

La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario

La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras

ARTURO MENDOZA RAMOS*

El presente artículo tiene como objetivo mostrar cómo las políticas lingüísticas deben conducir a una correcta planeación lingüística y no respaldarse simplemente mediante exámenes de certificación de lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo con 11 mil 707 estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de comprensión de lectura en lengua extranjera con fines de titulación o de ingreso a un posgrado. Los resultados muestran que prácticamente el único idioma extranjero que los estudiantes utilizan durante sus cursos académicos es el inglés; y que certificar si se tiene dominio de otras lenguas distintas cuando ya han finalizado sus estudios no parece ser pertinente si el objetivo es que utilicen esta habilidad durante sus estudios. Se sugiere un cambio epistemológico en la concepción del examen de certificación de lengua para que se utilice preferiblemente con fines diagnósticos y no con fines de titulación o de ingreso a un posgrado.

This article aims to show how language policies should lead to correct language planning instead of just being based on foreign language certification exams. The study was carried out with 11,707 UNAM students who took a reading comprehension test in a foreign language for the purpose of graduating or entering a postgraduate degree. The results show that practically the only foreign language that students use during their academic courses is English; And that certifying if they have command of other languages when they have already finished their studies does not seem to be relevant if the objective is that they use this skill during their studies. An epistemological change in the conception of the language certification exam is suggested so that it is preferably used for diagnostic purposes and not for graduate or postgraduate entry purposes.

Palabras clave

Certificación
Exámenes
Lengua extranjera
Papel del lenguaje
Políticas de evaluación
Planeación educativa

Keywords

Certification
Exams
Foreign language
Role of language
Assessment policies
Educational planning

Recepción: 2 de junio de 2019 | Aceptación: 5 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59449>

- * Profesor titular "A" definitivo de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Director del Centro de Estudios Mexicanos UNAM-Sudáfrica desde 2018. Doctor en Lingüística. Líneas de investigación: evaluación y certificación de lenguas extranjeras; escritura académica; aprendizaje combinado (*blended learning*). Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con U. Knoch), "Examining the Validity of the Analytic Rating Scale for a Spanish Test for Academic Purposes Using the Argument-Based Approach to Validation", *Assessing Writing*, núm. 35, pp. 41-55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.003>; (2015), "La validez en los exámenes de alto impacto. Un enfoque desde la lógica argumentativa", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 169-186. CE: a.mendoza@enallt.unam.mx

INTRODUCCIÓN

La implementación de políticas y acciones de planificación lingüística dentro del contexto universitario puede darse por una amplia gama de motivos extrínsecos o intrínsecos. Entre los motivos extrínsecos, las universidades implementan cursos de lengua partiendo de la premisa de que éstos (por ejemplo, de inglés, francés, italiano, chino o árabe) serán benéficos eventualmente para la vida laboral o académica de sus estudiantes (Bazo *et al.*, 2017). Dado que no existe una necesidad tangible para aprender y, por lo tanto, enseñar una lengua, la mayoría de estos cursos son extracurriculares y optativos; es decir, no conllevan créditos y los estudiantes pueden elegir libremente si deciden estudiar un idioma. De esta manera, la planeación para la enseñanza de lenguas extranjeras parte en gran medida de la demanda de la población universitaria, pero también de la infraestructura de la cual se dispone y de los recursos humanos, económicos y materiales para hacerla factible.

Generalmente, las consecuencias de estas políticas son benéficas para la población universitaria (Bachman y Palmer, 2010; Kane, 2013), pues los estudiantes pueden tomar cursos que son optativos y que pueden elegir a discreción. Pero también existen razones intrínsecas por las cuales las universidades deciden adoptar ciertas políticas lingüísticas con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, y que nacen de la necesidad de hacer uso de una lengua distinta a la del medio de instrucción de la universidad en cuestión (Marsh y Laitinen, 2004). En México, por ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) solicita de manera obligatoria a las instituciones que desean registrarse en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad que todos sus estudiantes seleccionados cuenten con el dominio de un idioma extranjero (CONACyT, 2018: 72). En el mejor de los casos, dicha necesidad se torna en políticas lingüísticas que favorecen la planeación de la enseñanza

de lenguas extranjeras; por ejemplo, si una institución identifica que es indispensable que sus estudiantes desarrollen competencias de comprensión lectora en alguna lengua extranjera, por razones laborales o académicas, entonces se buscará la manera de diseñar e implementar cursos que fomenten la comprensión de lectura (de ahora en adelante, CL) en dicha lengua (Lorenzo *et al.*, 2011).

Lamentablemente, ante la falta de cursos dirigidos a que los estudiantes desarrollen competencias específicas en una lengua extranjera, las universidades tienden a implementar otras prácticas que les permitan contar con información de las competencias con que cuentan sus estudiantes para hacer uso de una lengua extranjera en un contexto determinado. Una de las formas de “garantizar” tal competencia es a través de exámenes de certificación en lengua extranjera que buscan respaldar, validar y confirmar sus políticas lingüísticas (Shohamy, 2001; 2007).

Estos exámenes tienen como fin evaluar la competencia o dominio en una o en varias habilidades en la lengua meta; sin embargo, el problema de que una política lingüística sea validada exclusivamente mediante exámenes de certificación en lengua extranjera es que resulta en consecuencias negativas para los estudiantes (Bachman y Palmer, 2010; Kane, 2006; 2013). Esto quiere decir que en vez de que una política lingüística tenga un impacto positivo que se refleje en una correcta planeación lingüística con la impartición de cursos diseñados específicamente para el desarrollo de las habilidades en cuestión, se convierte meramente en un requisito para el ingreso, avance o egreso de estudios universitarios de grado o de posgrado. Lo anterior desvirtúa el aspecto positivo de una política lingüística genuina y necesaria por la ejecución de una práctica que más bien sirve como método de exclusión para cursar estudios de posgrado, o en un obstáculo para la titulación (Restrepo, 2012). Por esta razón, dichas prácticas son duramente cuestionadas por la comunidad universitaria y

ponen en jaque un aspecto ontológico y epistemológico de los exámenes de certificación y de las políticas lingüísticas de lenguas extranjeras (Foucault, 1977; Shohamy, 2007).

En el caso de las universidades, es muy común que se decreten políticas lingüísticas en torno al dominio de una o varias habilidades en una o en varias lenguas extranjeras (Bazo *et al.*, 2017; Pereira, 2013; Loumbourdi, 2013). Algunas universidades, por ejemplo, solicitan a sus estudiantes que cuenten con la competencia para leer textos académicos en inglés, para utilizar el inglés como medio de comunicación en diversas situaciones laborales y académicas, o para escribir textos académicos o artículos científicos en inglés. Desafortunadamente, cuando estas necesidades no se identifican claramente en una política lingüística y, por lo tanto, tampoco se vierten en una clara planeación lingüística, el único recurso consiste en administrar exámenes de lengua que certifiquen dichas competencias (Restrepo, 2012). Esto quiere decir que, por ejemplo, en vez de que los estudiantes se vean beneficiados con cursos específicos para el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas en lengua extranjera y para un contexto académico, simplemente no se pueden titular o no pueden ingresar a un posgrado si no aprueban un examen de lengua. De esta manera, si una universidad identifica una necesidad imperante en el uso de una lengua extranjera, ¿por qué no incluir estos cursos dentro de la oferta curricular de las distintas carreras universitarias? O bien, ¿por qué no diagnosticar la competencia de los estudiantes que inician sus cursos universitarios para ubicar, a quienes lo requieren, en cursos en lengua extranjera?

En México, por ejemplo, hacen falta políticas lingüísticas en lenguas originarias nacionales, en español como lengua materna y segunda lengua, y para el aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente el inglés como lengua franca (Terborg y García, 2006). Asimismo, hacen falta estudios empíricos en el contexto nacional sobre prácticas y

creencias sobre el uso de la lengua dentro de un contexto determinado que ayuden a tomar decisiones de carácter lingüístico, académico y político (Spolsky, 2006). En el caso de las lenguas extranjeras, un factor que dificulta la implementación de políticas lingüísticas a nivel superior, por lo menos en México, es que no existe un marco curricular nacional para la enseñanza de estas lenguas a nivel universitario. Este tipo de documentos son indispensables para generar una planeación adecuada a las necesidades institucionales, pero también de los estudiantes. De hecho, en el caso del nivel superior, las competencias comunicativas en lengua materna y extranjera de los egresados a nivel universitario no se encuentran definidas de manera integral, lo cual trae como consecuencia que el dominio del nivel de lengua que se solicita en cada universidad varíe considerablemente (Halbach y Lázaro, 2015). Y es que el dominio de las habilidades comunicativas incluso en lengua materna, en este caso el español, tampoco puede darse por sentado. Por ejemplo, González (2014) coordinó un estudio sobre el dominio de diversas competencias comunicativas en español (comprensión de lectura, comprensión auditiva, competencia gramatical y expresión escrita) en estudiantes recién matriculados en el ciclo universitario en 11 universidades públicas y privadas del área metropolitana de la Ciudad de México. Del estudio se puede concluir, en general, que las competencias comunicativas en español para el ámbito académico —especialmente la expresión escrita— no se encuentran bien desarrolladas en los estudiantes que recién ingresan a la universidad.

En este artículo se aborda uno de los exámenes de lenguas que más impacto causa en la vida de los estudiantes universitarios de la UNAM: los exámenes de CL en lengua extranjera. Para ello, se inicia con una breve revisión de la comprensión de lectura en lengua extranjera y su importancia en el contexto universitario; posteriormente se establece el contexto en el cual se administran los exámenes

de CL en la UNAM y después se describe con detalle el estudio que se llevó a cabo a lo largo de un año académico para ver cuáles son las prácticas y necesidades en CL de los cerca de 16 mil estudiantes que anualmente presentan dicho examen tan sólo en el campus de Ciudad Universitaria de la UNAM. Finalmente, se discuten las implicaciones de los resultados, así como las limitaciones del estudio y posibles áreas para conducir estudios posteriores.

LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

La CL se define como una habilidad cognitiva que un individuo es capaz de emplear al momento de interactuar con un texto para generar un significado y valoración a partir de éste (Grabe, 2009; Urquhart y Weir, 1998). Pero esta interacción del lector con el texto es por demás compleja. Alderson (2000: 33), por ejemplo, da cuenta de una serie de características y variables —tanto del texto como del lector— que juegan un papel importante dentro de este proceso de interacción y comprensión, a saber: el conocimiento (tanto de lo leído como de la lengua del texto), la motivación y las razones para leer, así como las estrategias y habilidades que se despliegan al momento de llevar a cabo la lectura. En el caso de la comprensión de un texto en lengua extranjera, la situación es aún más compleja, pues para que lo anterior se pueda dar, es necesario que un individuo haya cruzado un umbral determinado en su conocimiento de la lengua meta (Alderson, 1984; Cartaya, 2011; Leiva, 2007); de igual manera, entre más complejo sea el texto, mayor conocimiento léxico será necesario poner en juego para comprenderlo satisfactoriamente (Cartaya, 2011; Hu y Nation, 2000; Schmitt *et al.*, 2011). De hecho, autores como Hu y Nation (2000) y Laufer (2010) afirman que para que un texto en lengua extranjera sea comprendido de forma adecuada se requiere de la comprensión de al menos el 95 por ciento del léxico.

Dado lo anterior, a lo largo de varias décadas se ha planteado una serie de taxonomías (Bloom *et al.*, 1956; Davis, 1968; Munby, 1978) que jerarquizan diversas habilidades y niveles que abarcan la comprensión de lectura. Liu (2010), por ejemplo, hace referencia a tres niveles de entendimiento o de comprensión de un texto: entendimiento literal, referencial y crítico. Estos niveles ya habían sido abordados previamente por Alderson (2000), quien a su vez retomó dicha jerarquización de la clasificación de Gray (1960), el cual hace una distinción entre: *reading “the lines”*, *reading “between the lines”* and *reading “beyond the lines”*.

En el primer nivel, entendimiento literal, el significado se encuentra de forma explícita en el texto e involucra la comprensión del significado superficial que se encuentra dado en el texto. Pérez (2005) menciona que las habilidades de reconocimiento y de recuerdo (p. ej., localización e identificación de elementos, reconocimiento de detalles, ideas principales y secundarias, así como relaciones de causa-efecto) son indispensables para el entendimiento literal del texto. En el segundo nivel, referencial o interpretativo, se busca una comprensión más profunda de clasificación y síntesis para lograr una comprensión global. Para ello es necesario analizar lo que se ha leído, así como establecer la relación entre ideas e inferencias. Dentro de este nivel se incluye: hacer generalizaciones, predecir resultados y elaborar conclusiones. Finalmente, el tercer nivel, que implica la evaluación crítica, tiene lugar solamente cuando se ha comprendido la información del texto (Liu, 2010). Este nivel incluye la comprensión apreciativa, que se refiere a un valor que se le otorga al texto, y a la lectura crítica, que es la reflexión crítica sobre el contenido del texto (Fernández *et al.*, 2015; Paul y Elder, 2006).

Las competencias de la CL en lengua extranjera en el ámbito universitario

Definir la competencia en comprensión de lectura en el ámbito académico no es tarea fácil. Actualmente, las competencias de los es-

tudiantes universitarios se encuentran determinadas por distintos saberes (saber ser, saber aprender, saber actuar y saber hacer). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001) hace referencia a dichos saberes, pero no de forma específica. En este sentido, destaca el estudio que Rosenfeld *et al.* (2001) llevaron a cabo para el diseño del nuevo

examen TOEFL iBT, implementado en 2006. El objetivo primordial de dicho proyecto fue recabar información suficiente para conocer las habilidades comunicativas que se requieren en inglés dentro de un contexto académico. En el Cuadro 1 se sintetizan las habilidades que los autores identificaron como indispensables para comprender textos académicos en inglés como lengua extranjera.

Cuadro 1. Habilidades para comprender textos académicos en inglés como lengua extranjera

- Localizar y comprender la información que se manifestó claramente en el texto mediante una lectura rápida (*skimming y scanning*).
- Localizar y entender la información visual proporcionada en documentos (por ejemplo, cuadros, gráficos y tablas).
- Usar pistas contextuales para determinar el significado de una palabra en un texto.
- Determinar el tema básico (idea principal) de un texto.
- Leer el material escrito con suficiente atención y comprensión para recordar ideas principales y contestar posteriormente preguntas escritas cuando el texto ya no esté presente.
- Leer el material escrito con suficiente atención y comprensión para recordar ideas principales.
- Leer el material escrito y destacar las ideas y conceptos importantes.
- Distinguir información objetiva de opiniones.
- Comparar y contrastar las ideas en un texto y/o a través de varios textos.
- Sintetizar las ideas en un texto y/o a través de varios textos.

Fuente: Rosenfeld *et al.*, 2001: 80, síntesis y traducción propia.

Contexto: los exámenes de comprensión de lectura en la UNAM

Dada la importancia de comprender textos no sólo en español, sino también en otras lenguas, fundamentalmente en inglés, la UNAM solicita como requisito el dominio en CL en lengua extranjera. Este requisito se cumple mediante un examen de certificación que es diseñado y administrado por las distintas entidades autorizadas de la UNAM. Dichos centros certificadores normalmente se encuentran en los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ubicados en los campus con que cuenta la Universidad en el área metropolitana de la Ciudad de México y del país. La acreditación del examen permite que los estudiantes se titulen de sus estudios universitarios, pero algunos posgrados también lo solicitan como requisito de ingreso o titulación de sus programas de maestría o doctorado. Cabe destacar que esta política lingüística es

decisión de cada una de las facultades, escuelas o posgrados; es decir, la UNAM no cuenta aún con una política lingüística generalizada para toda la Universidad. Asimismo, cada una de las facultades y escuelas de estudios superiores (FES y ENES) implementan la política lingüística que consideran más adecuada. Por ejemplo, algunas ENES o FES han determinado que todos sus estudiantes tendrán que aprobar un examen de dominio en inglés al concluir sus estudios universitarios, mientras que otras sólo requieren un examen de CL.

En el caso de la Ciudad Universitaria, el campus con mayor número de estudiantes de la UNAM, la Coordinación de Evaluación y Certificación de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) es la que se encarga de administrar dichos exámenes. Entre 2009 y 2017, por ejemplo, la Coordinación aplicó 125 mil 410 exámenes de certificación en la ENALLT, lo cual equivale a

un promedio de 15 mil 625 exámenes al año (Signoret, 2017). De esta cifra, sólo 61.84 por ciento de los estudiantes aprobó el examen de certificación, lo cual significa que casi 40 por ciento de los estudiantes no pudo titularse o ingresar a un posgrado por la falta de un certificado de dominio de una lengua extranjera.

Preguntas de investigación

En el estudio, cuyos resultados se reportan en este artículo, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las prácticas y necesidades en CL de los estudiantes universitarios de la UNAM?, y ¿cuál es el valor de los exámenes en CL para evaluar la competencia lectora en lengua extranjera de los estudiantes universitarios?

METODOLOGÍA

Instrumento

Como primer paso, se elaboró una versión del cuestionario en línea implementado en la plataforma Lime Survey. Una vez que se activó el cuestionario se recabaron los datos a manera de pilotaje durante un mes. Con la información que se recibió, se revisó el cuestionario (en Anexo, al final de este artículo) y se administró a los candidatos que habían presentado el examen de CL en lengua extranjera. Con el fin de garantizar la participación de los examinados, los estudiantes sólo podían consultar los resultados de su examen tras haber contestado la encuesta.

Participantes

En el estudio participaron todos los estudiantes que presentaron el examen de comprensión de lectura durante un año. La muestra total se conformó de 16 mil 496 examinados. De esta base preliminar se hicieron varias depuraciones: la primera de ellas consistió en eliminar a todos aquellos estudiantes que tardaron menos de 2 minutos para contestar la encuesta, tiempo que se identificó como mínimo para poder leer y responder

adecuadamente las preguntas que se formularon. Después de esta primera depuración, la base preliminar quedó conformada por 13 mil 868 estudiantes. A partir de ahí, se hizo una revisión minuciosa de la carrera, facultad y universidad de procedencia, pues en algunos casos no fue posible rastrear los estudios del alumno ya fuera porque dejaron el espacio en blanco o porque la información proporcionada no permitía identificar la carrera a la que pertenecían. También estos estudiantes fueron eliminados de la base de datos. Finalmente, se agruparon los datos de acuerdo con la universidad de procedencia. En el caso de la UNAM, se integró a todas las ENES y FES, así como al campus de Ciudad Universitaria. La base de datos final se compuso de 11 mil 707 estudiantes, los cuales se distribuyeron en cuatro grupos: estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de comprensión de lectura con fines de titulación o de ingreso al posgrado (9 mil 036 estudiantes) y estudiantes no pertenecientes a la UNAM que presentaron el examen con fines de titulación o de ingreso a algún posgrado (2 mil 671 estudiantes).

Análisis de los datos

La base de datos fue elaborada en Excel y los datos fueron analizados mediante técnicas de estadística descriptiva.

RESULTADOS

Con el fin de tener un poco más de claridad con la información que se presenta, los resultados se presentarán en cuatro bloques:

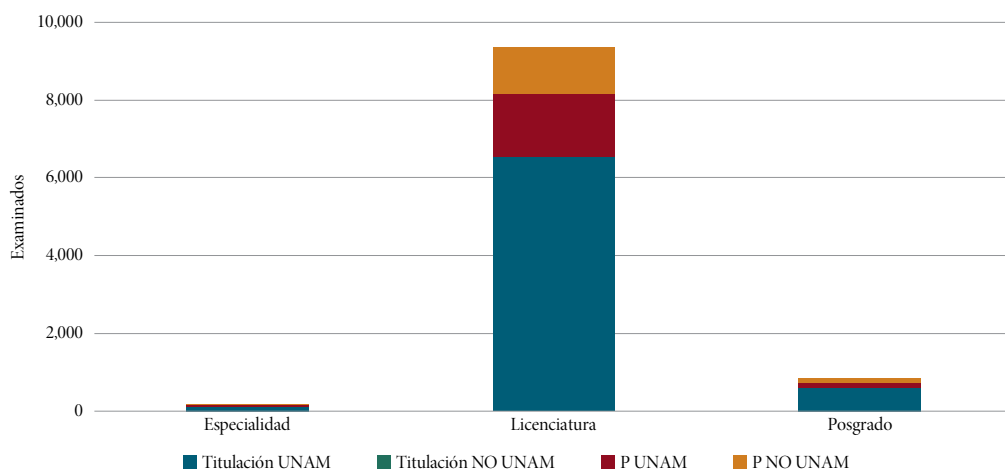
1. Estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de CL con fines de titulación.
2. Estudiantes de la UNAM que presentaron el examen de CL para ingresar a algún posgrado de la UNAM.
3. Estudiantes que no son de la UNAM y que presentaron el examen de CL con fines de titulación.

- Estudiantes que no son de la UNAM y que presentaron el examen de CL para ingresar algún posgrado de la UNAM.

La Gráfica 1 muestra el nivel de estudios de los estudiantes que presentaron el examen en

CL. Como se puede apreciar, 90.20 por ciento de los examinados provenía de la licenciatura, mientras que el 9.80 por ciento restante venía de alguna especialidad médica, maestría o doctorado.

Gráfica 1. Nivel de estudios

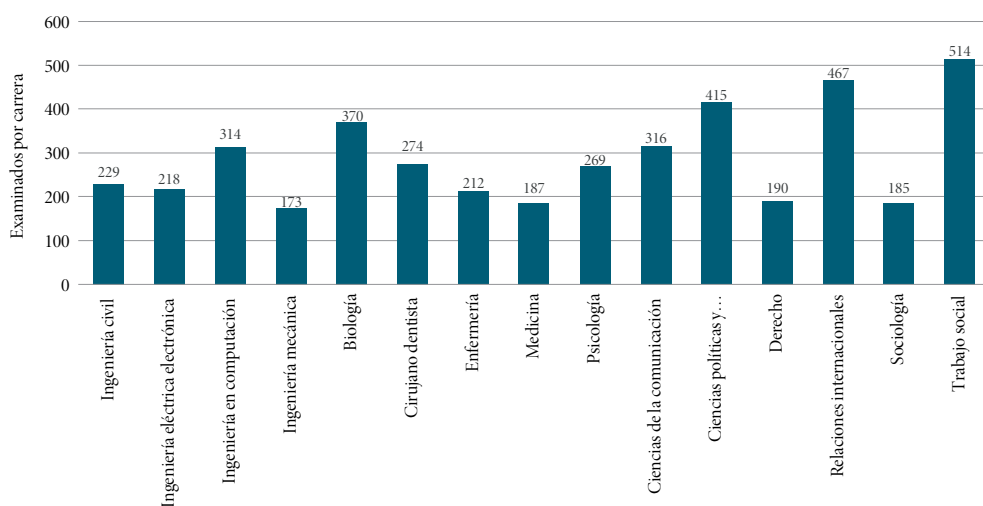


Fuente: elaboración propia.

En el caso de los 6 mil 559 estudiantes de la UNAM, población más numerosa que presentó el examen en CL, éstos provenían de una amplia gama de estudios: 29 licenciaturas del área 1 (ciencias físico matemáticas y de las

ingenierías) 22 del área 2 (ciencias biológicas, químicas y de la salud), 16 del área 3 (ciencias sociales) y 26 del área 4 (humanidades y artes), para conformar un total de 91 licenciaturas. La Gráfica 2 muestra las 15 licenciaturas en

Gráfica 2. Licenciaturas de la UNAM con mayor número de sustentantes



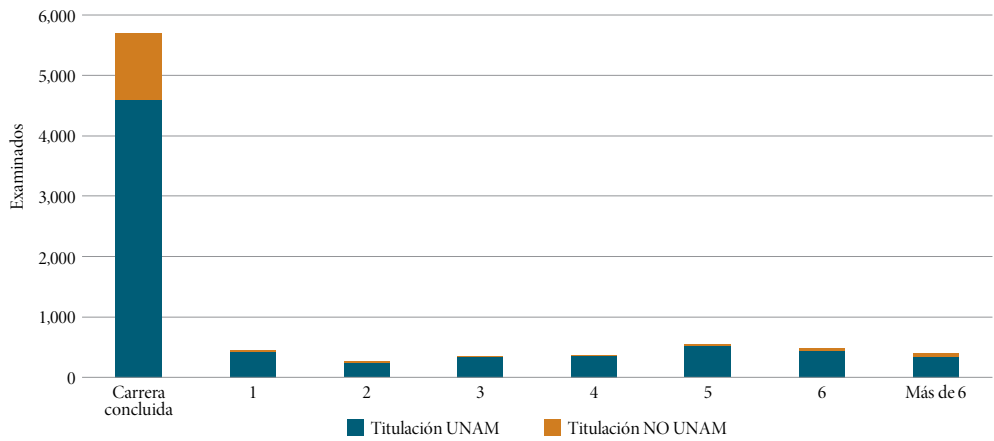
Fuente: elaboración propia.

donde se presentó el mayor número de sustentantes; éstas representaron 66.06 por ciento del total de estudiantes que presentaron el examen en CL.

La Gráfica 3 muestra las materias que el estudiante cursaba en su facultad al momento de

sustentar el examen. El 66.50 por ciento de los estudiantes ya había concluido sus estudios al momento de presentar el examen, y el otro 33.50 por ciento cursaba entre una y seis materias que podían pertenecer a cualquier semestre de sus estudios.

Gráfica 3. Materias que cursa en la facultad

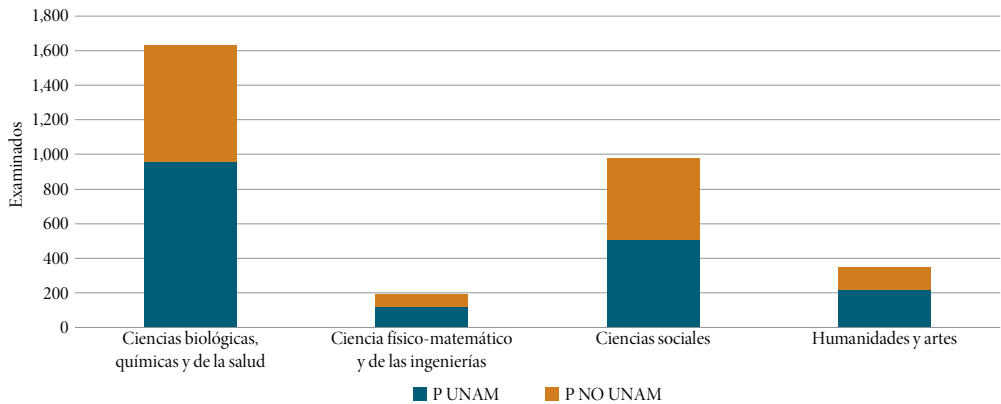


Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 4 se presenta el posgrado al cual deseaban ingresar los aspirantes a ese nivel. Se aprecia que 51.81 de los examinados buscaba cursar algún posgrado en ciencias biológicas, químicas y de la salud, y 31.17 por

ciento deseaba ingresar a algún posgrado en ciencias sociales. Solamente 17.01 por ciento de los aspirantes buscaba entrar a algún posgrado en las áreas del saber restantes.

Gráfica 4. Programa de posgrado al cual se desea ingresar

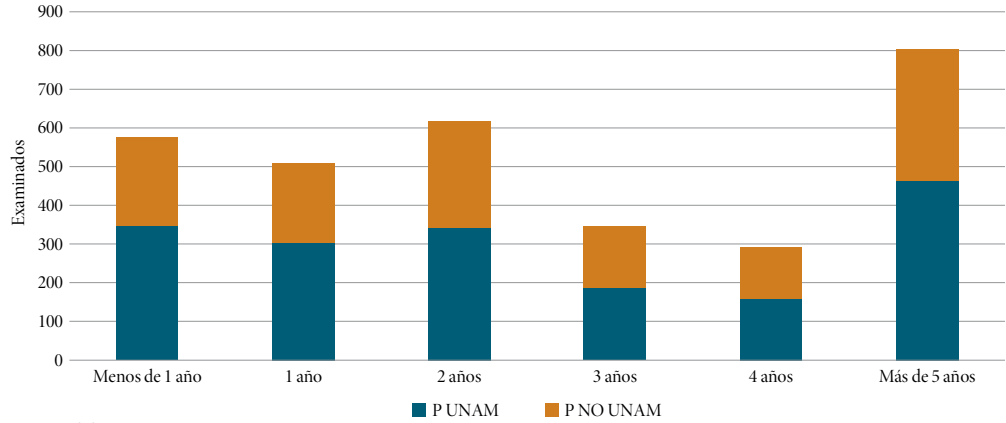


Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 5 muestra el tiempo que los aspirantes a posgrado tenían de haber concluido sus estudios previos cuando presentaron el examen. Como se puede ver, 25.57 por ciento contaba con más de cinco años de haber

terminado el ciclo universitario anterior, seguido de quienes habían terminado hacía ya dos años (19.66 por ciento), mientras que 18.32 por ciento reportó haber concluido hacía menos de 1 año.

Gráfica 5. Tiempo de haber concluido sus estudios previos

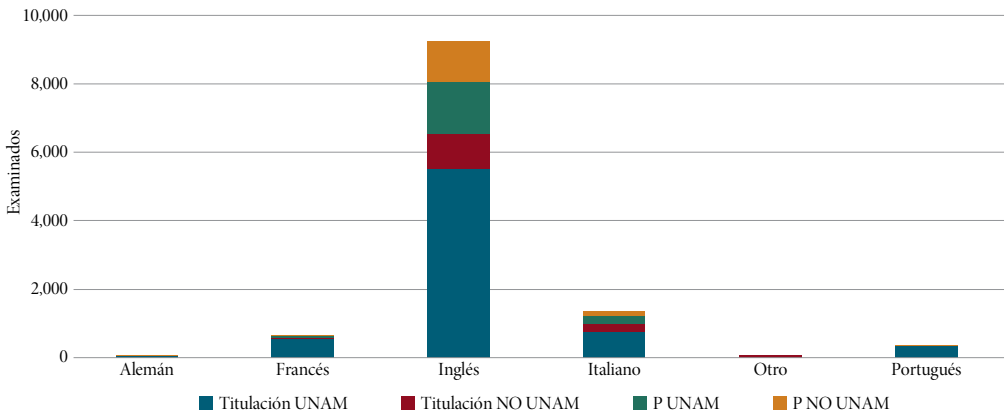


Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 6 muestra el idioma en que presentaron los alumnos el examen de CL. Como se puede observar, 78.90 por ciento de los alumnos presentó el examen en inglés,

11.49 por ciento lo presentó en italiano, 5.54 por ciento en francés, 3.09 por ciento en portugués y menos de 1 por ciento en alemán y otros idiomas.

Gráfica 6. Idioma en el que presentaron el examen de CL

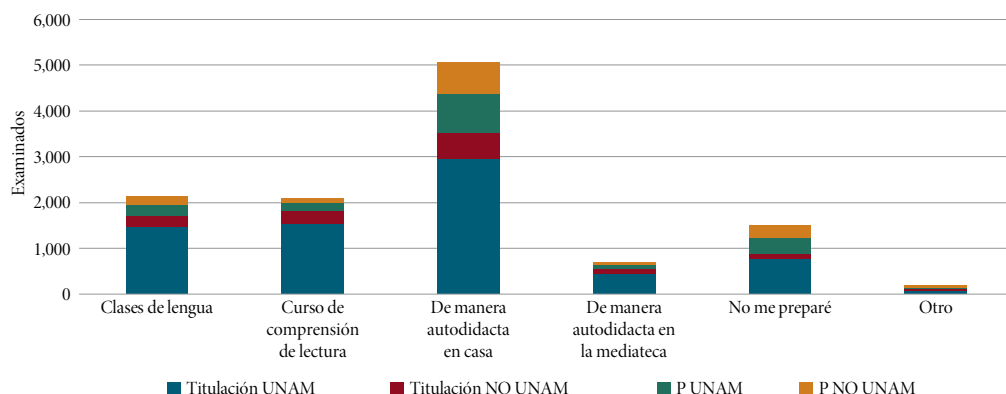


Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 7 muestra la manera en la cual se prepararon los estudiantes para presentar el examen. La gran mayoría de ellos lo hizo de forma autodidacta en casa (43.35 por ciento), seguido de quienes se prepararon a través de

un curso de lengua y de CL (18.34 y 17.92 por ciento respectivamente) y, por último, quienes no se prepararon para el examen, o lo hicieron de forma autodidacta en una mediateca o de otra forma (20.39 por ciento).

Gráfica 7. Forma de preparación para el examen de CL

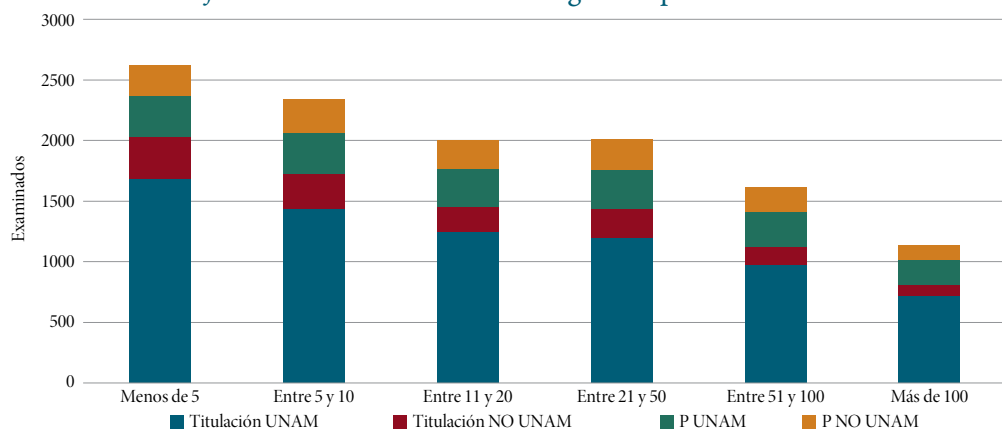


Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 8 se muestra la cantidad de cuartillas que los estudiantes deben leer semanalmente por asignatura, por indicación de sus profesores. Como se puede observar, se presentó un descenso constante al aumentar el número de cuartillas; por ejemplo, 22.35 por ciento de los estudiantes afirmó haber recibido menos de 5 cuartillas de lectura en promedio en cada una de sus materias por semana,

mientras que sólo 9.66 por ciento afirmó haber recibido más de 100 cuartillas de lectura a la semana. La interpretación de esta gráfica no es sencilla y requiere de estudios que van más allá del alcance de este artículo. En principio, se podría inferir que en ciertas carreras o materias se requiere que los estudiantes lean más, pero harían falta otros análisis estadísticos que confirmaran lo anterior.

Gráfica 8. Cuartillas de lectura asignadas por los docentes

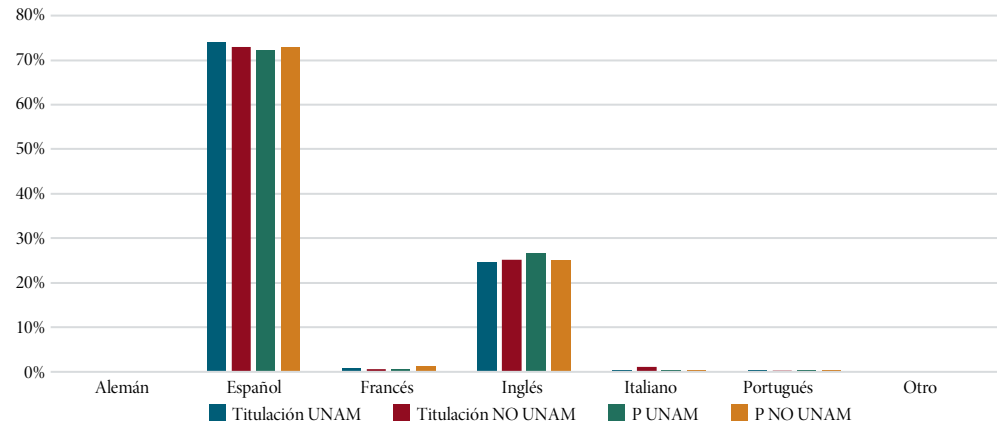


Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 9 se muestra el idioma de las lecturas asignadas por los docentes a los estudiantes. El idioma más frecuente de las lecturas es el español (73 por ciento), seguido del inglés (25 por ciento). Las lecturas en francés e

italiano corresponden a 1 por ciento respectivamente, mientras que, en alemán, portugués y otros idiomas, prácticamente equivalen a cero.

Gráfica 9. Idioma de las lecturas asignadas por los docentes

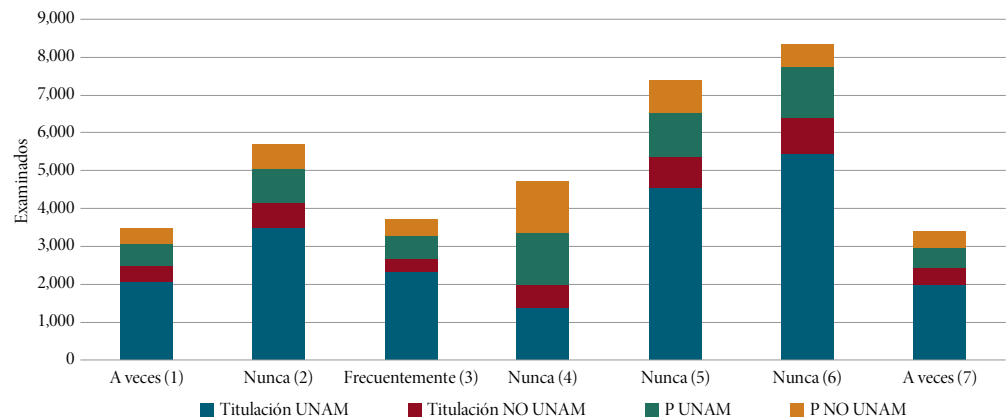


Fuente: elaboración propia.

Las preguntas relacionadas con el uso de herramientas para la comprensión de la lectura se sintetizan en la Gráfica 10. Dicha gráfica muestra las modas (eventos que más se repitieron) en el uso de los recursos, tanto físicos como electrónicos, que se encuentran disponibles para comprender textos en otros idiomas; a saber: 1) diccionario bilingüe en papel; 2) diccionario monolingüe en papel; 3) diccionario bilingüe en línea; 4) diccionario

monolingüe en línea; 5) foros de discusión; 6) tesauros; y 7) traductores electrónicos. En esta gráfica se puede ver que las herramientas que más utilizaron los estudiantes para comprender sus textos son los diccionarios bilingües en línea. A veces emplearon diccionarios bilingües en papel y traductores electrónicos. La mayoría de los estudiantes afirmó nunca emplear diccionarios monolingües en papel o en línea, así como tesauros y foros de discusión.

Gráfica 10. Frecuencia en el uso de recursos físicos y electrónicos



Fuente: elaboración propia.

A modo de resumen, se puede apreciar que cerca de 90 por ciento de los estudiantes que presentó el examen de CL era de licenciatura y que cerca de 70 por ciento ya había concluido sus estudios al momento de presentarlo. Los

posgrados que más solicitaron el examen de CL para ingreso a sus programas de maestría y doctorado fueron los de ciencias biológicas, químicas y de la salud (51.81 por ciento). Del total de aspirantes de posgrado, uno de cada cuatro

tenía más de cinco años de haber concluido sus estudios previos de licenciatura o de maestría.

En cuanto al examen, la gran mayoría de los estudiantes sustentó el examen en inglés (78.90 por ciento) y se preparó de forma autodidacta (43.34 por ciento). Con respecto a las prácticas de lectura, la media reportó leer entre 11 y 20 cuartillas a la semana. De estas lecturas asignadas por los profesores, cerca de 75 por ciento estaba en español y el resto en inglés; la lectura en otras lenguas distintas a éstas fue prácticamente nula. Por último, destaca que los estudiantes reportaron estar más familiarizados con el uso de traductores electrónicos y diccionarios bilingües en línea y en español como herramientas de apoyo para comprender textos en lengua extranjera.

DISCUSIÓN

En este estudio se pueden destacar varias cosas; el primer hallazgo significativo se relaciona con el motivo por el cual los estudiantes presentan el examen de CL en lengua extranjera. En la Gráfica 1 se aprecia claramente que cerca de 90 por ciento de los alumnos proviene de la licenciatura y presenta el examen con fines de titulación. El dato que resulta más significativo es que dos terceras partes de los estudiantes ya habían concluido sus estudios al momento de sustentar el examen. Ésta es la primera incongruencia en la administración de un examen de certificación de CL, puesto que, si los estudiantes ya concluyeron sus estudios universitarios, entonces, ¿cuál es la razón de demostrar que son capaces de leer textos académicos en inglés o en lengua extranjera al final de la carrera? Es decir, si el estudiante reprueba el examen de CL estaría demostrando que no es capaz de leer textos académicos en inglés, pero esto resultaría irrelevante, pues ya habría concluido sus estudios universitarios y habría demostrado que el hecho de no tener esa habilidad no resultó un obstáculo suficientemente fuerte para no aprobar sus materias.

La segunda problemática se relaciona con los estudiantes que desean cursar estudios de posgrado en la UNAM: uno de cada cuatro alumnos que presentó el examen con fines de ingreso al posgrado tenía más de cinco años de haber concluido sus estudios universitarios, lo cual podría poner claramente en desventaja a aquellos candidatos que quizás optaron por fortalecer su experiencia profesional antes de acceder a un posgrado. Recordemos que frecuentemente el examen de CL para ingreso al posgrado resulta un criterio indispensable para seguir con el proceso de selección. Esto quiere decir que un candidato es rechazado por no aprobar un examen de CL, sin importar su trayectoria académica y laboral.

En cuanto a la manera en la cual se preparan los estudiantes, resulta notorio que cerca de la mitad de ellos se prepara de forma autodidacta en casa. Aunque también hay un porcentaje importante que lo hace a través de cursos de lengua o de cursos de CL, valdría la pena preguntarse por qué no todos los estudiantes toman estos cursos. Quizás la razón es que no hay suficientes cursos disponibles para los estudiantes, o que éstos no forman parte de sus materias curriculares; tal vez los profesores no les asignan suficientes lecturas en inglés y los estudiantes no ven la necesidad de tomar un curso previo al examen. Es posible también que consideren que su nivel de conocimiento es suficiente para poder aprobar el examen. En todo caso, valdría la pena indagar cómo es que se preparan de manera autodidacta en casa.

En relación con el idioma en que presentan el examen, cerca de 80 por ciento de los sustentantes presenta el examen en inglés, pero después observamos, en la Gráfica 9, que los docentes sólo asignan lecturas en español (cerca de 70 por ciento) y en inglés (cerca de 30 por ciento). Aquí nos encontramos ante el primer desafío ontológico de los exámenes de certificación de CL en lengua extranjera: si la política lingüística de la UNAM nace de la necesidad de que los estudiantes lean en lengua extranjera,

parece ser que estas prácticas se restringen exclusivamente al inglés, por lo cual no habría necesidad de evaluar en otras lenguas. Sin embargo, si observamos los resultados de la Gráfica 6, podemos observar que casi uno de cada cinco estudiantes presenta el examen de CL en italiano, francés o portugués. Esta segunda evidencia da cuenta de la necesidad no sólo de implementar una adecuada política lingüística acorde con las necesidades institucionales, sino que además se refleje en una adecuada planeación lingüística, puesto que está claro que cerca de 20 por ciento de los estudiantes que presenta el examen de CL lo hace en una lengua similar al español. Quizás la falta de conocimiento del inglés o el haber fracasado previamente en el examen en ese idioma obligue a los estudiantes a buscar otras alternativas que les permitan acreditar un requisito de titulación o de ingreso a un posgrado. En el caso de los estudiantes de posgrado, es cierto que a veces se les solicita que sean competentes en CL en dos idiomas, pero la Gráfica 9 indica que, sin importar el tipo de estudiantes de que se trate (grado o posgrado) o la razón por la que requieren el examen (titulación o ingreso a posgrado), la cantidad de lecturas asignadas en otra lengua distinta del español o el inglés es prácticamente nula. Recordemos que la muestra fue tomada de los estudiantes que presentaron un examen porque su facultad se los requería, de manera que es indispensable que cada facultad tome decisiones con base en un análisis de necesidades en CL de sus propios estudiantes.

En cuanto a las necesidades de comprensión de lectura, se percibe claramente que los estudiantes en general leen poco, en inglés y en español, en cada una de sus materias. De hecho, cerca de 60 por ciento reportó leer entre 11 y 20 cuartillas a la semana, independientemente del idioma de la lectura. Quizás un análisis más fino permitiría identificar en cuáles carreras leen más y en cuáles menos, pues podría ser que esto estuviera también relacionado al tipo de estudios. Es decir, en carreras

como diseño industrial o matemáticas, por ejemplo, se entendería que la dinámica en clase no sólo sería a través de lecturas, sino de trabajo práctico o de resolución de problemas. Ahora bien, resulta evidente que un porcentaje considerable (cerca de una cuarta parte del total) de las lecturas que los docentes asignan a los estudiantes está en inglés. Esto es importante porque también es claramente visible que la lectura que se asigna en otros idiomas es prácticamente nula, lo cual pone en tela de juicio la necesidad de evaluar y, por lo tanto, de aceptar certificados en comprensión de lectura en otra lengua que no sea el inglés.

Finalmente, en relación con los recursos que los estudiantes utilizan para la lectura, resulta evidente que el uso de recursos monolingües —en papel o en línea— son poco usados, así como los recursos especializados —tesauros y foros de discusión—, mientras que los recursos que más emplean son los diccionarios bilingües en papel y en línea, y los traductores electrónicos.

El análisis anterior, siguiendo las posturas críticas de Loumbourdi (2013), Restrepo (2012) y Shohamy (2001; 2007), demuestra claramente cómo la implementación de políticas lingüísticas que se refleja primordialmente en exámenes de certificación trae consigo consecuencias negativas y efectos deletéreos en la vida académica de los estudiantes. Kane (2013) afirma que, para diseñar exámenes de alto impacto como los que aquí se presentan, las consecuencias deben ser mayormente positivas para las partes interesadas: estudiantes, docentes, y todos aquellos que se encuentran en posición de tomar decisiones respecto del diseño, implementación y uso que se dará a los exámenes. Bazo *et al.* (2017) afirman que las políticas lingüísticas en la educación superior deberían abordar tres ejes: la certificación, la formación y la incentivación, tanto en estudiantes como en docentes. Por esta razón, tales políticas deberían verse reforzadas, en primer lugar, por una planeación lingüística adecuada que les permita a los estudiantes

adquirir las habilidades en CL que la UNAM, o cualquiera de sus facultades, considere necesarias. Para ello, siguiendo la línea de Pereira (2013), se requiere de estudios diagnósticos dentro de cada una de las facultades para identificar adecuadamente cuáles son las necesidades que se requieren en el uso de una lengua distinta a la del medio de instrucción.

En segundo lugar, las políticas lingüísticas deberían verse reflejadas en exámenes de lengua diagnósticos, y no de certificación. Esto permitiría que las instituciones de educación superior tomaran las decisiones más acertadas sobre los estudiantes que recién ingresan al ciclo universitario. Un examen diagnóstico resolvería la disyuntiva de la problemática de titulación, y también la de exclusión al ingreso a un posgrado. Con base en la decisión que se tome, las facultades o la institución podrían implementar cursos de CL dentro de sus materias curriculares, o hacer obligatorios los cursos para quienes en el examen diagnóstico demostraran no contar con la habilidad suficiente para leer textos en lengua extranjera (Lauridsen, 2013). Idealmente, estos cursos deberían impartirse al inicio de los estudios universitarios, pues una vez que el estudiante ha concluido sus estudios resultarán irrelevantes, dado que el objetivo es que el desarrollo

de dicha habilidad les permita ser capaces de leer en lengua extranjera en el curso de sus estudios universitarios.

Limitaciones y futuros estudios

Una de las principales limitaciones del estudio se refiere al tipo de muestra, ya que se trabajó solamente con los estudiantes que presentaron el examen de certificación en CL; en este sentido, sería importante que el estudio se llevara a cabo con todos los estudiantes universitarios, no sólo con los que sustentaron el examen. Implementar este cuestionario con los docentes también ayudaría a conocer qué tipo de lecturas les asignan a sus estudiantes en lengua extranjera o la razón por la cual no asignan lecturas en otros idiomas. Esta limitante, sin embargo, abre una brecha para el desarrollo de futuros estudios que pudieran conducirse al respecto. De hecho, además de conocer la opinión de los docentes, sería bueno también que un estudio cualitativo —mediante entrevistas— se condujera con los directores de escuelas y facultades y con quienes se encuentran en calidad de tomar decisiones respecto de las políticas lingüísticas de la universidad para poder conocer su visión respecto de la importancia de la comprensión de lectura en lengua extranjera en la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- ALDERSON, Charles (1984), "Reading in a Foreign Language: A reading problem or a language problem?", en Charles Alderson y Anthony Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, Nueva York, Longman, pp. 1-27.
- ALDERSON, Charles (2000), *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BACHMAN, Lyle y Adrian Palmer (2010), *Language Assessment in Practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford, Oxford University Press.
- BAZO, Plácido, Dolores González, Aurora Centellas, Emma Dafouz, Alberto Fernández y Víctor Pavón (2017), "Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español", Madrid, CRUE Universidades Españolas.
- BLOOM, Benjamin, Max Engelhart, Eduard Furst, Walker Hill y David Krathwohl (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive domain*, Nueva York, Longman.
- CARTAYA, Noela (2011), "La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2", *Lingua Americana*, vol. 15, núm. 28, pp. 103-118.
- Consejo de Europa (2001), "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (consulta: 29 de mayo de 2019).
- DAVIS, Frederick (1968), "Research in Comprehension in Reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 3, núm. 4, pp. 499-545.

- FERNÁNDEZ, Nelly, Carlos Mayora y Rubena St. Louis (2015), "Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 21, núm. 1, pp. 15-29.
- FOUCAULT, Michel (1977), *Discipline and Punish: The birth of the prison*, Nueva York, Random House, Inc.
- GONZÁLEZ, ROSA (2014), *El desempeño del EXHALING y los factores asociados. Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES.
- GRABE, William (2009), *Reading in a Second Language: Moving from theory to practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GRAY, William (1960), "The Major Aspects of Reading", en Helen Robinson (ed.), *Sequential Development of Reading Abilities*, Chicago, Chicago University Press, vol. 90, pp. 8-24.
- HALBACH, Ana y Alberto Lázaro (2015), *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: actualización 2015*, Alcalá, Consejo Británico.
- HU, Marcella y Paul Nation (2000), "Vocabulary Density and Reading Comprehension", *Reading in a Foreign Language*, vol. 23, núm. 2, pp. 403-430.
- KANE, Michael (2006), "Validation", en Robert Brennan (ed.), *Educational Measurement*, Westport, American Council on Education/Praeger, pp. 17-64.
- KANE, Michael (2013), "Validating the Interpretations and Uses of Test Scores", *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-73.
- LAUFER, Batia (2010), "Lexical Threshold Revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension", *Reading in a Foreign Language*, vol. 22, núm. 1, pp. 15-30.
- LAURIDSEN, Karen (2013), *Higher Education Language Policy*, European Language Council, Milán, en: http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/Resources_Working_Groups/HE_Language_Policy_-_Final_2013_w_summary.pdf (consulta: 29 de mayo de 2019).
- LEIVA, Berta (2007), "Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje?", *Lenguas Modernas*, vol. 32, pp. 35-62.
- LIU, Feng (2010), "Reading Abilities and Strategies: A short introduction", *International Education Studies*, vol. 3, núm. 3, pp. 153-157.
- LORENZO, Francisco, Fernando Trujillo y José Vez (2011), *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid, Síntesis.
- LOUMBOURDI, Lambrini (2013), *The Power and Impact of Standardised Tests. Investigating the washback of language exams in Greece*, Frankfurt, Peter Lang Edition.
- MARSH, David y Jenni Laitinen (2004), "Medium of Instruction in European Higher Education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning amongst Undergraduates (ENLU) Task Force 4", Jyväskylä, Universidad de Jyväskylä.
- MUNBY, John (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAUL, Richard y Linda Elder (2006), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Tomales (EUA), The Foundation for Critical Thinking, en: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf (consulta: 17 de noviembre de 2020).
- PEREIRA, Silvia (2013), "Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones", *Lenguaje*, vol. 41, núm. 2, pp. 383-406.
- PÉREZ, María Jesús (2005), "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 121-138.
- RESTREPO, Elsa (2012), "La política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia: un análisis desde el discurso", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 17, núm. 1, pp. 27-44.
- ROSENFELD, Michael, Susan Leung y Philip Oltman (2001), *TOEFL Monograph Series MS-21*, Princeton, Educational Testing Service.
- SCHMITT, Norbert, Xiangying Jiang y William Grabe (2011), "The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension", *The Modern Language Journal*, vol. 9, núm. 1, pp. 26-43.
- SHOHAMY, Elana (2001), *The Power of Tests: A critical perspective on the uses of language tests*, Nueva York, Pearson Education.
- SHOHAMY, Elana (2007), "The Power of Language Tests, the Power of the English Language and the Role of ELT", en Jim Cummins y Chris Davison (eds.), *International Handbook of ELT*, Boston, Springer, pp. 521-531.
- SIGNORET, Alina (2017), *Informe de labores 2009-2017*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, en: <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CELE-2009-2017.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2019).
- SPOLSKY, Bernard (2006), "Fallas en la política del lenguaje", en Roland Terborg y Laura García (comps.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 77-90.
- TERBORG, Roland y Laura García (2006), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- URQUHART, Anthony y Cyril Weir (1998), *Reading in a Second Language: Process, product, and practice*, Nueva York, Longman.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS NECESIDADES
DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNAM

ESTIMADO ESTUDIANTE

El siguiente cuestionario tiene como finalidad ver cuáles son tus necesidades de comprensión de lectura en lengua extranjera en la UNAM, así como determinar la importancia de los distintos niveles de comprensión que requieres en tus estudios. El cuestionario es anónimo y la información aquí recabada es confidencial y con fines informativos para el CELE y la UNAM.

- f) Entre 601 y 800
- g) Entre 801 y 1000
- h) Más de 1000

- 4. ¿Cuál es el motivo por el cual presentaste el examen de comprensión de lectura del CELE?
 - a) titulación de licenciatura o posgrado
 - b) ingreso al posgrado
- 5. ¿En qué facultad estudias o estudiaste?

Análisis de necesidades de comprensión lectora en lengua extranjera

1. ¿En qué idioma presentaste el examen de comprensión de lectura?

- a) inglés
- b) francés
- c) italiano
- d) portugués
- e) alemán
- f) otro idioma ¿cuál?

2. ¿Cómo te preparaste para el examen?

- a) clases de lengua
- b) curso de comprensión de lectura
- c) de manera autodidacta en la mediateca
- d) de manera autodidacta en casa
- e) no me preparé
- f) otro medio ¿cuál?

3. ¿Cuántas horas de instrucción o preparación has tenido en la lengua meta?

- a) ninguna
- b) menos de 100
- c) entre 101 y 200
- d) entre 201 y 300
- e) entre 301 y 400
- f) entre 401 y 600

6. ¿En qué carrera o programa de posgrado estudias o estudiaste?

7. ¿Qué semestre cursas actualmente?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) 7
- h) 8
- i) 9
- j) 10
- k) estudios concluidos

Sección A: para estudiantes

8. ¿Cuántas materias cursas actualmente en tu facultad?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) más de 6

9. ¿Actualmente en tus cursos tienes que leer en otro idioma además del español?

Sí

No

Si el alumno contestó NO, la encuesta termina y deberá aparecer la siguiente leyenda:
La encuesta ha concluido. ¡Gracias por tu participación!

10. Del material de lectura obligatoria que te asignan tus profesores, ¿qué cantidad de cuartillas tienes que leer a la semana?

a) menos de 5

b) entre 5 y 10

c) entre 11 y 20

d) entre 21 y 50

e) entre 51 y 100

f) más de 100

11. ¿En general, en qué idioma o idiomas te asignan tus profesores las lecturas de tus cursos y qué porcentaje corresponde a cada lengua?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	

Portugués
Alemán
Otro idioma ¿cuál?

12. Adicionalmente a las lecturas obligatorias que te asignan en tus cursos, ¿cuántas cuartillas lees por tu cuenta a la semana?

a) menos de 5

b) entre 5 y 10

c) entre 11 y 20

d) entre 21 y 50

e) entre 51 y 100

f) más de 100

13. ¿En general, en qué idioma o idiomas lees el material de lectura adicional?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

14. Cuando lees en lengua extranjera, indica la frecuencia con que utilizas las siguientes herramientas de apoyo:

Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre

¡Muchas gracias por tu participación! Si tienes algún comentario, por favor háznoslo saber.

Sección B: para quienes ya concluyeron sus estudios

8. ¿Hace cuánto tiempo terminaste tus estudios?
- a) menos de un año
 - b) 1 año
 - c) 2 años
 - d) 3 años
 - e) 4 años
 - f) 5 años
 - g) más de 5 años
9. ¿En tus cursos tenías que leer en otro idioma además del español?
- Sí
 - No

Si el alumno contestó NO, la encuesta termina y deberá aparecer la siguiente leyenda:
La encuesta ha concluido. ¡Gracias por tu participación!

10. Del material de lectura obligatoria que te asignaban tus profesores, ¿qué cantidad de cuartillas tenías que leer a la semana?
- a) menos de 5
 - b) entre 5 y 10
 - c) entre 11 y 20
 - d) entre 21 y 50
 - e) entre 51 y 100
 - f) más de 100

11. ¿En general, en qué idioma o idiomas te asignaban tus profesores las lecturas de tus cursos y qué porcentaje correspondía a cada lengua?
- Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

12. Adicionalmente a las lecturas obligatorias que te asignaban en tus cursos, ¿cuántas cuartillas leías por tu cuenta a la semana?
- a) menos de 5
 - b) entre 5 y 10
 - c) entre 11 y 20
 - d) entre 21 y 50
 - e) entre 51 y 100
 - f) más de 100

13. ¿En general, en qué idioma o idiomas leías el material de lectura adicional?
- Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

14. Cuando leías en lengua extranjera, indica la frecuencia con que utilizabas las siguientes herramientas de apoyo:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Diccionario bilingüe en papel					
Diccionario monolingüe en papel					
Diccionario bilingüe en línea					
Diccionario monolingüe en línea					
Foros de discusión					
Tesauros					
Traductores electrónicos					

¡Muchas gracias por tu participación! Si tienes algún comentario, por favor háznoslo saber.

Sección C: para ingreso a posgrado

A) ¿En qué universidad cursaste tus estudios previos?

B) ¿Cuáles son tus estudios previos de licenciatura o maestría?

C) ¿A qué programa de posgrado deseas ingresar?

D) ¿Hace cuánto tiempo terminaste tus estudios?

- a) menos de un año
- b) 1 año
- c) 2 años
- d) 3 años
- e) 4 años
- f) 5 años
- g) más de 5 años

9. ¿En tus cursos tenías que leer en otro idioma además del español?

- Sí
- No

10. Del material de lectura obligatoria que te asignaban tus profesores, ¿qué cantidad de cuartillas tenías que leer a la semana?

- a) menos de 5
- b) entre 5 y 10
- c) entre 11 y 20
- d) entre 21 y 50
- e) entre 51 y 100
- f) más de 100

11. ¿En general, en qué idioma o idiomas te asignaban tus profesores las lecturas de tus cursos y qué porcentaje correspondía a cada lengua?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

Si el alumno contestó NO, la encuesta termina y deberá aparecer la siguiente leyenda:
La encuesta ha concluido. ¡Gracias por tu participación!

12. Adicionalmente a las lecturas obligatorias que te asignaban en tus cursos, ¿cuántas cuartillas leías por tu cuenta a la semana?

a) menos de 5

b) entre 5 y 10

c) entre 11 y 20

d) entre 21 y 50

e) entre 51 y 100

f) más de 100
13. ¿En general, en qué idioma o idiomas leías el material de lectura adicional?

Por ejemplo: español 80% e inglés 20%

Idioma	Porcentaje
Español	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Otro idioma ¿cuál?	

14. Cuando leías en lengua extranjera, indica la frecuencia con que utilizabas las siguientes herramientas de apoyo:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Diccionario bilingüe en papel					
Diccionario monolingüe en papel					
Diccionario bilingüe en línea					
Diccionario monolingüe en línea					
Foros de discusión					
Tesauros					
Traductores electrónicos					

¡Muchas gracias por tu participación! Si tienes algún comentario, por favor háznoslo saber.