos y calificando con cero las oraciones sin sentido lógico o sintácticamente incorrecta.

Test 5: Calificación. Mide la capacidad para discriminar, precisar y codificar la información suministrada por el hablante a través de la producción de adjetivos calificativos adecuados a diferentes contextos. Se basa en el supuesto de que la cantidad de adjetivos empleados es un indicador de diferencias lingüísticas (Bernstein, 1965; Lawton, 1968; citados en: Morales y Salom, 1981). Consta de diez ítems en los cuales pueden producirse hasta seis adjetivos relacionados con una situación estímulo; tiene una duración total de siete minutos. La puntuación máxima es de sesenta puntos, asignándole un punto a cada adjetivo bien utilizado, no repetido y ortográficamente correcto.

La prueba total tiene una duración de veintinueve minutos y debe ser aplicada por personal debidamente calificado y entrenado en el Centro de Investigaciones Psicológicas de la ULA.

La Muestra

Los instrumentos fueron aplicados a una muestra conformada por cincuenta y un (51) estudiantes de ambos sexos aspirantes a ingresar a la Mención Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, en el segundo período del año 1995. La edad del grupo está comprendida entre los quince (15) y cuarenta y cuatro (44) años con una edad promedio

de veintiún (21) años. El grupo incluye treinta (30) estudiantes nuevos que ingresan vía CNU (es decir, asignados por el Consejo Nacional de Universidades), diecisiete (17) estudiantes que ingresan por modalidad (cambio, traslado, reincorporación) y cuatro (4) egresados de otras carreras.

Cabe mencionar que los estudiantes que conforman la muestra ya han sido sometidos a un proceso previo de selección, habiendo cumplido los siguientes requisitos de ingreso a la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ: (a) promedio igual o superior a doce puntos (12 pts.) en la Tercera Etapa de Educación Básica (séptimo, octavo y noveno grados) y el Ciclo Diversificado Profesional; (b) índice académico de cincuenta y cinco puntos mínimo (55 pts.); (c) haber presentado y haber sido seleccionado en las pruebas de admisión a la Facultad de Humanidades y Educación (que incluyen una exploración de intereses, factores de personalidad, lengua e inteligencia general).

Metodología

Las pruebas fueron administradas durante la primera sesión (primer día) del PALEI (Pruebas de Aptitud Lingüística para Estudiantes de Idiomas) por la autora principal del presente trabajo, durante el proceso de selección estudiantil de junio de 1995, previo el debido entrenamiento en la aplicación de Escalín-B1. Se contó además con la colaboración de cuatro profesores integrantes de la Comisión de Selección Estudiantil de la Mención Idiomas Modernos de LUZ. Se aplicaron en una sala de clases en la Escuela

de Educación, en horas de la mañana. Se leyeron las instrucciones y se procedió a la explicación de un ejemplo para cada uno de los subtests utilizados. Durante las instrucciones se instó a los estudiantes a trabajar rápidamente, pero no se les indicó la duración de cada prueba. Una vez terminado el tiempo, los estudiantes sostenían el lápiz con la mano en alto mientras los profesores asistentes recogían las pruebas, de esta manera se evitaba que los estudiantes siguieran respondiendo una vez terminado el tiempo asignado.

La corrección de las pruebas estuvo a cargo de los profesores colaboradores, a quienes les fueron entregadas las instrucciones respectivas por escrito; dichos profesores ya habían participado en la corrección de este tipo de pruebas anteriormente. Cada profesor corrigió uno de los subtests del Escalín-81. La prueba cloze fue corregida utilizando el método de la palabra exacta (Oller, 1972), es decir, no se aceptaron como correctas palabras diferentes a las del patrón de respuestas. Luego de realizada la corrección se procedió a la descripción estadística calculando las medidas de tendencia central: modo, media, mediana, rango (nota mínima y máxima) y desviación estándar.

Finalmente se procedió al estudio de validez interna de la prueba cloze a través de la técnica del análisis de ítems, para lo cual se siguieron los lineamientos de Brown (1995). Se seleccionaron dos subgrupos de la muestra total constituidos por el 27% de los estudiantes de alto rendimiento en los tests, y el 27% de bajo rendimiento (grupo superior e inferior, respectivamente). Se calcularon los índices de facilidad (IF) y de discrimi-

nación (ID) para cada uno de los ítems de la prueba, así como el IF y el ID de la prueba total, según recomendaciones de Brown (comunicación personal). Se procedió a un análisis cualitativo de los ítems sobre la base de los resultados obtenidos con el objeto de eliminar aquellos ítems que no discriminan entre el grupo superior e inferior (ítems de bajo ID) y cuyo IF indica que son demasiado fáciles o demasiado difíciles. Posteriormente, se procedió a reestructurar la prueba seleccionando solamente los mejores ítems, aquellos de mayor ID y con IF adecuado, es decir, cuyos valores oscilan entre .30 y .70, según los parámetros de Brown (1995). Se calculó nuevamente el ID y el IF de la prueba total, en tres versiones diferentes: tomando los 20, 25, y 30 mejores ítems en cada oportunidad, para lograr determinar en cuál de las versiones se obtenía el mayor ID total y un IF adecuado. No se realizaron estudios de validez interna del Escalín-81 por ser ésta una prueba debidamente validada y estandarizada por sus autoras, y normalizada para estudiantes venezolanos (Morales y Salom, 1981).

Resultados y Discusión

Los resultados del análisis estadístico se muestran en la Tabla 2. El Cloze-test arrojó una media de 20.31, con un rango comprendido entre 06 y 29, una mediana de 21.00 puntos, y una desviación estándar (DS) de 5.03. Para el Escalín-81 se obtuvieron las siguientes medidas de tendencia central: media 136.33, rango comprendido entre 92 y 183 puntos, una mediana de 138 y una desviación estándar de 18.39.

Tabla 2
 Resultados: Medidas de Tendencia Central

Prueba	Media	Rango (Min-Max)	Mediana	D. Standard
Cloze-test	20.31	06-29	21	5.03
Escalín-81	136.33	92-183	138	18.39
Escalín (Test 1)	23.13	07-40	22	7.31
Escalín (Test 2)	5.47	0-9	6	2.26
Escalín (Test 3)	7.68	2-15	8	2.77
Escalín (Test 4)	70.07	48-94	71	10.97
Escalín (Test 5)	29.96	14-48	29	7.69

A pesar de los bajos valores de la media en relación con el número total de ítems de las pruebas (puntaje total), la similitud entre las medidas como media y mediana y la amplitud de los rangos respectivos indica la existencia de una distribución de acuerdo a la norma, encontrándose la mayor cantidad de casos en los cuadrantes inmediatamente superior e inferior a la media. Los datos correspondientes a media y DS muestran una mayor amplitud de casos comprendidos dentro de la norma para la prueba Cloze que para el Escalín-81, lo que sugiere una mayor variación individual en destrezas lectoras en L1 medidas a través del Cloze-test, y, por el contrario, una mayor homogeneidad en el grado de elaboración lingüística (Escalín-81) en este grupo de estudiantes. Esto a su vez nos permite confirmar que las pruebas, aun cuando relacionadas entre sí en el sentido de que ambas intentan medir habilidades lingüísticas en L1, realmente están midiendo diferentes aspectos y/o destrezas de la lengua materna, por lo tanto no son excluyentes sino complementarias.

Tabla 3
 Resultados de Análisis de Ítems
 de la Prueba Cloze

Item Nº	ID	IF	Item Nº	ID	IF
1	.22	.88	26	.42	.80
2	.15	.88	27	.28	.13
3	.00	.09	28	.57	.68
4	.07	.09	29	.00	.07
5	.43	.50	30	.14	.07
6	.21	.11	31	.21	.17
7	.65	.60	32	.22	.52
8	.50	.70	33	.22	.86
9	.00	.00	34	.29	.92
10	.28	.78	35	.00	.66
11	.50	.66	37	.29	.90
13	.35	.80	38	.43	.23
14	.00	.00	39	.28	.13
15	.36	.88	40	.43	.88
16	.50	.49	41	.50	.72
17	.08	.98	42	.42	.21
18	.14	.05	43	.21	.09
19	.00	.01	44	.07	.01
20	.21	.88	45	.00	.00
21	.00	.00	46	.57	.68
22	.00	.00	47	.35	.09
23	.07	.03	48	.43	.31
24	.00	.00	49	.21	.86
25	.28	.13	50	.07	.01

ID = Índice de Discriminación
 IF = Índice de Facilidad

En lo que respecta a la validez interna de las pruebas, el análisis de ítemes de la prueba cloze (Tabla 3) demostró la existencia de once ítemes con índice de Discriminación nula ($ID = 0.00$) y cuatro ítemes con índice muy bajo de discriminación ($ID = 0.07$), presentando además un índice de facilidad bajo ($IF = 0.00$ A 0.15 , a excepción del ítem N° 5 cuyo IF fue de 0.66). Esto indica que el nivel de dificultad de estos ítemes es demasiado alto para la población en estudio; los mismos deben ser eliminados de la prueba por cuanto no discriminan entre los estudiantes de los grupos superior e inferior (alto y bajo rendimiento en la prueba) y son demasiado difíciles. Por otra parte, el ID y el IF de las palabras-función (0.25 y 0.54 respectivamente) y de las palabras-contenido (0.20 y 0.21 respectivamente) demuestran que las palabras-función presentan un bajo índice de discriminación a pesar de ser ítemes de facilidad adecuada, mientras que las palabras-contenido presentan un índice de discriminación similar a pesar de ser más difíciles. En otras palabras, no existe diferencia significativa entre los índices de discriminación de las palabras-contenido y las palabras-función, a pesar de que los ítemes de palabras-contenido muestran un elevado grado de dificultad para los estudiantes. De ello puede concluirse que el conocimiento de palabras aisladas no es indicador de grado de comprensión lectora y ésta depende más de la habilidad del estudiante de interactuar con el texto y procesar la información dentro del contexto total de la lectura. Esto a su vez demuestra la pertinencia de las pruebas tipo Cloze como instrumentos para la evaluación de destrezas lectoras de alto nivel.

Con respecto al ID y al IF total de la prueba en su versión inicial, se obtuvieron valores de 0.23 y 0.41 respectivamente. Los resultados en las tres versiones reestructuradas, con los 20, 25 y 30 mejores ítemes (Tabla 4) demuestran que la versión de veinte ítemes se logra aumentar el ID total y mejorar el IF , por lo tanto se recomienda la aplicación de esta versión en el futuro. La versión final mejorada de la prueba Cloze (cloze adaptada) incluye un total de veinte (20) ítemes, con once (11) palabras función y nueve (9) palabras contenido. Es pertinente aclarar que en esta versión de la prueba cloze los intervalos no serán constantes, ya que es necesario eliminar y reorganizar ciertos párrafos y oraciones para lograr mantener los ítemes seleccionados sin alterar el contenido del texto.

Tabla 4
Comparación de ID e IF Totales de la
Prueba Cloze de Acuerdo al Número
de Ítemes Seleccionados

Nº de Ítemes seleccionados	ID	IF
20 ítemes	.43	.63
25 ítemes	.39	.55
30 ítemes	.36	.53
50 ítemes (versión original)	.23	.41

Conclusiones y Recomendaciones

El Cloze-test y el Escalín-81 resultaron ser instrumentos complementarios en la medición de habilidades lingüísticas en lengua materna, puesto que cada uno mide aspectos o destrezas específicas en

L1. El Cloze-test permitió establecer un elevado índice de discriminación entre estudiantes de alto y bajo rendimiento en relación a destrezas lectoras en L1; mientras que el Escalín-81 mostró una menor capacidad de discriminación entre estos dos grupos de estudiantes en cuanto a grado de elaboración lingüística.

Se confirma la utilidad y pertinencia de la prueba tipo cloze como instrumento de medición de destrezas lectoras, debido a que se pudo determinar que, tanto las palabras-contenido como las palabras-función contenidas en la prueba discriminan de manera similar, aún cuando las primeras resultaron ser ítemes de mayor grado de dificultad para la población en estudio. Pudiera ser relevante, en relación con este aspecto, analizar los posibles cambios en los índices de facilidad y de discriminación en caso de utilizar el método de corrección por palabra aceptable y no el de palabra exacta como se hizo en la presente investigación. Es necesario, además, realizar nuevos estudios con las versiones mejoradas de la prueba cloze para determinar nuevamente los índices de facilidad y discriminación y compararlos con los resultados del presente trabajo.

El análisis de los resultados de la prueba cloze sugiere que los estudiantes se apoyan en la información contextual (claves contextuales) más que en el conocimiento de los significados de palabras aisladas, para la comprensión y completación del texto. Esto reafirma la vigencia e importancia del enfoque interactivo en la comprensión de textos escritos, donde el estudiante, a través de la interacción con el texto, de manera cíclica y aportando sus propios conocimientos y experiencia, identifica los elementos fal-

tantes dándole coherencia y significación a lo leído.

Con respecto a la prueba Escalín-81, pudo determinarse que es un instrumento de fácil aplicación y corrección, que mide aspectos más formales de manejo escrito de L1, ya que implica conocimiento funcional de reglas de uso del idioma. Sin embargo, su elevado costo, limita las posibilidades de aplicación a gran escala, por lo que no puede considerarse su utilización para procesos de selección más amplios (para todos los aspirantes a ingresar a la Facultad de Humanidades, por ejemplo). Se sugiere además realizar estudios conducentes a la normalización del Escalín-81 para la población en estudio.

En conclusión, partiendo de la hipótesis de que las destrezas lectoras son transferibles de una lengua a otra, y que las estrategias lectoras existen o no independientemente de la lengua meta, se puede afirmar que la detección de deficiencias de codificación lingüística en L1, a través de los instrumentos utilizados, es imprescindible en los procesos de selección estudiantil. La ausencia o presencia de las estrategias mencionadas será determinante en el rendimiento académico de los aspirantes. Por otra parte, debido a los bajos índices de comprensión lectora observados, y, siendo las estrategias factibles de ser desarrolladas, se recomienda la implementación de cursos propedéuticos dirigidos al desarrollo de destrezas y estrategias eficaces de lectura en L1 para los estudiantes aspirantes a ingresar a LUZ.

Futuras investigaciones versarán sobre la normalización de las pruebas utilizadas para la población en estudio, así como la realización de análisis de

correlación, tanto de las diferentes pruebas entre sí como entre los resultados de las pruebas y el rendimiento académico de los sujetos durante la carrera.

Referencias Bibliográficas

- Aitken, K. (1977). "Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test." *TESOL Quarterly*, 11: 1, 59-67.
- Alderson, J. (1984). "Reading a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?" En: *Reading in a Foreign Language*, Alderson, J. & A. Urquhart (Eds). London & New York: Longman Group Ltd., 1-24.
- Alderson, J. y A. Urquhart (1984). "Reading in a Foreign Language". London and New York: Logman Group Ltd.
- Appel, G. y J. Lantolf (1994). "Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks". *The Modern Language Journal*, 78: iv, 437-452.
- Brown, J.D. (1995). *Testing in Language Programs*. New Jersey: Prentice-Hall Regents.
- Carroll, J. (1958). "A Factor Analysis of Two Foreign Language Aptitude Batteries". *Journal of General Psychology*, 59, 3-19.
- Carroll, J. (1962). "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training". En: *Training Research in Education*. R. Glaser (Ed). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 87-136.
- Carroll, J. (1963). "Research of Teaching Languages". En: *Handbook of Research on Training*. N.L. Gage (Ed). Chicago: Rand Mc. Nally & Co.
- Carroll, J. (1967). *The Foreign Attainments of Language Majors in the Senior Year*. Laboratory for Research in Instruction, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge.
- Carroll, J. (1973). "Implication of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign Language Teaching". *International Journal of Psycholinguistics*, 2, 5-14.
- Carroll, J. (1979). "Psychometric Approaches to the Study of Language Abilities". En: *Individual Differences in Language Abilities & Language Behavior*. Fillmore, Kempier & Wang (Eds.). New York: Academic Press, Inc.
- Carroll, J. (1981). "Twenty Five Years of Research on Foreign Language Aptitude". En: *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. K. C. Diller (Ed) London: Newbury House Publishers.
- Carroll, J. y Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test & Manual*. The Psychological Corporation, New York.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, 47-59.
- Cummins, J. (1980). "The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". *TESOL Quarterly*, 14: 2, 175-187.
- Davis, E. y N. Whitney (1979). *Reasons for Reading*. London, Heinemann Educational Books.
- Delmastro, A. L. (1985-a). Perfil Lingüístico del Estudiante que ingresa a la Mención Idiomas Modernos de L.U.Z. Ponencia N° 850146. XXXV Convención Anual de ASOVAC. Área: Lingüística. Facultad de Ciencias, U.L.A., Mérida. Noviembre 1985.
- Delmastro, A. L. (1985-b). Aplicación Experimental del Test de Dominó-D-48 y el DAT-Razonamiento Verbal, a Estudiantes que Ingresan a la Mención Idiomas Modernos de LUZ" Informe. Departamento de Idiomas Modernos,

- Facultad de Humanidades y Educación, LUZ, Maracaibo.
- Delmastro, A. L. (1985-c). *Aptitud Lingüística y Variables Individuales en el Aprendizaje de Idiomas*. Trabajo de Ascenso. Departamento de Idiomas Modernos. Fac. de Hddes. y Educación, LUZ, Maracaibo.
- Delmastro, A. L. y A. Pérez (1987). *Destrezas de lectura en L1 y Análisis Lingüístico como Predictores de Rendimiento en L2*. Ponencia. XXXVII Convención Anual de AsoVaC y III Seminario Nacional de la Investigación en las Universidades Nacionales. Maracaibo.
- Edelsky, C. (1982). "Writing in a Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts". *TESOL Quarterly*, 16:2.
- Elley, W. (1984). "Exploring The Reading Difficulties of Second-Language Learners in Fiji". En: *Reading in a Foreign Language*, J. Alderson & A. H. Urquhart. (Eds.) London/New York. Logman Group Ltd.
- Flanagan, J. (1953). *Flanagan Aptitude Classification Test*. Science Research Associates, Inc. Chicago, Illinois.
- Francés, A. y M. Morales (1984). *Comprensión Lectora, Grado de Elaboración Lingüística y Rendimiento Académico*. Publicación N° 37, Laboratorio de Psicología, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Freedman, A.; Pringle, I. y Yalden, J. (Eds.) (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. Longman Group Ltd.
- Genesee, F. y Hamayan, E. (1980). "Individual Differences in Second Language Learning". *Applied Psycholinguistics*, 1, 95-110.
- Ingram, E. (1975). "Psychology and Language Learning". En: *Papers in Applied Linguistics*, Vol. II, Oxford University Press, London.
- Jakobovits, I., (1968). "Implications of Recent Psycholinguistic Developments for Teaching of a Second Language". *Language Learning*, 18, 89-109.
- Kaplan, R. (1985). "Applied Linguistics, The State of the Art. Is there One?" *English Teaching Forum*, XXIII: 2; 2-6.
- Kellermann, M. (1981). *The Forgotten Third Skill. Reading a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Morales de R., M. y Salom de B., C. (1981). *Escalin-81: Batería para medir grado de Elaboración Lingüística*, Publicación N° 24. Laboratorio de Psicología, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Neufeld, G. (1978). "A Theoretical Perspective on the Nature of Linguistic Aptitude". *International Review of Applied Linguistics*. (IRAL) XVI: 1, 15-25.
- Oller, J. (1972). "Scoring Methods and Difficulty Levels for Cloze Tests of ESL Proficiency". *Modern Language Journal*, 56: 2, 151-158.
- Oller, J. y Perkins, K. (1978). "Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-Reported Affective Variables". *Language Learning*, 28: 1, 85-97.
- Parry, T. y J. Child. (1990). "Preliminary Investigation of the Relationship between VORD, MLAT and Language Proficiency". en: *Language Aptitude Reconsidered*. Parry T. & C. Stansfield (Eds). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Pimsleur, P. (1966). *Language Aptitude Battery (Form S and Manual)*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Read, J. (1979). "Reading Comprehension with the Cloze Technique". En: *Guidelines for Teaching Reading Skills*. RELS Journal Supplement, N° 2. SA-MEQ Regional Language Center, Singapore, 30-37.
- Seaton, B. (1982). *A Handbook of English Language Teaching Terms & Practice*.

London & Basigstoke: The Macmillan Press, Ltd.

Shohamy, E. (1982). "Predicting Speaking Proficiency from Cloze Test". *Applied Linguistics*. III: 2, 161-171.

Sparks, R. y L. Ganschow. (1993). "Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Difficulties: Linking First and Second Language Learning". *The Modern Language Journal*, 77: III, 289-302.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkinson, A. (1983). "Assessing Language Development: the Crediton Project". En: *Learning to Write: First Language/Second Language*. London-New York, 67-86; A. Freedman, I. Pringle & I. Yalden (Eds.), Logman Group, Ltd.