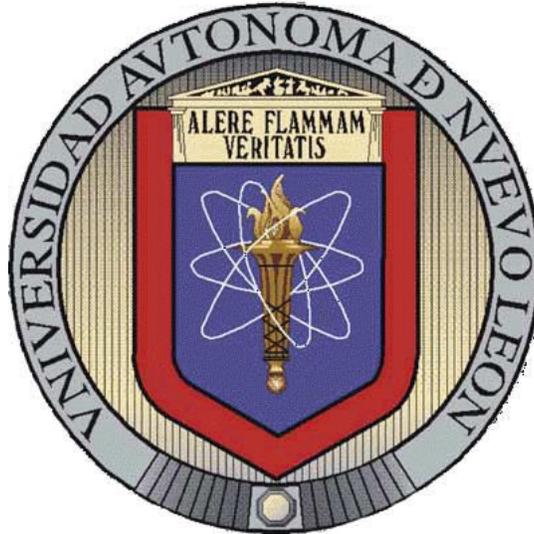


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**CERTIFICACIÓN DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y COMPRENSIÓN  
LECTORA. CASO INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIOS DE LA  
SALUD (IESALUD)**

**PRESENTA**

**AGLAE BEATRIZ FLORES LEOS**

**COMO PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE PARA OBTENER EL  
GRADO DE MAestrÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE  
LENGUAS EXTRANJERAS**

**ASESOR**

**DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES**

**NOVIEMBRE DE 2020**



## ACTA DE APROBACIÓN

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

### PROPUESTA DIDÁCTICA

Certificación de inglés como lengua extranjera y comprensión lectora. Caso Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

### Comité de evaluación

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

---

*Directora*

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez

---

*Lectora*

Dra. Martha Catalina del Ángel Castillo

---

*Lectora*

San Nicolás de los Garza, N.L., noviembre de 2020

*Alere Flammam Veritatis*

DRA. MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO

SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primero que nada a Dios por brindarme las fuerzas necesarias para poder salir adelante en cualquier circunstancia que se me presente y por darme a la mejor familia del mundo, nunca terminaré de agradecer por tanto amor que nos da.

Gracias a mi padre Antonio Flores Torres por siempre apoyarme en todo en cuanto a estudios y por ser mi ejemplo a seguir en todos estos años; él me enseñó a que cuando uno quiere puede y que con dedicación cualquier cosa se puede lograr. A mi madre Beatriz Leos Orozco por tenerme la paciencia necesaria en estos años de la elaboración de la maestría y por apoyarme al igual que a mi padre en mis estudios. Gracias infinitas a mis padres por convertirme en la mujer que soy, nunca terminaré de agradecerles todo el amor y cariño que me han brindado en estos años que tengo de vida. Los amo con todo mi corazón.

Agradecer también a mis hermanos Israel Antonio Flores Leos y José David Flores Leos por siempre estar conmigo en los buenos y malos momentos; cuando se nos presenta una dificultad nos apoyamos mutuamente para poder sobrellevarlo, ellos son en definitiva un claro ejemplo de hermandad. Gracias hermanos por brindarme la oportunidad de ser tía de unos hermosos sobrinos, que sin ellos no habría días de risas en casa. También quiero agradecer a mis amigos por siempre estar ahí y darme las palabras necesarias para poder seguir adelante y enfrentar cualquier obstáculo.

Quiero dar agradecimiento especial a la Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes mi asesora de maestría, que con su experiencia y conocimiento se encargó de siempre retroalimentar mi proyecto; sobre todo gracias por escucharme y darme apoyo tanto en lo académico como en lo personal. Gracias a la maestra Susana Reyes por darme autorización para poder llevar a cabo el proyecto en el Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD).

Muchísimas gracias de corazón a cada uno de ustedes, ya que sin ustedes no hubiera podido hacer esto posible, nunca me cansaré de agradecerles, gracias por todo.

*“Cuando dejas de soñar, dejas de vivir”*

*- Malcom Forbes*

# ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Planteamiento del Problema .....	3
1.2 Antecedentes .....	4
1.3 Objetivos Específicos .....	15
1.4 Preguntas de Investigación .....	15
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO .....	16
2.1 Marco Teórico .....	16
2.2 Certificación, evaluación y test .....	17
2.3 Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) .....	17
2.4 Certificación del dominio del idioma extranjero.....	18
2.4.1 Exámenes realizados por el ETS (Educational Testing Service).....	19
2.4.2 Exámenes realizados por la Universidad de Cambridge .....	24
2.5 Comprensión Lectora .....	27
2.6 Enseñanza y Aprendizaje .....	28
2.7 Estrategias de Aprendizaje .....	29
2.7.1 Estrategias socio-afectivas .....	30
2.7.2 Estrategias cognitivas .....	30
2.7.3 Estrategias metacognitivas .....	30
2.8 Estrategias didácticas .....	31
2.8.1 Películas .....	31
2.8.2 Canciones .....	31
2.9 Métodos utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera.....	32
2.9.1 Método de Traducción Gramatical.....	32
2.9.2 Método Audiolingual .....	33
2.9.3 Método de la Respuesta Física Total (Total Physical Response) .....	34
2.9.4 Método del Silencio (Silent Way) .....	35

2.9.5 Método de la Sugestopedia .....	36
2.9.6 Método Directo .....	36
2.9.7 Enfoque Comunicativo.....	37
2.10 Justificación.....	38
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....	39
3.1 Metodología .....	39
3.2 Investigación-Acción y Modelos .....	40
3.2.1 Modelo de Lewin .....	40
3.2.2 Modelo Kemmis.....	40
3.2.3 Modelo Elliott .....	41
3.3 Descripción del entorno escolar.....	42
3.4 Participantes de la propuesta .....	42
3.5 Instrumento .....	43
3.5.1 Confiabilidad y validez .....	43
3.6 Limitaciones de la propuesta de estudio .....	44
3.7 Rol del Investigador .....	44
CAPÍTULO IV RESULTADOS .....	45
4.1 Resultados.....	45
4.2 Datos Obtenidos del Instrumento.....	46
4.3 Promedio de Habilidades.....	54
4.4 Perspectiva.....	55
CAPÍTULO V PROPUESTA DIDÁCTICA .....	56
5.1 Descripción de la Propuesta Didáctica .....	56
5.2 Reflexión final sobre la Propuesta Didáctica .....	60
5.3 Resultados de la Aplicación .....	61
CAPÍTULO VI CONCLUSIÓN.....	62
Referencias Bibliográficas .....	65
ANEXOS .....	72

## RESUMEN

Durante los últimos años se han incrementado los estudios e informes que muestran los bajos niveles del idioma inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes (Education First, 2019). Es importante conocer hacia dónde va la preparación de ellos con respecto al idioma. Se sabe que hoy en día es de suma importancia que el estudiante se prepare en el idioma inglés y por consecuencia obtener una certificación, ya que esto nos demostraría los conocimientos que el estudiante tiene con respecto al dominio de una lengua extranjera. El mundo globalizado nos demanda a estar preparándonos constantemente, es por ello que los estudiantes tienen un deber importante que realizar, este es el estar actualizados para la mejora y preparación de su misma educación.

El presente proyecto busca identificar las dificultades lingüísticas que los estudiantes del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD) presentan, de igual manera identificar su nivel de inglés; esto con el objetivo de prepararlos con las competencias necesarias para el logro de una certificación en el idioma inglés.

En la actualidad el obtener una certificación en el idioma inglés es indispensable a la hora de conseguir trabajo. La mayoría de los trabajos o escuelas buscan a estudiantes altamente capacitados en el dominio del idioma. Existen instituciones que emiten exámenes o certificaciones en el idioma inglés reconocidos en todo el mundo, como por ejemplo los exámenes realizados por el ETS (Educational Testing Service). Algunos exámenes realizados por esta organización son el TOEFL (Test Of English as a Foreign Language), el EFSET (EF Standard English Test) y el TOEIC (Test of English for International Communication). También existen exámenes realizados por Universidades, como por ejemplo la Universidad de Cambridge, algunos de los exámenes realizados por esta Universidad son el KET (Key English Test), PET (Preliminary English) y el CPE (Certificate of Proficiency in English).

Por lo anterior, resulta relevante explorar el tema de la certificación del inglés como lengua extranjera entre los estudiantes del nivel superior. Así mismo, es necesario ofrecer opciones que respondan a esta necesidad, motivo por el cual el PIA se enfoca en identificar las dificultades lingüísticas y el nivel de inglés de los estudiantes; esto con el propósito de prepararlos para la obtención de una certificación.

# INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en nuestro país tiene un déficit importante en todos los niveles académicos. Uno de los inconvenientes es la falta de docentes capacitados adecuadamente para la impartición de un segundo idioma extranjero, en específico el inglés (Organización Mexicanos Primero, 2015). Los problemas vienen desde un sistema educativo inadecuado para la enseñanza, así como la poca importancia que se le da a la materia con base al currículo de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior.

A pesar de la importancia que representa contar con el idioma inglés en el ámbito escolar, social y sobre todo en el laboral, en México no se cuenta con un antecedente que promueva un cambio significativo para la impartición adecuada y eficiente de tal idioma. Actualmente los estudiantes presentan dificultades a la hora de realizar un trabajo o acudir a las tecnologías dado que en la mayoría de los casos la información se encuentra en inglés; esto provoca que al buscar información le sea difícil al estudiante (Ricoy y Álvarez, 2016). El maestro juega un rol importante en el aprendizaje, ya que éste mismo se encarga de brindarle las herramientas necesarias para que el alumno desarrolle sus habilidades. Se sabe que una gran cantidad de estudiantes no cuentan con algún tipo de certificación en el idioma inglés, por lo tanto, esto ocasiona a que la calidad de los estudiantes sea baja; provocando que esto afecte el desarrollo y el rendimiento académico de los mismos.

Este estudio está centrado en la búsqueda de los factores determinantes para la falta de capacitación del estudiante del nivel superior en el dominio del idioma inglés como lengua extranjera. De igual modo, busca conocer las debilidades lingüísticas de los estudiantes del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD) e identificar el nivel de inglés que poseen los estudiantes de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); esto con la finalidad de preparar al estudiante con las habilidades lingüísticas adecuadas para lograr una certificación en el idioma inglés.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento del Problema

El principal punto a tratar referente al problema que se presenta en este proyecto es el motivo por el cual los estudiantes de inglés como lengua extranjera tienen deficiencia en el conocimiento de la misma.

Actualmente el problema del conocimiento del idioma inglés es una deficiencia que está presente en los alumnos de Educación Superior y es uno de los factores principales que impide que se alcance uno de los principales objetivos de formar intelectualmente a estudiantes en una sociedad globalizada. El docente debe ser pieza clave en dichos objetivos para prepararlos en el ámbito escolar.

Es importante que los alumnos estén actualizados mediante pruebas, cursos, capacitaciones para conseguir una certificación que avale el conocimiento del idioma. Una vez obteniendo algún tipo de certificación, el alumno tendrá las herramientas adecuadas para sobresalir en su ámbito académico; este mismo al aprender el idioma inglés como lengua extranjera le será más fácil interactuar con sus compañeros y de igual forma con el mismo profesor, el ambiente será dinámico, receptivo y atractivo logrando un mayor nivel en el idioma.

En resumen, existen estudiantes que tienen el conocimiento de un idioma extranjero, sin embargo, no cuentan con certificaciones que los respalden. Una vez que los estudiantes cuentan con un tipo de certificación pueden justificar sus conocimientos al mismo tiempo que se desempeñan mejor en la escuela o más bien para tener un mejor futuro laboral. En el siguiente capítulo se mencionan algunos antecedentes tanto a nivel estatal, nacional e internacional en cuanto a certificación del idioma inglés y comprensión lectora.

## 1.2 Antecedentes

México es un país multicultural, muchas formas de ser conviven, tales como comunicarse, pensar o vivir. Debido a esta pluralidad se crea una situación lingüística compleja, en el que se ve impactada la enseñanza de lenguas, tanto extranjeras como nacionales. Pérez, Bellaton y Emilsson (2012), refieren que la enseñanza de lenguas tanto primeras como lenguas extranjeras existe en todos los niveles educativos y modalidades en nuestro país, enfocándose primeramente en el español (como primera lengua y segunda en poblaciones indígenas), el inglés, las lenguas indígenas y el francés.

A nivel estatal tenemos que, en Monterrey, Nuevo León, México, a partir de la aplicación del plan de estudios 2012 de la escuela Normal, considera el inglés como curso a partir del tercer semestre y de la importancia de que al egresar de la escuela Normal los estudiantes certifiquen su dominio del inglés como segundo idioma. Debido a lo anterior, surge el *Programa de Inglés por Niveles* (Salazar, Chapa y Castillo, 2017). Esta iniciativa fue dada por la Profa. Martha Eugenia Salazar González. El propósito de dicha propuesta fue el “Desarrollar el potencial de nuestros alumnos en el dominio del inglés para que obtengan la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI)” (Salazar, Chapa y Castillo, 2017).

De acuerdo al plan de estudios 2012, para dar consistencia entre la enseñanza y evaluación, se consideraron los contenidos del libro que se eligió, el software que se utilizó para hacer prácticas en el laboratorio, actividades que se tomaron en cuenta y fueron realizadas por los alumnos, las evidencias de aprendizaje y finalmente las evaluaciones parciales y finales. Para mayo de 2016 ya se habían certificado con el nivel CENNI a 89 estudiantes de una escuela Normal pública del estado de Nuevo León, Salazar, Chapa y Castillo (2017), refieren que a un año de trabajar con el programa, la totalidad de los alumnos que decidieron presentar el examen de certificación lograron su meta de un nivel B1 o superior; los autores mencionan que el certificar o aumentar el nivel de los estudiantes no es una tarea fácil, para lograrla es necesario que se considere la enseñanza del idioma inglés como una oportunidad para seguir aprendiendo; debemos emplear recursos que estén a nuestro alcance para generar el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a nivel nacional se refiere, tenemos que, en comparación con Monterrey en el estado de Baja California, México, 2017, se realiza el Examen de Egreso del Idioma Inglés

(EXEDII), el cual está alineado al nivel intermedio en curso, cuya intención es la certificación del idioma inglés como lengua extranjera. El test es aplicado a aquellos estudiantes que egresan de la universidad y no pueden mostrar de manera oficial su nivel de inglés (Velasco, Anguiano y Larrazolo, 2007). Los exámenes incluyen las habilidades como la escritura, la lectura y la comprensión auditiva.

Velasco, Anguiano y Larrazolo (2007) mencionan que el EXEDII como otros exámenes se pueden considerar de gran impacto por las consecuencias que estos implican sobre los estudiantes que lo presentan; por dicha razón es necesario tener evidencias sobre su validez como instrumento de medición.

El objetivo de dicha investigación fue realizar una metodología en el que facilitara definir el constructo del examen en el inglés. Uno de los pasos más difíciles de definir es la definición de lo que es el constructo. Las cualidades que se presentaron en la propuesta metodológica son que se abarcó la tarea de definir lo que es el constructo del examen partiendo del enfoque comunicativo; el definir el constructo como el uso del lenguaje hará que disminuya el error de asumir que las palabras tienen un significado y logran tomar las más importantes características del evaluando así como se usa en lenguaje en situaciones de la vida real; los contenidos de los estándares internacionales al tipo del lenguaje y al nivel son tomados en cuenta, además que ayuda a adaptar el contenido de los estándares internacionales (Velasco, Anguiano y Larrazolo, 2007).

A nivel internacional se encontraron investigaciones interesantes; tal es el caso de Colombia. En 1997 con el propósito de que una lengua extranjera se favoreciera, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dio a conocer el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004, cuyo objetivo principal es tratar de impulsar el aprendizaje del idioma inglés, así como la calidad del mismo. El objetivo de dicha investigación fue conocer el nivel de inglés en los docentes y estudiantes mediante pruebas que miden las competencias en el manejo y uso del idioma. Durante los años 2004-2010, el PNB tenía como objetivo que la población adquiriera las capacidades necesarias para comunicarse en el idioma inglés, esto con la intención de facilitar el acceso a oportunidades educativas y laborales (Mendoza, 2014).

El examen de prueba fue tomado por aquellos estudiantes próximos a terminar sus estudios en cierto nivel educativo; el objetivo consistió en la medición de competencias que un profesional debe tener (Mendoza, 2014). Con el propósito de establecer las nuevas políticas en la materia se realizaron evaluaciones que dieron como resultado que los estudiantes colombianos están por debajo de los promedios de los países de la región. Como resultado se establece el Proyecto Colombia Bilingüe 2019, en el que se valida el inglés como segunda lengua a estudiantes colombianos.

En el documento Visión Colombia 2019, se plantean los objetivos que se desean alcanzar, como por ejemplo que los estudiantes alcancen un nivel intermedio en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MECR). En este nivel, se le permitirá al estudiante comunicarse en el idioma y utilizará su conocimiento en situaciones reales (Mendoza, 2014).

Como conclusión de esta investigación se enfatizó que se debía fortalecer el PNB para aumentar en Colombia el grado de inglés. Dicho lo anterior, era necesario que el programa tenga un alto impacto, pues a pesar que había tenido importantes esfuerzos, los avances en cuanto a bilingüismo fueron limitados, esto se refleja en el rendimiento y esfuerzo de los estudiantes en la prueba o examen de inglés (Mendoza, 2014).

En comparación a Colombia, en una Universidad de París llamada *Université Pierre et Marie Curie* por sus siglas en francés (UPMC) como parte de una nueva política lingüística, el Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas ha tenido en cuenta el contexto pedagógico del departamento de idiomas, también de las necesidades de segundo idioma de los alumnos y los objetivos de una certificación de un segundo idioma. En la universidad UPMC se llevó a cabo un proyecto en el que consistía una prueba de ubicación, implementar un enfoque basado en tareas para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, y por último utilizar el Certificado de Competencia en Lenguas de Educación Superior (CLES) como una certificación de idioma extranjero en la Universidad UPMC en la que los estudiantes validan sus logros lingüísticos (Bruderman, Demaison y Benderdouche, 2012).

La mayoría de los estudiantes de UPMC participan en cursos universitarios cuyas especialidades no están directamente relacionadas con L2 pero deben validar un cierto número de créditos ECTS (European Credit Transfer System) en un idioma extranjero para

obtener su diploma; los estudiantes de la universidad deben tener conocimientos previos de L2, incluidos los adquiridos en la educación secundaria; se espera que para los de las corrientes general y tecnológica se hayan llevado a un nivel B2 al finalizar el año (Bruderman, et al., 2012).

Durante la reforma de Licencia-Master-Doctorado, UPMC decidió vincular los cursos a la profesionalización. La capacitación de la vicepresidencia decidió que a largo plazo sería deseable un suplemento de diploma consistente en una certificación en idiomas especialmente a nivel B2, asegurando así que sus estudiantes tengan un fondo lingüístico en línea con la globalización. La elección del idioma permaneció completa, aunque como uno podría suponer, el idioma inglés iba a ser dominante en una universidad científica y médica (Bruderman, et al., 2012).

Bruderman, Demaison y Benderdouche (2012), refieren que antes de proceder a la certificación por parte del CLES, era necesario contar con una herramienta que permitiera medir el nivel de los estudiantes en L2. Los estudiantes tenían que leer los descriptores del nivel de competencia del MCER, autoevaluarse y calificar su nivel estimado. A través de este proceso de concienciación, el estudiante avanza hacia la certificación adaptada a su nivel. En 2008-2009, más de 600 estudiantes de doctorado tomaron el examen de ubicación en línea. Se organizaron tres sesiones de CLES a nivel B2 para aquellos que obtuvieron más del 60% de las respuestas correctas a la prueba. 166 estudiantes de doctorado aprobaron el examen, esto avala su conocimiento en el idioma y por consecuencia obtener una certificación.

En 2009, el sistema de evaluación y certificación se extendió a los estudiantes de licenciatura y maestría (alrededor de 1500 estudiantes). Muchos de ellos pensaron que no obtendrían el nivel B2, por lo cual hubo fracaso a la hora de las inscripciones (Bruderman, et al., 2012). En vista de estas cifras, cambiaron el nivel a B1 en la norma para la obtención de la maestría. Con esto en mente, la prueba de posicionamiento parece haber desempeñado plenamente su papel, las pruebas guían a los estudiantes hacia una certificación más adecuada a su nivel. Esta tendencia dio como resultado una tasa de éxito del 42%.

Otra investigación fue realizada en Francia en el año 2011, en la que se realizó un estudio con la finalidad de describir el nivel de inglés de una población de estudiantes de medicina y la mejora después de la implementación de la evaluación sistemática para que

todos los estudiantes alcancen un nivel mínimo en el idioma inglés. El estudio mostró que el 56% de los estudiantes de medicina nunca habían leído artículos internacionales (Lebrun, Fisbach, Febvre, Joly-Guillou, Saint-André y Richard, 2011). Los estudiantes de la carrera tenían que aprobar el TOEIC y la asistencia al examen era necesaria para la validación de su segundo ciclo.

La elección del TOEIC (Test of English for International Communication) en relación con el TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) y el CLES (Certificado de Competencia en Lenguas de Educación Superior), fue dictada por la viabilidad y las restricciones de costos. La elección educativa hecha por la facultad, fue resolver primero la cuestión de los estudiantes de muy bajo nivel en inglés para certificar que cualquier estudiante que finalice su segundo ciclo tenga la competencia suficiente para leer y comprender un texto o una comunicación en inglés. Lebrun et al., (2011) refieren que su objetivo sería llevar a la mayoría de los estudiantes a un nivel B2 y utilizar el inglés en situaciones de trabajo específicas. En la facultad de medicina se ofrece un certificado opcional de inglés médico y se desarrollan cursos de medicina en el idioma inglés.

Durante los últimos 5 años, todos los estudiantes de medicina han estado presentando el Examen TOEIC. Los estudiantes que ingresaron al segundo año en 2004 no tenían una obligación específica para obtener una certificación. Después de 2004, una calificación superior a 600 era obligatoria para la graduación. La puntuación media ha aumentado y la proporción de estudiantes que no alcanzan una puntuación de 550 (nivel B1 del marco europeo) ha disminuido del 30 al 0% (Lebrun et al., 2011).

A continuación, se consideró la comprensión lectora para realizar este proyecto. Se sabe que la lectura es una herramienta importante al aprender un idioma extranjero, ya que además de ser una forma económica para aprenderlo permite al estudiante ampliar su vocabulario y por ende tener una comprensión del idioma inglés. Un estudio realizado en Estados Unidos en el 2016 analizó la eficacia de una intervención de lectura complementaria; los autores asignaron estudiantes a la Intervención Estratégica de Lectura para Adolescentes por sus siglas en inglés (STARI), un programa de lectura que incluye habilidad de lectura, fluidez, vocabulario, conversación y comprensión entre compañeros para fomentar el

compromiso y la comprensión de la lectura (Kim, Hemphill, Troyer, Thomson, Jones, LaRusso y Donovan, 2016).

Dada la limitada eficacia de muchas intervenciones existentes, se diseñó un programa que uniría a lectores reacios con textos cognitivamente desafiantes al mismo tiempo que desarrollaban habilidades básicas de lectura. Se ha demostrado que el nivel de interés de los textos que leen los estudiantes afecta tanto el compromiso de lectura como la comprensión de lectura (Oakhill y Petrides, 2007).

STARI se organiza en una serie de unidades temáticas para que no solo sean interesantes, sino que también tengan relevancia e importancia en la vida de los adolescentes jóvenes. Una razón teórica central para STARI es que la participación contribuye al crecimiento de las habilidades de lectura de los estudiantes. El constructo de compromiso se ha definido como “participación y compromiso con algún conjunto de actividades” (Guthrie, Wigfield y You, 2012). La lectura comprometida incorpora procesos conductuales, emocionales y cognitivos (Fredricks, Blumenfeld y París, 2004).

Los hallazgos indicaron que los estudiantes STARI mostraron mayores ganancias que los estudiantes de control en las medidas de comprensión de lectura básica, reconocimiento de palabras y conciencia morfológica. En contraste con la práctica típica, STARI brindó a los estudiantes oportunidades para fortalecer la lectura de palabras y la fluidez dentro de unidades temáticas estimulantes diseñadas para fomentar en ellos la motivación e interés (Guthrie, Mc.Rae y Klauda, 2007). Este grupo de adolescentes con altas necesidades pareció beneficiarse de un enfoque en las habilidades fonéticas y morfológicas necesarias para leer palabras de varios tipos con mayor precisión, velocidad y comprensión. El crecimiento en la eficiencia de la comprensión de lectura básica de los estudiantes de STARI reflejó mejoras en los procesos de nivel de palabra, junto con la exposición a la instrucción en estrategias de fluidez y comprensión.

Tenemos también que el vocabulario asume un rol importante a la hora de la comprensión lectora. *Teaching exceptional children*, revista publicada en el 2017, menciona que los estudiantes se enfrentan a la lectura y comprensión de textos complejos de contenido específico, cargados con vocabulario desafiante que rara vez se explica dentro del texto mismo (Berkeley, King-Sears, Hott y BradleyBlack, 2012).

Saber el significado de las palabras provenientes de textos se relaciona fuertemente con la comprensión. Por lo tanto, para mejorar la comprensión del texto por parte de los estudiantes, es esencial que los maestros proporcionen instrucción explícita del vocabulario y enseñen a los estudiantes estrategias independientes de aprendizaje de palabras (Swanson, Vaughn y Wexler, 2017).

El vocabulario es un ingrediente poderoso para la comprensión de lectura. Ahmed, Francis, York, Fletcher, Barnes y Kulesz (2016) informaron que el conocimiento de vocabulario predice la comprensión de lectura en todos los niveles de grado. Además, el conocimiento de vocabulario y el conocimiento de fondo estaban altamente correlacionados. De esta manera, el conocimiento del vocabulario contribuye a un doble golpe hacia la comprensión de lectura. Cuando los alumnos leen más, aumenta el conocimiento del vocabulario.

Los estudiantes en el nivel secundario se enfrentan a la lectura y comprensión de textos complejos de contenido específico, cargados con vocabulario desafiante que rara vez se explica dentro del texto (Berkeley et al., 2012). Los maestros pueden usar un conjunto de prácticas de instrucción de vocabulario basadas en evidencia, que incluyen instrucción de vocabulario directo y explícito, instrucción de vocabulario basado en texto e instrucción de vocabulario basado en morfología (Swanson et al., 2017).

Por otra parte, en Canadá hay alumnos con diversos antecedentes lingüísticos, los maestros deben desarrollar una instrucción de comprensión de lectura que satisfaga las necesidades de cada uno de ellos. Una mejor comprensión de los conocimientos y las habilidades que apoyan el éxito de la comprensión de lectura permitirá a los maestros orientar mejor la instrucción a todos sus estudiantes que necesitan apoyo adicional independientemente de sus antecedentes lingüísticos (Friesen, 2018).

El Modelo de Cuerda de Lectura introducido por Scarborough (2001) destaca las importantes contribuciones de la lectura de palabras y la comprensión del lenguaje. En este modelo las habilidades secundarias que participan en la lectura de palabras y la comprensión del lenguaje (conocimiento previo, vocabulario y estructura) se identifican y trabajan juntas para producir una lectura experta, en el cual existe una comprensión del texto.

Otro modelo descrito es el Modelo de Integración de la Construcción (CI), el modelo describe el desarrollo de una representación mental del texto durante la lectura (Kintsch, 2005). El modelo asume que se pueden conservar en la memoria tres tipos de información sobre el texto: la forma de la superficie, la base de texto y el modelo de situación. La forma de la superficie es el texto como una representación palabra por palabra textual. Rara vez se conserva en su totalidad en la memoria como parte de la comprensión de un buen lector de un texto, pero los lectores con dificultades tienden a centrarse en el (Faulkner y Levy, 1994); la base de texto incluye las ideas principales del texto y el modelo de situación es cuando se conserva el significado de un texto en la memoria a largo plazo.

Para comprender los textos, los lectores deciden cuándo enfocar la atención para identificar los puntos principales y cuándo ignorar la información menos relevante o las circunstancias que distraen la atención. El uso de las estrategias es un muy buen indicador de la comprensión de textos (Estacio, 2013).

Las estrategias que se utilizaron incluyeron resolver vocabulario desconocido, hacer preguntas, monitorear la comprensión, conectar el texto a conocimientos previos y hacer conclusiones. Los lectores latinos con menos éxito indicaron que su objetivo principal era terminar el texto en lugar de entenderlo; también identificaron palabras que no sabían pero que no utilizaron estrategias para resolver el vocabulario desconocido (Friesen, 2018).

Un enfoque de enseñanza es la lectura en voz alta interactiva, esta es seleccionada deliberadamente por el maestro del aula. Una lectura interactiva en voz alta es una "lectura oral planificada de un libro o historia en la que el maestro construye conocimiento de fondo, enseña explícitamente vocabulario, revisa la estructura del texto y modela estrategias de comprensión en el texto" (Fien, Santoro, Baker, Park, Chard, Williams y Haria, 2011), todo mientras se usa un texto que se encuentra en un nivel apropiado de dificultad y con el que un estudiante puede relacionarse. Una revisión reciente de la literatura sobre lecturas en voz alta sugiere que las lecturas en voz alta bien planeadas, atractivas e interactivas son efectivas al momento de desarrollar las habilidades de comprensión en los estudiantes, y recomienda que se utilicen con mayor frecuencia para apoyar el desarrollo de la comprensión para los estudiantes (Lennox, 2013).

En comparación con Canadá, un artículo publicado por la Lic. Viviana N. Miglino en el 2018, refiere que la comprensión se crea a través de la interacción entre el lector y el texto, en el que los lectores utilizan ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender lo que leen. El estudio pretendió averiguar hasta qué punto las estrategias de comprensión de lectura se enseñaban explícitamente en clase. También se exploró si los maestros estaban familiarizados con tales herramientas de lectura y si las tareas utilizadas para verificar la comprensión de lectura requerían el uso de las estrategias. Los hallazgos mostraron que las estrategias de comprensión de lectura aparecieron como herramientas desatendidas en las lecciones de lectura observadas (Miglino, 2018).

Esto puede haber estado relacionado significativamente con la ignorancia de los maestros sobre el punto en cuestión, así como con algún tipo de incongruencia entre lo que pensaban que sabían al respecto y lo que realmente hicieron en clase. El estudio destacó la necesidad de que los maestros comprendan mejor el papel crítico de las estrategias de comprensión de lectura en la construcción del significado en el proceso de lectura, así como la importancia de enseñar explícitamente tales herramientas a sus alumnos en clase (Miglino, 2018).

Oxford (1990) refiere que desde las últimas décadas del siglo XX el interés entre los especialistas en la Enseñanza del Idioma Inglés por sus siglas en inglés (ELT) ha cambiado de lo que los estudiantes aprenden a cómo se produce el aprendizaje. Este interés en comprender el proceso de aprendizaje resalta la importancia primordial de enseñar estrategias de lectura en situaciones de aprendizaje de EFL.

Brown (2001) afirma que antes de 1970, la investigación sobre la lectura en un segundo idioma era prácticamente nula, pero en ese tiempo se desarrollaron dos enfoques. Según Nunan (1999), estos dos enfoques parecen ser puntos de vista contradictorios, y concluye que los lectores con fluidez entienden los textos mediante un proceso interactivo en el que se barajan constantemente entre los procesos ascendentes y descendentes.

Nuttall (1996) explica que dada la naturaleza privada del proceso de lectura, las preguntas son útiles para obtener acceso a lo que sucede en la mente del lector según su forma gramatical, se distingue entre preguntas abiertas, preguntas de opción múltiple (MCQ), y preguntas verdaderas / falsas (T / F).

En general se pudo concluir que el análisis de la gramática y el vocabulario fueron el objetivo de las lecciones de lectura. Por lo tanto, la interacción del lector de texto podría haber sido mucho más exitosa; porque después de todo, como lo dice sabiamente Samuel Jonson, “Un escritor solo comienza un libro. Un lector lo termina” (Martin, 2008).

Durante el proceso de la investigación, la Lic. Miglino realizó una serie de estrategias que se pueden enseñar para fomentar la comprensión lectora, tales como:

- Escrutar características paratextuales: ilustraciones, gráficos, título, notas.
- Atar las pistas de enunciación: ¿por quién? ¿dónde? cuándo? ¿por qué?
- Relacionar el texto con lo que sabe sobre el tema y el tipo de texto.
- Analizar las palabras que no se conoce.
- Arrojar luz sobre la estructura de la oración.
- Examinar cómo se entreteje el texto: cohesión y coherencia.
- Identificar las ideas principales en cada párrafo.
- Explorar los propósitos ocultos del autor al escribir este texto.
- Sentimientos propios sobre el texto.

Para la mayoría de los estudiantes de segundo idioma que ya saben leer y escribir en su primer idioma, la comprensión de lectura es principalmente una cuestión de desarrollar estrategias de comprensión adecuada y eficiente. Algunas estrategias están relacionadas con los procedimientos de abajo hacia arriba y otras que mejoran los procesos de arriba hacia abajo (Brown, 2001).

Brown (2001), menciona 10 estrategias para la comprensión de lectura, éstas se presentan a continuación:

1. Identificar el propósito en la lectura
2. Usar reglas y patrones grámicos para ayudar en la decodificación de abajo hacia arriba (especialmente para los estudiantes principiantes)
3. Usar técnicas de lectura silenciosa eficientes para una comprensión relativamente rápida (para niveles intermedios a avanzados)
4. “Skim” el texto para las ideas principales
5. “Scan” el texto para información específica

6. Usar mapeo semántico o agrupamiento
7. Adivinar cuando el lector no está seguro
8. Analizar vocabulario
9. Distinguir entre significados literales e implícitos.
10. Capitalizar en los marcadores del discurso para procesar las relaciones.

Como mencionamos en este capítulo una de las ventajas para que los estudiantes avancen en sus estudios y se preparen es tener una certificación; con ello los estudiantes validan su conocimiento. Cabe destacar que en los exámenes de certificación se miden habilidades, una de ellas es la comprensión lectora; los estudiantes comúnmente se les dificulta la lectura de textos en inglés ya que de ellos proviene vocabulario desconocido y como consecuencia suelen tener poca comprensión. El conocer el vocabulario logra mayor comprensión de textos al mismo tiempo que aprenden el idioma; como consecuencia a lo referido se incrementa en gran proporción las probabilidades de aprobar y tener una certificación además que se logra éxito en el ámbito escolar y laboral. A continuación, se muestran los objetivos específicos y preguntas de investigación para el proyecto.

### **1.3 Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos del siguiente proyecto son:

1. Identificar las dificultades lingüísticas que los estudiantes de IESALUD presentan.
2. Identificar el nivel de inglés que poseen los estudiantes de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).
3. Preparar al estudiante con las habilidades lingüísticas adecuadas para lograr una certificación en el idioma inglés.

### **1.4 Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuáles son las dificultades lingüísticas que presentan los estudiantes de la escuela IESALUD en la lengua extranjera?
2. ¿Cuál es el nivel de conocimiento en el idioma inglés como lengua extranjera de los estudiantes del nivel superior de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?
3. ¿De qué manera el estudiante del nivel superior potencializará las habilidades lingüísticas del idioma inglés?

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Marco Teórico**

Después de conocer que la escuela de enfermería IESALUD (Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud) ofrece clases de inglés básico e intermedio de acuerdo con sus necesidades, se sugiere impulsar y preparar al alumnado a certificarse en la materia de inglés. Así mismo se incorporan métodos de enseñanza que pueden ser un gran apoyo para los estudiantes de esta escuela de enfermería. El objetivo de que los estudiantes se certifiquen en el idioma inglés es prepararlos a futuro; sabemos bien que el inglés es uno de los lenguajes más utilizados en el ámbito profesional, es por ello que al capacitar al alumnado a certificarse en dicho idioma contribuirá a que mejoren su curriculum vitae, sobresalgan entre otros y una de las cuestiones más importantes prepararlos para el mundo laboral.

En este capítulo se mostrarán aspectos generales sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, certificación, evaluación y test, comprensión lectora, estrategias didácticas, estrategias de aprendizaje, diferentes métodos de enseñanza, así como las consideraciones y procedimientos a seguir en la implementación de clases cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para alcanzar una certificación del inglés como lengua extranjera.

## 2.2 Certificación, evaluación y test

El diccionario de la Lengua Española (2001) define que certificar es dar por cierto, manifestar o asegurar algo. Por otra parte, Velasco, Anguiano y Larrazolo (2017), refieren que certificar el uso del lenguaje conlleva aprobar la demostración del idioma que tiene una persona. Dicho lo anterior, el certificar es constatar el conocimiento de un idioma extranjero.

Por consiguiente, hablaremos de la evaluación; esta es la evaluación metódica del diseño, la implementación o los resultados de una decisión con el objetivo de conocer o tomar decisiones (Canadian Evaluation Society, 2016). Rossi y Freeman (2004) definen que la evaluación se fundamenta en evidencia empírica y típicamente en métodos de investigación social. La evaluación ayuda a que el estudiante siga aprendiendo; cuando el docente sabe que enseñar el que se beneficia es el estudiante ya que tiene la oportunidad de aprender más y le permite saber en qué estado se encuentra para guiarlo en su aprendizaje.

El test es un procedimiento para corroborar la capacidad que tiene el estudiante para concluir una tarea o mostrar el conocimiento o dominio de una habilidad (Terry Overton, 2008). Por el contrario, la Real Academia Española (2008), define este término a pruebas encaminadas a evaluar funciones, conocimientos y aptitudes. Dicho lo anterior, el test es un método o procedimiento conformado por ítems con el propósito de evaluar aptitudes, competencias o habilidades que se presentan en los estudiantes.

## 2.3 Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o sus siglas en inglés (CEFR) Common European Framework of Reference for Languages, es un marco de referencia para describir el dominio de una lengua. Enseguida se presentan los diferentes niveles que contempla el MCER.

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global (Council of Europe, 2001).

Nivel	Descripción	Descripción
MCER		
A1	Usuario Básico	Es capaz de utilizar y comprender expresiones cotidianas de la vida diaria, se presenta a sí mismo y a los demás, solicitar y

		dar información personal básica sobre su hogar, personas que conoce o sus pertenencias.
A2	Usuario Básico	Es capaz de comprender oraciones y expresiones de uso frecuente, sabe cómo comunicarse a la hora de realizar alguna tarea sencilla o cotidiana, puede describir aspectos de su entorno y pasado en términos sencillos.
B1	Usuario Independiente	Es capaz de entender los puntos principales de textos sencillos y en lenguaje estándar si tratan temas que le son familiares, ya sea de estudio, laboral o situaciones de ocio, sabe cómo expresarse en la mayor de las situaciones, produce textos sencillos y justifica brevemente tus opiniones.
B2	Usuario Independiente	Capaz de comprender las ideas principales de textos complejos que traten temas abstractos y concretos, además puede interactuar con hablantes nativos, produce textos detallados y claros.
C1	Usuario Competente	Es capaz de entender textos largos con un cierto nivel de exigencia, así como reconocer significados implícitos en ellos, puede expresarse con fluidez, puede hacer un uso flexible del idioma.
C2	Usuario Competente	Entiende prácticamente todo lo que lee y oye, sabe construir información, se puede expresar con gran facilidad y con un alto grado de precisión.

## 2.4 Certificación del dominio del idioma extranjero

Como se mencionó anteriormente, el certificar es afirmar o asegurar algo referido por El diccionario de la Lengua Española (2001). En el proceso de solicitud de un puesto de trabajo, estos mismos son indispensables para demostrar la formación y la experiencia, dicho documento es de suma importancia para los estudiantes; con el certificado se permite evidenciar de una forma confiable y objetiva el manejo de un idioma determinado. Con este documento se evalúan, acreditan y se certifican los conocimientos en materia de lenguas extranjeras. Hoy en día existen diferentes exámenes, certificaciones o pruebas para cada tipo

y necesidad del estudiante. Este tipo de pruebas están diseñadas para certificar el dominio de las lenguas extranjeras elaborados por organizaciones internacionales o universidades anglosajonas. Una de las organizaciones que elaboran este tipo de pruebas son los exámenes elaborados por el ETS (Educational Testing Service). Otros exámenes son realizados por la Universidad de Cambridge.

#### **2.4.1 Exámenes realizados por el ETS (Educational Testing Service)**

El ETS (Educational Testing Service) es una empresa estadounidense fundada en 1947 de la Universidad de Princeton. La orientación de sus diplomas no es tan académica y teórica, se basa más bien en la práctica y en lo profesional (Crunchbase, 2019).

TOEFL (Test Of English as a Foreign Language). Es una test que se adapta al idioma inglés estadounidense y está enfocada a hablantes no nativos del idioma. El TOEFL es una prueba aceptada por profesionales de habla inglesa y aceptada por muchas instituciones alrededor del mundo de una forma similar a su contraparte Británica IELTS (International English Language Testing System). En el TOEFL las calificaciones que se obtienen son vigentes por dos años a partir de la fecha del examen, terminando este periodo deberá realizar de nuevo el test para renovar su validez. La duración del examen es de 3 a 4 horas, además que todas las secciones (escritura, lectura y escucha) se toman el mismo día de la prueba (Educational Testing Service, 2017).

Actualmente existen diferentes tipos de exámenes TOEFL, estos son:

- iBT (Internet Based TOEFL). Este tipo de examen se realiza en línea, esto quiere decir que se necesita de una computadora para llevar a cabo la prueba. El iBT (Internet Based TOEFL), es el más aceptado por los universitarios y empresas, ya que es el más completo en cuanto a habilidades verbales y de escritura.
- TOEFL PBT (Paper Based Test). Esta prueba era realizada en papel y lápiz. El TOEFL PBT medía la capacidad de utilizar y entender el idioma inglés, hoy en día debido al examen iBT (Internet Based TOEFL), en el mes de julio del 2017, esta prueba se discontinuo y fue remplazada por el examen TOEFL en papel revisado.
- TOEFL en papel revisado. Este examen es realizado para aquellos candidatos que no cuentan con lo necesario para realizar la prueba iBT (Internet Based TOEFL). Este

nuevo examen fue diseñado para que corresponda mejor con el iBT. La prueba mide cuán bien el candidato puede leer, escribir y escuchar en inglés (ETS, 2017).

La prueba TOEFL puede ser aplicada en cualquiera de sus centros autorizados por el ETS (Educational Testing Service). En el caso del iBT(Internet Based TOEFL), se puede consultar la ubicación en la página oficial del ETS (Educational Testing Service).

El TOEFL está compuesto por cuatro secciones:

1. Reading Comprehension o comprensión lectora: Esta sección cubre la capacidad para entender el texto académico. La prueba usa pasajes de libros de textos. Contiene 42 opciones múltiple y su duración es entre una hora u hora y media. Esta sección de comprensión lectora contiene 3 pasajes con 14 preguntas en cada una de ellas. Hay 3 tipos de preguntas en esta prueba:

- Preguntas con 4 tipos de respuesta y solamente una correcta en el formato de opción múltiple.
- Preguntas con 4 opciones de respuesta y solo una correcta, en la cual piden que coloque una oración donde se ajuste mejor en un pasaje.
- Preguntas de lectura con más de 4 opciones y más de 1 respuesta correcta.

Es el material que se puede encontrar en un libro universitario. No es indispensable el conocimiento previo del tema de la lectura para llegar a la respuesta correcta.

2. Listening Comprehension o comprensión auditiva: en esta sección se cubre la capacidad para comprender el inglés. El material que se proporciona incluye conversaciones y se puede hacer nota mientras se reproduce toda la prueba. La duración de esta sección es de aproximadamente 1 hora y contiene 34 opciones múltiples.

- En esta sección de comprensión auditiva se encuentran seis pasajes, cada uno tiene una duración de 3 a 5 minutos y se contestan preguntas. Estos pasajes incluyen conversaciones, discusiones académicas, pláticas o charlas.

- Cada conversación se escucha solo una vez. El propósito de las preguntas es medir la capacidad del candidato al TOEFL para comprender la organización de la información, significados, detalles importantes e ideas centrales. Hay 2 tipos de preguntas en esta sección:
    - Preguntas de opción múltiple con 4 opciones de respuesta y una única respuesta correcta.
    - Preguntas de opción múltiple con 4 opciones y solo 2 respuestas correctas.
3. Speaking o sección oral: Mide la capacidad para transmitir el lenguaje hablado. No en todos los test del TOEFL se presenta esta sección.
- La sección oral abarca seis retos: cuatro retos integrados y dos retos independientes. En dos de los retos integrados leen o escuchan una corta plática y contestan preguntas combinando información adecuada de lo que se leyó y escuchó. En estos retos la evaluación es basada en la habilidad de expresar y sintetizar adecuada y efectivamente la información. En los retos independientes se habla sobre temas conocidos.
  -
4. Writing o sección de escritura: Mide la capacidad de escritura en inglés.
- En esta sección de escritura se evalúa la capacidad de escribir en un ambiente académico y consta de dos retos: uno independiente y uno integrado. En el reto independiente se escribe un ensayo explicando su opinión sobre algún asunto. En el reto integrado se debe leer o escuchar un pasaje para posterior escribir un resumen.

Las calificaciones se envían por correo aproximadamente 5 semanas partiendo de la fecha del examen (Educational Testing Service, 2017).

EFSET (EF Standard English Test). Es un test de inglés usado principalmente por adultos con fines de certificación profesional del inglés. Como el test es de libre acceso las escuelas y las empresas también usan el EFSET para medir el nivel de inglés de estos mismos. El test no está dirigido hacia un público empresarial o académico, sino que evalúa los conocimientos de inglés en general que se aplican o utilizan en cualquier entorno. Este tipo de prueba está diseñada para aquellos candidatos que solamente desean tener una idea de su

nivel de inglés y no desean invertir tiempo en una prueba de larga duración (Education First, 2017).

Existen 2 tipos de test, cada uno con diferente duración y nivel de precisión, estos son: el Certificado de Inglés EFSET y el Certificado EFSET PLUS, estos se encuentran disponibles en línea de forma gratuita. Los 2 tipos de test evalúan la comprensión oral y la comprensión de lectura, pero no la expresión escrita ni la expresión oral. Las puntuaciones para estos van desde inglés bajo, medio o alto y los resultados pueden ser publicados directamente en LinkedIn como una certificación de inglés.

1. Certificado de inglés EFSET. Esta prueba es adaptativa, por lo que quiere decir que si se hace más de una vez, las preguntas serán idénticas cada que se realice. La duración es de 50 minutos, de los cuales 25 minutos son para la comprensión de lectura, y los otros 25 minutos para la comprensión oral.
  - Comprensión de lectura. Consta de textos escritos incluyendo preguntas referentes a estos. Las preguntas pueden ser de 1 a 12 y los textos van de 1 a 5 párrafos. Estos meramente dichos pueden variar. Una vez contestada una pregunta no hay forma de regresar a la anterior.
  - Comprensión oral. Esta sección se compone de grabaciones leídas por americanos, británicos y australianos de lengua inglesa, con una o más preguntas acerca del texto. Esta sección se compone de 50 preguntas y las grabaciones duran entre 20 segundos y 5 minutos, además que el participante puede repetir cada grabación dos veces.
2. Certificado de inglés EFSET PLUS. Este tipo de test se diseñó con los mismos estándares del TOEFL, en lo que se diferencia uno del otro, es que el EFSET PLUS no es un examen supervisado, esto quiere decir que no hay centros de evaluación para este mismo, además que los candidatos no tienen que inscribirse ni pagar por una cantidad. Sin embargo, este test es tan fiable como en TOEFL. El certificado EFSET PLUS tiene una duración de 2 horas, en la cual 1 de ellas es para la comprensión oral y la otra para la comprensión de lectura. Este test es adaptativo, por lo que se refiere a que la dificultad del mismo se incrementa para

aquellos candidatos que tienen un nivel más avanzado, y disminuye para aquellos que su nivel de inglés es intermedio (Education First, 2017).

TOEIC (Test of English for International Communication). Es un test de inglés orientado a profesionales u empresas que no tienen el idioma como lengua materna. Este mide las competencias y capacidades de los empleados en su ambiente laboral, en específico (ETS GLOBAL a subsidiary of educational testing service, 2012). El TOEIC está diseñado para evaluar el conocimiento de inglés en un entorno profesional. Los resultados se basan en 990 puntos, estos se resaltan con un color dependiendo el nivel de inglés alcanzado por candidato, por ejemplo: de 10 a 215 se denominará el color naranja, de 220 a 465 el color marrón, de 470 a 725 el color verde, de 730 a 855 se denominará el color azul y por último de 860 a 990 el color oro.

La prueba consiste en 2 exámenes apartados, uno evalúa la comprensión auditiva y comprensión de lectura (listening and reading), y el otro evalúa la expresión oral y escrita (speaking and writing). Se puede realizar los dos tests o solo uno de dependiendo de las necesidades del candidato.

- TOEIC Listening and Reading. Este examen es basado en papel y lápiz, consta de 200 preguntas de opción múltiple, se califica sobre 990 puntos y su duración es de 2 horas.

En la comprensión auditiva, el candidato escuchará conversaciones, oraciones y preguntas provenientes de un CD, posteriormente se contestarán 100 preguntas referentes a estos diálogos. Este examen consta de 4 partes:

- Parte 1. En esta parte se responderán 10 preguntas sobre diferentes temas visuales.
- Parte 2. 30 preguntas de conversaciones de pregunta – respuesta.
- Parte 3. 30 preguntas de conversaciones cortas.
- Parte 4. 30 preguntas de diálogos largos.

En la comprensión lectora, el candidato deberá leer textos u oraciones para posteriormente contestar 100 preguntas referentes a estos. Este apartado consta de 3 partes que prosiguen de las 4 partes anteriores:

- Parte 5. En esta parte se responderán 40 preguntas de oraciones incompletas.

- Parte 6. Se responderán 12 preguntas de textos incompletos.
- Parte 7. Se contestarán 48 preguntas de lectura y comprensión.
  - TOEFL Speaking and Writing: Mide la competencia en las habilidades del habla y escritura en inglés. Estas pruebas están en línea, por lo que es indispensable contar con una computadora, audífonos y micrófono. Este apartado se califica sobre 400 puntos.

En la habilidad oral, el candidato escuchará preguntas por medio de los audífonos, y responderá de forma oral por medio de un micrófono. Esta parte consta de 11 preguntas y consiste en:

- Responder preguntas, proponer soluciones, leer textos en voz alta.
- Describir imágenes, expresar opiniones.

En la habilidad escrita los participantes deberán leer y contestar preguntas referentes a lo leído. Esta sección consta de 8 preguntas y consiste en:

- Escribir ensayos de opinión.
- Escribir oraciones descriptivas.
- Responder a solicitudes escritas.

Con lo anterior referido, el examen TOEIC (Test of English for International Communication) mide con precisión el dominio del inglés en todos los niveles, desde el principiante, intermedio, hasta avanzado (ETS GLOBAL a subsidiary of educational testing service, 2012).

#### **2.4.2 Exámenes realizados por la Universidad de Cambridge**

KET (Key English Test). Este tipo de certificado demuestra un nivel elemental del idioma inglés, demuestra que el candidato puede comunicarse en situaciones sencillas (Education First, 2017). Este certificado no caduca y puede realizarse en papel o en computador, la duración para cada uno es de 110 minutos. Este examen abarca las cuatro destrezas (comprensión oral y de lectura, expresión escrita y oral). Esta prueba se divide en 3 secciones:

- Parte 1. Demuestra que es capaz de entender información escrita y escribir mensajes breves referentes a datos personales. Esta parte del examen se divide en 9 secciones con un total de 56 preguntas, de las cuales algunas de ellas son de

selección múltiple y espacios en blanco para completar, el final consiste en una redacción corta. La duración de esta parte es de 70 minutos.

- Parte 2. Esta sección demuestra que el candidato es capaz de entender información. El examen consta de grabaciones cortas en inglés con 25 preguntas sobre estas mismas, de las cuales algunas de ellas son de opción múltiple y llenado de espacios. Cada grabación es reproducida solo 2 veces. La duración de esta parte es de 30 minutos.
- Parte 3. Demuestra que el candidato es capaz de participar en una conversación. En esta parte el candidato se pone cara a cara con otro candidato o con el examinador para entablar una conversación. Hay otro examinador observando, este hace apuntes, pero no entra a la conversación.

Las puntuaciones van desde 100 a 150, una puntuación arriba de 120 se considera adecuado para recibir el certificado del examen KET (Key English Test). En cuanto al puntaje, la primera parte supone el 50 % de la puntuación, mientras las segunda y tercera parte consta de 25 % cada una. El resultado de la prueba se entregará dentro de los 3 meses siguientes a la fecha del test (Education First, 2017).

PET (Preliminary English). Es un certificado que respalda un nivel intermedio en el dominio del idioma inglés, aquellos que lo aprueban obtienen un certificado que no caduca, este tipo de examen es de pago y puede ser en computadora o en papel, la duración en cada uno de los dos formatos es de 140 minutos en total (Education First, 2017). Esta prueba certifica que el candidato es capaz de utilizar su competencia lingüística para estudiar, trabajar y viajar. El PET consta de 3 partes:

1. Reading & Writing: Evalúa la capacidad para leer y escribir de textos extraídos de anuncios, folletos, etc. Tiene una duración de 90 minutos y brinda el 50% de la calificación final. Esta parte se divide en 8, de los cuales los primeros 5 se centran en la comprensión de la lectura, y los últimos 3 en la comprensión escrita. Existen preguntas de opción múltiple, preguntas para rellenar espacios en blanco y 2 redacciones. En las redacciones se escribe un mensaje corto a comunicar y se hace una redacción sobre una historia. El tiempo estimado para esta sección es de 1 hora y 30 minutos.

2. Listening: Evalúa la capacidad para entender el idioma hablado a través de grabaciones con conversaciones o lecturas en voz alta. El examen dura 30 minutos y otorga hasta un 25% de la calificación final. Es necesario leer las oraciones y subrayar las palabras clave para responder a textos hablados, cada texto tiene un total de 25 preguntas. Cada grabación se escucha solamente 2 veces y se contesta rellenando espacios, así como opciones verdadero – falso.
3. Speaking: Evalúa la capacidad para interactuar en una conversación en inglés, ya sea con el examinador o con otro compañero. El examen dura de 10-12 minutos y brinda hasta un 25% de la calificación final. La prueba comienza con el examinador haciendo preguntas a cada estudiante, posteriormente los candidatos hablan sobre alguna situación presentada por el examinador, y por último los estudiantes discuten y describen una imagen presentada por mismo examinador.

Las puntuaciones para el examen PET van desde 120 hasta 170, los candidatos que obtengan una puntuación superior a 140 recibirán el certificado del examen PET que corresponde al nivel B1 de inglés del MCER (Education First, 2017).

CPE (Certificate of Proficiency in English). Este examen es el más alto en cuanto a nivel de inglés se refiere, demuestra que el candidato domina el inglés a un nivel casi nativo. Con este tipo de prueba se puede trabajar o estudiar en cualquier circunstancia en inglés. Una vez teniendo aprobado este examen, el certificado no caduca y se puede realizar en papel o en línea. Su duración en ambos casos es de 236 minutos en total (Education First, 2017). El CPE mide las cuatro destrezas y el conocimiento de gramática y vocabulario.

- Reading. Este apartado evalúa la comprensión de lectura, gramática y vocabulario. Esto muestra que tanto el candidato puede lidiar con diferentes tipos de texto y que tanto conocimiento tiene en cuanto al idioma inglés. Los textos no son para un público especializado. Son sobre cosas interesantes en el mundo real. Esta parte tiene 7 secciones, en las cuales se encuentran textos cortos, palabras restantes, reescribir una oración y de opción múltiple, esto da un total de 53 preguntas. La duración de este apartado es de 1 hora y 30 minutos.
- Writing. En este apartado el participante demuestra que puede escribir una variedad de textos, como ensayos o propuestas. Se presentan dos textos de los

cuales resumirá ideas principales, y por último redactará un texto que deberá elegir entre 5 opciones. La duración es de 1 hora con 30 minutos.

- Listening. Este apartado muestra que tanto el candidato sigue un material hablado, como conferencias, radio o televisión. La grabación solo se reproduce 2 veces, consecuente a este, el candidato deberá responder en base a lo escuchado. Existe un total de 30 preguntas y su duración es de 40 minutos.
- Speaking. En este apartado el participante demuestra la capacidad que tiene para comunicarse en inglés. La prueba se toma cara a cara y consta de 3 partes, de las cuales una de ellas se habla con el examinador, y las últimas dos con otro participante. La duración de este apartado es de 16 minutos. Las puntuaciones del van desde 180 hasta 230. Aquellos candidatos con una puntuación arriba de 200 puntos, obtendrá el CPE que es correspondiente al nivel C2 de inglés del MCE (Education First, 2017).

## **2.5 Comprensión Lectora**

Johnston, Barnes y Desrochers (2008) definen la comprensión lectora como la construcción de una representación mental de la información textual y su interpretación. Para Jitendra y Gajria (2011) es el método intencionado de extraer el significado del texto. Por otra parte Rasinsky y Padak (2000) mencionan que la comprensión lectora es un proceso de pensamiento que requiere una interacción activa con el texto.

La identificación y decodificación de palabras es la base de la comprensión lectora. Cuando los individuos mejoran en el reconocimiento y decodificación de palabras y son capaces de leer, entonces se moverán hacia el significado de las palabras que están leyendo. La clave para la comprensión lectora es saber y comprender lo que uno lee (Mariotti, 2010).

La comprensión profunda de lectura requiere que los estudiantes hagan conexiones, preguntas, usen esquemas, creen imágenes mentales, hagan predicciones y saquen conclusiones. El profesor utiliza diferentes estrategias y enfoques para cubrir las necesidades individuales de los estudiantes (Meltzer & Jackson, 2011).

## 2.6 Enseñanza y Aprendizaje

Passmore (1983) refiere la enseñanza como una parte de la de la educación destinada principalmente al aprendizaje y a la enseñanza, a las dificultades que surgen en la tentativa de enseñar un método sistemático en cualquier sistema social que tenga algún valor para la transferencia de actitudes, habilidades y conocimientos a través de la educación formal. Mientras tanto, Piaget (1976) constata que la enseñanza debe proporcionar materiales y oportunidades para que los niños descubran, aprendan y moldeen sus propias concepciones sobre el mundo que les rodea, utilizando sus instrumentos de asimilación a la realidad que provienen de la inteligencia del mismo. Por lo tanto, la enseñanza es un proceso de técnicas o habilidades con el objetivo de brindar conocimiento a los alumnos.

Por otra parte, definiremos el aprendizaje como un desarrollo dinámico y activo en el que los estudiantes escogen información de su entorno, organizan la información, conservan la que ellos consideran más importante, la utilizan en conceptos apropiados y se proyecta el triunfo de los esfuerzos del aprendizaje (Gagné, 1985). Mientras tanto Vigotsky (1984) lo define no solo como un proceso de analizar, sino como una actividad social. Esto quiere decir que toda la información obtenida anteriormente, mediante la adquisición de nuevos conocimientos, se actualiza o integra hasta que el estudiante sin saberlo utiliza y combina el conocimiento recibido.

Ellis (2000) hace discrepancia en el desarrollo de aprendizaje de una segunda lengua en adultos y niños. En los niños, muestra a lo que Ellis nombra el "período de silencio"; esto quiere decir que en ese periodo los niños no intentan hablar; en el caso de los adultos, ellos comienzan con frases en el hogar o solicitan algo que es común en su lengua materna. En este proceso, es difícil estructurar oraciones largas. Además, se refiere al hecho de que el aprendizaje de idiomas es sistemático, la mayoría de los estudiantes de inglés comienzan siempre con el verbo "To Be", sustantivos progresivos y plurales, tiempo pasado o formas irregulares. Ellis menciona que lo anterior no sigue un orden en específico.

Hoy en día necesitamos aprender y utilizar un segundo idioma ya sea para conocer otras culturas, para comunicarnos, para un recurso de apoyo en los estudios o para desarrollarnos en el ámbito laboral.

## 2.7 Estrategias de Aprendizaje

Una vez concluido la concepción de enseñanza y aprendizaje analizaremos las estrategias de este último. Rebeca Oxford (1990) menciona que las estrategias de aprendizaje específicamente de un idioma, son esos comportamientos o pasos conscientes que los estudiantes de una lengua extranjera utilizan para retener, adquirir o almacenar información nueva.

Lo anterior se refiere a que las estrategias de aprendizaje pueden serle útiles al estudiante, ya que este mismo recordará en cierto momento el conocimiento brindado; si el estudiante siempre recibe de la misma manera la información, difícilmente sabrá en que oportunidad adquirió el conocimiento. En relación con Rebeca Oxford, Weinstein y Mayer (1986) refieren que una de las metas de las estrategias de aprendizaje es que se deben facilitar y ser intencionales por parte del alumno.

Edward Cohen (2005) menciona que las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras son aquellos comportamientos y pensamientos conscientes o semiconscientes provenientes del estudiante, esto con el fin de aumentar el conocimiento y entendimiento del idioma. Con lo anterior deducimos que las estrategias son aquellas acciones o pasos creados por el alumno con el propósito mejorar o aumentar el conocimiento de las habilidades de lingüísticas.

Con base en lo anterior, las estrategias de aprendizaje son aquellos pensamientos o conductas que hacen que el aprendizaje se logre y sea más fácil para el estudiante; es la manera en la cual ellos mismos aprenden de sí.

O'Malley y Chamot (1990) clasifican en tres tipos el enfoque estratégico en la adquisición de una segunda lengua, estas son: estrategias socio-afectivas, cognitivas y las metacognitivas.

### **2.7.1 Estrategias socio-afectivas**

Este tipo de estrategias se refiere a la interacción de otras personas para ayudar en el aprendizaje y realizar preguntas con la finalidad de que las dudas no existan. Lo que es de gran ayuda en las actividades de aprendizaje es el control afectivo. Sirven para regular la ansiedad frente al aprendizaje (García, 2010).

Por otra parte, Omaggio (2001) afirma que la estrategia socio-afectiva es muy importante cuando se adquiere una segunda lengua, ya que el mayor aprendizaje se da en el intercambio comunicativo, el hacer preguntas para que no existan dudas y como ayudar en las actividades de aprendizaje. Con lo anterior mencionado, este tipo de estrategias radica no solo en el hecho de que el aprendizaje se da a partir de procesos cognitivos, sino también entre las actitudes o pensamientos del alumno, por medio de estas estrategias se incrementa el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **2.7.2 Estrategias cognitivas**

Se refiere al proceso de uso mental de los materiales que serán aprendidos, por ejemplo, crear el material para usarlo en la práctica sin antes tener un conocimiento previo; por medio de ejercicios se deben agrupar ítems que deberán ser aprendidos por el estudiante. Existen tres categorías en las estrategias cognitivas, estas son las de elaboración, las de ensayo y por ultimo las de organización (Weinstein y Mayer, 1986). Las estrategias cognitivas de ensayo se refieren a la forma en que las personas ligan su conocimiento previo al actual. Las estrategias cognitivas de ensayo a las actividades mentales como una lista de palabras repetitivas, y las estrategias de organización es la manera en que se ordena nueva información que debe ser agrupada en entendibles categorías.

### **2.7.3 Estrategias metacognitivas**

Estas estrategias de aprendizaje, permiten razonar del propio pensamiento. Cuando el aprendizaje se comienza a pensar, es probable notar el cómo se está aprendiendo y de qué forma se puede elevar para hacerlo más eficiente (García, 2010).

Según Amestroy (2010) el pensar es retener información, procesarla, razonarla y regular impulsos sobre sí mismos. Con base en lo anterior las estrategias metacognitivas son acciones que el individuo realiza conscientemente para facilitar o mejorar su aprendizaje.

## **2.8 Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son herramientas que el docente utiliza con el objetivo de que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y se alcancen los objetivos planeados (Universidad Estatal a Distancia, 2013). Algunas de estas estrategias son: canciones, películas, entre otras que hacen las clases más interesantes. Este tipo de estrategias, a los estudiantes les resulta interesante además de ser motivante, ya que facilita el aprendizaje y retienen mejor lo aprendido. A continuación, mencionaremos algunas de las estrategias didácticas seguidas por los profesores:

### **2.8.1 Películas**

En el aula el docente puede proyectar videos que tengan relevancia con el tema que se verá. Esto nos permite combinar las capacidades sensitivas y reflexivas, al mismo tiempo que ayuda a los docentes a que diversos conocimientos sean aprendidos. El estudiante crea una imagen interior que le permite el suceso del aprendizaje (Almécija, 2012).

### **2.8.2 Canciones**

La música para el estudiante resulta divertido y relajante a la hora de poner en práctica y trabajar con la pronunciación, además rompe la rutina de lo que una clase conlleva, por ello mismo las canciones se pueden utilizar en el aprendizaje de una lengua extranjera, además que es parte de la vida diaria; los alumnos consideran la presencia de esta como un elemento relajante y divertido, rompe la rutina y esto hace que aumente su interés y atención recreando un buen ambiente en el aula (De Castro, 2014).

Ruiz (2008) menciona aspectos positivos en el uso de canciones en el aula, entre ellas se encuentran las destrezas de comprensión auditiva, se crea una atmosfera relajante, se incrementa la comunicación y participación de los estudiantes, se enriquecen las destrezas orales, escritas, entre otras.

Una vez mencionadas las estrategias de aprendizaje, en el siguiente apartado se mencionan los métodos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## **2.9 Métodos utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera**

Los métodos pueden servir como modelos de integración de la teoría (los principios) y la práctica (las técnicas). Su estudio puede alentar la educación continua en el proceso de aprender a enseñar de por vida (Larsen-Freeman, 1998).

Los métodos son prescripciones para el comportamiento en el aula, y los editores de libros de texto y los académicos recomiendan a los maestros que los implementen independientemente de si los métodos son apropiados para un contexto particular (Richards, 1990).

Para realizar la certificación a los estudiantes de nivel superior, se debe de tomar en cuenta aspectos relevantes sobre los diferentes métodos, estos tienen la finalidad de hacer las clases más divertidas y dinámicas, además de hacer que el estudiante mejore en el idioma inglés. En el siguiente apartado encontraremos desde el método gramatical que es considerado como el primer método en la enseñanza del inglés, llegando hasta el enfoque comunicativo, este último es conocido en la actualidad como uno de los más importantes métodos que existe.

### **2.9.1 Método de Traducción Gramatical**

Este método trascendió en Europa en la década de los cuarenta y se creó en Alemania, fue el primer método en la enseñanza del idioma inglés, este método toma su nombre dada la importancia que le da a la traducción de escritos y a la importancia de la gramática. Larsen-Freeman y Anderson (2011) refieren ciertos principios como: el uso del diccionario o la memorización; este método no se enfoca en la atención de las habilidades auditivas, a la pronunciación ni a la comunicación, se orienta más que nada a la lectura y escritura.; el alumno debe tener alto conocimiento a la hora de traducir; la gramática se enseña con base a reglas gramaticales, así mismo el vocabulario debe fundamentarse solo de palabras que se demuestran en los escritos.

En la actualidad existen cursos que emplean este método por su eficacia, en la mayoría de los casos el alumno utiliza su lengua materna, como por ejemplo cuando quiere dar a entender algún concepto nuevo o comparaciones entre el idioma extranjero o la lengua

materna; lamentablemente este proceso no hace que el alumno tenga una adquisición en el idioma que desea aprender (Larsen-Freeman y Anderson, 2011)

El principal propósito del método mencionado es que los estudiantes lean y comprendan el escrito o texto en el idioma extranjero. Siguiendo este método, los estudiantes deben aprender algunas reglas gramaticales del idioma. Larsen-Freeman y Anderson (2011) señalan que algunas técnicas de aprendizaje utilizadas por este método son: traducción de sinónimos y antónimos, preguntas de comprensión de lectura, ejercicios para completar frases y vocabulario. Algunas desventajas que se han observado del método de traducción gramatical es que un método que no tiene ninguna teoría para apoyarlo, ningún texto proporciona una justificación lógica para su uso, no se da importancia a la comunicación del idioma extranjero, además que los estudiantes aprenden las reglas gramaticales, pero cuando tienen que practicar tienen deficiencia del mismo.

Actualmente, este método continúa siendo aplicado en el aula; sin embargo, no proporciona ningún desarrollo educativo relevante, el alumno solo aprende a memorizar y no a comunicarse de manera efectiva. Aprender inglés no se trata solo de memorizar y repetir reglas, sino de comprenderlas. El maestro juega un rol importante en este proceso, ya que si este proporciona ejemplos de la vida cotidiana le será más fácil al alumno recordar lo aprendido.

### **2.9.2 Método Audiolingual**

El método Audiolingual nació en los Estados Unidos a finales la década de 1950, este método se desarrolló para enfatizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dicho método un cambio radical trato de mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera, esto se fundamenta directamente en la teoría del aprendizaje conductivista (Richards y Rodgers, 1999). Este método supone que aprender un idioma se puede dividir en una serie de ejercicios donde se pone en práctica la repetición. Algunos de los principios es que aprender un idioma se hace a través de la formación de hábitos, de la repetición de palabras o estructuras que mejorará el propio aprendizaje; es muy importante que el alumno evite los errores, y cuando este los cometa el maestro deberá corregirlos rápidamente; la función de aprender un idioma es comunicarse, los buenos hábitos del alumno se desarrollan en el refuerzo positivo; los estímulos verbales y no verbales deben ser respondidos por el alumno;

el maestro debe ser un moderador y un guía para los estudiantes en relación con el idioma extranjero; los estudiantes deben adquirir esquemas estructurales y luego aprender vocabulario; de los últimos principios es que el idioma no debe separarse de la cultura.

Richards y Rodgers (1999) refieren que el objetivo del método mencionado, es que el estudiante pueda emplear la lengua extranjera de forma comunicativa, ya que utilizamos el lenguaje principalmente para dialogar y posteriormente hacer una comunicación escrita.

Entre las técnicas de enseñanza promovidos en este método se incluye la práctica de memorizar ejercicios de repetición, memorizar diálogos, ejercicios de fonética, ejercicios de pregunta y respuestas y complementar diálogos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). De este método provienen las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar.

### **2.9.3 Método de la Respuesta Física Total (Total Physical Response)**

En los años sesenta fue creado el método de la respuesta física total por James Asher. El método refiere que a través de las acciones las palabras de una lengua extranjera pueden ser captadas. El maestro asigna tareas u órdenes a los alumnos y estos mismos deben realizarla (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Este método se guía por principios tales como la imitación y la comprensión. Por ejemplo: es importante que el alumno se sienta satisfecho y exitoso, los sentimientos de éxito llevan al estudiante a reducir la ansiedad y facilitan el aprendizaje; los estudiantes no deben memorizar ejercicios de rutina; el aprender un idioma es más fácil si se aprende jugando o de manera divertida; el lenguaje hablado debería ser más importante que el lenguaje escrito; por medio de la respuesta del alumno se activa la memoria. Cuando el maestro le indica las acciones que el alumno debe realizar, este mismo aprende las estructuras del idioma, además de que los docentes no deben perder la paciencia y reconocer que para el aprendizaje tendrá que existir errores.

Asher en Richards y Rodgers (1999) afirma que los adultos deben de examinar el desarrollo por el cual los niños adquieren la lengua materna. Asher menciona que el desarrollo del lenguaje de un niño implica escuchar órdenes a las que responderá físicamente antes de producir una respuesta verbal. Existen tres procesos esenciales para enseñar un idioma extranjero, el primero trata de que los niños desarrollan la habilidad auditiva desde una edad temprana, por el contrario no pueden desenvolverse en la habilidad oral; el segundo menciona que los niños desarrollan sus habilidades de escucha porque están expuestos a un

entorno en el que los padres los alientan a responder físicamente a sus órdenes; y el último se refiere a cuando el niño ya haya desarrollado su capacidad aditiva, este mismo podrá producir producciones orales más fácilmente.

Para guiar en el estudiante el comportamiento del mismo, el empleo de tareas u órdenes son las técnicas más utilizadas; el intercambio de papeles en el cual el estudiante sigue las órdenes del profesor y también las da (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En el método mencionado, el profesor da una serie de órdenes verbales dirigidas al alumno para que este pueda ejecutarlas en la clase.

#### **2.9.4 Método del Silencio (Silent Way)**

El Método del Silencio se basa como lo indica su nombre en una enseñanza silenciosa, en este método el docente usa gestos para emplear conceptos nuevos y el alumno debe expresar lo que el docente quiere decir. (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Algunos de los principios es que el maestro debe lograr que los estudiantes pueden aprender nuevos conceptos debido a experiencias; además que deben de confiar el uno tanto del otro, esto ayudará a reducir el estrés entre ellos mismos. A través del silencio el profesor transmitirá nuevos conocimientos y por consiguiente el alumno los adquirirá por medio de experiencias previas; según el conocimiento previo del estudiante, el maestro debe comenzar a explicar un tema o concepto.

Por otra parte, Richards (1978) refiere que uno de los principios del método del silencio, es que el aprendizaje se facilita si este va ligado a objetos físicos o visuales. Cuando el alumno ve o siente de manera física lo que se le está enseñando, aprende de una manera más rápida y eficaz. Los maestros deben tener en cuenta que no se necesita dar órdenes o hablar por mucho tiempo, el estudiante debe tener la oportunidad de utilizar sus habilidades intelectuales y adquirir el aprendizaje sin darse cuenta.

Por otra parte, Larsen-Freeman y Anderson (2011) se refieren a ciertas técnicas utilizadas, como, por ejemplo: la gramática, el silencio del maestro para dar al estudiante la capacidad de comunicarse, la corrección de grupo y retroalimentación estructurada en el cual el docente escucha los comentarios y los toma en cuenta para mejorar sus cursos.

### **2.9.5 Método de la Sugestopedia**

El método se desarrolló en 1979 por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov. El principio del método ya mencionado consiste en que se procesa en el cerebro una gran cantidad de información si se dan las condiciones precisas para el aprendizaje (Richards y Rodgers, 1999). El método consiste en tres principios:

1. El alumno debe disfrutar las tareas en lugar de tolerarlas.
2. Las reacciones inconscientes y conscientes de los alumnos son inseparables.
3. El alumno en lugar de malgastar sus energías debe reservarlas para poder alcanzar el aprendizaje en lugar de resistirse a ello.

El método de la Sugestopedia emplea técnicas no-verbales, por ejemplo, música para bajar la ansiedad o estrés del estudiante. Este método emplea algunas actividades, como por ejemplo las sesiones pasivas y activas. Hablando de las sesiones activas, son aquellas en las que el alumno usa materiales que contengan conversaciones para fomentar la interacción entre ellos en un nuevo idioma. Las sesiones pasivas los alumnos escuchan diálogos o conversaciones provenientes del docente y proyectados con melodías o música para disminuir la ansiedad o algunas barreras mentales que se pudiera presentar en los alumnos al encararse a un nuevo sistema lingüístico (Brown, 1994).

### **2.9.6 Método Directo**

Este método comenzó en Inglaterra y ha sido utilizado por un tiempo. En este método solo existe una regla, esta es que no debe ser traducida. Este es un método directo, ya que fomenta el aprendizaje de un idioma extranjero directamente sin la interferencia de la lengua materna (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Larsen-Freeman y Anderson (2011) refieren ciertos principios de los cuales son: el objetivo de este método que es aprender a comunicarse en un segundo idioma; los elementos de enseñanza que se utilizará deberá ayudar a los estudiantes a desarrollar su aprendizaje; el uso del idioma materno del alumno en el aula está prohibido, ya que ellos solo deben comunicarse en el idioma extranjero; los profesores deben alentar a sus alumnos a pensar sobre el idioma; si el alumno comete un error en la comunicación el docente no debe exhibirlo ya que el estudiante se sentirá incomodo; los textos leídos deben contener ejercicios que

fomentan la comunicación; el docente debe dar la oportunidad al alumno de expresarse; debemos recordar que el aprender un idioma implica saber cómo viven los hablantes del idioma extranjero.

El objetivo principal del método de traducción gramatical es que el estudiante aprenda a comunicarse en un idioma extranjero. Asimismo, Richards y Rodgers (1999) explican que en este método el maestro debe dar una lista de vocabulario y deberá enseñar frases de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; la habilidad oral se crea mediante forma consecutiva por medio de preguntas y respuestas. Con este proceso el alumno adquiere su vocabulario y lenguaje.

De acuerdo con Larsen-Freeman y Anderson (2011), entre las técnicas más utilizadas para este método son los ejercicios de preguntas y respuestas, leer en voz alta, los mismos estudiantes deberán corregirse y completar ejercicios de oraciones, de dictado y de escritura.

### **2.9.7 Enfoque Comunicativo**

El método fue desarrollado por Mary Finocchiaro y Richard Brumfit en el año de 1983. Aunque no tiene el nombre de método lo encontramos como tal, las contribuciones presentadas se consideran las más importantes cuando se enseña un segundo idioma. El objetivo de este método es que los estudiantes desarrollen la habilidad de la comunicación. (Brown, 1994). Finocchiaro y Brumfit refieren que en este método lo que se enseñará, el significado es lo más importante; además de que los diálogos no pueden ser memorizados, pero deben tener una función de comunicación; el uso didáctico en el salón es indispensable, se debe tener a consideración los siguientes aspectos como los gustos, la edad, las necesidades y más; desde el primer día de clases se puede enseñar a leer y a escribir.

Larsen-Freeman y Anderson (2011) afirman que el objetivo de los docentes que utilizan este enfoque, es permitir que los alumnos se comuniquen en cualquier situación, estos mismos deben participar activamente y ser comprendidos por sus compañeros; el rol que adquiere el maestro es el de guía. Los niños o adultos aprenderán el idioma extranjero a través de juegos verbales, RolePlay, debates, resolución de problemas y otras actividades. Otra característica importante para este método, es que lo que se todo lo que se comunicará debe ser significativo para el estudiante.

## **2.10 Justificación**

Existen alumnos que cursan un nivel intermedio del idioma inglés, sin embargo, no cuentan con algún tipo de certificación que avale sus conocimientos. Se sabe bien que el inglés es indispensable para mejorar en el ámbito profesional y escolar, solamente el 15% de la población entre 18 y 35 años domina el idioma inglés en nuestro país. Los estudiantes se gradúan con un nivel básico o intermedio, y pese a que logran comprender ideas generales, su vocabulario es deficiente y no logran entablar una conversación (Barrantes, 2014). Dicho lo anterior, lamentablemente en México el estudiante termina sus estudios y no tiene preparación ni conocimiento en cuanto al idioma inglés se refiere. El estudiante debe estar preparado en dicho idioma y por consiguiente certificarse para mejorar y demostrar su conocimiento.

Como conclusión en este capítulo se puede observar que aún queda mucho por trabajar en cuanto a certificaciones se refiere; los alumnos juegan un papel importante ya que son estos mismos los que deben de prepararse para demostrar su conocimiento en el idioma inglés como lengua extranjera. Los profesores deben darle las herramientas necesarias para potencializar sus habilidades y prepararlos a futuro.

# **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGÍA**

### **3.1 Metodología**

En el siguiente capítulo se definirá lo que es la investigación-acción según diferentes autores, hablaremos también de los modelos que existen y cuáles son los pasos que conllevan cada uno de ellos; esto con la finalidad de sustentar el modelo que fue el apropiado en los estudiantes para la realización de esta propuesta didáctica.

Así mismo se describirá los procedimientos efectuados en el proyecto tomando en consideración importantes aspectos, tales como la descripción de la población y el entorno escolar de los participantes. También se describen características de los participantes como edad y sexo; se tomó en cuenta el número total de participantes, nivel académico, duración de proyecto y diseño del programa. La metodología del proyecto estuvo regida por los principios de la investigación-acción.

### **3.2 Investigación-Acción y Modelos**

Responder a la pregunta ¿Qué es la investigación-acción? no es fácil, ya que existen varias definiciones. Este término se usa con una variedad de usos y significados. El término investigación-acción puede considerarse como un amplio repertorio de definiciones y estrategias para la mejorar del sistema social y educativo. Algunos modelos de procesos de investigación-acción descritos por Latorre (2005) a saber:

#### **3.2.1 Modelo de Lewin**

La investigación-acción ha sido descrita por el psicólogo social Lewin (1946) en la que la define como una serie de pasos en espiral, de los cuales consiste en la planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Se tiene que comenzar con una idea del cual se debe desarrollar un plan de acción, se construye un reconocimiento del plan, sus posibilidades y límites; se ejecuta el primer paso de la acción para evaluar el resultado; se revisa el plan general y se planifica el segundo paso de la acción sobre la base del primero.

#### **3.2.2 Modelo Kemmis**

Kemmis (1984) menciona que la investigación-acción es una forma de investigación reflexiva realizada por aquellos que participan (docentes, estudiantes o gestores) en situaciones sociales (incluida la educativa) para mejorar sus propias prácticas educativas o sociales, su comprensión de estas prácticas y las instituciones o situaciones en las que se implementan.

Kemis y McTaggart (1988) mencionan ciertas características de la investigación-acción, como, por ejemplo: es participativa, lo que significa que las personas trabajan para mejorar sus propias prácticas; es un proceso que involucra cambios que perjudican a las personas; además que implica analizar, registrar y unir nuestros juicios es colaborativa; crea comunidades autocriticas y es un proceso de aprendizaje sistemático.

Kemmis (1989) dirigido por el modelo de Lewin, emplea un modelo para ser aplicado en la enseñanza. Este modelo se organiza en dos ejes: uno de ellos se refiere a la organización de planificación y observación; y el otro que consiste en acción y reflexión. Estas dimensiones ayudan a resolver el problema e interactúan constantemente. El proceso consiste en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. El modelo de Kemmis

se representa por un espiral de ciclos de los cuales consta de cuatro momentos: en el primero se desarrolla un plan de acción críticamente informado para mejorar lo que está sucediendo; en el segundo es un acuerdo para poner en práctica el plan; en el tercero se observa los efectos de la acción en el contexto en el que se lleva a cabo, y finalmente se reflexiona sobre estos efectos como base para una nueva planificación.

### **3.2.3 Modelo Elliott**

Elliott (1993) menciona que la investigación-acción es un estudio de la situación social con el objetivo de que la calidad de la acción dentro de ella mejore. Se entiende como una reflexión sobre las situaciones y acciones humanas experimentadas por los profesores para ampliar su comprensión (diagnósticos) de sus problemas prácticos. Algunas de las características que Elliott menciona sobre la investigación-acción son las siguientes: es una práctica reflexiva, en la que consiste en la evaluación por los maestros de las cualidades de su “yo”, como en sus acciones se manifiestan; integra teoría con la práctica; se enfoca en el descubrimiento y la resolución de problemas que los maestros descubren al practicar sus valores educativos; implica una reflexión simultánea sobre medios y fines, como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas elegidas por el profesorado y como medio para realizarlos, identificación de una idea general; descripción del problema que se estudiará además de la presentación de hipótesis de acción como acciones a tomar para cambiar la práctica.

El modelo de Elliott se basa en el modelo cíclico de Lewin, que consta de tres momentos: desarrollo de un plan, inicio y evaluación; rectificar el plan, implementarlo y evaluarlo, etc. Las fases propuestas por Elliott son: construcción del plan de acción, esto incluye revisar el problema inicial y las acciones concretas; la visión de las formas de comenzar la siguiente acción, y la planificación de instrumentos para acceder a la información.

Una vez mencionados algunos autores en cuanto a investigación-acción, el siguiente proyecto siguió los principios básicos del modelo de Lewin retomados por Elliot (1993). Dicho modelo propone los pasos de la investigación-acción de manera más concreta y específica: la planificación, acción y evaluación de la acción o intervención educativa. En la cual se comienza con una idea general sobre un tema de interés del cual se elabora un plan

de acción. El plan de acción es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero. En palabras de Wallace (2004) la investigación-acción está orientada a la resolución de problemas de la práctica docente de donde se desprende que este tipo de investigación “está enfocada en problemas en su enfoque y es de carácter muy práctico en los resultados que busca”.

### **3.3 Descripción del entorno escolar**

El Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD) se encuentra en el centro de la Ciudad de Monterrey Nuevo León. El Instituto ofrece sus servicios a aquellos alumnos que quieren laborar como enfermeros, algunos de estos estudiantes no cuentan con una solvencia económica para pagar sus estudios, por lo cual IESLAUD apoya a sus estudiantes ofreciendo diferentes programas, tales como becas otorgadas a aquellos alumnos de bajos recursos. En cuanto a lo académico, los estudiantes egresan con un bajo nivel académico en la materia de inglés, estos alumnos no tienen acceso a cursos de inglés, ni mucho menos para poder viajar al extranjero para practicarlo; dichas limitaciones dan como resultado el bajo nivel académico del idioma inglés.

En el Instituto IESALUD se aplica el examen TOEFL PBT (Paper Based Test) a aquellos estudiantes que deseen presentarlo, es decir, no es de carácter obligatorio. Los alumnos se gradúan solo acreditando la materia de inglés. Es por ello que la herramienta que se utilizó para realizar la propuesta fue a través de un ejemplar del TOEFL PBT para identificar el conocimiento del alumno en el idioma inglés, y con base a los resultados del examen se realizó una serie de actividades para potencializar la habilidad que más deficiencia tuvieron los estudiantes. Se llevó a cabo 3 sesiones (1 sesión por semana) de 2 horas cada una.

### **3.4 Participantes de la propuesta**

Los participantes en este proyecto fue un grupo de estudiantes que acreditó el inglés básico y llevan un nivel intermedio en el idioma inglés; los alumnos cursaban el tercer grado de nivel superior del Instituto IESALUD dando un total de 25 participantes de los cuales 19 son mujeres y 6 son hombres con edades que oscilan entre 19 y 30 años.

### **3.5 Instrumento**

El instrumento que se utilizó fue un ejemplar del TOEFL PBT (ver Anexo 1) *Cambridge Preparation for the TOEFL Test* (2006). El examen tuvo una duración de 2 horas con 35 minutos y constó de tres secciones que se describen a continuación:

1) Listening Comprehension. En este apartado se incluyeron conversaciones cortas y largas que fueron reproducidas solo una vez, al finalizar cada conversación el estudiante respondió a 50 preguntas de opción múltiple; la duración para este apartado fue de 1 hora.

2) Structure. En este apartado el estudiante midió su habilidad para entender estructuras en el idioma inglés; el alumno respondió a un total de 20 preguntas. Este tipo de preguntas se dividieron en dos; las primeras preguntas eran oraciones incompletas de las cuales el alumno debió escoger la palabra que mejor completara la oración; y la segunda fueron oraciones con cuatro palabras subrayadas; el estudiante debió seleccionar una de las palabras subrayadas que debió ser cambiada para que la oración fuera correcta. La duración para este apartado fue de 15 minutos.

3) Reading Comprehension. En esta sección el alumno contestó de 10 a 15 preguntas provenientes de textos; esta sección constó de 50 preguntas. La duración total para este apartado fue de 80 minutos.

#### **3.5.1 Confiabilidad y validez**

La prueba de inglés como idioma extranjero en sus siglas en inglés (TOEFL), es un examen que es administrado por el Educational Testing Service (ETS) y se usa para evaluar la competencia de un hablante de inglés no nativo en el idioma inglés. Muchos colegios y universidades de América del Norte, así como una gran cantidad de instituciones, agencias y programas, solicitan informes oficiales de puntaje de examen TOEFL. Un puntaje aceptable en el examen TOEFL depende de los requisitos específicos de la institución o agencia en particular involucrada.

### **3.6 Limitaciones de la propuesta de estudio**

En cuanto a la propuesta se mencionan varias limitaciones para llevarse a cabo, por ejemplo: solo los estudiantes de la escuela IESALUD pudieron participar en la propuesta; los estudiantes que participaron son aquellos que concluyeron el nivel básico de inglés, por lo tanto solo participaron aquellos estudiantes que estaban cursando el nivel intermedio del idioma; otra de las limitaciones para la propuesta fue que el examen TOEFL PBT (Paper Based Test) que los estudiantes presentaron no fue el examen oficial, sino que fue un ejemplar que tiene las mismas características que el oficial.

### **3.7 Rol del Investigador**

El rol que se tomó para esta propuesta fue el de investigador participante. Para la realización del proyecto de investigación se solicitó la aprobación de los directivos de la escuela de enfermería IESALUD; además se requirió la autorización correspondiente a la persona encargada de los alumnos de esta institución. Posteriormente se solicitó por conveniencia una lista de los alumnos que estaban cursando el nivel intermedio del idioma inglés junto con su grado académico.

A los participantes se les pidió participar en el proyecto de investigación, una vez haber aceptado se les explicó el motivo y el propósito del mismo. Se les pidió el consentimiento para la aplicación del instrumento TOEFL PBT (Paper Based Test) y se les explicó que este examen es solo para evaluar el conocimiento del idioma inglés como lengua extranjera. Se dio instrucciones sobre el contenido y duración del mismo.

Para concluir este capítulo se puede decir que la metodología que se implementó siguió los principios de la investigación-acción; observamos diferentes autores y la definición de cada uno de ellos; para el proyecto se decidió seguir el modelo de Elliot. Dicho modelo propone los pasos de la investigación-acción de manera más concreta y específica: la planificación, acción y evaluación de la acción o intervención educativa. Antes de aplicar el examen se les pidió consentimiento y se les explico el propósito de dicho proyecto; esto con la finalidad de prepararlos para una certificación.

# CAPÍTULO IV

## RESULTADOS

### 4.1 Resultados

En el siguiente capítulo se describirán los resultados obtenidos por los alumnos en cada una de las habilidades. El total de los participantes fue de 25 (19 mujeres y 6 hombres) con edades que oscilan entre 19 y 30 años. A continuación, se muestra la Tabla 1 para la puntuación en cada uno de los alumnos. Esta muestra el rango de puntaje aproximado que podría esperar alcanzar el estudiante en la prueba del TOEFL PBT (Paper Based Test).

Certificación de alumnos de inglés como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

<b>TABLA 1 Paper-Based Practice Test Score Conversion Chart</b>			
<b>Converted Scores</b>			
<b>Correct Answer Scores</b>	<b>Section 1 (Listening)</b>	<b>Section 2 (Structure)</b>	<b>Section 3 (Reading)</b>
48-50	66-68		65-67
45-47	62-65		60-64
42-44	59-61		57-59
39-41	57-58		55-56
36-38	55-56		53-54
33-35	53-54		50-52
30-32	51-52		48-49
27-29	49-50		46-47
24-26	47-48		44-45
21-23	45-46		41-43
18-20	43-44	61-68	38-40
15-17	41-42	54-60	35-37
12-14	36-40	48-53	31-34
9-11	32-35	42-47	29-30
6-8	30-31	36-41	26-28
3-5	27-29	26-35	24-25
0-2	24-26	20-25	21-23

Para el proyecto de investigación se aplicó un ejemplar del TOEFL PBT (Paper Based Test), por lo que se utilizó la Tabla 1 para la puntuación en cada uno de los alumnos. Esta tabla nos dio el rango de puntaje aproximado que se pudo alcanzar en la prueba del TOEFL PBT.

Para calcular el puntaje del TOEFL PBT vamos a tomar como ejemplo al alumno #1, la conversión es de la siguiente manera: el estudiante #1 tuvo 10 respuestas correctas en la sección 1, 5 respuestas correctas en la sección 2 y 7 respuestas correctas en la sección 3, ahora vamos a ingresar los números 10, 5 y 7 en cada sección de la primera columna (izquierda) de la tabla “Alumno 1”. Posteriormente vamos a buscar el número 10 (el número de respuestas correctas en la sección 1) en la columna de “Correct Answer Score” de la tabla 1 y anotamos el rango de la sección 1 (listening) que es 32-35 en la columna derecha de la tabla “Alumno 1”. Hacemos lo mismo con los puntajes de respuesta correctas para la sección 2 y 3. A continuación sumamos los primeros números de la columna derecha que son 32, 26 y 26 que nos da un total de 84 y después sumamos los números 35, 35 y 28 de esa misma columna, esto nos da un total de 98. Finalmente, el total de dicha columna que es 84 y 98 lo multiplicaremos por 10 y dividiremos entre 3. La respuesta de dicha operación es 280 y 326. Por lo tanto tomamos el segundo número que dicha operación que es 326; dicho esto, el puntaje “score” total para el “Alumno 1” es de 326.

#### **4.2 Datos Obtenidos del Instrumento**

A continuación, se mostrarán las tablas que se formularon a partir de las respuestas correctas correspondientes a los 25 alumnos de la escuela IESALUD. En cada tabla aparecen las secciones 1, 2 y 3 (listening, structure y reading) junto con el rango y el puntaje (score) total del TOEFL PBT (Paper Based Test) de los estudiantes.

Certificación de alumnos de inglés como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

<b>Alumno 1</b>	
Sección 1 (10 correctas)	32-35
Sección 2 (5 correctas)	26-35
Sección 3 (7 correctas)	26-28
Total	84-98
Multiplicar por 10	840-980
Dividir entre 3	280-326
Score TOEFL	326

<b>Alumno 2</b>	
Sección 1 (8 correctas)	30-31
Sección 2 (3 correctas)	26-35
Sección 3 (10 correctas)	29-30
Total	85-96
Multiplicar por 10	850-960
Dividir entre 3	283-320
Score TOEFL	320

<b>Alumno 3</b>	
Sección 1 (13 correctas)	36-40
Sección 2 (6 correctas)	36-41
Sección 3 (12 correctas)	31-34
Total	103-115
Multiplicar por 10	1030-1150
Dividir entre 3	343-383
Score TOEFL	383

<b>Alumno 4</b>	
Sección 1 (11 correctas)	32-35
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (16 correctas)	35-37
Total	93-107
Multiplicar por 10	930-1070
Dividir entre 3	310-356
Score TOEFL	356

<b>Alumno 5</b>	
Sección 1 (11 correctas)	32-35
Sección 2 (6 correctas)	36-41
Sección 3 (11 correctas)	29-30
Total	97-106
Multiplicar por 10	970-1060
Dividir entre 3	323-353
Score TOEFL	353

<b>Alumno 6</b>	
Sección 1 (11 correctas)	32-35
Sección 2 (8 correctas)	36-41
Sección 3 (10 correctas)	29-30
Total	97-106
Multiplicar por 10	970-1060
Dividir entre 3	323-353
Score TOEFL	353

Certificación de alumnos de inglés como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

<b>Alumno 7</b>	
Sección 1 (9 correctas)	32-35
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (8 correctas)	26-28
Total	84-98
Multiplicar por 10	840-980
Dividir entre 3	280-326
Score TOEFL	326

<b>Alumno 8</b>	
Sección 1 (13 correctas)	36-40
Sección 2 (5 correctas)	26-35
Sección 3 (11 correctas)	29-30
Total	91-105
Multiplicar por 10	910-1050
Dividir entre 3	303-350
Score TOEFL	350

<b>Alumno 9</b>	
Sección 1 (15 correctas)	41-42
Sección 2 (3 correctas)	26-35
Sección 3 (9 correctas)	29-30
Total	96-107
Multiplicar por 10	960-1070
Dividir entre 3	320-356
Score TOEFL	356

<b>Alumno 10</b>	
Sección 1 (11 correctas)	32-35
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (5 correctas)	24-25
Total	82-95
Multiplicar por 10	820-950
Dividir entre 3	273-316
Score TOEFL	316

<b>Alumno 11</b>	
Sección 1 (12 correctas)	36-40
Sección 2 (3 correctas)	26-35
Sección 3 (6 correctas)	26-28
Total	88-103
Multiplicar por 10	880-1030
Dividir entre 3	293-343
Score TOEFL	343

<b>Alumno 12</b>	
Sección 1 (12 correctas)	36-40
Sección 2 (2 correctas)	20-25
Sección 3 (13 correctas)	31-34
Total	87-99
Multiplicar por 10	870-990
Dividir entre 3	290-330
Score TOEFL	330

Certificación de alumnos de inglés como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

<b>Alumno 13</b>	
Sección 1 (8 correctas)	30-31
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (8 correctas)	26-28
Total	82-94
Multiplicar por 10	820-940
Dividir entre 3	273-313
Score TOEFL	313

<b>Alumno 14</b>	
Sección 1 (12 correctas)	36-40
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (6 correctas)	26-28
Total	88-103
Multiplicar por 10	880-1030
Dividir entre 3	293-343
Score TOEFL	343

<b>Alumno 15</b>	
Sección 1 (6 correctas)	30-31
Sección 2 (5 correctas)	26-35
Sección 3 (12 correctas)	31-34
Total	87-100
Multiplicar por 10	870-1000
Dividir entre 3	290-333
Score TOEFL	333

<b>Alumno 16</b>	
Sección 1 (7 correctas)	30-31
Sección 2 (8 correctas)	36-41
Sección 3 (16 correctas)	35-37
Total	101-109
Multiplicar por 10	1010-1090
Dividir entre 3	336-363
Score TOEFL	363

<b>Alumno 17</b>	
Sección 1 (8 correctas)	30-31
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (9 correctas)	29-30
Total	85-96
Multiplicar por 10	850-960
Dividir entre 3	283-320
Score TOEFL	320

<b>Alumno 18</b>	
Sección 1 (19 correctas)	43-44
Sección 2 (7 correctas)	36-41
Sección 3 (12 correctas)	31-34
Total	110-119
Multiplicar por 10	1100-1190
Dividir entre 3	366-393
Score TOEFL	393

Certificación de alumnos de inglés como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

<b>Alumno 19</b>	
Sección 1 (7 correctas)	30-31
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (8 correctas)	26-28
Total	82-94
Multiplicar por 10	820-940
Dividir entre 3	273-313
Score TOEFL	313

<b>Alumno 20</b>	
Sección 1 (8 correctas)	30-31
Sección 2 (5 correctas)	26-35
Sección 3 (7 correctas)	26-28
Total	82-94
Multiplicar por 10	820-940
Dividir entre 3	273-313
Score TOEFL	313

<b>Alumno 21</b>	
Sección 1 (10 correctas)	32-35
Sección 2 (6 correctas)	36-41
Sección 3 (7 correctas)	26-28
Total	94-104
Multiplicar por 10	940-1040
Dividir entre 3	313-346
Score TOEFL	346

<b>Alumno 22</b>	
Sección 1 (11 correctas)	32-35
Sección 2 (5 correctas)	26-35
Sección 3 (13 correctas)	31-34
Total	89-104
Multiplicar por 10	890-1040
Dividir entre 3	296-346
Score TOEFL	346

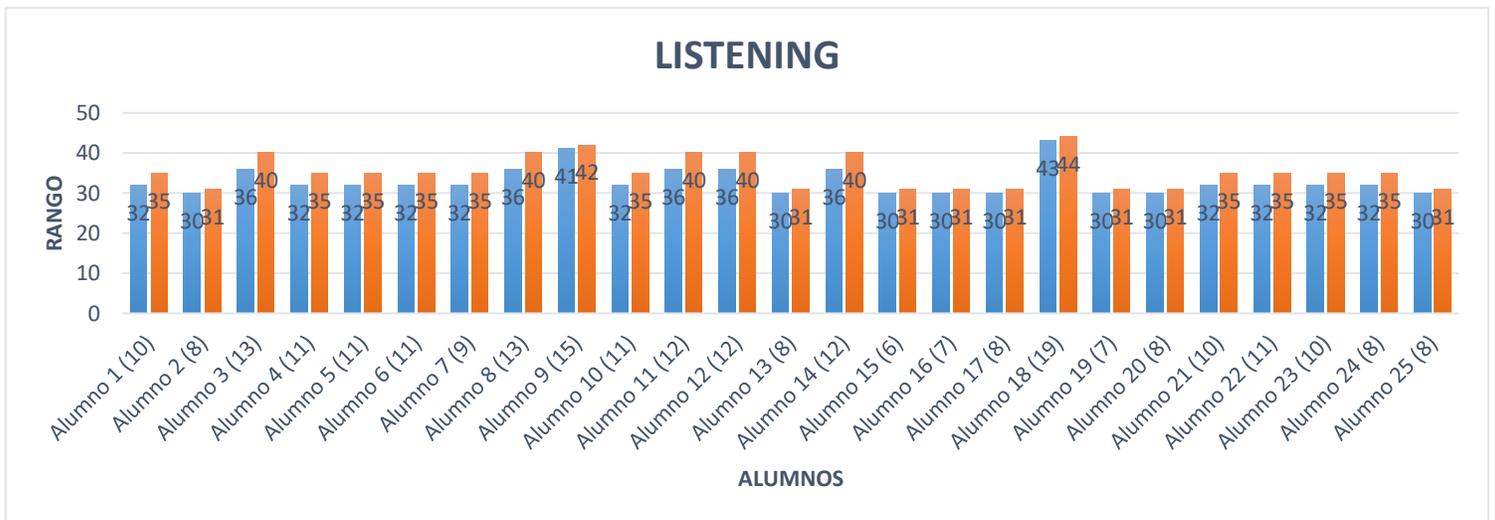
<b>Alumno 23</b>	
Sección 1 (10 correctas)	32-35
Sección 2 (6 correctas)	36-41
Sección 3 (5 correctas)	24-25
Total	92-101
Multiplicar por 10	920-1010
Dividir entre 3	306-336
Score TOEFL	336

<b>Alumno 24</b>	
Sección 1 (8 correctas)	32-35
Sección 2 (5 correctas)	26-35
Sección 3 (9 correctas)	29-30
Total	87-100
Multiplicar por 10	870-1000
Dividir entre 3	290-333
Score TOEFL	333

Certificación de alumnos de inglés como lengua extranjera del Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD)

<b>Alumno 25</b>	
Sección 1 (8 correctas)	30-31
Sección 2 (4 correctas)	26-35
Sección 3 (7 correctas)	26-28
<b>Total</b>	<b>82-94</b>
Multiplicar por 10	820-940
Dividir entre 3	273-313
<b>Score TOEFL</b>	<b>313</b>

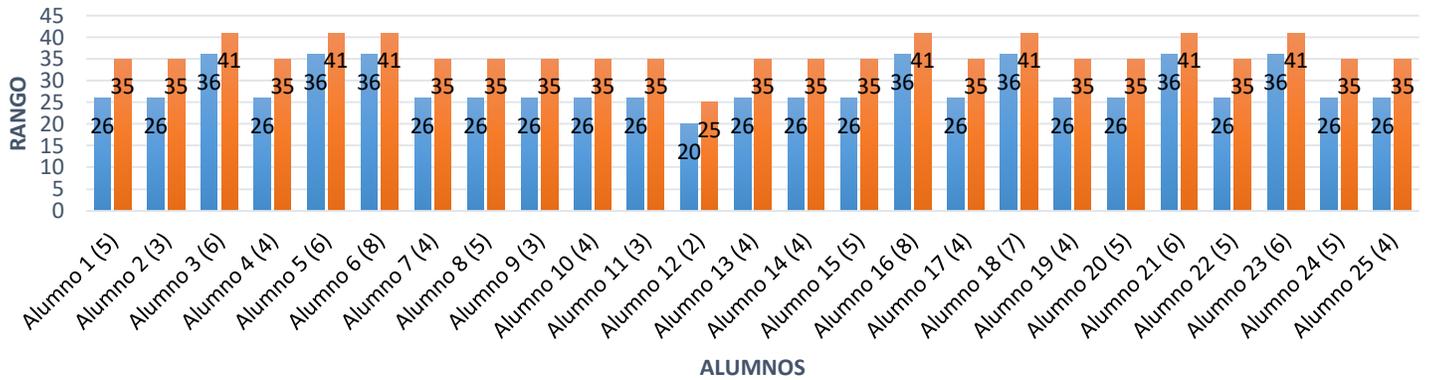
En el siguiente apartado se mostrarán las gráficas correspondientes a las tablas mencionadas. En cada una de las gráficas se puede observar el rango que obtuvieron los alumnos en las tres diferentes habilidades (listening, structure y reading) del idioma inglés.



*Grafica 1. Resultados del Listening*

En la gráfica 1, se observa el rango que obtuvieron los 25 estudiantes correspondientes a las respuestas correctas de la habilidad listening proveniente del ejemplar TOEFL PBT (Paper Based Test). Se observa que el rango de estos 25 estudiantes oscila entre 30 y 44 de puntuación.

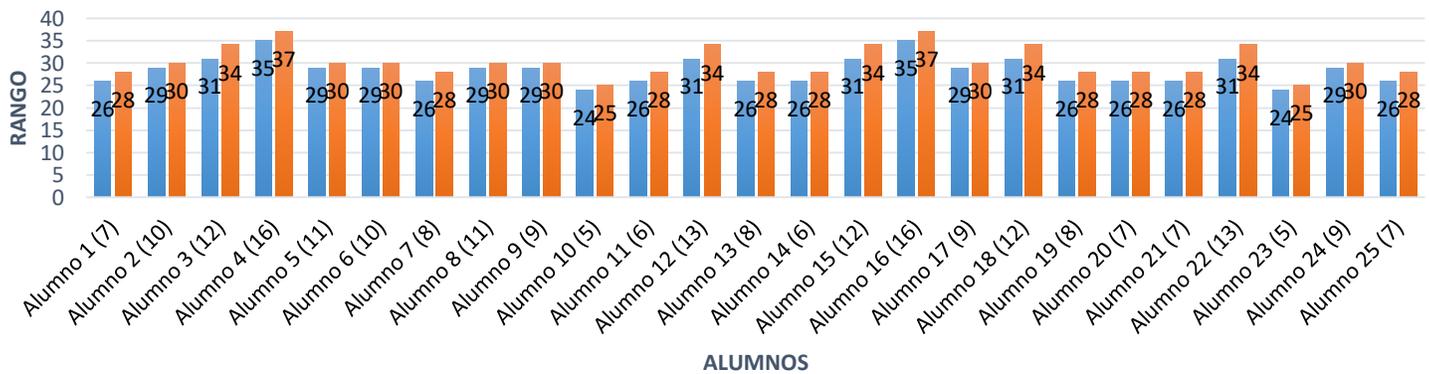
## STRUCTURE



Gráfica 2. Resultados del Structure

En la gráfica 2, se observa el rango que obtuvieron los 25 estudiantes correspondientes a las respuestas correctas de la habilidad structure proveniente del ejemplar TOEFL PBT (Paper Based Test). Se observa que el rango de estos 25 estudiantes oscila entre 20 y 41 de puntuación.

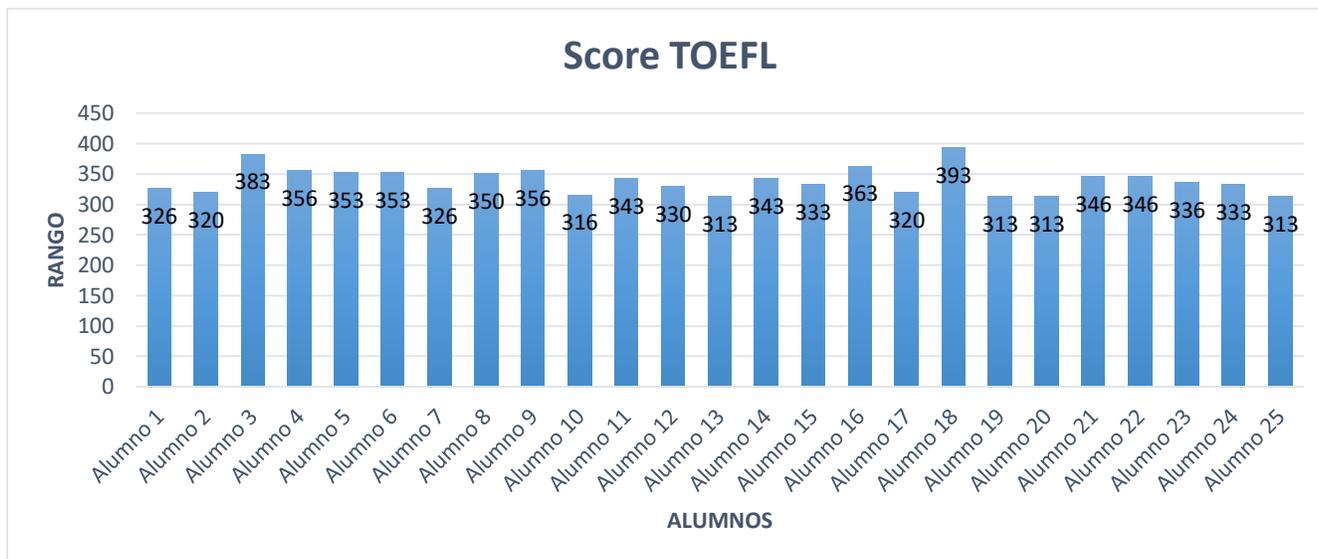
## READING



Gráfica 3. Resultados del Reading

En la gráfica 3, se observa el rango que obtuvieron los 25 estudiantes correspondientes a las respuestas correctas de la habilidad reading proveniente del ejemplar

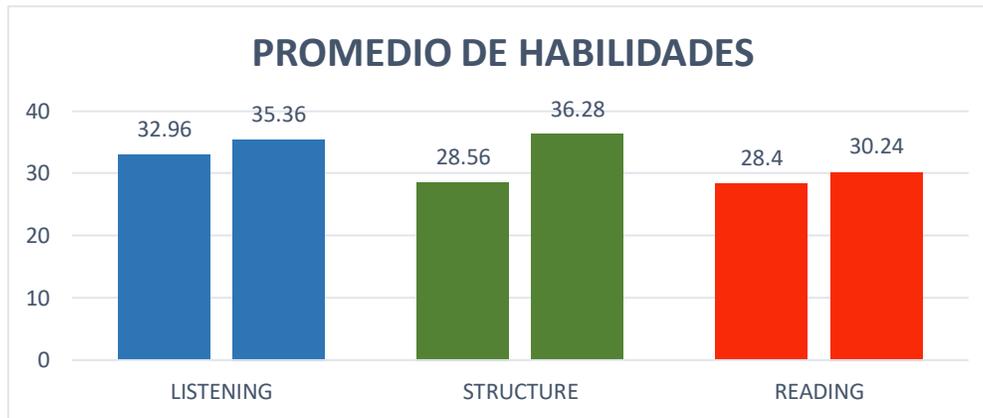
TOEFL PBT (Paper Based Test). Se observa que el rango de estos 25 estudiantes oscila entre 24 y 37 de puntuación.



Gráfica 4. Resultados de la puntuación (score) del TOEFL PBT (Paper Based Test).

En la gráfica 4, observamos el puntaje (score) total que obtuvieron los 25 estudiantes sumando las tres habilidades (listening, structure y reading) provenientes del ejemplar del TOEFL PBT (Paper Based Test). Se observa que el puntaje obtenido de los 25 estudiantes oscila entre 313 y 393. Por lo cual los coloca entre los niveles A-1 y A-2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

### 4.3 Promedio de Habilidades



Gráfica 5. Promedio de Habilidades.

En la gráfica 5 se realizó el promedio total de las tres habilidades ya mencionadas provenientes de los 25 estudiantes que participaron en el proyecto de investigación, como vemos en la tabla 5 el promedio que se obtuvo para la habilidad del listening fue de 32.96-35.36; para la habilidad de structure el promedio fue de 28.56-36.28 y por último el promedio para la habilidad del reading fue de 28.4-30.24; dicho lo anterior, damos a conocer que la habilidad a la que los estudiantes se les dificulta aprender es la habilidad del reading. Por lo anterior mencionado, se implementaron actividades durante 3 semanas para reforzar e incrementar esta habilidad.

Como conclusión a este capítulo, se contribuyó de una manera muy importante a la hora de la aplicación del examen, ya que pudimos observar que la habilidad de la comprensión lectora es en la que los estudiantes tuvieron más deficiencia. Dicho lo anterior, es indispensable incrementar la habilidad de la comprensión lectora para la mejora del conocimiento en el inglés como lengua extranjera del alumno.

#### **4.4 Perspectiva**

Como perspectiva, el siguiente paso que se realizó para el proyecto fue la elaboración de actividades para mejorar la habilidad de la comprensión lectora ya que fue esta con más deficiencia en comparación de las otras habilidades. Previamente al aplicar el test los alumnos refirieron tener más dificultad en la habilidad del listening, pero al sumar el puntaje los resultados fueron otros. Es importante la aplicación de tests para “encontrar” respuestas o mejoramiento a ciertas problemáticas que surgen en los estudiantes.

Por otra parte, los maestros juegan un rol muy importante al momento de transmitir su conocimiento y a la hora de enseñar, ya que deben de adecuar sus clases en cuanto a las necesidades de los alumnos. Estos mismos maestros deben elaborar planes de acciones a la hora de trabajar con estudiantes; las clases deben ser dinámicas y atractivas al momento de enseñar una lengua extranjera ya que se mencionó en uno de los capítulos anteriores que estas actividades retienen la atención de los estudiantes. Así mismo se eligió un método de enseñanza que de igual manera debe ser útil y debe cubrir las expectativas de los alumnos.

Se realizaron 3 sesiones por semana, cada una de ellas tuvo una duración de 2 horas. Estas sesiones se llevaron a cabo durante 3 semanas. En cuanto a las actividades que se implementaron para dicho propósito, se utilizaron solo actividades para aumentar la habilidad de la comprensión lectora.

# CAPÍTULO V

## PROPUESTA DIDÁCTICA

### **“Un recorrido por el mundo de la lectura” Estrategias para mejorar la comprensión lectora**

Este proyecto de investigación acción se concibe dentro del contexto del modelo curricular por competencias. Esta propuesta didáctica buscó poner en práctica la comprensión lectora del estudiante a través de actividades a desarrollar. Los estudiantes cursan el nivel intermedio de inglés como lengua extranjera en el Instituto de Educación Superior en Estudios de la Salud (IESALUD).

#### **OBJETIVO GENERAL**

Incrementar la comprensión lectora (reading) en los estudiantes con el fin de lograr una certificación del inglés como lengua extranjera a través de actividades que promuevan la comprensión lectora.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Memorizar el vocabulario relacionado con la lectura para la comprensión del texto.
- Aplicar los conocimientos aprendidos en el aula a través de debates y/o lluvia de ideas.
- Desarrollar en el estudiante la comprensión lectora (reading) mediante actividades propuestas en clase.

#### **5.1 Descripción de la Propuesta Didáctica**

Para realizar este proyecto la herramienta que se utilizó fue a través de un ejemplar del TOEFL PBT (Paper Based Test), esto con la finalidad de identificar el conocimiento del alumno en el idioma inglés como lengua extranjera. Con base en los resultados obtenidos del examen se realizó una serie de actividades para potencializar la habilidad donde se evidenció mayor deficiencia en los estudiantes. La habilidad con menos puntuación en el examen fue la comprensión lectora (reading). Por lo tanto, la población en dicho estudio llevó 3 sesiones (1 sesión por semana) de 2 horas cada una, esto con el propósito de mejorar esta habilidad.

La metodología que se implementó para la propuesta didáctica será a través del Método de Traducción Gramatical, ya que estaremos trabajando en la comprensión lectora (reading)

en los estudiantes. El método de Traducción Gramatical fue creado en Alemania durante los años cuarenta y trascendió en Europa, este fue el primer método en cuanto a la enseñanza del idioma inglés; el método de Traducción Gramatical toma su nombre ya que le da gran importancia a la traducción de escritos y a la gramática (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

En el 2017 se realizó un estudio en Japón en el cual los participantes se dedicaron a una lectura intensiva, cuyo componente principal fue la rapidez y traducción. Los participantes mostraron flexibilidad hacia los dos enfoques novedosos en el sentido de que estaban dispuestos a participar de manera significativa, estos mismos estudiantes pusieron la comprensión completa antes que la lectura fluida (Tabata-Sandom, 2017).

Específicamente, el estudio demostró que la mayoría de los participantes acogieron con satisfacción tales enfoques cuando los experimentaron por primera vez; sin embargo, los participantes no pudieron participar plenamente en la velocidad de lectura porque intentaron mantener una comprensión completa a expensas de la velocidad. Los estudiantes buscaban palabras desconocidas con el fin de lograr una mayor comprensión de la lectura (Tabata-Sandom, 2017).

En la actualidad existen cursos que usan este método por su eficacia, en la mayoría de los casos el alumno utiliza su lengua materna, como por ejemplo dar a entender nuevos conceptos o diferencias entre la lengua materna y el idioma extranjero. En este método, el maestro juega un rol importante en este proceso, ya que si este proporciona ejemplos de la vida cotidiana le será más fácil al alumno recordar lo aprendido.

Además de la metodología que se seguirá para nuestra propuesta, esta misma se basa en el modelo curricular por competencias. La Real Academia Española define una competencia como: “incumbencia, pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2009).

## CARACTERÍSTICAS DEL METODO TRADUCCIÓN GRAMATICAL

Larsen-Freeman y Anderson (2011) refieren ciertos principios como: el uso del diccionario o la memorización; este método no se enfoca en la atención de las habilidades auditivas, a la pronunciación ni a la comunicación, se enfoca más bien a la lectura y escritura.; el alumno debe tener alto conocimiento a la hora de traducir; la gramática se enseña con base a reglas gramaticales, así mismo el vocabulario debe fundamentarse solo de palabras que se demuestran en los escritos.

El principal propósito del método mencionado es que los estudiantes lean y comprendan el escrito o texto en el idioma extranjero. Siguiendo este método, los estudiantes deben aprender algunas reglas gramaticales del idioma. Larsen-Freeman y Anderson (2011) señalan que algunas técnicas de aprendizaje utilizadas por este método son: traducción de sinónimos y antónimos, preguntas de comprensión de lectura, ejercicios para completar frases y vocabulario.

Recordemos que esta propuesta se basa en el modelo curricular por competencias. El enfoque por competencias se basa en lo siguiente:

- Es una formación integral, pues abarca todos los ámbitos del aprendizaje para que seamos seres humanos competentes y capaces de resolver problemas reales con éxito.
- Es la formación que abarca conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para cualquier situación en la vida.
- Se enfoca en la adquisición de conocimientos mediante la experimentación y la práctica.

Podemos formar estudiantes con muchos conocimientos; sin embargo, para que sean competentes es necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes.

Formar personas que al momento de realizar cualquier tipo de acción y en cualquier ámbito de la vida pongan en juego lo mejor de sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes y en especial sus valores. El docente juega un papel importante, este es un facilitador; está para mostrar a sus alumnos las vías necesarias para alcanzar el conocimiento, esto con la finalidad de que estos mismos descubran y aprendan haciendo el aprendizaje más significativo y dinámico.

### Estudiantes de nivel intermedio de la escuela IESALUD

TEMA	COMPETENCIA	DURACIÓN Y MATERIAL	OBJETIVOS
#1 Smart Energy	Memorizar el vocabulario relacionado con la lectura para la comprensión del texto.	60 – 120 minutos Hojas de trabajo para el estudiante Uso del diccionario Imágenes para introducir nuevo vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes serán capaces de aprender nuevo vocabulario.</li> <li>- Los estudiantes serán capaces de comprender la lectura para responder a preguntas</li> </ul>

			<p>provenientes del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante será capaz de identificar las ideas principales del texto.</li> </ul>
#2 Robert Capa (bibliography)	<p>Practicar y reproducir los conocimientos aprendidos en el aula a través de lluvia de ideas.</p>	<p>60 – 120 minutos</p> <p>Hojas de trabajo para el estudiante</p> <p>Uso del diccionario</p> <p>Lista de verbos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante será capaz de comprender el texto para responder a preguntas.</li> <li>- El alumno será capaz de identificar verbos, sustantivos y adjetivos.</li> <li>- El alumno será capaz de demostrar su comprensión lectora mediante lluvia de ideas.</li> </ul>
#3 The Creators of Grammar	<p>Desarrollar en el estudiante la habilidad lectora (reading) mediante actividades propuestas en clase.</p>	<p>60 – 120 minutos</p> <p>Hojas de trabajo para el estudiante</p> <p>Uso del diccionario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante será capaz de responder a preguntas con base al texto.</li> <li>- El estudiante será capaz de comparar y justificar las respuestas mediante el trabajo cooperativo.</li> <li>- El estudiante será capaz de integrar</li> </ul>

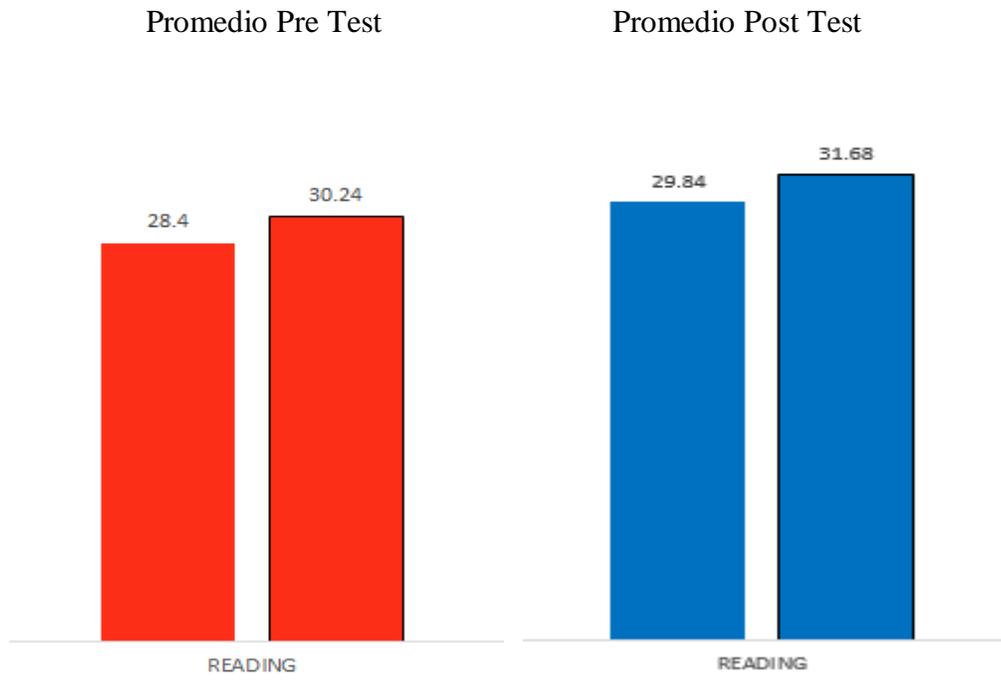
			nuevos conocimientos con su experiencia y conocimientos previos.
<p>La propuesta se evaluará de la siguiente manera:  <a href="#">rúbrica para evaluar reading.docx</a></p>			

## 5.2 Reflexión final sobre la Propuesta Didáctica

Como reflexión final después de la aplicación de la propuesta didáctica, nos percatamos que los temas que se les presentó a los alumnos fueron de su interés. A la hora de resolver y contestar las preguntas de dichos textos hubo entre ellos una gran comunicación y sobre todo trabajaron en equipo. Los alumnos se vieron interesados en aprender nuevo vocabulario ya que desconocían las palabras provenientes de los textos. Lamentablemente por el poco tiempo que interactuamos con los estudiantes solo se pudo realizar la primera actividad llamada Smart Energy.

Al finalizar la semana de actividades para incrementar la comprensión lectora, se les aplicó a los estudiantes el post test; en este caso solo la sección de la comprensión lectora (reading) fue aplicada ya que fue ésta la que tuvo mayor deficiencia los estudiantes; esto con la finalidad de poder apreciar el contraste con el pre-test. A continuación, se muestra una gráfica para observar el puntaje de la comprensión lectora antes y después de la aplicación de las actividades.

### 5.3 Resultados de la Aplicación



Gráfica 5. Promedio de Habilidad de la comprensión lectora.

En la gráfica 5 se observa que el promedio de la habilidad de la comprensión lectora (reading) en el pre test fue de 28.4-30.24; al concluir las actividades brindadas en cada una de las sesiones y al realizar la prueba post-test nos percatamos que el promedio final de este fue de 29.84-31.68, del pre-test al post-test hubo un incremento en la habilidad de la comprensión lectora (reading) de 1.44%. Por lo que se logró aumentar esta habilidad.

A la hora de elaborar las actividades, los estudiantes se mostraron motivados al conocer nuevo vocabulario proveniente de los textos, estos mismos cooperaban entre ellos y había una participación continua. Al principio de la lectura se mostraban desconfiados al desconocimiento del tema o palabras nuevas, pero conforme iban avanzando en la lectura los estudiantes empezaron a mostrar confianza al comprender el texto. Estos mismos iban reconociendo el vocabulario brindado al principio del texto.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIÓN

Como se mencionó en los capítulos anteriores, uno de los problemas fue que el estudiante del nivel superior no cuenta con ningún tipo de certificación que avale su conocimiento; es importante estar actualizados mediante pruebas o cursos, ya que el estudiante comprenderá mejor el idioma inglés como lengua extranjera además que estos mismos se preparan para el futuro. En la actualidad, tener certificados en la materia de inglés es indispensable a la hora de salir a buscar trabajo. Las escuelas o trabajos buscan a estudiantes o adultos capacitados en el dominio del idioma.

Como se estableció en la justificación de esta propuesta, es importante que los docentes provean a los alumnos las herramientas necesarias para potencializar sus habilidades; el maestro juega un rol muy importante a la hora del aprendizaje del estudiante, ya que es el mismo maestro el encargado de facilitar a los estudiantes los recursos necesarios al mismo tiempo que fortalecen y mejoran el desempeño académico.

En cuanto a los objetivos que se buscaban en esta propuesta se pudieron identificar las dificultades lingüísticas que los estudiantes de IESALUD presentaron, donde de las cuatro habilidades evaluadas, se encontró que la de mayor deficiencia fue la comprensión lectora; para conocer las dificultades lingüísticas de los estudiantes fue necesario aplicar la prueba (pre-test) TOEFL PBT (Paper-Based Test) *Cambridge Preparation for the TOEFL Test* (2006). Otro de los objetivos era identificar el nivel de inglés que los estudiantes poseían, con la misma prueba y evaluando el total de los ítems correctos se logró identificar el nivel de inglés de los estudiantes de IESALUD. Como se mencionó previamente, la habilidad con mayor deficiencia fue la habilidad de la comprensión lectora, por lo que se preparó al estudiante con las competencias adecuadas para lograr una certificación en el idioma inglés.

En cuanto a las preguntas de investigación, la primera era identificar las dificultades lingüísticas que los estudiantes presentaban; podemos decir que con ayuda de la prueba que se les aplicó se logró conocer la dificultad lingüística que presentaban los estudiantes de la escuela IESALUD en la lengua extranjera, dando como resultado la comprensión lectora con

mayor deficiencia. La segunda pregunta era identificar el nivel de inglés de estos mismos estudiantes; con el mismo test se obtuvo el nivel de conocimiento del inglés por parte de los mismos estudiantes, el puntaje menor fue de 313 y el mayor de 393, esto nos refleja que están muy por debajo del nivel en curso ya que están cursando un nivel intermedio de inglés como lengua extranjera en el Instituto IESALUD. Respondiendo a la tercera pregunta de investigación sobre de qué manera el estudiante potencializará las habilidades del idioma inglés, se realizó una serie de actividades como por ejemplo lectura de textos y contestar a preguntas de falso y verdadero o de opción múltiple para incrementar la habilidad.

Con respecto a lo que la teoría propone, se puede decir que la visión expuesta por Nuttall (1996) donde se expone que la habilidad de la comprensión lectora mejora en la aplicación de preguntas, el autor refiere que son útiles para obtener acceso a lo que sucede en la mente del lector según su forma gramatical, además distingue entre preguntas abiertas, preguntas de opción múltiple y preguntas verdaderas/falsas.

Por otra parte, Brown (2001) en su descripción de cómo abordar el aprendizaje del idioma extranjero a través de la lectura, coincide en esta propuesta en que los alumnos deben exponerse a diferentes tipos de textos y usar varias estrategias de aprendizaje como las que se usaron en las diferentes fases de esta investigación. Brown menciona que la comprensión de lectura es principalmente una cuestión de desarrollar estrategias de comprensión adecuada y eficiente. Recalca algunas estrategias para la comprensión de la lectura que van desde identificar el propósito de la lectura, analizar el vocabulario y usar mapeo semántico.

Al aplicar las actividades a los alumnos estos mismos se vieron interesados en nuevo vocabulario; además existió participación en cada uno de ellos y para finalizar trabajaron en equipo así logrando una mayor comprensión del texto. Al término de las actividades y de las sesiones volvimos a aplicar el test (post-test), por lo que constatamos que se mejoró la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes además que hubo un incremento en el promedio de la calificación al evaluarla.

La metodología de investigación-acción implementada para llevar a cabo esta propuesta resultó ser la adecuada ya que en el modelo de Lewin (1946), sus etapas de planificación, de acción y de la evaluación del resultado fueron relevantes para llevar a cabo este proyecto y formular la propuesta didáctica.

Para concluir vemos que aún queda mucho por trabajar en cuanto a certificaciones se refiere; los alumnos juegan un rol importante ya que son estos mismos los que deben de prepararse para demostrar su conocimiento en el idioma inglés. Los profesores deben darle las herramientas necesarias para potencializar sus habilidades y prepararlos a futuro.

Existen investigaciones encaminadas al mejoramiento de los alumnos en el idioma inglés como lengua extranjera, el objetivo mejorar su nivel para fines específicos, ya sea para mejorar en su ámbito laboral o escolar. Existen métodos que el profesor debe utilizar para la retención del idioma, así como juegos o películas esto con la finalidad a que las clases de inglés no sean monótonas y aburridas, este tipo de dinámicas le son atractivas a los estudiantes a la hora de aprender una lengua. Esto es con el objetivo de lograr que el estudiante adquiera un buen aprendizaje además de prepararlos en el idioma inglés como lengua extranjera para poder así obtener una certificación que avale el conocimiento del idioma. Los seres humanos debemos de prepararnos para el futuro en este mundo tan exigente y globalizado, en el que la obtención de un certificado ayuda y habla por sí solo.

## Referencias Bibliográficas

- Ahmed, Y., Francis, D., York, M., Fletcher, J., Barnes, M., y Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Almécija, I. (2012). El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es:8080/bitstream/handle/10835/2082/EI%20cine%20en%20el%20aulaInmaculada%20Almecija%20Plaza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berkeley, S., King-Sears, M., Hott, B., y BradleyBlack, K. (2012). Are history textbooks more “considerate” after 20 years? *The Journal of Special Education*, 47(4), 217-230.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Englewoods Cliffs.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles*. New York: Longman.
- Cabrera, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperado de: [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG\\_CabreraMariscal,Marta.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf)
- Organización Mexicanos Primero. (2015). Sorry. El aprendizaje del inglés en México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015>
- Council of Europe. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Crunchbase. (2019). Educational Testing Service. Recuperado de: <https://www.crunchbase.com/organization/educational-testing-service-ets#section-overview>

- De Castro, N. (2014). El uso de la música para la enseñanza del inglés. El Lipdub.  
Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf>
- Education First. (2019). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés.  
Recuperado de: <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Education First. (2017). Examen CPE de Cambridge. Recuperado de:  
<http://www.ef.com.mx/certificados-ingles/examenes-cambridge/cpe/>
- Education First. (2017). Examen KET de Cambridge. Recuperado de:  
<http://www.ef.com.mx/certificados-ingles/examenes-cambridge/ket/>
- Education First. (2017). Examen PET de Cambridge. Recuperado de:  
<http://www.ef.com.mx/certificados-ingles/examenes-cambridge/pet/>
- Education First. (2017). Exámenes y certificados de inglés. Recuperado de:  
<http://www.ef.com.mx/certificados-ingles/efset/certificado-plus/>
- Education First. (2017). Exámenes y Certificados de Inglés. Recuperado de:  
<http://www.ef.com.mx/certificados-ingles/efset/>
- Ellis, R. (2000). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Hong Kong.
- Estacio, M. J. M. (2013). Bilingual readers' metacognitive strategies as predictors of reading comprehension. *Philippine ESL Journal*, 10, 179- 199.
- Educational Testing Service. (2012). The TOEIC Tests. Recuperado de:  
<http://www.etsglobal.org/Tests-Preparation/The-TOEIC-Tests>
- Educational Testing Service. (2017). About the revised TOEFL Paper-delivered Test.  
Recuperado de: [https://www.ets.org/s/toefl/pdf/rpdt\\_section\\_descriptions.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/rpdt_section_descriptions.pdf)
- Educational Testing Service. (2017). Acerca del examen TOEFL PBT. Recuperado de:  
<https://www.ets.org/es/toefl/pbt/about>
- Exam English. (2019). Free practice test for learners of English. Recuperado de:  
[https://www.examenglish.com/TOEFL/toefl\\_reading.html](https://www.examenglish.com/TOEFL/toefl_reading.html)

- Exam English. (2019). Free practice test for learners of English. Recuperado de: [https://www.examenglish.com/TOEFL/toefl\\_reading.html](https://www.examenglish.com/TOEFL/toefl_reading.html)
- Faulkner, H., y Levy, B. (1994). How text difficulty and reader skill interact to produce differential reliance on word and content overlap in reading transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(1), 1-24.
- Fien, H., Santoro, L., Baker, S. K., Park, Y., Chard, D. J., Williams, S., & Haria, P. (2011). Enhancing teacher read alouds with small-group vocabulary instruction for students with low vocabulary in first-grade classrooms. *School Psychology Review*, 40(2), 308-318.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:[10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Friesen, D. (2018). How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: a review. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1).
- Gagné, E. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Mass: Little Brown.
- García, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8(4), 1-23. Recuperado de: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5305ba376e77b.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5305ba376e77b.pdf)
- González, G. (2016). Educación: Enseñanza y aprendizaje del inglés en México. Recuperado de: <http://www.eloriente.net/home/2016/01/13/educacion-ensenanza-y-aprendizaje-del-ingles-en-mexico-por-diego-gonzalez-algara/>
- Guthrie, J., Wigfield, A., y You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. *Handbook of research on student engagement*. Recuperado de: [http://www.corilearning.com/research-publications/2012\\_GWY-Chapter.pdf](http://www.corilearning.com/research-publications/2012_GWY-Chapter.pdf)

- Guthrie, J., McRae, A., y Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. doi:[10.1080/00461520701621087](https://doi.org/10.1080/00461520701621087)
- James, K., Lowry, H., Margaret, T., Jenny, T., Stephanie, J., Maria, L., y Suzanne, D. (2016). Engaging struggling adolescent readers to improve reading skills. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357-382.
- Jaramillo, L., & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 299-313. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16. Recuperado de: <http://www.highbeam.com/publications/focus-on-exceptional-childrenp106157>
- Johnston, A. M., Barnes, M. A., & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology*, 49(2), 125-132. doi: 10.1037/0708-5591.49.2.125
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125-128.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lengeling, M., Mora, I., & Rubio, B. (2014). El Maestro “Pocho”: Otro Tipo de Maestro de Inglés. Noviembre, de ResearchGate. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/M\\_Lengeling/publication/303756393\\_El\\_Maestro\\_Pocho\\_Otro\\_Tipo\\_de\\_Maestro\\_de\\_Ingles/links/575103e008ae1f765f94663d/E-l-Maestro-Pocho-Otro-Tipo-de-Maestro-de-Ingles.pdf](https://www.researchgate.net/profile/M_Lengeling/publication/303756393_El_Maestro_Pocho_Otro_Tipo_de_Maestro_de_Ingles/links/575103e008ae1f765f94663d/E-l-Maestro-Pocho-Otro-Tipo-de-Maestro-de-Ingles.pdf)

- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds – an avenue for enhancing children’s language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41, 381-389.
- Mariotti, A. P. (2010). Sustaining students' reading comprehension. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 87-89. Recuperado de: <http://www.kdp.org/publications/>
- Martin, P. (2008) *Samuel Johnson, a biography*. London: Weidenfeld & Nicolson, Ltd.
- Meltzer, J. & Jackson, D. (Ed) (2011). Strategies to improve reading comprehension and vocabulary development across the content areas. *Thinkquiry Toolkit1*. Public Consulting Group.
- Mendoza, M. (2014). Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política*, 7(2), 91-111. Recuperado de: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/2573/2273>
- Miglino, V. (2018). Reading comprehension strategies: the neglected tools. Pilgrims. Recuperado de: <https://www.hltmag.co.uk/aug18/reading-comprehension-strategies>
- Nunan, D. (1999) *Second language teaching & learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Nuttall, Ch. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakhill, J. & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest of boys’ and girls’ reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching language in Context*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- Oxford, R. (1990). *Use of language learning strategies: "A synthesis of studies with implications for strategy training"*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Real Academia Española. (2009). Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, R. (2015). Reprueba inglés el 97% de egresados de secundaria: estudio. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/reprueba-ingles-97-de-egresados-de-secundaria-estudio-1072061.html>
- Salazar, M., Chapa. M., y Castillo. M. (2017). La enseñanza del inglés en la escuela normal pablo livas: de lo extracurricular a la certificación. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C210117-J169.docx.pdf>
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research, (Vol. 1)* 97-110. New York, NY: Guilford Press.
- Swanson, E., Vaughn, S., y Wexler, J. (2017). Enhancing adolescents' comprehension of text by building vocabulary knowledge. *TEACHING Exceptional Children*, 50(2), 84-94.
- Tabata-Sandom, M. (2017). L2 Japanese learners' responses to translation, speed reading, and 'pleasure reading' as a form of extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 113-132.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Certificaciones en lenguas extranjeras. Recuperado de: <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/certificaciones>

Universidad Estatal a Distancia. (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas?. Recuperado de:  
[https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos\\_curso\\_2013.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf)

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: McMillan.

Ricoy, M. y Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

# ANEXOS

## LISTENING

Time – approximately 60 minutes

This section measures your ability to understand spoken English. There are fifty questions in this section. The listening material and questions about it will be presented only one time. You may not take notes.

### Part A

In Part A, you will hear short conversations between two people. Each conversation is followed by a question about it. Each question in this part has four answer choices. Select the best answer to each question. Answer the questions on the basis of what is stated or implied by the speakers.

 Now we will begin Part A with the first conversation.



1. What does the man mean?
- (A) Tom's part in the play included mime.
  - (B) Tom lifted an iced drink.
  - (C) It was kind of Tom to make the offer.
  - (D) Tom waved his hand as he parted.



2. What does the woman mean?
- (A) They shipped her the gift.
  - (B) They broke what was in the package.
  - (C) They arranged to go away.
  - (D) They shared the cost of the gift.



3. What does the woman mean?
- (A) Hardback books cost twice as much as before.
  - (B) The cost of hardback books goes up two or three times a year.
  - (C) The cost of hardback books has gone up twice in the last three years.
  - (D) Two years ago hardback books cost a third as much as now.



4. What does the woman mean?
- (A) She thinks they didn't go to the Supreme Court.
  - (B) She can't believe they went to the Supreme Court.
  - (C) It doesn't seem possible to her that they missed the Supreme Court.
  - (D) Their going to the Supreme Court seems unbelievable.



5. What does the woman imply?
- (A) He passed by a narrow margin.
  - (B) He was close to a passing mark.
  - (C) He will be called into the physics office.
  - (D) He shouldn't shout in the hallway.



6. What does the man imply?
- (A) He doesn't want the woman to visit him.
  - (B) It's easy to find his house.
  - (C) The woman wouldn't be able to find the parking lot.
  - (D) It's difficult to explain how to get to his house.



7. What does the woman say about Scott?
- (A) He finished working on his dissertation more than five years ago.
  - (B) He has taken less than five years to write his dissertation.
  - (C) He began writing his dissertation more than five years ago.
  - (D) He will be writing his dissertation for at least five more years.



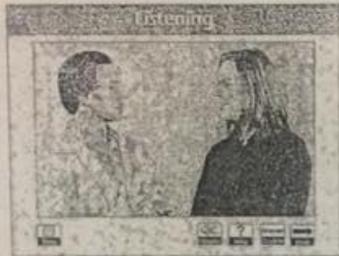
8. What does the woman mean?
- (A) They need to buy some gasoline.
  - (B) They should ask for directions.
  - (C) They need to check their headlights and taillights.
  - (D) They should pull off the road.



9. What does the woman imply?
- (A) She needs to get a haircut.
  - (B) She's going to visit Barbara.
  - (C) She wants to see Jim.
  - (D) She's on her way to exercise.



10. What does the woman mean?
- (A) She is surprised he didn't finish.
  - (B) She is surprised he took so long to finish.
  - (C) She is surprised the exam was so easy.
  - (D) She is surprised the exam took hardly any time at all.



11. What does the woman imply the man should do?
- (A) Ask about bus routes at the information desk
  - (B) Refer to the map at the bus station
  - (C) Pick up a map from the information desk
  - (D) Map out the routes in the Student Union



12. What does the woman imply?
- (A) Her sister cut her hair.
  - (B) Her sister works at home.
  - (C) Her sister will cut his hair.
  - (D) Her sister needs more practice.



13. What does the woman mean?
- (A) She's upset with Jill about not giving her notes back.
  - (B) She wants to give Jill another piece of information.
  - (C) She's thinking about binding her notes.
  - (D) She wouldn't mind going to see Jill about the notes.



14. What does the man mean?
- (A) He's heard about Sue's great ideas.
  - (B) He agrees with Sue's ideas for the project.
  - (C) He thinks Sue's ideas are impractical.
  - (D) He finds some of Sue's ideas agreeable.



15. What does the woman mean?

- (A) She can't believe that Bob has already completed his work.
- (B) She knows that Bob won't be able to go back to the library.
- (C) She doesn't know that Bob didn't finish the assignment.
- (D) She's certain that Bob shouldn't have gone back to the library.



16. What can be inferred about the woman?

- (A) She would probably rather walk to the university than take the bus.
- (B) She is probably very studious and wants to be far away from campus life.
- (C) She would probably like to commute to Los Altos from a quiet suburb.
- (D) She probably has to commute to the university campus frequently.



17. What does the man mean?

- (A) Dan's leave-taking surprised him.
- (B) It wasn't true that Dan asked him to make a speech.
- (C) He was amazed at the way Dan defended him.
- (D) He didn't know what to say when Dan accused him.



18. What does the woman mean?

- (A) Ted could set up a good deal for the man.
- (B) The man should consider driving a bus.
- (C) Ted would be interested in buying the man's car.
- (D) The man could get good information about bicycles from Ted.

This is the end of Part A.  
Turn off your cassette or audio CD player now.

Go on to Part B.

Part B

In Part B, you will listen to several talks and conversations. Each talk or conversation is followed by several questions. The conversations and talks are about a variety of topics. You do not need special knowledge of the topics to answer the questions correctly. Rather, you should answer each question on the basis of what is stated or implied in the conversation or talk. You may not take notes.

🔊 Now we will begin Part B with the first conversation.



19. What is the main topic of the conversation?
- (A) The birthday gift for Phil
  - (B) The man's fencing class
  - (C) The time and place to meet
  - (D) The best place to park

20. Why does the woman want to go downtown?
- (A) She wants to buy a present for Phil.
  - (B) She needs to pick up her new contact lenses.
  - (C) She has to pay a fine for a traffic ticket.
  - (D) She wants to help the man buy a present.

21. Where are the people going to meet?
- (A) In front of the gym building
  - (B) In the fencing class
  - (C) On the one-way street
  - (D) In the student parking lot



22. What happened to the woman?
- (A) She didn't complete her assignment.
  - (B) She reported to Dr. Reed.
  - (C) She waited in line to meet Dr. Reed.
  - (D) She got an extension.

23. What did Dr. Reed give the woman?
- (A) A new deadline
  - (B) A different assignment
  - (C) Some organizational tips
  - (D) Some ideas for the report

24. What does the man want?
- (A) A copy of the assignment
  - (B) The due dates for future reports
  - (C) The main points of the assignment
  - (D) Advice on organizing his material



25. What is the man going to do during the summer?

- (A) Attend classes
- (B) Hold down a part-time job
- (C) Go camping in Colorado
- (D) Dig on an archaeological site

28. What objects might be found at a buffalo-kill site?

- (A) Buffalo bones and flint knives
- (B) Buffalo skins and rifles
- (C) Buffalo herds grazing near cliffs
- (D) Buffalo meat being dried

26. What is NOT done at Copper Mountain?

- (A) Fossil collecting
- (B) Mapping strata
- (C) Laboratory analysis
- (D) Fieldwork

29. What does the man imply about summer classes?

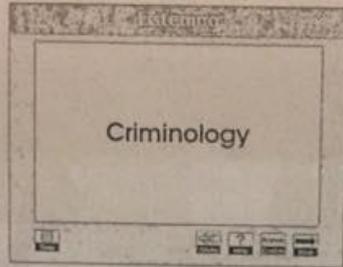
- (A) They're more interesting than regular classes.
- (B) They're more work than regular classes.
- (C) They're more expensive than regular classes.
- (D) They're more challenging than regular classes.

27. According to the man, why can't some of the summer classes be held during the academic year?

Choose 2 answers.

- A Because too many students are interested in taking them
- B Because field trips would keep students away from regular classes
- C Because professors are too busy to help students
- D Because weather conditions can make it difficult to work

Now get ready to listen.



Now get ready to answer the questions.

30. What are the people discussing?  
 (A) A well-known painting  
 (B) A painting that thieves favor  
 (C) A popular painting among the public  
 (D) The most valuable painting in the museum

33. What is the professor uncertain about?  
 (A) How thieves can steal the painting  
 (B) Why someone would buy a painting  
 (C) How many times the painting has been taken  
 (D) How much a stolen painting sells for

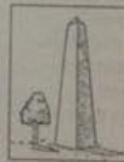
31. How long had the painting been missing?  
 (A) For 3 years  
 (B) For 4 years  
 (C) For 5 years  
 (D) For 20 years

34. Select the work of art below that thieves would be attracted to.



(A)

(B)

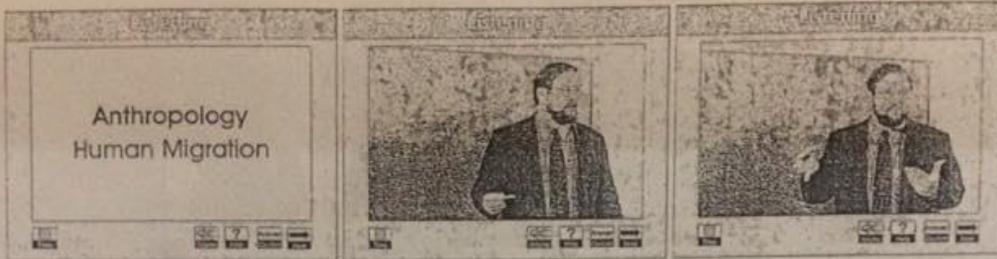


(C)

(D)

32. What reason is given for the painting's popularity among thieves?  
 (A) It's a Rembrandt.  
 (B) It's worth \$5 million.  
 (C) It's easily recognized.  
 (D) It's 9 by 11 inches.

Now get ready to listen.



Now get ready to answer the questions.

35. What is the purpose of the talk?
- (A) To examine the causes of population movement
  - (B) To explain why humans started leaving Africa
  - (C) To show how North America was settled
  - (D) To outline the history of human migration

36. How did people survive the Ice Age in northern Europe and Asia?
- (A) They moved south to avoid the cold.
  - (B) They made shelter, clothes, and fire.
  - (C) They hunted migrating animals.
  - (D) They took over unused land.

37. What does the speaker say about the invasion of occupied land by human groups?
- (A) It is not related to human migration.
  - (B) It is one form of human migration.
  - (C) It occurred mainly in Europe.
  - (D) It was practiced only when there was no free land.

38. What does the speaker say about human migration?
- (A) It was done mainly by early tribal societies.
  - (B) It appears to no longer be common.
  - (C) It seems to be a basic human instinct.
  - (D) It has been done only at certain times in history.

39. The professor briefly explains a series of human migrations. Put the migrations in chronological order.

Write the letter of each sentence in the space where it belongs. Use each sentence only once.

- A Humans crossed the Bering land bridge and spread throughout the Americas.
- B Humans migrated from the savannahs of Africa into Europe and Asia.
- C Humans spread through eastern Asia and south to Australia.
- D Humans have continued to migrate throughout the world.

1	
2	
3	
4	

Now get ready to listen.

<p>American Literature Jack London</p>		
--	---	--

Now get ready to answer the questions.

40. What is the main topic of the professor's discussion?

- (A) Jack London's works
- (B) Jack London's life
- (C) Jack London's politics
- (D) Jack London's family

41. Why did London become a writer?

- (A) Because of his failure in becoming a political leader
- (B) To avoid working in a factory
- (C) Because he was an avid reader
- (D) To cover the costs of his kidney illness

42. According to the professor, where did London get his ideas for his publications?

Choose 2 answers.

- (A) He retold stories written by other authors.
- (B) He told the stories of people he met when he was a factory worker.
- (C) He used material from his own experiences.
- (D) He created stories from his imagination.

43. Why does the professor mention London's novel *The Call of the Wild*?

- (A) To give an example of London's diverse experiences
- (B) To name a work that showed London's anticapitalist ideas
- (C) To name the work that brought London fame
- (D) To give an example of London's disciplined approach to writing

44. According to the professor, in what ways was London inconsistent and self-contradictory?

Choose 2 answers.

- (A) In his support for socialism
- (B) In his support for women's rights
- (C) In his support for the prohibition of alcohol
- (D) In his innovative ideas

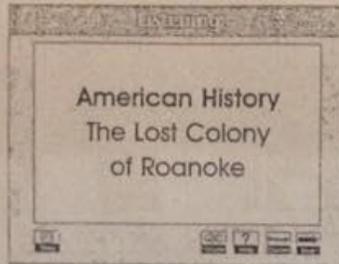
45. The professor describes London's life chronologically. Summarize his life by putting the events in order.

Write the letter of each sentence in the space where it belongs. Use each sentence only once.

- (A) London worked at becoming a successful writer.
- (B) London introduced practical innovations on his ranch.
- (C) London's family settled in Oakland after having moved around.
- (D) London's working life as a young man was very diverse.

1	
2	
3	
4	

Now get ready to listen.



Now get ready to answer the questions.

46. What is the lecture mainly about?
- (A) Theories of the Roanoke episode
  - (B) Scholars' claims about the Lost Colony
  - (C) The return of the original Roanoke colonists
  - (D) The events surrounding the Roanoke mystery

47. According to the professor, what did the people on the relief vessels find in Roanoke?

Choose 2 answers.

- A The 100 new pioneers
- B An abandoned fort
- C Cut-down entrance posts to the fort
- D A mysterious clue

48. Which of the following may explain what happened to the Roanoke settlers?
- (A) They returned to England for supplies.
  - (B) They moved to a nearby fort.
  - (C) They married into the native population.
  - (D) They got involved in the war with Spain.

49. What happened to each of the three groups of people left at Roanoke?

Write the letter of each phrase in the space where it belongs. Use each phrase only once.

- A were found dead
- B disappeared
- C returned to England

The original settlers	The holding force of fifteen men	The 100 new settlers
1.	2.	3.

50. Why does the professor refer to Roanoke as an enigmatic episode in early American history?
- (A) Because Roanoke had been abandoned
  - (B) Because there was not a trace of the settlers on the island of Croatoan
  - (C) Because what happened to the settlers is a mystery
  - (D) Because the story is fascinating for history students

This is the end of the Listening Section.  
Turn off your cassette or audio CD player now.

Go on to the Structure Section.

## STRUCTURE

Time – 15 minutes

This section measures your ability to understand the structures of standard written English. There are twenty questions in this section. There are two types of questions.

The first type of question consists of incomplete sentences. Beneath each sentence there are four words or phrases. You will select the one word or phrase that best completes the sentence.

Example:

Structure

Directions: Click on the one word or phrase that best completes the sentence.

John Le Carré \_\_\_\_\_ for his novels concerning espionage.

famous

has fame

is famous

famed

Time ? Answer

Help Confirm Next

The second type of question consists of a sentence with four underlined words or phrases. You will select the one underlined word or phrase that must be changed for the sentence to be correct.

Example:

Structure

Directions: Click on the one underlined word or phrase that must be changed for the sentence to be correct.

The rings of Saturn are so distant to be seen from Earth without a telescope.

Time ? Answer

Help Confirm Next

Now begin working on the Structure questions.

1. Not all birds \_\_\_\_\_  
(A) flying  
(B) fly  
(C) to fly  
(D) flown

6. A traveler can reach some of the village along \_\_\_\_\_  
A B  
the Amazon only by riverboat.  
C D

2. Natural predators, disturbing from tourists, \_\_\_\_\_  
A  
and pollution have all contributed \_\_\_\_\_  
B C  
to the decline of the California condor.  
D

7. The western part of Oregon generally receives  
more rain than \_\_\_\_\_ the eastern part.  
(A) in it does  
(B) does  
(C) it does in  
(D) in

3. A construction kit consists of parts that can  
be \_\_\_\_\_.  
(A) together they are fitted  
(B) that when fitted together  
(C) fitted together  
(D) together are fitted

8. Fiber is important element in nutrition, and it  
\_\_\_\_\_ A B  
aids in protecting the digestive tract as well.  
C D

4. The Soay sheep, the old breed of sheep in \_\_\_\_\_  
A  
existence, has changed little since 3500 B.C.E.  
B C D

9. \_\_\_\_\_ porpoises and dolphins, whales  
are mammals.  
(A) As  
(B) Also  
(C) Like  
(D) When

5. The Swedish scientist \_\_\_\_\_ to people  
who have done something important  
to help humankind.  
(A) left money to be awarded  
to Alfred B. Nobel  
(B) Alfred B. Nobel left to be awarded money  
(C) Alfred B. Nobel left money to be awarded  
(D) awarding money to Alfred B. Nobel  
to be left

10. The first European settlement of Australia  
\_\_\_\_\_ A B  
left the city of Portsmouth in May 1787.  
C D

11. \_\_\_\_\_, Luxor did not reach preeminence until about 2000 B.C.E.  
 (A) Many centuries earlier it was founded  
 (B) The city founded centuries earlier  
 (C) Although founded many centuries earlier  
 (D) Founding the city centuries earlier

16. A trade center since antiquity, Catalonia itself  
 A B C  
 has often been ruled by outsider.  
 D

12. Starches provide people with important  
 A B  
 nutrients which they need them.  
 C D

17. Certain Paleolithic artifacts are given special terms \_\_\_\_\_.  
 (A) which indicating their location of discovery  
 (B) whose locations are indicating their discovery  
 (C) what the location of their discovery is  
 (D) indicating the location of their discovery

13. \_\_\_\_\_ living in Birmingham, England, that the American writer Washington Irving wrote *Rip Van Winkle*.  
 (A) It was  
 (B) There he was  
 (C) It was while  
 (D) While he was

18. Early balloonists remained aloft in the air  
 A B  
 for relatively short periods.  
 C D

14. The Bactrian, or Asian, camel can be identified  
 A B C  
 by their two humps.  
 D

19. No matter \_\_\_\_\_, Mozart was an accomplished composer while still a child.  
 (A) how remarkable it seems  
 (B) how seems it remarkable  
 (C) it seems remarkable how  
 (D) how it seems remarkable

15. \_\_\_\_\_ known as "Stonehenge" has never been determined.  
 (A) Who built the stone circle  
 (B) The stone circle  
 (C) That the stone circle  
 (D) There is the stone circle

20. At space camp, youngsters go through  
 A B  
concentrated astronaut training but shuttle  
 C D  
 simulations.

## READING

Time - 80 minutes  
(including the reading of the passages)

In this section, you will read several passages. Each passage is followed by ten to fifteen questions. There are fifty questions in this section. You should answer all questions following a passage on the basis of what is stated or implied in that passage. For each question, select or write the correct answer.

Now begin reading the first passage.

### Questions 1-11

Experiments have shown that in selecting personnel for a job, interviewing is, at best, a hindrance and may even cause harm. These studies have disclosed that the judgments of interviewers differ markedly and bear little or no relationship to the adequacy of job applicants. Of the many reasons why this should be the case, four in particular stand out. The first reason is related to an error of judgment known as the "halo effect." If a person has one noticeably good trait, his or her other characteristics will be judged as better than they really are. Thus, an individual who dresses smartly and shows self-confidence is likely to be judged capable of doing a job well regardless of his or her real ability. The "horns effect" describes essentially the same error, but focuses on one particularly bad trait. Here the individual will be judged as incapable of doing a good job because of one flaw.

Interviewers are also prejudiced by the "primacy effect." This error occurs when interpretation of later information is distorted by earlier related information. Hence, in an interview situation, the interviewer spends most of the interview trying to confirm the impression given by the candidate in the first few moments. Studies have repeatedly demonstrated that such an impression is unrelated to the aptitude of the applicant.

The phenomenon known as the "contrast effect" also skews the judgment of interviewers. A suitable candidate may be underestimated because he or she is different from a previous one who appears exceptionally intelligent. Likewise, an average candidate who is preceded by one who gives a weak showing may be judged as more suitable than he or she really is.

Since interviews as a form of personnel selection have been shown to be inadequate, other selection procedures have been devised that more accurately predict candidate suitability. Of the various tests devised, the predictor that appears to do this most successfully is the applicant's cognitive ability as measured by a variety of verbal and spatial tests.

1. This passage mainly discusses the
- (A) effects of interviewing on job applicants
  - (B) weaknesses of the job interview process
  - (C) judgments of interviewers concerning job applicants
  - (D) techniques interviewers use for judging job applicants

→ Experiments have shown that in selecting personnel for a job, interviewing is, at best, a **hindrance** and may even cause harm. These studies have disclosed that the judgments of interviewers differ markedly and bear little or no relationship to the adequacy of job applicants. Of the many reasons why this should be the case, four in particular stand out. The first reason is related to an error of judgment known as the "halo effect." If a person has one noticeably good trait, his or her other characteristics will be judged as better than they really are. Thus, an individual who dresses smartly and shows self-confidence is likely to be judged capable of doing a job well regardless of his or her real ability. The "horns effect" describes essentially the same error, but focuses on one particularly bad trait. Here the individual will be judged as incapable of doing a good job because of one flaw.

2. The word **hindrance** in paragraph 1 is closest in meaning to
- (A) encouragement
  - (B) assistance
  - (C) procedure
  - (D) interference

Paragraph 1 is marked with an arrow (→).

Experiments have shown that in selecting personnel for a job, interviewing is, at best, a hindrance and may even cause harm. **These studies have disclosed that the judgments of interviewers differ markedly and bear little or no relationship to the adequacy of job applicants. Of the many reasons why this should be the case, four in particular stand out. The first reason is related to an error of judgment known as the "halo effect."** If a person has one noticeably good trait, his or her other characteristics will be judged as better than **they** really are. Thus, an individual who dresses smartly and shows self-confidence is likely to be judged capable of doing a job well regardless of his or her real ability. The "horns effect" describes essentially the same error, but focuses on one particularly bad trait. Here the individual will be judged as incapable of doing a good job because of one flaw.

3. Look at the word **they** in the passage. Select another word or phrase in the **bold** text that **they** refers to.
4. According to the passage, the halo effect
- (A) stands out as the worst judgment error
  - (B) only takes effect when a candidate is well dressed
  - (C) exemplifies how one good characteristic colors perceptions
  - (D) increases the interviewer's ability to judge real potential

→ Interviewers are also prejudiced by the "primacy effect." This error occurs when interpretation of later information is distorted by earlier related information. Hence, in an interview situation, the interviewer spends most of the interview trying to confirm the impression given by the candidate in the first few moments. Studies have repeatedly demonstrated that such an impression is unrelated to the aptitude of the applicant.

5. The word confirm in paragraph 2 is closest in meaning to

- (A) verify
- (B) conclude
- (C) recollect
- (D) misrepresent

Paragraph 2 is marked with an arrow (→).

6. According to the passage, the first impression

- (A) can easily be altered
- (B) is the one that stays with the interviewer
- (C) is unrelated to the interviewer's prejudices
- (D) has been repeatedly demonstrated to the applicant

→ The phenomenon known as the "contrast effect" also skews the judgment of interviewers. A suitable candidate may be underestimated because he or she is different from a previous one who appears exceptionally intelligent. Likewise, an average candidate who is preceded by one who gives a weak showing may be judged as more suitable than he or she really is.

7. The word skews in paragraph 3 is closest in meaning to

- (A) biases
- (B) opposes
- (C) improves
- (D) distinguishes

Paragraph 3 is marked with an arrow (→).

Since interviews as a form of personnel selection have been shown to be inadequate, **other** selection procedures have been devised that more accurately predict candidate suitability. Of the various tests devised, the predictor that appears to do this most successfully is the applicant's cognitive ability as measured by a variety of verbal and spatial tests.

8. Look at the word this in the passage. Select another word or phrase in the **bold** text that this refers to.

1 Experiments have shown that in selecting personnel for a job, interviewing is, at best, a hindrance and may even cause harm. These studies have disclosed that the judgments of interviewers differ markedly and bear little or no relationship to the adequacy of job applicants. Of the many reasons why this should be the case, four in particular stand out. The first reason is related to an error of judgment known as the "halo effect." If a person has one noticeably good trait, his or her other characteristics will be judged as better than they really are. Thus, an individual who dresses smartly and shows self-confidence is likely to be judged capable of doing a job well regardless of his or her real ability. The "horns effect" describes essentially the same error, but focuses on one particularly bad trait. Here the individual will be judged as incapable of doing a good job because of one flaw.

2 Interviewers are also prejudiced by the "primacy effect." This error occurs when interpretation of later information is distorted by earlier related information. Hence, in an interview situation, the interviewer spends most of the interview trying to confirm the impression given by the candidate in the first few moments. Studies have repeatedly demonstrated that such an impression is unrelated to the aptitude of the applicant.

3 The phenomenon known as the "contrast effect" also skews the judgment of interviewers. A suitable candidate may be underestimated because he or she is different from a previous one who appears exceptionally intelligent. Likewise, an average candidate who is preceded by one who gives a weak showing may be judged as more suitable than he or she really is.

4 Since interviews as a form of personnel selection have been shown to be inadequate, other selection procedures have been devised that more accurately predict candidate suitability. Of the various tests devised, the predictor that appears to do this most successfully is the applicant's cognitive ability as measured by a variety of verbal and spatial tests.

9. The author mentions all of the following reasons why interviewing is not an accurate way to predict candidate suitability EXCEPT the
- (A) halo effect
  - (B) primacy effect
  - (C) contrast effect
  - (D) cognitive effect
10. Select the number of the paragraph in which the author discusses the effect of comparing two candidates.
11. The paragraphs following the passage would most likely discuss which of the following?
- (A) Other reasons for misjudgments of applicants
  - (B) More information on the kinds of judgments interviewers make
  - (C) More information on cognitive-ability tests
  - (D) Other selection procedures included in interviewing

## Questions 12–25

A variety of experiments can be performed to illustrate the nature of light, but perhaps the most well known is the classic “double-slit experiment” first performed by Thomas Young in 1803. In the first part of this experiment, a light is shone through a tiny vertical slit in a screen and allowed to pass on to a second detecting screen. The light spreads out after passing through the hole, and a large illuminated area that fades into darkness at the edges shows up on the detecting screen. To form this pattern, the light actually bends or diffracts when passing through the slit.

In the second part of the experiment, light is shone through two parallel slits. This time the light passes through the slits, but instead of creating a large lighted area, the detecting screen now shows alternating bands of light and darkness. The band in the center is the brightest. Around that are alternating bands of light and darkness with the light bands becoming less intense the farther away they are from the central one.

What is happening is called the “phenomenon of interference.” The waves of light from the two slits interfere with each other. Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen. In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

But what happens if particles of light, or photons, are shot one after the other through the slits? If only one slit is open, these photons build up the same pattern as that of the beam of light. The fascinating thing is that if two slits are open and photons are fired one at a time through either of them, the pattern that builds up on the detecting screen is the same pattern obtained when a beam of light is shone through two slits. In other words, a single photon appears to “know” whether one slit or two are open.

12. With what topic are the first two paragraphs mainly concerned?
- (A) Thomas Young’s various illustrations
  - (B) The significance of photon interference
  - (C) The classic double-slit light experiment
  - (D) The double slit of light on a detecting screen

A variety of experiments can be performed to illustrate the nature of light, but perhaps the most well known is the classic “double-slit experiment” first performed by Thomas Young in 1803. In the first part of this experiment, a light is shone through a tiny vertical **slit** in a screen and allowed to pass on to a second detecting screen. The light spreads out after passing through the hole, and a large illuminated area that fades into darkness at the edges shows up on the detecting screen. To form this pattern, the light actually bends or diffracts when passing through the slit.

13. Look at the word **slit** in the passage. Select another word or phrase in the **bold** text that is closest in meaning to the word **slit**.

In the second part of the experiment, light is shone through two parallel slits. **This time the light passes through the slits, but instead of creating a large lighted area, the detecting screen now shows alternating bands of light and darkness. The band in the center is the brightest. Around that are alternating bands of light and darkness with the light bands becoming less intense the farther away they are from the central **one**.**

14. Look at the word **one** in the passage. Select another word or phrase in the **bold** text that **one** refers to.
15. Select the drawing that shows which pattern of light emerges on a detecting screen when a single photon is fired through two open slits.



(A)



(B)



(C)



(D)

What is happening is called the “phenomenon of interference.” The waves of light from the two slits interfere with each other. Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen. In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

16. Look at the phrase each other in the passage. Select the word or phrase in the bold text that each other refers to.

→ What is happening is called the “phenomenon of interference.” The waves of light from the two slits interfere with each other. Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen. In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

17. Why does the author mention crests and troughs in paragraph 3?
- (A) To explain what all waves are like so that the reader will understand waves
  - (B) To inform the reader what the highest points and the lowest points in a wave are called
  - (C) To explain why the physical aspects of a wave are important for the movement of light
  - (D) To give background information that the reader needs to understand the phenomenon of photon interference

Paragraph 3 is marked with an arrow (→).

What is happening is called the “phenomenon of interference.” The waves of light from the two slits interfere with each other. Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. **In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen.** In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

18. Look at the word overlap in the passage. Select another word or phrase in the **bold** text that is closest in meaning to the word overlap.

→ [1] What is happening is called the “phenomenon of interference.” [2] The waves of light from the two slits interfere with each other. [3] Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. [4] In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen. [5] In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

19. Select the number of the sentence in paragraph 3 that describes what happens when the crest of a wave extends over the trough of another wave.

Paragraph 3 is marked with an arrow (→).

But what happens if particles of light, or photons, are shot one after the other through the slits? If only one slit is open, these photons build up the same pattern as that of the beam of light. The fascinating thing is that if two slits are open and photons are fired one at a time through either of them the pattern that builds up on the detecting screen is the same pattern obtained when a beam of light is shone through two slits. In other words, a single photon appears to “know” whether one slit or two are open.

20. Look at the word **photons** in the passage. Select another word or phrase in the bold text that is closest in meaning to the word **photons**.

→ But what happens if particles of light, or photons, are shot one after the other through the slits? If only one slit is open, these photons build up the same pattern as that of the beam of light. The fascinating thing is that if two slits are open and photons are fired one at a time through either of them the pattern that builds up on the detecting screen is the same pattern obtained when a beam of light is shone through two slits. In other words, a single photon appears to “know” whether one slit or two are open.

21. What does the author mean by the statement a single photon appears to “know” whether one slit or two are open in paragraph 4?
- (A) A single photon behaves as if other photons were causing interference.
  - (B) A single photon can predict photon and light-beam behavior.
  - (C) A single photon has the ability to think about whether one slit or two are open.
  - (D) A single photon knows how the other photons will behave and alters its behavior accordingly.

Paragraph 4 is marked with an arrow (→).

A variety of experiments can be performed to illustrate the nature of light, but perhaps the most well known is the classic “double-slit experiment” first performed by Thomas Young in 1803. [1] In the first part of this experiment, a light is shone through a tiny vertical slit in a screen and allowed to pass on to a second detecting screen. The light spreads out after passing through the hole, and a large illuminated area that fades into darkness at the edges shows up on the detecting screen. [2] To form this pattern, the light actually bends or diffracts when passing through the slit.

In the second part of the experiment, light is shone through two parallel slits. This time the light passes through the slits, but instead of creating a large lighted area, the detecting screen now shows alternating bands of light and darkness. [3] The band in the center is the brightest. Around that are alternating bands of light and darkness with the light bands becoming less intense the farther away they are from the central one.

What is happening is called the “phenomenon of interference.” [4] The waves of light from the two slits interfere with each other. Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen. In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

But what happens if particles of light, or photons, are shot one after the other through the slits? [5] If only one slit is open, these photons build up the same pattern as that of the beam of light. The fascinating thing is that if two slits are open and photons are fired one at a time through either of them the pattern that builds up on the detecting screen is the same pattern obtained when a beam of light is shone through two slits. In other words, a single photon appears to “know” whether one slit or two are open.

22. The passage discusses all of the following experiments EXCEPT
- (A) shining light beams through a single slit
  - (B) shining light beams one at a time through two slits
  - (C) shining photons one at a time through a single slit
  - (D) shining photons one at a time through two slits
23. With which of the following statements would the author most probably agree?
- (A) The physics of light has been understood since the first experiment in 1803.
  - (B) There still exist unexplained phenomena in the study of light behavior.
  - (C) Photons cannot make patterns unless they can overlap each other.
  - (D) The intensification of light bands is dependent on the strength of the light beam.
24. The following sentence can be added to the passage.

**This is fairly easy to replicate in a classroom setting.**

Where would it best fit in the passage?

Select the square (□) that shows where the sentence should be added.

1 A variety of experiments can be performed to illustrate the nature of light, but perhaps the most well known is the classic “double-slit experiment” first performed by Thomas Young in 1803. In the first part of this experiment, a light is shone through a tiny vertical slit in a screen and allowed to pass on to a second detecting screen. The light spreads out after passing through the hole, and a large illuminated area that fades into darkness at the edges shows up on the detecting screen. To form this pattern, the light actually bends or diffracts when passing through the slit.

2 In the second part of the experiment, light is shone through two parallel slits. This time the light passes through the slits, but instead of creating a large lighted area, the detecting screen now shows alternating bands of light and darkness. The band in the center is the brightest. Around that are alternating bands of light and darkness with the light bands becoming less intense the farther away they are from the central one.

3 What is happening is called the “phenomenon of interference.” The waves of light from the two slits interfere with each other. Like all waves, light waves have crests, their highest points, and troughs, their lowest points. In places where the crests coming from one slit extend over the crests coming from the other slit, the result is an intensification of light, and light bands appear on the detecting screen. In places where the crests from one slit overlap the troughs from the other slit, they cancel each other out, and the result is an area of darkness on the detecting screen.

4 But what happens if particles of light, or photons, are shot one after the other through the slits? If only one slit is open, these photons build up the same pattern as that of the beam of light. The fascinating thing is that if two slits are open and photons are fired one at a time through either of them the pattern that builds up on the detecting screen is the same pattern obtained when a beam of light is shone through two slits. In other words, a single photon appears to “know” whether one slit or two are open.

25. Select the number of the paragraph that describes what happens when a light beam is projected through a single slit.

## Questions 26–38

It was once believed that being overweight was healthy, but nowadays few people subscribe to this viewpoint. While many people are fighting the battle to lose weight, studies are being conducted concerning the appetite and how it is controlled by both emotional and biochemical factors. Some of the conclusions of these studies may give insights into how to deal with weight problems. For example, when several hundred people were asked about their eating habits in times of stress, 44 percent said they reacted to stressful situations by eating. Further investigations with both humans and animals indicated that it is not food that relieves tension but rather the act of chewing.

A test in which subjects were blindfolded showed that obese people have a keener sense of taste and crave more flavorful food than people who are not extremely overweight. When deprived of variety and intensity of tastes, obese people are rarely satisfied and consequently eat more to fulfill this need. Also, blood samples taken from people after they were shown a picture of food revealed that overweight people reacted with an increase in blood insulin, a chemical associated with appetite. This did not happen to average-weight people.

In another experiment, results showed that certain people have a specific, biologically induced hunger for carbohydrates. When people eat carbohydrates, the level of serotonin, a neurotransmitter in the brain, rises. Enough serotonin produces a sense of satiation, and, as a result, their hunger for carbohydrates subsides.

Exercise has been recommended as an important part of a weight-loss program. However, it has been found that mild exercise, such as using the stairs instead of the elevator, is better in the long run than taking on a strenuous program, such as jogging, which many people find difficult to continue over long periods of time and which also increases appetite.

26. What is the main purpose of the passage?
- (A) To discuss the health problems caused by being overweight
  - (B) To recommend a weight-loss program for the obese
  - (C) To help overweight people overcome their eating problem
  - (D) To present research into the factors causing obesity
27. The author mentions people's eating habits during times of stress to show that
- (A) overweight people are tense
  - (B) thin people don't eat when under stress
  - (C) a large percentage of people deal with stress by eating
  - (D) 56 percent of the population isn't overweight

→ A test in which subjects were blindfolded showed that obese people have a keener sense of taste and crave more flavorful food than people who are not extremely overweight. When deprived of variety and intensity of tastes, obese people are rarely satisfied and consequently eat more to fulfill this need. Also, blood samples taken from people after they were shown a picture of food revealed that overweight people reacted with an increase in blood insulin, a chemical associated with appetite. This did not happen to average-weight people.

28. The word crave in paragraph 2 is closest in meaning to
- (A) devour
  - (B) absorb
  - (C) season
  - (D) desire

Paragraph 2 is marked with an arrow (→).

→ A test in which subjects were blindfolded showed that obese people have a keener sense of taste and crave more flavorful food than people who are not extremely overweight. When deprived of variety and intensity of tastes, obese people are rarely satisfied and consequently eat more to fulfill this need. Also, blood samples taken from people after they were shown a picture of food revealed that overweight people reacted with an increase in blood insulin, a chemical associated with appetite. This did not happen to average-weight people.

29. Paragraph 2 supports which of the following conclusions?
- (A) Thin people don't enjoy food as much as overweight people do.
  - (B) A variety of foods and strong flavors satisfy heavy people.
  - (C) Overweight people have an abnormal sense of taste.
  - (D) Deprivation of food makes people fat.

Paragraph 2 is marked with an arrow (→).

30. According to the passage,
- (A) insulin increases in the bloodstream when people eat large amounts of food.
  - (B) insulin can be used to lessen the appetite.
  - (C) insulin causes a chemical reaction when food is seen.
  - (D) insulin levels don't change in average-weight people who see food.

→ In another experiment, results showed that certain people have a specific, biologically induced hunger for carbohydrates. When people eat carbohydrates, the level of serotonin, a neurotransmitter in the brain, rises. Enough serotonin produces a sense of satiation, and, as a result, their hunger for carbohydrates subsides.

31. It can be inferred from paragraph 3 that for certain people
- (A) eating carbohydrates eliminates hunger
  - (B) carbohydrates biologically induce hunger
  - (C) carbohydrates don't satisfy a hungry person
  - (D) carbohydrates subside when serotonin is produced

Paragraph 3 is marked with an arrow (→).

In another experiment, results showed that certain people have a specific, biologically induced hunger for carbohydrates. When people eat carbohydrates, the level of serotonin, a neurotransmitter in the brain, rises. Enough serotonin produces a sense of satiation, and, as a result, **their** hunger for carbohydrates subsides.

32. Look at the word **their** in the passage. Select another word or phrase in the **bold text** that **their** refers to.

→ In another experiment, results showed that certain people have a specific, biologically induced hunger for carbohydrates. When people eat carbohydrates, the level of serotonin, a neurotransmitter in the brain, rises. Enough serotonin produces a sense of satiation, and, as a result, their hunger for carbohydrates subsides.

33. Look at the word subsides in paragraph 3. Select another word or phrase in the **bold** text that is **OPPOSITE** in meaning to the word subsides.

Paragraph 3 is marked with an arrow (→).

34. What can be said about serotonin?
- (A) It is a chemical that increases appetites.
  - (B) Only certain people produce it in their brains.
  - (C) It tells the brain when a person is full.
  - (D) It neurotransmits carbohydrates to the brain.

→ Exercise has been recommended as an important part of a weight-loss program. However, it has been found that mild exercise, such as using the stairs instead of the elevator, is better in the long run than taking on a strenuous program, such as jogging, which many people find difficult to continue over long periods of time and which also increases appetite.

35. Look at the word strenuous in paragraph 4. Select another word or phrase in the **bold** text that is **OPPOSITE** in meaning to the word strenuous.

Paragraph 4 is marked with an arrow (→).

1 It was once believed that being overweight was healthy, but nowadays few people subscribe to this viewpoint. While many people are fighting the battle to lose weight, studies are being conducted concerning the appetite and how it is controlled by both emotional and biochemical factors. Some of the conclusions of these studies may give insights into how to deal with weight problems. For example, when several hundred people were asked about their eating habits in times of stress, 44 percent said they reacted to stressful situations by eating. Further investigations with both humans and animals indicated that it is not food that relieves tension but rather the act of chewing.

2 A test in which subjects were blindfolded showed that obese people have a keener sense of taste and crave more flavorful food than people who are not extremely overweight. When deprived of variety and intensity of tastes, obese people are rarely satisfied and consequently eat more to fulfill this need. Also, blood samples taken from people after they were shown a picture of food revealed that overweight people reacted with an increase in blood insulin, a chemical associated with appetite. This did not happen to average-weight people.

3 In another experiment, results showed that certain people have a specific, biologically induced hunger for carbohydrates. When people eat carbohydrates, the level of serotonin, a neurotransmitter in the brain, rises. Enough serotonin produces a sense of satiation, and, as a result, their hunger for carbohydrates subsides.

4 Exercise has been recommended as an important part of a weight-loss program. However, it has been found that mild exercise, such as using the stairs instead of the elevator, is better in the long run than taking on a strenuous program, such as jogging, which many people find difficult to continue over long periods of time and which also increases appetite.

36. The author suggests that it might be good for extremely overweight people wanting to lose weight to do all of the following EXCEPT
- (A) jog fifteen miles daily and look at pictures of food
  - (B) walk up stairs instead of using the elevator
  - (C) eat plenty of chewy carbohydrates
  - (D) avoid stressful situations and eat spicy foods
37. Which one of the following exercises might be best for an overweight person to engage in daily?
- (A) A stroll
  - (B) A long swim
  - (C) Cross-country skiing
  - (D) A 10-mile bicycle ride
38. Select the number of the paragraph in which the author discusses a nutritional substance that reduces hunger.

## Questions 39–50

In June 1863 a Confederate army under the command of General Lee encountered a Union army commanded by General Meade near the town of Gettysburg in Pennsylvania. The ensuing battle, which lasted three days, is considered the single most important engagement of the American Civil War.

On the morning of July 1, the battle opened with Confederate troops attacking a Union cavalry division to the west of the town at McPherson Ridge. Reinforcements came to both sides, but eventually the Union forces were overpowered and were driven back to the south of Gettysburg. They formed defensive positions along Cemetery Ridge, a long rise of land running southwards from outside the town, and on two hills just to the north and east of the ridge. The whole army formed a defensive arc resembling a fishhook. The Confederate forces, about a mile away, faced the Union positions in a larger arc from the west and north.

Throughout the day of July 2, Lee's forces attacked, leaving thousands of dead on both sides. The Confederates overran the Union's advance lines in the southern part of their "hook," but they failed to dislodge the Union forces from their main positions. A strategically important hill known as Little Round Top on the Union's left flank was stormed unsuccessfully by the Confederates with a devastating number of casualties on both sides.

On the third day of battle, Lee decided to concentrate his attack on the center of the Union forces that ranged along Cemetery Ridge. As a prelude to the attack, the Confederate artillery bombarded the ridge for two hours but inflicted less damage than they had expected, due to poor visibility. When the bombardment ceased, a Confederate infantry force of twelve thousand men charged courageously across the open land toward the Union lines. They were subjected to heavy artillery and rifle fire and sustained a huge number of casualties. This attack, now known as Pickett's Charge after the general whose division led it, failed in its objective to break the Union line. After this failure General Lee decided to withdraw his army toward safer territory in the South. Both sides had suffered huge losses of men, but the Union had succeeded in preventing the Confederates from successfully invading the North, and so Gettysburg proved to be a decisive turning point in the Civil War.

39. The passage is mainly about
- (A) the defeat of the Confederate army in the American Civil War
  - (B) the battle between the Confederate and Union forces at Gettysburg, Pennsylvania
  - (C) the attack known as Pickett's Charge, when General Lee invaded the North
  - (D) the skillful deployment of Union forces at the battle of Gettysburg

→ On the morning of July 1, the battle opened with Confederate troops attacking a Union cavalry division to the west of the town at McPherson Ridge. Reinforcements came to both sides, but eventually the Union forces were overpowered and were driven back to the south of Gettysburg. They formed defensive positions along Cemetery Ridge, a long rise of land running southwards from outside the town, and on two hills just to the north and east of the ridge. The whole army formed a defensive arc resembling a fishhook. The Confederate forces, about a mile away, faced the Union positions in a larger arc from the west and north.

40. The word **Reinforcements** in paragraph 2 is closest in meaning to
- (A) additional troops
  - (B) subsidiary branches
  - (C) armored divisions
  - (D) inexperienced conscripts

Paragraph 2 is marked with an arrow (→).

On the morning of July 1, the battle opened with Confederate troops attacking a Union cavalry division to the west of the town at McPherson Ridge. Reinforcements came to both sides, but eventually the Union forces were overpowered and were driven back to the south of Gettysburg. **They** formed defensive positions along Cemetery Ridge, a long rise of land running southwards from outside the town, and on two hills just to the north and east of the ridge. The whole army formed a defensive arc resembling a fishhook. The Confederate forces, about a mile away, faced the Union positions in a larger arc from the west and north.

41. Look at the word **They** in the passage. Select another word or phrase in the bold text that **They** refers to.

→ **1** On the morning of July 1, the battle opened with Confederate troops attacking a Union cavalry division to the west of the town at McPherson Ridge. **2** Reinforcements came to both sides, but eventually the Union forces were overpowered and were driven back to the south of Gettysburg. **3** They formed defensive positions along Cemetery Ridge, a long rise of land running southwards from outside the town, and on two hills just to the north and east of the ridge. **4** The whole army formed a defensive arc resembling a fishhook. **5** The Confederate forces, about a mile away, faced the Union positions in a larger arc from the west and north.

42. The following sentence can be added to paragraph 2.

**Throughout the night the remainder of Meade's forces arrived in large numbers, strengthening these positions.**

Where would it best fit in the paragraph?

Select the square (□) that shows where the sentence should be added.

Paragraph 2 is marked with an arrow (→).

→ [1] On the morning of July 1, the battle opened with Confederate troops attacking a Union cavalry division to the west of the town at McPherson Ridge. [2] Reinforcements came to both sides, but eventually the Union forces were overpowered and were driven back to the south of Gettysburg. [3] They formed defensive positions along Cemetery Ridge, a long rise of land running southwards from outside the town, and on two hills just to the north and east of the ridge. [4] The whole army formed a defensive arc resembling a fishhook. [5] The Confederate forces, about a mile away, faced the Union positions in a larger arc from the west and north.

43. Select the number of the sentence in paragraph 2 in which the author mentions a Confederate success.

Paragraph 2 is marked with an arrow (→).

→ Throughout the day of July 2, Lee's forces attacked, leaving thousands of dead on both sides. The Confederates overran the Union's advance lines in the southern part of their "hook," but they failed to dislodge the Union forces from their main positions. A strategically important hill known as Little Round Top on the Union's left flank was stormed unsuccessfully by the Confederates with a devastating number of casualties on both sides.

44. The word stormed in paragraph 3 is closest in meaning to
- (A) diverted  
(B) attacked  
(C) dislodged  
(D) avoided

Paragraph 3 is marked with an arrow (→).

→ On the third day of battle, Lee decided to concentrate his attack on the center of the Union forces that ranged along Cemetery Ridge. As a prelude to the attack, the Confederate artillery bombarded the ridge for two hours but inflicted less damage than they had expected, due to poor visibility. When the bombardment ceased, a Confederate infantry force of twelve thousand men charged courageously across the open land toward the Union lines. They were subjected to heavy artillery and rifle fire and sustained a huge number of casualties. This attack, now known as Pickett's Charge after the general whose division led it, failed in its objective to break the Union line. After this failure General Lee decided to withdraw his army toward safer territory in the South. Both sides had suffered huge losses of men, but the Union had succeeded in preventing the Confederates from successfully invading the North, and so Gettysburg proved to be a decisive turning point in the Civil War.

45. The word sustained in paragraph 4 is closest in meaning to
- (A) nourished  
(B) defended  
(C) established  
(D) suffered

Paragraph 4 is marked with an arrow (→).

→ On the third day of battle, Lee decided to concentrate his attack on the center of the Union forces that ranged along Cemetery Ridge. As a prelude to the attack, the Confederate artillery bombarded the ridge for two hours but inflicted less damage than they had expected, due to poor visibility. When the bombardment ceased, a Confederate infantry force of twelve thousand men charged courageously across the open land toward the Union lines. They were subjected to heavy artillery and rifle fire and sustained a huge number of casualties. This attack, now known as Pickett's Charge after the general whose division led it, failed in its objective to break the Union line. After this failure General Lee decided to withdraw his army toward safer territory in the South. Both sides had suffered huge losses of men, but the Union had succeeded in preventing the Confederates from successfully invading the North, and so Gettysburg proved to be a decisive turning point in the Civil War.

46. The author mentions the poor visibility in paragraph 4 to help explain why
- (A) the attack failed to attain its objectives
  - (B) the men charged across the open land
  - (C) the Union lines sustained a large number of casualties
  - (D) General Lee withdrew his troops to safer territory

Paragraph 4 is marked with an arrow (→).

47. What does the author mean by saying Gettysburg was a decisive turning point in the Civil War?
- (A) It was at Gettysburg that the Union troops forced the Confederates to flee to the South.
  - (B) It was the battle in the American Civil War that turned the public opinion against supporting the war.
  - (C) It was the place where the most devastating number of casualties on both sides occurred.
  - (D) It was because of events at Gettysburg that the Union was eventually victorious.

In June 1863 a Confederate army under the command of General Lee encountered a Union army commanded by General Meade near the town of Gettysburg in Pennsylvania. The ensuing battle, which lasted three days, is considered the single most important engagement of the American Civil War.

On the morning of July 1, the battle opened with Confederate troops attacking a Union cavalry division to the west of the town at McPherson Ridge. Reinforcements came to both sides, but eventually the Union forces were overpowered and were driven back to the south of Gettysburg. They formed defensive positions along Cemetery Ridge, a long rise of land running southwards from outside the town, and on two hills just to the north and east of the ridge. The whole army formed a defensive arc resembling a fishhook. The Confederate forces, about a mile away, faced the Union positions in a larger arc from the west and north.

Throughout the day of July 2, Lee's forces attacked, leaving thousands of dead on both sides. The Confederates overran the Union's advance lines in the southern part of their "hook," but they failed to dislodge the Union forces from their main positions. A strategically important hill known as Little Round Top on the Union's left flank was stormed unsuccessfully by the Confederates with a devastating number of casualties on both sides.

On the third day of battle, Lee decided to concentrate his attack on the center of the Union forces that ranged along Cemetery Ridge. As a prelude to the attack, the Confederate artillery bombarded the ridge for two hours but inflicted less damage than they had expected, due to poor visibility. When the bombardment ceased, a Confederate infantry force of twelve thousand men charged courageously across the open land toward the Union lines. They were subjected to heavy artillery and rifle fire and sustained a huge number of casualties. This attack, now known as Pickett's Charge after the general whose division led it, failed in its objective to break the Union line. After this failure General Lee decided to withdraw his army toward safer territory in the South. Both sides had suffered huge losses of men, but the Union had succeeded in preventing the Confederates from successfully invading the North, and so Gettysburg proved to be a decisive turning point in the Civil War.

48. The author discusses all of the following tactics EXCEPT
- (A) the defensive positions taken by the troops
  - (B) a courageous charge across open ground
  - (C) the importance of espionage in determining position
  - (D) a bombardment concentrated on the Union's forces
49. From which direction did Pickett's Charge originate?
- (A) Northeast
  - (B) Northwest
  - (C) Southeast
  - (D) Southwest
50. According to the passage, the battle at Gettysburg was
- (A) a huge success for the Union army
  - (B) the most important battle in the Civil War
  - (C) a devastating defeat for Pickett
  - (D) General Lee's greatest engagement

This is the end of the Reading Section.