

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

MAESTRÍA EN PSICOMETRÍA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA



TESIS

Diseño de una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas para la selección de aspirantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, 2019

Presentado por
Tessy Maricela Solórzano Flores

Para optar al grado de:
Máster en Psicometría y Evaluación Educativa

Asesor Temático:
PhD. Dennis Fernando Cáceres Valladares

Asesor Metodológico:
PhD. German Moncada

Tegucigalpa, M.D.C., Honduras C.A.

Septiembre – 2019

Tegucigalpa, M.D.C., 19 de septiembre de 2019

Señores

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Coordinadores Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa

Estimados señores:

Por este medio autorizo a la UNAH para que publique en su REVISTA DIGITAL, WEB, CD Y CUALQUIER OTRO MEDIO, y uso de beneficio sociales y académicos de la sociedad hondureña mi trabajo de tesis titulado: **“Diseño de una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas para la selección de aspirantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, 2019”**, el cual he presentado como parte de los requisitos para optar por la Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa.

Atentamente,

Tessy Maricela Solórzano Flores

Cuenta No. PSE100126

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Doctor Francisco José Herrera Alvarado
Rector Interino

Máster Belinda Flores de Mendoza
Vice-Rectora Académica

Abogada Emma Virginia Rivera Mejía
Secretaria General

Máster Leonarda del Carmen Andino Rodríguez
Directora de Docencia

Doctor Armando Euceda
Director Sistema de Estudios de Postgrado

Doctora Martha Lorena Suazo Matute
Decana Facultad de Ciencias Sociales

Máster María José Irías Escher
Coordinadora General Postgrados Facultad de Ciencias Sociales

Máster Lina María Mendoza Recarte
Coordinadora Académica Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa

DEDICATORIA

Primeramente, a Dios por darme sabiduría y paciencia en todo momento.

A mis padres Norma Alicia Flores y José Orlando Solórzano por su apoyo incondicional.

A mi hermano Eduardo Solórzano, que día a día me enseña el valor de la vida y la fuerza de seguir adelante, pese a toda circunstancia.

A León F. Alvarado y su familia, por darme ánimos y estar pendiente mientras cursaba la maestría.

DEGT-UNAH

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi gratitud a Dios, quien con su bendición llena siempre mi vida, a toda mi familia por estar siempre presentes y a mi esposo León Fernando Alvarado Ríos, por ser el apoyo incondicional en mi vida, que, con su amor y respaldo, me ayuda alcanzar mis objetivos.

Mi profundo agradecimiento a todas las autoridades, profesores y estudiantes de la Carrera de Lenguas Extranjeras, por confiar en mí, abrirme las puertas y permitirme realizar todo el proceso investigativo.

A mis compañeras de maestría, ahora amigas: Andrea Domínguez, Dulce Guevara, Isabel Hernández, Nusly Moreno y Keyla Rivera, por su paciencia, trabajo en equipo y apoyo mutuo.

De igual manera mis agradecimientos a todos los profesores de la maestría, quienes con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron posible el desarrollo de este trabajo de investigación; así mismo, quiero agradecer a la Máster Lina Mendoza, Coordinadora de la Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa, por su dirección, conocimiento y atención a lo largo de toda la maestría.

Finalmente quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a los Doctores Dennis Cáceres y German Moncada, por su oportuna asesoría y conocimiento brindado, para alcanzar esta meta.

RESUMEN

Este estudio, está enmarcado en el diseño de una prueba de habilidades lingüísticas cognitivas, donde se seleccionaron variables individuales predictores de rendimiento en el aprendizaje de una Segunda Lengua (L2); se diseñó un instrumento para medir las habilidades cognitivo-lingüísticas en la lengua materna (L1), en el proceso de selección de los estudiantes que aspiran a ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. El análisis tiene por objeto determinar y mejorar la validez interna del instrumento utilizado para considerarlo como una prueba experimental de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras, a través de la Teoría Clásica de los Test. La muestra está conformada por 121 estudiantes de nuevo ingreso del primer periodo académico 2019 (IPAC 2019), de Ciudad Universitaria. Se procedió a la descripción estadística y determinación de índices de discriminación y fiabilidad a través de técnicas de análisis de ítems. Por consiguiente, se diseñó una prueba que mide las habilidades cognitivo-lingüísticas de los evaluados.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	1
1.2. PREGUNTA PROBLEMA	3
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.4. JUSTIFICACIÓN	4
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	6
2.1. ESTADO DEL ARTE.....	6
2.1.1. <i>Habilidades lingüísticas cognitiva</i>	11
2.1.2. <i>La naturaleza y características de la aptitud lingüística</i>	12
2.1.3. <i>Críticas contra el concepto de aptitud lingüística</i>	13
2.2. DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS	16
2.3. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIAS PARA LAS LENGUAS.....	17
2.4. TIPOS DE EVALUACIÓN.....	19
2.5. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	20
2.6. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A NIVEL MEDIO.....	23
2.7. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A NIVEL SUPERIOR	28
2.8. PSICOMETRÍA.....	30
2.8.1. <i>Antecedentes</i>	31
2.8.2. <i>Introducción Teoría Clásica de los Test</i>	32
2.8.3. <i>Supuestos fundamentales de la teoría clásica de los tests</i>	32
2.8.4. <i>Introducción Teoría de respuesta al ítem</i>	34
2.8.5. <i>Coeficiente de fiabilidad</i>	37
2.8.6. <i>Tipos de errores de medida</i>	38
2.8.7. <i>Unidimensionalidad de la prueba</i>	39
2.8.8. <i>Consistencia interna</i>	40
2.8.9. <i>Factores que afectan a la fiabilidad de una prueba</i>	42
2.8.10. <i>Fiabilidad de los tests referidos al criterio</i>	43
2.8.11. <i>Estimación de los puntos de corte</i>	44
CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL	47
3.1. ANTECEDENTES	47
3.2. PROCESO DE ADMISIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS	48
3.2.1. <i>Generalidades</i>	48
3.2.2. <i>Creación de la Dirección de Admisiones</i>	50
3.2.3. <i>Proceso de Admisión</i>	51
3.2.4. <i>Prueba de Aptitud Académica</i>	52
3.2.5. <i>Pruebas de conocimiento complementarias a la prueba de aptitud académica</i>	53
3.3. CARRERA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	54
3.3.1. <i>Antecedente Histórico de la Carrera de Lenguas Extranjeras</i>	54
3.3.2. <i>Perfil de los estudiantes admitidos a la Carrera de Lenguas Extranjeras</i>	57
3.3.3. <i>Situación actual de la Carrera de Lenguas Extranjeras</i>	59
3.4. EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN AMÉRICA LATINA.....	66
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	68
4.1. ENFOQUE, ALCANCE Y DISEÑO.....	68
4.2. VARIABLES E INDICADORES	69

4.2.1. Operacionalización de las variables	70
4.3. HIPÓTESIS	72
4.4 POBLACIÓN Y MUESTRA	73
4.5. INSTRUMENTOS	73
4.5.1. Diseño de reactivos/ítems	74
4.5.2. Aplicación del instrumento	80
4.6. PLAN DE ANÁLISIS	81
4.6.1. Método y modelo de análisis de las variables	81
4.6.2. Programas para utilizar de análisis de datos	83
4.7. PROCEDIMIENTO	83
4.8. CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA PILOTO	84
CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	95
5.1. PREPARACIÓN DE LA BASE DE DATOS	95
5.2. RESULTADOS CON TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST	95
5.3. ESCALA DE PUNTUACIÓN Y PUNTOS DE CORTE	112
5.4. RELACIÓN PUNTAJE TOTAL DE LA PRUEBA Y PUNTAJE PAA	132
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	133
6.1. Hallazgos principales	133
6.2. Contraste entre los hallazgos principales y la teoría	135
6.3. Implicaciones teóricas y prácticas de los resultados	137
6.4. Conclusiones	138
6.5. Recomendaciones	139
REFERENCIAS	141
DECLARACIÓN DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	146
ANEXOS	147
ANEXO 1: ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS APROBADO POR LA JUNTA DE DIRECCIÓN UNIVERSITARIA	147
ANEXO 2: PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE LENGUAS EXTRANJERAS	148
ANEXO 3. DIAGRAMA DE GANTT-CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN	149
ANEXO 4. PROCESO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE ÍTEMS POR JUICIO DE EXPERTOS	174
ANEXO 5: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	185
ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	187
ANEXO 7: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ÍTEM-ÍTEM	190
ANEXO 8: ESCALAS DE PUNTUACIÓN DE LAS ESCALAS DEL BLOQUE DE ESPAÑOL	192
ANEXO 9: ESCALAS DE PUNTUACIÓN DE LAS ESCALAS DEL BLOQUE DE INGLÉS	193

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Comparación crítica y contra críticas al constructo de Aptitud Lingüística	14
Tabla 2. Diferencias entre los principales componentes de la Competencia Comunicativa	17
Tabla 3. Sub competencias de la competencia lingüística.	18
Tabla 4. Tipos de evaluación	19
Tabla 5. Bloques del campo de conocimiento lingüísticos	24
Tabla 6. Criterios psicolingüísticos y metodológicos	27
Tabla 7. Sistema lingüístico	28
Tabla 8. Competencia Lingüística General	29
Tabla 9. Matricula de la Carrera de Lenguas Extranjeras a nivel nacional, modalidad presencial y distancia, primer periodo académico 2017	59
Tabla 10. Matricula de la Carrera de Lenguas Extranjeras a nivel nacional, modalidad presencial y distancia, segundo periodo académico 2017	60
Tabla 11. Rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Lenguas Extranjeras, año 2014; comparando la Escala de la PAA y el Índice Global	62
Tabla 12. Número de estudiantes graduados de la Carrera de Lenguas Extranjeras en los últimos diez años, modalidad presencial y distancia	65
Tabla 13. Exámenes nacionales o internacionales para medir el nivel de aprendizaje del idioma inglés según país	67
Tabla 14. Operacionalización de las variables	70
Tabla 15. Niveles de Representación del Texto	75
Tabla 16. Mapa de la prueba piloto	80
Tabla 17. Selección del modelo para el análisis de los datos	82
Tabla 18. Metodología de trabajo	84
Tabla 19. Estadísticas de fiabilidad Forma A	85
Tabla 20. Estadísticas de fiabilidad Forma B	86
Tabla 21. Estadísticas de fiabilidad Forma C	87
Tabla 22. Estadísticos descriptivos índice de dificultad	89
Tabla 23. Estadísticos descriptivos índice de homogeneidad	91
Tabla 24. Estadísticos descriptivos índice de discriminación	92
Tabla 25. Poder de discriminación de los reactivos según su valor D	94
Tabla 26. Mapa de la prueba operativa	94
Tabla 27. Resumen del procesamiento de los casos – Frecuencia de la prueba habilidades cognitivo-lingüística	96
Tabla 28. Estadísticas de fiabilidad	96
Tabla 29. Escala de correlación	96
Tabla 30. Dificultad, Discriminación y Homogeneidad de los ítems	97
Tabla 31. Poder de discriminación de los reactivos según su valor D	99
Tabla 32. Estadísticas de fiabilidad	99
Tabla 33. Coeficiente de Correlación ítem-prueba	101
Tabla 34. Estadísticas de elemento (ítems) de resumen	102
Tabla 35. Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov	104
Tabla 36. Correlaciones entre las escalas y los bloques evaluados	104
Tabla 37. Correlaciones entre los bloques de Español e Inglés	105
Tabla 38. Correlación entre la variable Puntaje Total y Sexo	106
Tabla 39. Estadística de grupo (Masculino y Femenino) y el puntaje total	107
Tabla 40. Prueba de muestras independientes	107
Tabla 41. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ^a de la variable sexo y puntaje total	108
Tabla 42. Correlación entre la variable Puntaje Total y Edad	109
Tabla 43. Frecuencia del puntaje total en la prueba en relación con el título obtenido en media	110
Tabla 44. Correlación entre la variable Puntaje Total y Título de Educación de media alcanzado	112

Tabla 45. Escala global / Habilidad Cognitivo-Lingüística	113
Tabla 46. Frecuencia del Puntaje Total Estandarizado (agrupado)	114
Tabla 47. Escala de puntuación para el Bloque de Español (Lectura)	116
Tabla 48. Puntaje Total Bloque Español Estandarizada (agrupado)	117
Tabla 49. Comprensión Lectora según nivel de desempeño	119
Tabla 50. Comprensión Lectora - Escala Estandarizada (agrupado)	120
Tabla 51. Ortografía según nivel de desempeño	121
Tabla 52. Ortografía – Escala Estandarizada (agrupado)	122
Tabla 53. Escala de puntuación para el Bloque de Inglés	123
Tabla 54. Sumatoria Inglés Estandarizada (agrupado)	125
Tabla 55. Vocabulario según nivel de desempeño	125
Tabla 56. Vocabulario Estandarizada (agrupado)	126
Tabla 57. Gramática según nivel de desempeño	127
Tabla 58. Gramática Estandarizada (agrupado)	127
Tabla 59. Lectura (Reading) según nivel de desempeño	129
Tabla 60. Lectura Estandarizada (agrupado)	129
Tabla 61. Correlación entre la variable Puntaje Total Estandarizado y el puntaje obtenido en la PAA	132
 Figura 1. Modelo Rasch.....	36
Figura 2. Descriptiva.....	82
Figura 3. Inferencial.....	82
 Gráfica 1. Porcentaje de reprobación y abandono de las clases matriculadas de los años 2001-2016.....	63
Gráfica 2. Número de solicitudes por cambio de carrera de la Carrera de Lenguas Extranjeras	64
Gráfica 3. Gráfico de normalidad Forma A	85
Gráfica 4. Gráfico de normalidad Forma B	86
Gráfica 5. Gráfico de normalidad Forma C	87
Gráfica 6. Gráfico de dispersión según índice de dificultad de las tres formas (pruebas pilotos).....	90
Gráfica 7. Gráfica del Índice de Homogeneidad.....	90
Gráfica 8. Índice de Discriminación de las Formas A,B y C (Prueba Piloto).....	93
Gráfica 9.Gráfico de Q-Q normal del puntaje total de la prueba	102
Gráfica 10. Gráfico Q-Q normal del puntaje total de 35 ítems	103
Gráfica 11.Histograma de distribución normal del puntaje total de la prueba	103
Gráfica 12.Gráfico de caja y bigote de la variable sexo y puntaje total	108
Gráfica 13.Gráfico de dispersión de los datos según Título y Puntaje Total	111
Gráfica 14.Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en la prueba PSU-ING115	
Gráfica 15.Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en el Bloque de Español de la prueba PSU-ING	117
Gráfica 16.Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Comprensión Lectora / Bloque de Español de la prueba PSU-ING.....	120
Gráfica 17. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en el Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING	124
Gráfica 18. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Vocabulario (Vocabulary) / Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING	126
Gráfica 19.Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Gramática (Grammar) / Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING	128
Gráfica 20.Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Lectura (Reading) / Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING	130
Gráfica 21. Comparación de medias de los bloques de Español e Inglés (Estandarizada) y la variable sexo. 131	

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diseño de una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas para aspirantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, 2019

1.1. Situación problemática

El presente estudio tiene el propósito de hacer evidente la necesidad de diseñar una prueba experimental de habilidades cognitivas lingüísticas, para la selección de aspirantes universitarios en el proceso de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y analizar si se podrá utilizar como una prueba complementaria a la PAA, ya que se sospecha que no se está seleccionando de forma adecuada a los estudiantes de dicha carrera.

En primer lugar, en relación con el número de matrículas para el primer periodo académico 2017 en Ciudad Universitaria, fue de cuatrocientos ochenta y tres (483) estudiantes de primer ingreso para la Carrera de Lenguas Extranjeras; así mismo, se recibieron ciento siete (107) solicitudes para cambio de carrera y ese mismo año solo se graduaron cincuenta y siete (57) alumnos; lo que hace pensar que existe un problema de eficiencia terminal y que el tipo de estudiantes no son los adecuados (SEDI-UNAH, 2017).

En virtud de lo anterior, la Profesora Marcia Torres Xatruch quien es Jefe de Departamento de la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH a la fecha, considera que hay una gran masificación de estudiantes, que comenzó hace diez años, cuando aumentó a cincuenta alumnos por sección; por otro lado, cree que el perfil de la Carrera debería ser más claro, ya que el estudiante cuando llega a la universidad y mira Lenguas Extranjeras, se cautiva, porque cuando se menciona Lenguas Extranjeras, solo piensa en viajes, conocer otros países, pero no saben que ingresan para ser formado como profesor de lenguas, si ellos realmente supieran eso, creo que no todos quisieran venir (Torres, M, comunicación personal, 2017).

Lo anterior implica que los aspirantes universitarios que eligen ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras lo hacen por una idea errónea o desconocimiento del enfoque de la Carrera.

En segundo lugar, para el año 2016, se registró un 7.71% de alumnos reprobados y un 2.16% de alumnos por abandono (DIPP-UNAH, 2017); aún no se cuenta con datos del año 2017, pero lo anterior, se debe al puntaje asignado de la PAA para el ingreso a la Carrera de Lenguas Extranjeras, que es de 700 puntos, el cual según la escala de la PAA se encuentra en la categoría baja; por lo tanto estos son indicadores que evidencian, que los estudiantes para la Carrera de Lenguas Extranjeras no se están seleccionando de la mejor manera y por ende no se cuenta con estudiantes que finalicen la carrera con éxito.

Por otro lado, se dice que las grandes facultades de las universidades buscan estudiantes que mejoren y promuevan la excelencia y diversidad de sus aulas. Buscan estudiantes que se destaquen en el aula y que luego sean exitosos en sus vidas, con la posibilidad de transformar el mundo en un lugar mejor, pero actualmente la Carrera de Lenguas Extranjera ha bajado la calidad de sus egresados (Sternberg, 2012).

Por último, tenemos la PAA, prueba genérica de College Board, que indica que los estudiantes han desarrollado habilidades verbales y de lógica matemática. Los ejercicios de razonamiento verbal miden el nivel de desarrollo de la habilidad verbal del aspirante, esto es, su capacidad para utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura y los ejercicios de razonamiento matemático miden la habilidad para procesar, analizar y utilizar información en la aritmética, el álgebra, la geometría y la estadística (DSA-UNAH, 2017).

Es así como hoy en día, la UNAH selecciona los aspirantes con puntuaciones promedio o más altas; pero no garantiza que las personas tienen la habilidad para aprender una segunda lengua.

En relación con lo anterior, actualmente carreras como Medicina, Microbiología, Odontología, Arquitectura y Química y Farmacia cuentan con otras pruebas complementarias a la PAA, para medir esas aptitudes o conocimientos específicos, requeridos para el ingreso a dichas carreras. En 2011 la carrera de Medicina decidió incorporar la Prueba de

Conocimiento de las Ciencias Naturales y de la Salud (PCCNS) con lo que mejoró sus criterios de admisión en función de los resultados que estaban teniendo y ha mejorado el desempeño académico de sus estudiantes (Sosa, 2016).

Por su parte, las carreras de Microbiología, Odontología, Química y Farmacia han analizado el desempeño de sus estudiantes y han incorporado como criterio de admisión la PCCNS; y por otro lado, en el 2014, la Carrera de Arquitectura realizó una investigación con personal de la carrera de Psicología para utilizar pruebas complementarias que midan habilidades específicas que puedan predecir de forma eficaz a sus aspirantes, prueba que a la fecha ya se está utilizando, pero por razones de seguridad y confiabilidad, no se conoce el nombre de las pruebas (Acuerdos del Consejo Universitario, 2014, 2015).

Por ende, una revisión de la literatura sobre el poder predictivo de las pruebas de admisión a las universidades señala que estas pruebas, por lo general, ayudan a predecir el éxito de los estudiantes en su carrera universitaria, sin embargo, College Board hace la recomendación de no utilizar la PAA como único criterio de admisión (College Board, 2013).

1.2. Pregunta Problema

¿La prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas, reúne los parámetros psicométricos necesarios según la Teoría Clásica de los Test, para la selección de aspirantes universitarios en el proceso de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

Diseñar una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas, con base a la Teoría Clásica de los Test, para la selección de aspirantes universitarios en el proceso de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, durante el primer periodo académico del 2019 y valorar su aplicabilidad como prueba complementaria a la PAA.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Determinar la validez de contenido de la prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas a través del criterio de jueces.
2. Comprobar la confiabilidad de la prueba por consistencia interna.
3. Corroborar la validez de constructo mediante el análisis de la relación, dificultad y discriminación entre el contenido de la prueba y el constructo que intenta medir.
4. Cumplir con criterios de equidad según sexo y edad en los ítems de la prueba.
5. Evaluar el nivel de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los participantes a través de la prueba diseñada.

1.4. Justificación

A través de este estudio se diseñó una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas, para la selección de aspirantes universitarios en el proceso de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, durante el primer periodo académico del 2019; considerando que es a inicio de año, donde se observa un mayor número de estudiantes de primer ingreso (DIPP-UNAH, 2017) y además el bajo número de graduados y alto número de cambio de carrera, hace sospechar que es necesario una prueba de selección con características específicas para ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras.

Relevancia Social

El diseño de una prueba de habilidades cognitivo lingüísticas, tendrá un impacto en la eficiencia terminal de la Carrera de Lenguas Extranjeras, garantizando un mayor número de graduados, en comparación al año 2017, cuyo número de graduados fueron 57 (SEDI-UNAH, 2017); así mismo en la medida que los criterios de selección de la prueba sean precisos, garantizará que solo los estudiantes que poseen la mayoría de las habilidades cognitiva lingüísticas a evaluar, ingresarán a la Carrera de Lenguas Extranjeras y la sociedad se beneficiará con profesionales aptos para ejercer la docencia en el campo del idioma inglés; a su vez, la UNAH tendrá un menor número de solicitudes por cambio de carrera o abandono.

Aporte Teórico

Los resultados ayudarán a explicar por qué no se debe utilizar solamente la PAA, como único criterio de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras. Así mismo, el estudio podría replicarse para el área de francés y la Carrera de Letras, para aquellos estudiantes cuya lengua materna no es el castellano; ya que existen estudios que indican que “la habilidad o competencia en una segunda lengua está directamente vinculada en la competencia en el idioma nativo”, dato basado en la teoría interlingual de Stern (Delmastro & Salazar, 1996) .

Valor Metodológico

A través de este estudio se creó un nuevo instrumento para la selección de estudiantes que muestren interés en la Carrera de Lenguas Extranjeras para el área de inglés, pero que, además, poseen las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias que le ayudarán alcanzar y finalizar sus estudios con éxito.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El presente estudio parte del antecedente de que el éxito de la habilidades cognitivo-lingüísticas para la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua (L2), está vinculada con ¿qué tan bien el individuo maneja su idioma nativo (L1)?; esta premisa se sustenta bajo la teoría de William Stern (1983) citado en Delmastro & Salazar (1996), que indica que “el primer idioma del estudiante es considerado como la base para el dominio del segundo idioma” (p. 12)

Sin embargo, ¿qué se entiende por habilidades cognitivo-lingüísticas? ¿y cómo la medición de este constructo servirá, para predecir la selección de estudiantes en el proceso de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras?

En virtud de las interrogantes expuestas, el poco análisis y comprensión del proceso cognitivo de una persona en relación con el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua, hace necesario valorar las principales teorías de las pruebas que hacen posible investigar esta temática; es por ello, en este capítulo se abordarán ciertos temas y las teorías metodológicas que aportarán a la resolución de estas preguntas.

Principalmente, el estudio empleará la Teoría Clásica de los Test (TCT), para validar el instrumento que se ha diseñado, como una herramienta predictiva de la habilidad de un individuo para aprender una segunda lengua, de esta manera realizar inferencias sobre el nivel en que el estudiante posee la característica o rasgo no observable que mide el test.

2.1. Estado del Arte

La Psicología Cognitiva, surge alrededor del año 1950, donde nace el interés por conocer en detalle los procesos mentales, donde el investigador, se apoya en la metáfora mente-computadora, debido a que en ese entonces se hablaba mucho de las computadoras y sus procesos de almacenar la información; y de allí el interés por analizar la mente, el cual juega un papel importante en el aprendizaje. Por ejemplo, Tolman (1967) citado en Cortada

de Kohan (2005), hablaba de mapas cognitivos, para explicar las acciones requeridas para resolver un problema, esto quiere decir que, ya no se trataba de solo emplear lo memorizado, si no, que requería de más actividad mental, como la comprensión y asociación de palabras.

Por otro lado, existen varias corrientes de pensamiento que contribuyeron al surgimiento de la psicología cognitiva. Para el caso de este estudio, los análisis del lenguaje realizados por pensadores tan diferentes como Chomsky, Piaget, Vygotsky y Brunner pueden incluirse en el pensamiento cognitivista. Para Chomsky, “el lenguaje o cualquier otra capacidad cognitiva surge de una propiedad universal de los individuos que es innata” (Cortada de Kohan, 2005, p. 35), refiriéndose, que el ser humano por naturaleza busca comunicarse y comprender lo que está pasando mediante la interacción. Es así como inicia una revolución de la lingüística en el campo cognitivo de la psicología y la investigación científica.

Lo anterior, según se cita en Cortada de Kohan (2005, p. 35). “Chomsky planteaba que: a) Las personas hablan porque tienen cierto conocimiento de su gramática; b) Una teoría de la gramática de un lenguaje debe especificar explícitamente las reglas, de modo que pueda determinarse el conjunto de oraciones que las caracterizan sin necesidad de que el teórico intuya o adivine; y c) Una teoría del lenguaje debe explicar la forma por medio de la cual los niños adquieren la gramática de sus lenguas nativas”.

Por lo tanto, si un individuo, no posee el conocimiento gramatical suficiente de su lengua materna, para interactuar con otra persona, o comprender un tema, difícilmente, podrá desarrollar habilidades cognitivo lingüísticas, para aprender un segundo idioma.

Así mismo, Piaget, a pesar de ser constructivista, en su preocupación por la epistemología, presenta la teoría general sobre el desarrollo cognitivo, llegando a la conclusión de que “el pensamiento se desarrollara a partir de la internalización de las propias acciones y atraviesa durante la infancia una serie de etapas cualitativas distintas” (Cortada de Kohan, 2005, p. 36). En otras palabras, nuevas estructuras mentales.

Por otro lado, Vygotsky, dice que:

“El habla tiene un origen social y que el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza de este. Vygotsky propuso que las funciones superiores del hombre, lenguaje y pensamiento se desarrollaban primero en la interacción del niño con otra persona y devendrían las intrapersonales a medida que el niño fuera consciente de su significación” (Cortada de Kohan, 2005, p. 36).

Esto quiere decir que, el desarrollo cognitivo lingüístico, depende mucho, de la interacción de una persona con la sociedad u otros individuos desde la niñez, y al faltar esta interacción puede carecer de habilidad lingüística.

En cambio, Brunner, sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje, es decir, acentuó así el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje, más que, su naturaleza estructural. Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender el significado de las palabras y las frases para que se desarrolle la comprensión lingüística (Cortada de Kohan, 2005).

Por otro lado, son esenciales los aportes de Hunt (1980) citado en Cortada de Kohan (2005, p.44), acerca del estudio de las capacidades verbales con relación a los procesos cognitivos de acceso al léxico, y es considerado un pionero en esta línea. Este autor puso de manifiesto que sujetos con la más alta capacidad verbal en test psicométricos, acceden más rápidamente a los códigos de la memoria a largo plazo (MLP) para poder establecer los juicios de identidad nominal que sujetos con poca capacidad verbal y esto se observa experimentalmente en las mediciones del tiempo de reacción, tal como el tiempo de decisión para juzgar si dos letras escritas con grafías distintas son iguales o diferentes, por ejemplo (A) mayúscula y (a) minúscula, que comúnmente pasa con las pruebas de admisión, donde no solo se requiere un conocimiento sino agilidad para contestar el problema.

Luego Sternberg (1981, 1987) citado en Cortada de Kohan (2005, p.44), “analizó las capacidades de razonamiento tratando de estudiar la inteligencia según un análisis componencial”. Sternberg planteó una teoría triárquica de la inteligencia que, en este caso,

se observa una inteligencia analítica, por lo que se caracteriza por “estimar velocidad de ejecución de los componentes, suponiendo que el tiempo que se tarda en resolver un ítem es la suma requerida para ejecutar cada uno de los componentes” (Cortada de Kohan, 2005, p. 44). Por ende, se refiere a los componentes de adquisición que emplea el individuo en los procesos de aprendizaje lingüísticos.

La diferencia fundamental entre la teoría de Sternberg y los factorialistas es que lo que organiza el sistema de pensamiento para los factorialistas son las aptitudes, y para Sternberg las tareas. El factor G de Spearman estaría acá representado por lo que Sternberg llama los metacomponentes que son procesos de orden elevado que se usan para planificar cómo resolver un problema y permite observar el avance utilizando los procesos cognitivos básicos en el aprendizaje (Cortada de Kohan, 2005, p. 44).

En virtud de lo anterior, Carroll (1976, 1993) citado en Cortada de Kohan (2005), explicó la naturaleza de los factores en términos de procesos cognitivos. Además, Carroll (1993) usó las teorías de Neiser (1976) y de Newell (1972), según lo citado en Cortada de Kohan (2005, p.45), “que suponen un proceso ejecutivo que controla todo el flujo de información estableciendo codificaciones”. Adicionalmente, se estableció un programa o sistema de producción de cualquier tarea cognitiva que comprende operaciones y estrategias.

Carroll ha estudiado especialmente lo que denomina aptitud lingüística que es la aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua aparte de la materna. Hizo a través de su teoría un análisis de los componentes de los procesos que conforman los distintos factores que permiten describir las diferencias cualitativas de la inteligencia entre las personas, a lo que se referiría a las aptitudes mentales primarias, de las que se incluyen capacidades cognitivas, como: razonamiento cuantitativo, deletreo, visualización, aptitud para las lenguas extranjeras, discriminación de sonidos del habla, la fluidez de ideas y tiempo de reacción.

Luego, surgieron modelos psicométricos que incorporan los diferentes componentes de los procesos cognitivos en la resolución de un problema, que son los modelos componenciales (Prieto & Delgado, 1999; van der Linden & Hambleton, 1997). Se trata de

lo que se ha denominado evaluación inteligente. Se presentan tareas que son comunes al mundo real.

Básicamente un modelo componencial requiere: a.- un análisis de las operaciones mentales (componentes cognitivos) que intervienen en la resolución de los ítems y b.- un modelo matemático que estime la probabilidad de acertar el ítem, teniendo en cuenta sus propiedades estructurales y el nivel de conocimiento del sujeto.

Ahora bien, para comprender el concepto y lo complejo del constructo de habilidades cognitivo-lingüísticas, es necesario entender la diferencia entre competencia, habilidad y aptitud.

Hoy en día el concepto de competencia, se define por un sin número de autores como capacidad, aptitud o habilidad; sin embargo, han llegado a definir el término como “un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicados en el desempeño exitoso de una ocupación o cargo, combinando dentro de un sistema integrado a los diferentes conocimientos, experiencias, habilidades mentales, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que permiten desempeñar tareas y actividades laborales con éxito” (Schmidt, 2006, pág. 1); es por ello que en el diccionario de la Real Academia Española los términos capacidad, habilidad y destreza se establecen como sinónimos entre sí. Por lo que, muchos autores, en especial de las Ciencias Sociales, relacionan competencias con el concepto de habilidades del pensamiento y destrezas cognitivas (Cortada de Kohan, 2005).

Ahora bien, se entiende por habilidad al “desarrollo progresivo o aprendizaje adquirido de ciertas competencias. La palabra habilidad proviene del latín –habilitas-, que hace referencia a -posibilidad, capacidad o cualidad-. En este sentido, una habilidad es una competencia que desarrolla la persona a través de la práctica, el estudio y el entrenamiento” (Diferencias.EU, 2019, pág. 1).

En cuanto, aptitud se entiende como la habilidad natural, desarrollada por el individuo, desde su nacimiento, para adquirir el conocimiento necesario y desenvolverse adecuadamente en una determinada materia, o “son las condiciones naturales que una persona tiene en su capital biológico, y que pueden desarrollarse dependiendo del ejercicio que realice

de esa misma capacidad” (Cortés Flores y Palomar Lever, 2009, p. 199), concepto que se adapta más a la teoría planteada por Chomsky, que la capacidad de aprendizaje de un segundo idioma es innato.

2.1.1. Habilidades lingüísticas cognitiva

Una vez definidos los conceptos de competencia, habilidad y aptitud, es necesario definir el constructo de las habilidades lingüísticas cognitiva como tal; según Cronbach & Meehl citado en Shaofeng (2015) un constructo es “some postulated attribute of people, assumed to be reflected in test performance [...], and is operationalized as a specific measure that may consist of items gauging the multiple dimensions of what is termed a latent variable, which is not directly observable”. [Algún postulado de un atributo de las personas, suponiendo que se reflejara en el rendimiento de la pruebas [...] es un concepto y se operacionaliza como una medida específica que puede consistir en la medición de ítems de las múltiples dimensiones de lo que se denomina una variable latente, que no es directamente observable] (p. 3); así mismo, la validez del constructo, depende del conocimiento teórico de la variable latente y la relación de la misma con otras variables relacionadas que han sido investigadas. Por otro lado, según el BID, las habilidades cognitivas están asociadas con la cognición y el potencial biológico para la inteligencia o coeficiente intelectual (inteligencia fluida) y también con los conocimientos adquiridos (inteligencia cristalizada) (Shaofeng, 2015).

Por lo tanto, el principio epistemológico más importante de la lingüística cognitiva es la premisa de que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general, ya que se entiende como el resultado de las habilidades cognitivas generales tales como la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención y se relaciona con conocimiento previamente adquiridos (Iraide Ibarretxe, 2013); la cual se verá desarrollada a medida que se exponga más a una situación, donde se requiera de la habilidad lingüística cognitiva.

2.1.2. La naturaleza y características de la aptitud lingüística

Richard Snow, como pionero en investigaciones sobre el concepto de aptitud, cree que: “the concept of aptitude a) to include not only cognitive (e.g., abilities, strategies, knowledge) but also affective and conative processes as essential for understanding academic performance and learning; and (b) an exploration of the possibility that individual differences in learning and achievement emerged from dynamic person-situation transactions that unfolded over time”. [que el concepto de aptitud (a) debe ampliarse para incluir no sólo lo cognitivo (por ejemplo: habilidades, estrategias, conocimiento), sino también a los procesos afectivos y conativas como esencial para la comprensión académica del rendimiento y el aprendizaje; y (b) una exploración de la posibilidad de que las diferencias individuales en el aprendizaje y el logro surgieron de transacciones dinámica persona-situación que se desarrollaron al pasar el tiempo] (Shavelson, Roeser, Ayala, & Haydel DeBarger, 2002, p. 3); por lo que viene a ser similar con lo que cree Peter Skehan.

De igual forma, John Carroll creador de la prueba de aptitud MLAT (Modern Language Aptitud Test), concebía la aptitud para el área de la Lengua, como “a relatively fixed set of attributes that made some people better able to learn a second language than others” y “a relatively stable, unchanging characteristic comprising four sub-components: phonemic coding ability, grammatical sensitivity, inductive language learning ability and associative memory”. [Un conjunto de atributos relativamente fijos que hicieron que algunas personas pudieran aprender un segundo idioma mejor que otras y una característica relativamente estable e inmutable que comprende cuatro subcomponentes: capacidad de codificación fonológica, sensibilidad gramatical, capacidad de aprendizaje de lenguaje inductivo y memoria asociativa] (citado en Rogers, Meara, Barnett-Legh, Curry, & Davie, 2017, p. 50).

En este sentido, la aptitud lingüística, vendría a ser la habilidad natural adquirida en el manejo del conocimiento adecuado del uso del vocabulario, codificación fonética, sensibilidad gramatical, aprendizaje por asociación y conocimiento de la mayoría de las

reglas sintácticas y morfológicas necesarias para crear nuevas oraciones y el dominio básico de las características prosódicas del idioma (Delmastro & Salazar, 1996).

Por otro lado, podemos recabar otras investigaciones en el tema de aptitud o habilidades para la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera, donde se determina que la aptitud es un estado estable del individuo, no modificable, perdurable, ubicada, componencial, potencial del desempeño y predictor del mismo (Uribe Hernández, 2011).

Por lo tanto, las características de la aptitud lingüística, según Snow, son todas aquellas que un individuo presenta para actuar ante una situación en particular, entre las cuales pueden ser experiencia, habilidad, conocimiento, motivación y procesos regulados. Así mismo Snow le llamó a esta situación “situation-elicited” o “aptitude complex”[situación "provocada" o "complejo de aptitudes]. (Shavelson, Roeser, Ayala, & Haydel DeBarger, 2002)

2.1.3. Críticas contra el concepto de aptitud lingüística

El concepto de aptitud lingüística a carreado una seria de críticas y contra críticas, en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua. En primer lugar, “Neufeld cuestionó si la aptitud lingüística podía considerarse un constructo válido y afirmó además que, de la misma forma que todo el mundo posee la capacidad para el aprendizaje de la primera lengua, puede aprender una segunda” (Santana Rollán , 2013, pág. 141), lo que quiere decir, que en la medida que un individuo maneje bien su lengua materna, tendrá una mayor probabilidad para aprender una segunda lengua.

Por otro lado, Gardner contradice a Neufeld al asegurar que “el constructo de aptitud lingüística es un constructo válido, argumentando que, aunque todo el mundo pueda aprender una segunda lengua, las diferencias en la velocidad de adquisición, gama de vocabulario, complejidad gramatical, fluidez, pronunciación, etc., son innegables” (Santana Rollán , 2013, pág. 141), indicando que si hay problemas en estas áreas, el tiempo que toma aprende un segundo idioma, es diferente en cada individuo.

En cambio, Krashen critica el concepto de aptitud lingüística, refiriéndose a la aptitud: “as a gramatical sensitivity, considered phonetic coding as irrelevant, and ignored rote learning”. [como una sensibilidad gramatical, considerando la codificación fonética como irrelevante, e ignora el aprendizaje de memoria] (Shaofeng, 2015, p. 4); lo que significa el aprendizaje sucede, solo si existe un interés consiente de aprender, aun que maneje la gramática.

Otros autores, critican no el constructo, si no, el test que se ha diseñado para medir la aptitud lingüística, ya que lo que se tiende a medir, es la inteligencia verbal; y es así como las nuevas pruebas han incorporado la competencia comunicativa, sociolingüística, discursiva y estratégica, para medir habilidades lingüísticas (Santana Rollán , 2013), ya que, el concepto de habilidad es integral al concepto de competencia.

A continuación, encontrará un resumen de lo antes mencionado:

Tabla 1. Comparación crítica y contra críticas al constructo de Aptitud Lingüística

Autor	Crítica	Contra crítica	Autor
Neufeld (1979)	La aptitud lingüística no es un constructo válido.	Es un constructo válido demostrado por las diferencias en el grado de éxito de los aprendices de una L2.	Gardner (1985)
Neufeld (1979)	Todo el mundo puede aprender una L2.	Se pretende buscar una explicación para la variabilidad en los resultados.	Skehan (1998)
Krashen (1981,85) Cummins (1978)	Las pruebas de aptitud lingüística solo funcionan en contextos de instrucción formal.	También funciona en contextos informales. Es necesario más investigación.	Reves (1983) Skehan (1998)
Ozkose-Biyik (2008)	Los tests de aptitud se centran en la competencia lingüística olvidando la sociolingüística discursiva y estratégica.	Se diseñaron en una época en la que la teoría de la CC no se había desarrollado. Los nuevos tests han incorporado esta competencia.	Long et al. (2007) Meara (2001,2003)
Eisenstein (1980) Mayberry (1990) McLaughlin (1990) Hartley y Hart (1991)	La aptitud lingüística se puede entrenar/enseñar. La experiencia previa en el aprendizaje de una L2 puede aumentar la aptitud lingüística.	Diferentes estudios demuestran que la aptitud lingüística permanece estable en el tiempo aunque no está claro si es innato o se fija en los primeros años de vida.	Carroll (1981) Skehan (1998)

Fuente: Tesis Doctoral sobre La Aptitud Lingüística En Estudiantes Ciegos (Santana Rollán , 2013, pág. 144)

Finalmente, Peter Skehan, presenta un enfoque cognitivo sobre el aprendizaje de una segunda lengua, donde hace hincapié sobre la diferencias cognitivas individuales de cada persona, contradiciendo todos los enfoque de otros investigadores, donde argumenta que “in real-time communication, meaning becomes the central focus and that learners rely heavily on memorized language (bypassing rule-based analytical systems) in order to reduce their cognitive processing costs”. [en la comunicación en tiempo real, el significado se convierte en el centro de atención y los alumnos confían en el lenguaje memorizado (sin pasar por los sistemas analíticos basados en reglas gramaticales) para reducir sus costos de procesamiento cognitivo] (Morita, 2000, p. 129). En otras palabras, la memoria juega un papel fundamental en el hablar una segunda lengua, pero también conocer las reglas gramaticales de una lengua ayuda en el proceso de aprendizaje.

En virtud de lo anterior, “Skehan suggests that theorists need to consider more than just the roles that lexical and memory-based language systems play in second language acquisition and processing”. [Skehan sugiere que los teóricos deben considerar algo más que los roles que desempeñan los sistemas de lenguaje basados en la memoria y el léxico, en la adquisición y el procesamiento de una segunda lengua] (Morita, 2000, p. 130). Es así como se considera el enfoque de Peter Skehan es el más cercano a la realidad, no solo influye la memoria, la velocidad en contestar una prueba, sino que, el conocimiento gramatical que posee un individuo de su propia lengua, y de la lengua que pretende aprender. Por lo que, en el aprendizaje de la segunda lengua, como aprendizaje cognitivo general, las afirmaciones de Skehan, las diferencias individuales en términos de aptitud, estilo de aprendizaje y estrategias de aprendizaje desempeñan roles importantes que no encuentran equilibrio en la adquisición y el procesamiento de la primera lengua.

Por lo tanto, la aptitud lingüística es un constructo complejo, que las críticas y contra críticas hechas por los distintos autores, mencionados en los párrafos anteriores, nos abren el panorama de lo complejo que puede ser estudiar la habilidad lingüística, como predictor del aprendizaje de una segunda lengua, por lo tanto, a través de este estudio, se tratará de incluir aquellos criterios, que se han investigado a lo largo del tiempo y que pueden funcionar como

componentes para crear una prueba que mida la habilidad de un estudiante hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

2.2. Desarrollo de habilidades cognitivas

Los modelos de enseñanza-aprendizaje han evolucionado hacia aquellos centrados en el aprendizaje del alumno, y han cambiado también el rol de los docentes que pasan a ser guías y facilitadores del aprendizaje. Los estudiantes deben ser agentes activos de su aprendizaje, ejercitar sus habilidades y destrezas, y llegar a ser críticos en la construcción de sus propios conocimientos y desempeños; ya que, a partir de la década de los 70 se critican fuertemente en la literatura los modelos educativos tradicionales en que el docente transmitía conocimientos y no enseñaba a los estudiantes a pensar, a ser reflexivos y críticos, postulando la alternativa del aprendizaje activo y significativo que conduce a la enseñanza centrada en el pensamiento, surgiendo métodos y procedimientos que ayudan al desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes, proponiendo mejorar su lenguaje, su habilidad discursiva, habilidades de lectura, escritura, realizar inferencias, clasificaciones y en resumen, ejercitar, organizar y profundizar el nivel del pensamiento (Schmidt, 2006).

Desde el punto de vista de la Psicología Educacional, “las habilidades cognitivas son aquellas que permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos” (Schmidt, 2006, p. 2); así mismo, realizar operaciones como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas, lograr aprendizajes perdurables y significativos.

Según Piaget, Ausubel, Bandura y muchos otros autores relevantes de la Psicología, la expresión de las habilidades del pensamiento requiere de las estructuras cognitivas que son las que habilitan a las personas para realizar las operaciones mentales; estas tienen una base orgánica y se desarrollan de acuerdo a las etapas del ciclo evolutivo, pese a ello, el desarrollo de estas estructuras no constituye un proceso espontáneo sino que debe ser estimulado y ejercitado a través de experiencias y de entrenamiento formal o informal.

El aprendizaje depende de diversos factores, variables y muchos de ellos tienen una fuerte base orgánica y hereditaria. Sin embargo, está demostrado que los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y formas de pensar de las personas se pueden modificar y de hecho son susceptibles de verse influidos fuertemente por variables contextuales, del ambiente, de la sociedad y del sistema educativo, pudiendo ser modificadas y mejoradas. Por lo tanto, la prueba propuesta en este estudio pretende predecir, según los conocimientos adquiridos por los individuos, las habilidades cognitivo-lingüística necesarias para el aprendizaje de un segundo idioma, además de eso, pueda enseñar ese segundo idioma.

2.3. Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER) “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Instituto Cervantes, 2002, pág. 1). Así mismo, define los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Por otro lado, el MCER, establece que la competencia comunicativa, es necesaria para el desempeño correcto del individuo en el uso de la lengua; por lo tanto, a continuación, se detallan los principales componentes de la competencia comunicativa:

Tabla 2. Diferencias entre los principales componentes de la Competencia Comunicativa

Componente	Descripción
Competencias lingüísticas	Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Componente	Descripción
Competencias sociolingüísticas	Se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.
Competencias pragmáticas	Tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Fuente: elaboración propia, con información extraída del MCER. (Instituto Cervantes, 2002, págs. 13-14)

Para objeto de este estudio, la competencia lingüística será fundamental para la elaboración del instrumento; por lo que dicha competencia, se estructura en seis sub-competencias, según la MCER, las cuales se describen a continuación:

Tabla 3. Sub competencias de la competencia lingüística.

Sub competencia	Descripción
Léxica	Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden: a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. b) Polisemia, una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: tanque: un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado.
Gramatical	Es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos; así como, un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. De igual forma es la capacidad de comprender y expresar significados enunciando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). a) La morfología se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma: •Raíces. •Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden: –Afijos de derivación (por ejemplo: re-, -mente, -dad). –Afijos de flexión (por ejemplo: -aba, -ase). b) La sintaxis, por su parte, se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas.
Semántica	Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno: La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras y la relación de las palabras con el contexto general: – Referencia. – Connotación.

	– Exponencial de nociones específicas generales. La semántica gramatical trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales. La semántica pragmática se ocupa de relaciones lógicas, como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.
Fonológica	Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: ▪ Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). ▪ Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad). ▪ La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.). ▪ Fonética de las oraciones (prosodia): –Acento y ritmo de las oraciones. –Entonación. ▪ Reducción fonética: Reducción vocal, Formas fuertes y débiles, Asimilación, Elisión.
Ortográfica	Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
Ortoépica	A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente: ▪ El conocimiento de las convenciones ortográficas. ▪ La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación. ▪ El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación tienen en la expresión y en la entonación. ▪ La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

Fuente: elaboración propia, con información extraída del MCER (Instituto Cervantes, 2002, págs. 107-115)

2.4. Tipos de evaluación

Así mismo, existen tipos de evaluación para medir la adquisición o aprendizaje de una lengua. La siguiente lista, son ejemplos de los tipos de evaluación que existen hoy en día, en relación con el tema en mención.

Tabla 4. Tipos de evaluación

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada

11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Fuente: MCER (Instituto Cervantes, 2002, pág. 183)

En virtud de lo anterior, este estudio está sustentado, tomando en consideración la competencia lingüística y la lingüística cognitiva del estudiante hacia el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua; con un tipo de evaluación de dominio.

La evaluación del dominio, “es la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa”, se busca apreciar el nivel de habilidad de un área determinada y “la ventaja de la evaluación del dominio es que ayuda a todos a ver dónde están; los resultados, así, son transparentes” (Instituto Cervantes, 2002, pág. 183).

Por otro lado, “una evaluación de dominio se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en un programa transparente y adecuado y ofrece al alumno la oportunidad de mostrar lo que ha logrado; tiene un elemento de aprovechamiento”, pero más orientado a lo que conoce (Instituto Cervantes, 2002, pág. 183).

2.5. Adquisición de una segunda lengua

Ahora bien, ¿qué es adquisición o aprendizaje de una lengua?; para MCER, “es la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Instituto Cervantes, 2002).

No obstante, existen varias teorías que explican la adquisición de una segunda lengua; para el caso de este estudio, se ha seleccionado las teorías que mejor describen la hipótesis de que las habilidades cognitivo-lingüísticas a evaluar son la base para el dominio de un segundo idioma; en primer lugar, se cita la teoría de Krashen, conocida también como el Modelo de Monitoreo, la cual se fundamenta en cinco hipótesis que explican la adquisición de una segunda lengua, que son:

Primero, hipótesis de adquisición/ aprendizaje: se refiere a que existen dos formas de retención de una segunda lengua, el cual es a través de la adquisición, “que es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente” (Contreras Salas, 2012, p. 124), forma en como se recoge la información de la lengua. (Kavanagh;2006) De esta manera, al descomponer la variable de habilidades cognitiva-lingüísticas, estaríamos hablando de la memoria o aprendizaje por asociación.

Segundo, hipótesis del monitor: “es el conocimiento consciente de las reglas gramaticales (aprendizaje) tiene también una (y única) función: actuar en la producción de los enunciados como un monitor, un corrector, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas” (Contreras Salas, 2012, p. 124); en virtud de ello, el aprendiz se basa en la memorización de las reglas, y al no conocerla carece de la posibilidad de que adquiera un aprendizaje.

Tercero, hipótesis de orden natural: está directamente relacionado con la adquisición y no con el aprendizaje (Contreras Salas, 2012, p. 124), por lo que se enfoca más en el orden gramatical en cómo se relacionan las cosas de forma subconsciente.

Cuarto, hipótesis de entrada: “la adquisición de una segunda lengua solamente ocurrirá si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (entradas) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística” (Contreras Salas, 2012, p. 124) y produzca un aprendizaje inductivo.

Hipótesis del filtro afectivo: el factor psicológico que afecta al aprendiz en la adquisición del lenguaje es el aspecto afectivo, aunque la muestra de la lengua este a su disposición (Kavanagh; 2006); esto quiere decir, que depende mucho del estado de ánimo o interés que muestre el individuo para aprender.

Por lo tanto, la teoría de Krashen establece que el conocer una lengua, no quiere decir que el individuo automáticamente adquiere la lengua. Sin embargo, lo que se ha adquirido se

puede aprender, como por ejemplo la lengua materna, con la cual se nace y se aprende al seguir las reglas gramaticales propias de la misma.

Por otro lado, para que el aprendizaje de una segunda lengua ocurra, debe ocurrir una entrada comprensible, añadido a ello los filtros afectivos, que permiten la comprensión para una adquisición ineludible, pero en algunos casos puede llegar a ser un “bloqueo mental,[...] que impide la adquisición del mensaje recibido”; por lo tanto, “el habla no se puede enseñar directamente, sino que surge por sí misma como resultado de la competencia adquirida mediante el input comprensible”, es así como la comprensión viene a formar parte esencial para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que, sin esta, el aprendiz no desarrollará la comprensión oral y escrita (Vásquez Marruecos & Hueso Villegas, 1988, pág. 53).

En el campo de la lingüística cognitiva, el modelo de la semántica de marcos desarrollado por Fillmore, nos explica como este modelo de la semántica de la comprensión, determina la comprensión como punto de partida, por lo tanto, es la medida en como un individuo intenta comunicar a cualquier texto y que el oyente busca construir con relación al mismo. Es decir, “el hablante fabrica palabras y construcciones a partir del texto como si se tratase de herramientas, las cuales se emplearán para una actividad determinada; el reto del oyente consiste en averiguar con qué fin se desarrollaron dichas herramientas o en otras palabras, en lograr invocar aquella comprensión” (Croft & Cruse, 2008, pp. 19-20).

Otra teoría que sustenta la hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, es la propuesta teórica de John B. Carroll, donde “describe tres estratos que van de las muestras más específicas de la aptitud cognitiva a su aspecto general, que se concreta en el constructo “factor g”[...]” (Figueroba, s.f.); no obstante, para efectos de este estudio, se enfoca en el primer estrato, donde Carroll, explica las principales aptitudes mentales, entre ellas, la aptitud para las lenguas extranjeras.

En relación con lo anterior, incluye como capacidades cognitivas la memoria y el recuerdo, la percepción (visual y auditiva) y la velocidad (en la realización, pero también en la toma de decisiones).

Por otro lado, también existe la posibilidad de que la adquisición de una segunda lengua, se adquiera de forma automática, como cree Chomsky en su teoría que a partir de la

existencia de un dispositivo de adquisición del idioma (Language Acquisition Device), definido como una estructura inicial innata que permite la adquisición del idioma nativo y explica la uniformidad existente en los procesos de aprendizaje de L1 en diferentes idiomas (Delmastro & Salazar, 1996, p. 13).

Lo anterior se refiere a que Chomsky cree que “el habla materna se adquiere a partir de principios inconscientes compartidos por todas las lenguas del mundo, y especificaciones particulares de esos principios conocidos como parámetros” (Barón Birchenall & Müller, 2014, p. 436), un ejemplo sería el lenguaje de señas que se adquiere desde el nacimiento, y que, en cualquier parte del mundo, es capaz de entenderse, como el decir no y si con un movimiento de la cabeza.

2.6. Panorama actual de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel medio

De acuerdo a la Profesora de Lenguas Extranjeras, Pilar Verdial, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras del Valle de Sula (UNAH-VS), en una investigación realizada con 1200 estudiantes de colegios públicos, en relación al tema de: ¿por qué los estudiantes de colegios públicos del departamento de Cortés, ingresan a la UNAH con un bajo nivel del inglés? ; encontrando la profesional que, algunos de los factores que influyen en el nivel de inglés en los estudiantes es, 1) la metodología de enseñanza de los profesores de los colegios es desfasada; 2) la poca inversión del gobierno; 3) déficit de profesores de inglés que hay en el sistema de educación pública (La Prensa, 2016).

Por otro lado, el Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras, establece la asignatura de inglés, como obligatoria hasta el noveno grado, la cual se encuentra dentro del campo de conocimiento lingüísticos (español e inglés).

Según CNB, el campo de conocimiento lingüístico, tienen la finalidad común de desarrollar la capacidad lingüística general del alumnado. Para asegurar y facilitar esta visión de complementariedad e integración de las lenguas, se ha optado por dividir los contenidos del currículo de lengua extranjera básicamente en los mismos bloques que los de español: lengua oral, lengua escrita, reflexión sobre la lengua. El bloque de creación y expresión literaria, sin embargo, queda integrado en este caso en los apartados de lengua oral y escrita dado que la literatura será uno de los pilares

centrales para el desarrollo de las competencias orales y escritas y resultaría por tanto repetitivo desagregarla de éstas.

Los dos primeros bloques de contenido responden a la visión básicamente instrumental y procedimental de la lengua, y buscan brindar atención especial conjunta (español-inglés) al fortalecimiento de las capacidades propias del lenguaje oral y escrito y, dentro de éstos, a las competencias específicas para escuchar y hablar, por un lado y leer y escribir, por otro. En el caso de la lengua extranjera su desarrollo se sustentará en gran medida en el ejercicio de las capacidades para el deleite, el gozo y el disfrute de la lengua desde la expresión literaria (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, primer ciclo, 2006, p. 62).

Así mismo, cabe mencionar, que la enseñanza del inglés a nivel básico, está dividida en tres bloques, 1) lengua oral, 2) lengua escrita y 3) reflexión sobre la lengua, como se muestra en la tabla 5.; de igual forma, la propuesta del campo de conocimiento de inglés dentro del área de comunicación, se hace desde una visión sociocultural, discursiva y básicamente procedimental de la lengua, con base en la metodología de la enseñanza-aprendizaje por tareas y enfocada hacia el desarrollo de las cuatro grandes competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, que permitirán una aproximación a las competencias interpersonales básicas (BICS) (DCNB, 2006, p. 61).

Tabla 5. Bloques del campo de conocimiento lingüísticos

Bloque	Descripción	Orientación Metodológica
Lengua Oral	Desarrollar las competencias comunicativas orales en niños y niñas, a fin de que puedan interactuar de manera eficiente dentro y fuera del aula, utilizando la lengua extranjera. Componentes: Comprensión oral (Escucha-Listening) Producción oral (Habla-Speaking)	Desde la concepción constructivista, el proceso de adquisición de la lengua extranjera se considera como un proceso de construcción creativa por parte de la alumna y del alumno en su interacción con el medio social. Parte por lo tanto del principio que las lenguas no se aprenden primero y se usan después, sino que las lenguas se aprenden cuando se usan. En este sentido, el enfoque que se propone es el de la enseñanza por tareas, el cual parte de temas de
Lengua Escrita	Desarrollar, en niños y niñas, las competencias comunicativas que les permitan comprender y comunicarse utilizando el código escrito en lengua extranjera.	

Reflexión sobre la Lengua	Propiciar en los niños y las niñas la construcción del sistema lingüístico siempre desde la reflexión sobre el uso de la lengua, como herramienta de aprendizaje y mejora en las actividades de comprensión y producción, buscando el dominio funcional de los contenidos estrictamente formales, que sólo adquieren pleno sentido cuando se los asocia a la práctica comunicativa significativa.	interés directamente relacionados con el mundo experiencial de los niños y las niñas, a la vez que los involucra en trabajos “académicos” en el aula de clase, lo que permite la comprensión, manipulación, producción e interacción en lengua extranjera, en este caso, inglés, mientras la atención se concentra, de manera prioritaria, en el significado más que en la forma.
---------------------------	---	--

Fuente: diseño propio con información del CNB (DCNB, 2006, pp. 63-64)

Ahora bien, ¿cuáles son las competencias, capacidades, habilidades lingüísticas que desarrollaran los estudiantes al egresar del tercer ciclo?:

1. Aplican estrategias (cognitivas y lingüísticas) adecuadas para la interpretación exacta de mensajes orales.
2. Comprenden conversaciones habituales de contextos comunicativos cercanos en el aula o fuera de ella.
3. Identifican las ideas principales y secundarias y las relaciones entre las ideas, de textos de input claro y estándar sobre temas familiares.
4. Seleccionan e infieren datos pertinentes para su objetivo en un texto escuchado.
5. Interpretan de forma global con apoyo de la imagen, la idea principal de material televisivo sobre temas de actualidad o de interés personal, expresando su opinión crítica sobre ellos.
6. Toman la iniciativa en las conversaciones habituales del aula, aportando y argumentando sus experiencias, ideas y opiniones y utilizan el inglés de forma autónoma entre compañeros(as).
7. Planifican y exponen ante el grupo textos orales breves y sencillos de diversos tipos, con ayuda de soportes gráficos.
8. Participan en intercambios directos y simples de información sobre temas rutinarios y familiares, en otros contextos diferentes a la vida escolar.
9. Aplican las estrategias cognitivas y lingüísticas de comprensión lectora pertinentes a cada situación.
10. Resumen narraciones cortas y sencillas y valoran críticamente su mensaje.

11. Resumen de forma coherente y estructurada textos informativos y argumentativos cortos y sencillos.
 12. Interpretan y utilizan textos instrumentales, informativos o literarios, aplicando las estrategias de lectura selectiva pertinentes para su objetivo de lectura.
 13. Leen de forma autónoma y para su propio disfrute, obras literarias sencillas y hacen una apreciación crítica de ellas.
 14. Conocen la clasificación estándar de las bibliotecas y hacen uso autónomo de ella, así como de otros recursos de tecnología punta.
 15. Identifican las ideas principales de artículos, reportajes y noticias sencillas y contextualizadas, de temática cercana, tomadas de periódicos y revistas.
 16. Planifican, escriben y revisan de forma autónoma textos cortos y sencillos de diversos tipos, atendiendo las características de la situación de comunicación.
 17. Producen de forma autónoma textos escritos breves y sencillos de diversos tipos.
 18. Producen de forma autónoma, textos literarios de diversas clases, breves y sencillos, mostrando creatividad y disfrute.
 19. Producen un breve guion teatral y lo representan ante un público.
 20. Inducen, transfieren y memorizan reglas lingüísticas y las aplican en la manipulación, producción o corrección de textos.
 21. Aplican en la producción de textos breves y sencillos el conjunto de conocimientos y reglas que han apropiado en relación con las propiedades textuales de la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección.
 22. Utilizan diccionarios bilingües y monolingües para descubrir y revisar el significado y/o la ortografía de las palabras.
 23. Aplican las reglas básicas de formación de palabras para ampliar su vocabulario de forma creativa.
 24. Analizan en forma crítica sobre la influencia y las funciones del inglés en su entorno y desarrollan motivaciones personales para su aprendizaje y uso.
- (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, primer ciclo, 2006, p. 72)

Por otro lado, en el tercer ciclo, “el alumnado se encuentra en la etapa de pensamiento formal, esto hace que la alumna y el alumno se encuentre con la necesidad de escuchar y de

leer una variedad de tipos de texto procedentes de diferentes ámbitos de la comunicación humana para responder tanto a sus necesidades académicas (textos científicos, didácticos, de divulgación, de consulta, etc.) como sociales (recibos, depósitos y retiros bancarios, cartas, vales, guiones, etc.)” (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, Tercero de Ciclo, 2006, p. 311).

La iniciación del inglés en el segundo ciclo de la enseñanza básica obliga a considerar lo que sabemos sobre el desarrollo cognitivo, lingüístico y afectivo del niño y la niña de los 9 a los 11 años como base para definir nuestra propuesta de enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera de manera a trabajar desde unos criterios psicolingüísticos y metodológicos acordes con la edad:

Tabla 6. Criterios psicolingüísticos y metodológicos

Marco metodológico	Descripción
Globalización	Hace referencia al aprendizaje como producto de la aprehensión global de la realidad, para lo cual hará falta partir de las experiencias previas del niño y de la niña. Esto permitirá potenciar el “aprender a aprender” y apoyar desde la enseñanza de la lengua extranjera el crecimiento moral, físico, emocional e intelectual que es la meta del proceso educativo.
De lo concreto a lo abstracto	Se partirá de lo concreto, desde la contextualización de la lengua en las experiencias del niño y la niña en la escuela y el entorno cercano, para llegar de manera gradual y cíclica a la generalización de los elementos lingüísticos y su incorporación definitiva al sistema en construcción
Estructuración de tiempo y espacios como apoyo para la comprensión y producción de la nueva lengua	Para facilitar el acceso del alumnado a los procesos comunicativos se deberá, por una parte, estructurar claramente la lección con una introducción, unas actividades principales y una de conclusión. Por otra parte, es importante explicitar con soportes visuales los distintos pasos de cada actividad. Finalmente, será necesario asegurar la variedad en actividades y su estructuración mediante la asignación de espacios concretos y marcando claramente los tiempos de ejecución y cambio de actividad.
Participación activa del niño en el uso del lenguaje	Desde este criterio, se visualiza la participación de las alumnas y los alumnos como actores directos del hecho comunicativo en sus propias actividades habituales, especialmente en las del entorno escolar en ese ciclo.
Actividad y espíritu de juego	El juego es una de las herramientas básicas del niño y la niña en su exploración del mundo que le rodea y lo es también a la hora de apropiarse de una nueva lengua. Por tanto, la clase de lengua extranjera se compondrá de una secuencia de tareas bien estructuradas, cortas y variadas, con un gran componente lúdico y motivador.

Fuente: diseño propio con información del CNB (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, Tercero de Ciclo, 2006, p. 314)

En el tercer ciclo, el alumnado se acerca a la etapa formal y ha hecho ya una primera aproximación a la lengua extranjera que nos va a permitir trabajar hacia la descontextualización y generalización del sistema lingüístico.

Tabla 7. Sistema lingüístico

Marco metodológico	Descripción
Generalización de los aprendizajes adquiridos	Se recuperarán los aprendizajes hechos en el ciclo anterior para extenderlos (aprendizaje en espiral) y relacionarlos con situaciones más alejadas de su realidad concreta.
Reflexión sobre la lengua	En este ciclo cobran mayor importancia las estrategias de reflexión formal sobre la lengua, pero tomarán ahora un carácter consciente y sistemático. Se fomentará especialmente la observación y análisis de textos e inducción de reglas lingüísticas, pero también los procesos deductivos que, desde la descripción del sistema lingüístico, permitan aplicar reglas dadas a las propias producciones, así como las estrategias de comparación y transferencia de conocimientos de una lengua a otra.
Autonomía en el aprendizaje	En este ciclo se hará énfasis en una producción individualizada, más autónoma de la lengua. Se buscará la responsabilidad de la alumna y el alumno en su proceso de aprendizaje, ofreciendo tareas abiertas que permitan responder a la diversidad de niveles y estilos de aprendizaje, así como se reforzarán las estrategias de consulta, búsqueda de información y resolución de problemas, ofreciendo los recursos y materiales de referencia (diccionarios, gramáticas, uso de biblioteca...) necesarios para ello.
Independencia del adulto e inclusión en grupos de iguales	En este ciclo el alumnado deberá convertirse en protagonista de su propio aprendizaje trabajando en grupos pequeños y seleccionando las tareas que mejor se adapten a los intereses y niveles del grupo. La profesora o el profesor tomará un papel secundario como facilitador/a de lenguaje respondiendo a las demandas del grupo.

Fuente: diseño propio con información del CNB (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, Tercero de Ciclo, 2006, p. 314)

2.7. Panorama actual de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel superior

Tomando como referente la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, de acuerdo con entrevista no formales llevadas a cabo en la Escuela de Lenguas Extranjeras, se constató que, a nivel de educación superior, el modelo adoptado para la enseñanza de una segunda lengua es el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER).

Por otro lado, existen escalas que determinan el progreso en el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno. A continuación, se describen dichos niveles según MCER:

Tabla 8. Competencia Lingüística General

Escala	Descripción
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresan con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Fuente: elaboración propia, con información extraída del MCER (Instituto Cervantes, 2002, pág. 107)

El nivel esperado en la prueba diseñada corresponde a un nivel A2 acorde con el MCER. En este argumento, se hace necesario evaluar el nivel de competencia de los evaluados con el objeto de determinar si poseen las habilidades necesarias para aprender una segunda lengua, en este caso, el inglés como Lengua Extranjera.

Por lo tanto, haciendo una revisión de la variable principal del estudio, las habilidades cognitivas lingüísticas de un individuo, se utilizaron como indicador para predecir si el estudiante que desea ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras, tendrá éxito en ella o no; también se analizó el CNB de Honduras, verificando que la asignatura de inglés es obligatoria hasta el noveno grado, pero no existe una evaluación estandarizada que mida el cumplimiento de las especificaciones de logro establecidos por el CNB, después de alcanzar último año de colegio.

En virtud de lo anterior, se consideró las expectativas de logro establecidas por el CNB y el área de competencia comunicativa según el MCER, donde describe lo necesario para el desempeño correcto del individuo en el uso de la lengua; posteriormente de analizar las diversas críticas sobre las aptitudes lingüísticas, se tomó como punto de partida la teoría de Peter Skehan, donde explica que no solo la memoria y la velocidad en contestar una prueba, influye en la adquisición de una segunda lengua, si no, el conocimiento gramatical que posee un individuo de su propia lengua y de la lengua que pretende aprender.

2.8. Psicometría

La Psicometría es, “una disciplina de la psicología cuya finalidad intrínseca es la de aportar soluciones al problema de la medida en cualquier proceso de investigación psicológica” (Figuerola, 2016, p. 167). También, es considerada una disciplina científica que incluye teorías, métodos y usos de la medición psicológica, encargada de la medida indirecta de los fenómenos psicológicos. En educación va más orientado al desempeño de un individuo (Meneses, y otros, 2013).

En virtud de lo anterior, los test psicométrico, “son procedimientos estandarizados compuesto por ítems seleccionados y organizados, concebidos para provocar en el individuo ciertas reacciones registrables; reacciones de toda naturaleza en cuanto a su complejidad, duración, forma, expresión y significado (Rey, 1973)” citado en Aliaga Tovar (s.f., p. 87) .

La estandarización, “es el proceso mediante el cual se establecen procedimientos unívocos para la aplicación, calificación e interpretación de una prueba psicométrica (Cronbach, 1972)” citado en Aliaga Tovar (s.f., p. 88). Esta interpretación se realiza comparando el puntaje obtenido por el sujeto con las puntuaciones contenidas en el baremo o tablas de normas.

2.8.1. Antecedentes

Entre los pioneros del modelo teórico de los tests, se encuentran Spearman (1904), Terman (1916), Thorndike (1904) y Thurstone (1927), cuyos trabajos estaban orientado al estudio de la mente humana. Los trabajos de Spearman y Thurstone han incidido de manera especial en los planteamientos de la medición en psicología. De hecho, como señala Muñiz, el nacimiento formal de la Teoría de los Tests puede ubicarse en los primeros trabajos de Spearman realizados en la primera década en los que da soporte teórico a la integración de las diferentes pruebas de que constan los tests, así como a las puntuaciones que se obtienen con ellas estableciendo los fundamentos de la Teoría Clásica de los Test (Chacon Moscoso & Pérez-Gil, 2008, p. 37), con ello, dio pie a que se considerara la Teoría Clásica de los Test, para la elaboración de pruebas psicométricas, que no solo evaluaran un constructo en específico, si no, el nivel de desempeño del individuo, para luego clasificarlo en una escala de desempeño.

Hasta ahora la mayoría de los avances en la construcción de los instrumentos se logró empleando los progresos de la teoría estadística por medio del ANOVA (análisis de la varianza), el análisis de los ítems con los índices de dificultad y discriminación, de los ajustes de las escalas, la normalización de los datos, de las correlaciones biserials, de índices de confiabilidad y de la obtención de la validez de los constructos por medio del análisis factorial u otro tipo de análisis.

Todo esto trajo grandes avances y se puede considerar que hay tres teorías que resumen en la actualidad, los avances de la Psicometría, como:

- a) Teoría Clásica de los Tests, iniciada por Spearman (1904).
- b) Teoría de la Generalizabilidad, por Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratman (1972)
- c) Teoría del Rasgo Latente o Teoría de la Respuesta al Ítem (1980).

2.8.2. Introducción Teoría Clásica de los Test

La Teoría Clásica de los Tests, se le conoció a principios de los noventa, como “Modelo Lineal de Puntuaciones” por Spearman; así mismo se le conocía como Teoría débil de la Puntuación Verdadera, el cual su principal objetivo era abordar el problema del error de las medidas en la aplicación de una prueba. Sin embargo, esta teoría fue mejorada por un gran número de investigadores, hasta en 1936, fue descrita con detalle en la obra de Guilford (1936) *Psychometric Methods* y en 1968, Lord y Novick presentan una reformulación del modelo de la teoría estadística en la obra *Statistical Theory of Mental Test* (como se cita en Chacon Moscoso & Pérez-Gil, 2008).

En virtud de lo anterior, la puntuación de un sujeto en una prueba es la suma de la puntuación verdadera del sujeto (V) más el error aleatorio de medida (e), de acuerdo con la fórmula que se expresa a continuación:

$$X = V + e$$

En otras palabras, lo que Spearman propuso fue el modelo lineal clásico, $f(Y) = aX + b$.

2.8.3. Supuestos fundamentales de la teoría clásica de los tests

El primer supuesto establece que la puntuación verdadera (V) coincide con el valor esperado de la puntuación empírica; por tanto, la puntuación verdadera es un concepto matemático y como tal puede ser estimado, esto es:

$$V = E(X)$$

Lo anterior, significa que la puntuación verdadera de una persona en un test es aquella puntuación que obtendría como media, si se aplicará infinitas veces el test.

Segundo, no existe correlación entre las puntuaciones verdaderas de los sujetos de un test y sus respectivos errores de medida:

$$P_{ve} = 0$$

Por consiguiente, no hay conexión entre el tamaño de la puntuación verdadera y el tamaño de los errores.

Tercero, no existe correlación entre los errores de medida de dos medidas diferentes, es decir, los errores de medida de los sujetos en un test no correlacionan con sus errores de medida en otro test distinto, ni siquiera en otra aplicación del mismo test a los mismos sujetos:

$$P_{ei ej} = 0$$

No obstante, existen una serie de principales deducciones que se derivan de los supuestos, que son:

1. El valor esperado de la puntuación verdadera es igual al valor esperado de la puntuación empírica,

$$E(V) = E(X)$$

2. La ecuación de regresión de la puntuación empírica sobre la puntuación verdadera es la ecuación lineal que pasa por el origen y que tiene el valor unidad como pendiente de la recta. La regresión que se obtiene es la de la variable X sobre cada uno de los valores verdaderos,

$$V = vk, \text{ para } k = 1, \dots, N$$

3. La varianza de las puntuaciones empíricas en un test es igual a la suma de la varianza de las puntuaciones verdadera más la varianza de los errores de medida:

$$\sigma^2_x = \sigma^2_v + \sigma^2_e$$

4. La covarianza entre las puntuaciones empíricas y las puntuaciones verdaderas es igual a la varianza de las puntuaciones verdaderas:

$$\text{COV}(X, V) = \text{VAR}(V) = \sigma^2_v$$

5. El cuadrado del coeficiente de correlación entre las puntuaciones empíricas y sus correspondientes puntuaciones verdaderas es igual a la razón de la varianza de las puntuaciones verdaderas con respecto a la varianza de las empíricas:

$$P^2_{xv} = \sigma^2_v / \sigma^2_x$$

6. La covarianza entre las puntuaciones empíricas y los errores de medidas es igual a la varianza de los errores:

$$\text{COV}(X,e) = \text{VAR}(e) = \sigma_e^2$$

7. El cuadrado del coeficiente de correlación entre las puntuaciones empíricas y sus correspondientes errores de medida es igual a la razón de la varianza de los errores con respecto a la varianza de las puntuaciones empíricas:

$$P_{xe}^2 = \sigma_e^2 / \sigma_x^2$$

8. El cuadrado del coeficiente de correlación entre las puntuaciones empíricas y sus correspondientes puntuaciones verdaderas es igual a 1 menos el cuadrado del coeficiente de correlación entre las puntuaciones empíricas y sus correspondientes errores de medida:

$$P_{xv}^2 = 1 - P_{xe}^2$$

Debido a lo anterior, Spearman introduce el concepto de tests paralelos, que permitan operar empíricamente con las puntuaciones obtenidas directamente por los sujetos en los tests.

Los Tests Paralelos, entendiéndolo por ello “aquellos tests que miden lo mismo exactamente, pero con distintos ítems. Las puntuaciones verdaderas de las personas en los tests paralelos serían las mismas, y también serían iguales las varianzas de los errores de medida” (Muñiz, 2010, p. 61).

2.8.4. Introducción Teoría de respuesta al ítem

La Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), constituye un nuevo enfoque psicométrico, que supera a la Teoría Clásica de los Tests (TCT); ya que “pretende obtener la puntuación que corresponde a una persona en una dimensión o rasgo, como su inteligencia, su nivel, un cierto rasgo de personalidad, su dominio en una cierta materia, etc.” (Ponsoda, Olea y Revuelta; 1998); sin embargo, algo interesante de esta teoría, es que permite al evaluador, la precisión con la que cada persona es medida. De igual forma, se describe las características del ítem, a través de una curva estadística, que indica la probabilidad que tienen las personas de acertarlo.

Debido a que, lo que se pretende medir es, una única variable (habilidades cognitivo-lingüísticas), capaz de medir las habilidades lingüísticas cognitivas para este caso, ya que en un ítem que mida el nivel de vocabulario de inglés, la probabilidad de acertarlo depende de los valores “a”, “b”, “c” y “d” del ítem y del nivel de vocabulario de la persona.

No obstante, el TRI, se rige por varios supuestos, como se detallan a continuación:

1. Unidimensional: Depende de sus parámetros y de 0.
2. Independencia local.
3. Estimación de los parámetros

Por otro lado, la Teoría de la respuesta al ítem (TRI) o análisis del rasgo latente: La TRI ofrece una familia de medidas o de modelos de elaboración de escalas de medición. El más directo y potente es el modelo de Rasch, que toma su nombre de George Rasch, matemático danés. La TRI es un desarrollo de la teoría de la probabilidad y se utiliza principalmente para determinar la dificultad de los ítems individuales de pruebas que hay en un banco de ítems (Instituto Cervantes, 2002).

Existe una metodología de elaboración de escalas de medición con el modelo de Rasch, que se puede utilizar para graduar ítems de la misma escala. Dicha escala, se elabora a través del análisis del comportamiento de los resultados.

En el análisis de Rasch, se puede plantear un encadenamiento de diferentes pruebas o exámenes mediante el empleo de ítems de anclaje, que son comunes a las partes adyacentes. Donde los ítems ancla ayudan a equiparar pruebas con ítems similares. En el siguiente diagrama, los ítems de anclaje aparecen de color gris. De esta manera, partes de la prueba se pueden diseñar para grupos concretos de alumnos, pero pueden enlazarse en una escala común. Sin embargo, hay que tener cuidado con este proceso, pues el modelo distorsiona los resultados de las puntuaciones más altas y de las puntuaciones más bajas de cada parte de la prueba (Instituto Cervantes, 2002).

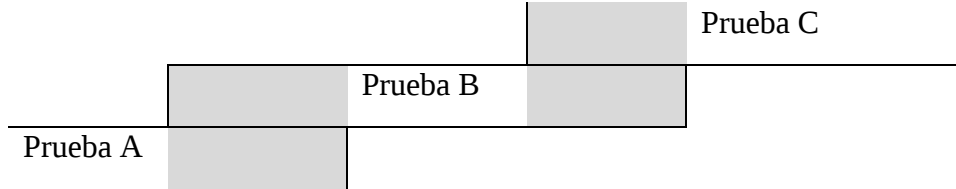


Figura 1. Modelo Rasch

Existen muchos modelos de la TRI, pero los básicos son (Instituto Cervantes, 2002):

1. Modelo Logístico de un parámetro o Modelo de Rasch, que está medido en la misma escala que el parámetro zeta que representa el nivel de habilidad, el parámetro b representa la dificultad del ítem. Cuanto mayor sea el valor de b , más difícil será el ítem ya que mayor será el nivel de habilidad necesario para tener una probabilidad de acertar de 0.5.
2. Modelo Logístico de dos parámetros o Modelo de Birnbau, que indica en qué medida el ítem diferencia entre examinados con un nivel alto y bajo de habilidad. Cuanto mayor sea el valor de a , mayor poder discriminativo del ítem, parámetro a que representa la discriminación del ítem.
3. Modelo Logístico de tres parámetros incorpora junto con a y b al c que representa la probabilidad de acertar el ítem que tienen las personas con un nivel de habilidad muy bajo; o parámetro del pseudo azar.

Para construir una prueba de acuerdo con los principios de la TRI, es necesario construir un banco de reactivos con parámetros estimados para cada ítem, de acuerdo al modelo seleccionado. El procedimiento recomendado por Lord (1977) consiste en los siguientes cuatro pasos:

1. Decidir acerca de la forma deseada de la función de información de la prueba o curva de información deseada (target information curve).
2. Seleccionar los reactivos del banco cuya curva de información deseada cae bajo el área de la curva de información de la prueba, de tal manera que saturan el área bajo la curva de la función deseada de la prueba.
3. Conforme se adicionan reactivos a la prueba, se recalcula la curva de información de la prueba con los reactivos seleccionados hasta

ese momento. 4. Continuar la selección de los reactivos hasta que la función de información de la prueba se aproxime a la función de información deseada con un grado satisfactorio (p. 23), por lo tanto, al contar con los reactivos que cumplen con los parámetros psicométricos deseados, se puede elaborar la prueba psicométrica operativa.

2.8.5. Coeficiente de fiabilidad

Según la TCT de Spearman, el coeficiente de fiabilidad es la correlación entre las puntuaciones obtenidas por un grupo de sujetos en dos formas paralelas del test. [...]también, es el cociente entre la varianza de las puntuaciones verdaderas y la varianza de las puntuaciones empíricas (Berrios & Cosculluela, 2013). En este sentido, el coeficiente de fiabilidad se puede interpretar como la proporción de varianza de las puntuaciones verdaderas (σ_v^2) que hay en la varianza de las puntuaciones empíricas (σ_x^2):

A continuación, la fórmula del Coeficiente de fiabilidad:

$$P_{XX}^2 = \sigma_v^2 / \sigma_x^2$$

Por otro lado, un índice directamente relacionado con el coeficiente de fiabilidad es el índice de fiabilidad (P_{XV}) que se define como “la correlación entre las puntuaciones empíricas de un test y las puntuaciones verdaderas”. Este índice de fiabilidad es igual a la raíz cuadrada del coeficiente de fiabilidad:

$$P_{XV} = \sqrt{P_{XX}} = \sigma_v / \sigma_x$$

No existe un criterio único de interpretación, pero, “valores cercanos a 0 denotarán una alta proporción de la varianza de los errores en la varianza de las puntuaciones empíricas, y por lo tanto, pondrán de manifiesto que el instrumento utilizado no es fiable, mientras que valores cercanos a 1 mostrarán una baja proporción de la varianza de los errores en la varianza de las puntuaciones empíricas y, en consecuencia, nos permitirán interpretar que el test utilizado es fiable” (Berrios & Cosculluela, 2013, pp. 8-9).

2.8.6. Tipos de errores de medida

Error de medida es, la diferencia entre la puntuación obtenida por un sujeto en el test y su puntuación verdadera en las características medida por este test (Berrios & Cosculluela, 2013); así mismo, si consideramos los errores no individualmente sino en relación con un grupo o muestra de sujetos, podemos obtener los denominados errores típicos, que son las desviaciones típicas de estos errores calculadas a partir de las puntuaciones de todos los sujetos de la muestra.

A continuación, se enumeran los diferentes tipos de errores y las fórmulas que los expresan (Berrios & Cosculluela, 2013):

1. Error de medida. Definimos el error de medida como la diferencia entre la puntuación empírica de un sujeto (X) y su puntuación verdadera (V).

$$e = X - V$$

El error típico de medida es la desviación típica de los errores de medida, y lo podemos expresar como:

$$\sigma_e = \sigma_X \sqrt{1 - PXX'}$$

2. Error de estimación de la puntuación verdadera. El error de estimación de la puntuación verdadera se define como la diferencia entre la puntuación verdadera de un sujeto y su puntuación verdadera pronosticada mediante el modelo de la regresión (V').

$$e = V - V'$$

La desviación típica de estos errores de estimación se denomina error típico de estimación y se puede obtener con la siguiente expresión:

$$\sigma_{VX} = \sigma_X \sqrt{1 - PXX'} \sqrt{PXX'} = \sigma_e \sqrt{1 - PXX'}$$

3. Error de sustitución. Se define el error de sustitución como la diferencia entre las puntuaciones de un sujeto en dos formas paralelas de un test o, dicho de otra manera, el error que se comete al sustituir la puntuación de un sujeto en un test (X_1), por la puntuación obtenida en una forma paralela de este mismo test (X_2).

$$e = X_1 - X_2$$

Se denomina error típico de sustitución a la desviación típica de los errores de sustitución, y lo podemos expresar del siguiente modo:

$$\sigma_{e(s)} = \sigma_X \sqrt{1 - PXX'} \sqrt{2}$$

4. Error de predicción. El error de predicción podemos definirlo como la diferencia entre la puntuación de un sujeto en un test (X_1) y la puntuación pronosticada en este test (X'_1) a partir de una forma paralela X_2 . Sería el error que cometeríamos si sustituyéramos la puntuación de un sujeto en un test por la puntuación a partir de una forma paralela de este test.

$$e = X_1 - X'_1$$

En este sentido, X'_1 será la puntuación pronosticada mediante la recta de regresión de X_1 sobre X_2 , y la podemos expresar a partir del modelo lineal general adaptado a este contexto como:

$$X'_1 = P_{12} \sigma_1 / \sigma_2 (X_2 - \bar{X}_2) + \bar{X}_1$$

Definimos el error típico de predicción como la desviación típica de los errores de predicción, y lo podemos expresar como:

$$\sigma_{e(p)} = \sigma_X \sqrt{1 - PXX'} \sqrt{1 + PXX'}$$

2.8.7. Unidimensionalidad de la prueba

La unidimensionalidad implica que un solo rasgo latente o constructo se encuentra en la base de un conjunto de ítems (Hattie, 1985). En otras palabras, un instrumento será unidimensional si las respuestas dadas a él son producidas basándose en un único atributo.

Wright y Linacre (1989) señalan que, “en la práctica, ningún instrumento puede ser perfectamente unidimensional. Lo que se busca es tener instrumentos que, en esencia, muestren unidimensionalidad. [...] Lo importante es que un instrumento de medida represente con sus puntuaciones un solo factor dominante. Con esto lo que se quiere lograr es que la mayor cantidad de la varianza observada en las respuestas a los ítems sea explicada por un solo atributo latente (Embretson & Reise 2000)” (citado en Burga León, 2006, p. 55).

Así, un conjunto de ítems será unidimensional si el primer factor explica por lo menos:

- El 40% de la varianza (Carmines & Zeller, 1979)
- El 20% de la varianza (Reckase, 1979),
- Entre el 17 y 40% de la varianza, usando matrices de correlación phi (Zwick, 1985).
- Entre el 30% a 40% de la varianza, usando matrices de correlaciones tetracóricas (Zwick, 1985).

La cantidad de varianza explicada por el primer factor no es el único criterio que puede tomarse en cuenta para evaluar la unidimensionalidad de un instrumento. Hattie (1985) propone que un instrumento de medida será unidimensional si el cociente entre la diferencia del primer y segundo autovalor, y la del segundo y tercer autovalor, es mayor a 3. Por otro lado, Cuesta (1996) propone factorizar las puntuaciones obtenidas por cada persona en cada uno de los factores (denominados de primer orden), y si se obtiene un único factor de segundo orden, se podrá afirmar que nos encontramos básicamente frente a una medida unidimensional (Burga León, 2006).

Uno de los modelos a utilizar, que hace una estimación mucho más precisa de la dimensionalidad de un conjunto de ítems, es la matriz de correlaciones tetracóricas, como insumo para realizar un análisis factorial.

2.8.8. Consistencia interna

La consistencia interna “hace referencia al grado en que cada una de las partes de las que se compone el instrumento es equivalente al resto” (Berrios & Cosculluela, 2013, p. 15). Existen métodos estadísticos que permiten evaluar la consistencia interna de la prueba. Entre ellos:

2.8.8.1. Método de las dos mitades

El método de las dos mitades, “es el proceso en el cual se divide un test en dos mitades, estas deben ser equivalentes, ya sea que se dejan los ítems pares en una mitad y los impares en la otra, para garantizar una adecuada consistencia interna” (Berrios & Cosculluela, 2013, p. 15).

Para poder llevar a cabo el método de las dos mitades, se emplea la fórmula de corrección que se denomina de Spearman-Brown, del cual se puede obtener el coeficiente de fiabilidad de un test:

$$r_{XX'} = 2r_{pi} / 1 + r_{pi}$$

2.8.8.2. Covariación entre los ítems

La covariación entre los ítems de una prueba, también nos proporciona un adecuado indicador de la consistencia interna de la prueba. por lo que cada ítem ha de mostrar una covariación adecuada con el resto de los ítems.

2.8.8.3. Coeficiente alfa de Cronbach

El Coeficiente alfa de Cronbach expresa la consistencia interna de un test a partir de la covariación entre sus ítems. Cuanto más elevada sea la proporción de la covariación entre estos ítems respecto a la varianza total del test, más elevado será el valor del coeficiente alfa de Cronbach, y más elevada su fiabilidad.

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum_{j=1}^n S_j^2}{S_x^2} \right]$$

Por otro lado, la fórmula del coeficiente alfa que se deriva directamente de la covarianza entre los diferentes ítems viene expresada por:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[\frac{\sum \sum_{j \neq k}^n cov(j, k)}{S_x^2} \right]$$

Corrección de Spearman-Brown

$$\alpha = \frac{n(r_1)}{1 + (n - 1)r_1}$$

2.8.8.4. Kuder-Richardson

Cuando los ítems de un test son dicotómicos y se codifican las dos alternativas de respuesta posible como 0 y 1, la varianza de un ítem es igual a la proporción de ceros para la proporción de unos.

$$KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^n p_j q_j}{S_x^2} \right)$$

La fórmula anterior se utiliza, cuando los ítems presentan distinto nivel de dificultad.

2.8.9. Factores que afectan a la fiabilidad de una prueba

La fiabilidad de un test, puede depender de distintos factores, de los cuales, para efecto de este estudio, se identifican tres:

a) Variabilidad

El coeficiente de correlación es sensible al rango y variabilidad de los datos. Lo que se observa es que cuando mantenemos el resto de los factores constantes, si se aumenta la variabilidad de los datos, el coeficiente de correlación aumenta. Por esta razón, en aquellos casos en los que exista una alta variabilidad en las puntuaciones del test, el coeficiente de fiabilidad será mayor.

b) Longitud

La longitud de ítems que presenta el test es otro factor que determinará la fiabilidad del mismo. Cuento más ítems se utilicen para medir un constructo, mejor podrá ser valorado este y menor será el error de medida que se cometerá al valorar la puntuación verdadera del sujeto.

c) Características de los ítems

El grupo de ítems determina la consistencia interna del test. Si el ítem contribuye de manera positiva a la consistencia interna del test, al eliminarlo del test, y el coeficiente de Cronbach se verá alterado a la baja, al contrario, si observamos que al eliminar el coeficiente alfa de Cronbach aumenta, esto indica que el ítem no contribuye de manera positiva a la consistencia interna.

2.8.10. Fiabilidad de los tests referidos al criterio

Los test referidos al criterio (TRC), “son utilizados para evaluar los estándares de rendimiento de un sujeto en una prueba. Actualmente lo que se busca de este tipo de test, es evaluar la competencia que presentan los individuos en un determinado conjunto de conocimientos o criterios” (Berrios & Cosculluela, 2013, p. 36). El test se diseña, a través de un conjunto de ítems que representan el dominio que quiere ser evaluado. La estimación del criterio se realiza a partir de la puntuación que el individuo obtiene en el test.

La finalidad que persiguen los TRC es evaluar el nivel de conocimiento que los individuos poseen sobre un criterio, y mayoritariamente basan la medida de fiabilidad en clasificar a los sujetos de manera consistente en dos grandes categorías: aquellos que dominan el criterio y aquellos que no lo dominan.

Para abordar la fiabilidad de este tipo de test, para el caso de este estudio, se presenta el índice de Livingston, para una única aplicación:

Coeficiente de Livingston (una única aplicación)

Cuando solo se cuenta con una única administración del test, se emplea la fórmula propuesta por Livingston (1972):

$$K^2 = \frac{r_{xx} S_x^2 + (\bar{X} - C)^2}{S_x^2 + (\bar{X} - C)^2}$$

K^2 siempre será igual o mayor que el coeficiente de fiabilidad del test, y que cuando el coeficiente de fiabilidad sea 1, K^2 tomará también el valor máximo de 1.

$$K^2 \geq r_{xx}$$

2.8.11. Estimación de los puntos de corte

El punto de corte es el punto que permite tomar decisiones y clasificar a los sujetos como competentes (aquellos que dominan el criterio) y no competentes (aquellos que no lo dominan). Existen varios métodos, para definir los puntos de corte en una prueba, entre ellos están, los que se centran en la valoración del test y, por otro, aquellos que se centran en la ejecución de los examinandos.

Así mismo, existen métodos que se basan en la posición del sujeto respecto al grupo normativo, o también llamados métodos de compromiso.

2.8.11.1. Métodos basados en la evaluación de expertos sobre los ítems

Es este apartado se dará una breve descripción de los métodos que tienen en común que los participantes serán jueces expertos sobre el contenido de la materia que evalúan.

a) Método de Nedelsky

El método que propuso Nedelsky (1954) citado por Meneses, et al., se aplica sobre ítems de respuesta múltiple. Este método se basa en que un grupo de expertos, sobre el contenido que se pretende valorar, determina para cada ítem las alternativas de respuesta que un sujeto con los conocimientos mínimos requeridos sobre la materia para superar la prueba rechazaría como incorrecta (Psicometría, 2013).

b) Método de Angoff

El método de Angoff (1971) citado por Meneses, et al. es el más utilizado en la práctica y el que presenta más variantes respecto a su planteamiento inicial (Cizek y Bunch, 2007). En este método Angoff propone que el juez deberá fijarse de manera global en el ítem, y no en cada una de las alternativas de respuesta. En este método,

proponía que, en lugar de pensar en un individuo en concreto, los jueces hicieran sus valoraciones teniendo en mente a un grupo de individuos con una competencia mínima para superar la prueba y que valoran la proporción de sujetos que contestarían el ítem correctamente. El sumatorio de las probabilidades asignadas a cada uno de los ítems representaría el punto de corte de la prueba (Psicometría, 2013).

c) Método de compromiso

Los métodos que se presentan a continuación aceptan que los tests referidos a la norma y al criterio están, en realidad, bastante unidos a la hora de valorar a los individuos, dado que utilizan las normas para poder fijar el criterio (Psicometría, 2013).

d) Método de Hofstee

Este método propone que los evaluadores respondan a cuatro preguntas sobre los sujetos que serán evaluados:

1. ¿Cuál es el punto de corte más alto que se considera aceptable, a pesar de que todo el mundo llegara a esta puntuación? Se simboliza por $k_{máx}$.
2. ¿Cuál es el punto de corte más bajo que se considera aceptable, a pesar de que nadie llegara a esta puntuación? Se simboliza por $k_{mín}$.
3. ¿Cuál es el porcentaje máximo de sujetos que se toleraría que no superaran la prueba? se simboliza por $f_{máx}$.
4. ¿Cuál es el porcentaje mínimo de sujetos que se toleraría que no superaran la prueba? se simboliza por $f_{mín}$.

(Psicometría, 2013).

e) Método de Beuk

Este método es una simplificación del método de Hofstee. En este caso, se pide a los evaluadores que respondan a las siguientes dos preguntas:

1. ¿Cuál debería ser el porcentaje mínimo de ítems que habría que contestar correctamente para superar la prueba? Este valor se simboliza con x .

2. ¿Cuál es el porcentaje de personas que se espera que superen la prueba? Este valor se simboliza con y .

A partir del cálculo de la media de las valoraciones de los evaluadores a estas dos preguntas ($\bar{x}$ e $\bar{y}$) y la distribución empírica obtenida de la aplicación de la prueba, se obtiene el punto de corte (Psicometría, 2013).

2.8.11.2 Método derivado de la aplicación del instrumento de medida

Existen otros métodos, de los cuales no se requiere el juicio de expertos, sustentada sobre metodología estadística. El procedimiento utilizado para el análisis de datos se realiza a través de la aplicación de la prueba, tomando en cuenta la puntuación total del test y las respuestas obtenidas, por cada evaluado (Pedrosa, Suárez- Álvarez, & García-Cueto, 2014).

Para el caso de este estudio, se emplearon estadísticos descriptivos de frecuencia, frecuencia acumulada, percentiles, puntaje Z y la escala de puntuación estandarizada de College Board, para definir los puntos de corte, para la prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas.

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL

3.1. Antecedentes

En América Latina, han surgido distintas formas de aseguramiento de la calidad de la educación a nivel superior, y parte de estas medidas, es la creación de evaluaciones estandarizadas, que, para este caso, permiten seleccionar aquellos candidatos que reúnen los requisitos mínimos para ejercer una carrera universitaria; además de ello, se ha observado que “el papel de la educación es cada vez más importante en las sociedades modernas, y se presenta como un factor indispensable para alcanzar el desarrollo en aquellos países donde las condiciones de vida de la población son deficientes” (Alvarez H, Uribe A, & Soto Arango, 2007, p. 22).

Así mismo las exigencias del mercado laboral hondureño, requiere de profesionales altamente capacitados y con competencias específicas, que aporten al desarrollo humano del país. Por ende, las universidades se ven obligadas a diseñar y desarrollar procesos de admisión de estudiantes a la educación superior, como procesos de selección de los mejores, que luego pasan a incorporarse al mundo laboral.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), como ente regulador de la Educación Superior en el país, hasta el 2002 estaba exenta de someter a sus aspirantes de primer ingreso al proceso de admisión; pero según acuerdo No.948-143-2002, el Consejo de Educación Superior, considerando que las Normas Académicas en el Art. 4, literales a), b), d) y e) establecen que la actividad académica debe ser orientada y regulada hacia un desarrollo integral de la Educación Superior para el logro de los objetivos de formación profesional, normar el ingreso, permanencia, egreso y graduación de los estudiantes (2002, p. 22), por lo que, reforma los artículos 90¹, 91 y 94 del capítulo VI de las Normas Académicas.

¹ ARTÍCULO REFORMADO: ART. 90.- Admisión: Es el proceso mediante el cual un Centro de Educación Superior, comprueba si el aspirante al ingreso, reúne los requisitos establecidos. Al final de este proceso, el centro resolverá positiva o negativamente sobre su aceptación. Los aspirantes al primer ingreso, presentarán solicitud de admisión de conformidad a las normas de cada centro. (Consejo de Educación Superior, 2002, pág. 21)

En virtud de lo anterior, bajo este acto, la UNAH expresa la necesidad de incorporar pruebas de selección a estudiantes como parte del proceso de admisión al nivel de Educación Superior, para asegurar la calidad de los profesionales que egresan y que luego se incorporan a la sociedad; así mismo, según la señora Norma Reyes, ex miembro de la Comisión de Transición enuncia que el objetivo del proceso de admisión “es conocer como vienen los estudiantes, ubicarlos donde mejor funcionarían y ayudarlos cuando tengan dificultades” (Medina, 2016); no obstante, para el 2006 la Comisión de Transición crea la Dirección del Sistema de Admisión (DSA) para organizar y dirigir el proceso de admisión de la UNAH llevada a cabo a través de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board, la cual se ha aplicado en 32 procesos hasta el 2016 (Medina, 2016).

3.2. Proceso de admisión de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras

3.2.1. Generalidades

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), como ente regulador de la Educación Superior en el país, está conformada por un sistema de redes educativas, en las que se imparte enseñanza en el nivel superior, incluyendo las carreras técnicas, licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados; estas redes se les conocen como Centro, Craed y Telecentros.

La UNAH cuenta con 10 Centros Universitarios: Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC), Centro Universitario Regional del Centro (CURC), Centro Universitario Regional del Litoral Pacífico (CURLP), Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), Centro Regional Valle de Sula (UNAH-VS), Centro Universitario Regional del Nor-Oriental (CURNO), Centro Tecnológico Universitario del Valle del Aguán (UNAH-TEC-AGUÁN), Centro Tecnológico de Danlí (UNAH-TEC Danlí, El ITS de Tela y Ciudad Universitaria (CU); estos Centros se encargan de responder las necesidades de educación a nivel superior para aquellas personas que no cuentan con un nivel socio económico, que les permita acceder libremente a la educación superior en el país.

Por otro lado, internamente la UNAH se gobierna en tres niveles: 1) Nivel de Dirección Superior conformado por Consejo Universitario y la Junta de Dirección Universitario; 2) Nivel Ejecutivo y Académico, conformado por la Rectoría, las Facultades, Centros Universitarios, Departamentos y Carreras; 3) Nivel de Control, conformado por la Comisión de Control de Gestión y Auditoría Interna y 4) Cuerpos Auxiliares, conformado por el Claustro de profesores, Consejo General de Carrera Docente, Instituto de Previsión Social de la UNAH, Comisionado Universitario y Dirección Superior. (UNAH, 2005)

Así mismo, la comunidad universitaria la integran estudiantes, docentes, autoridades, personal administrativo y de servicio. Actualmente la UNAH ofrece 136 carreras, de las cuales 68 son de grado incluyendo 19 de carácter técnico y 49 Licenciaturas; 68 de Postgrado, las cuales incluyen 1 sub-especialidad, 23 Especialidades, 42 Maestrías y 2 Doctorados.

Por lo tanto, para el segundo periodo académico 2017, la UNAH contaba con 69,709 estudiantes matriculados. Sin embargo, la UNAH, en el transcurso del tiempo, ha sufrido una serie de reformas siendo una de ellas, la aprobación de la nueva Ley Orgánica de la UNAH y la creación de una Comisión de Transición; la cual fue aprobada por el Congreso Nacional, mediante Decreto No. 209-2004, en el Artículo 60 de esa misma Ley, publicado en la Gaceta el doce de febrero del 2005, el cual establece “crease la Comisión de Transición para asegurar la reforma institucional integral de la UNAH, la organización de la nueva estructura universitaria, la instalación del nuevo gobierno universitario y, en general, la pronta y correcta aplicación de esta Ley” (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2005, p. 17)

No obstante, en cuanto al proceso de admisión se refiere, también hubo una reforma importante a considerar, de acuerdo con lo establecido en las Normas Académicas (1992), “Art. 4, literales b), normar el ingreso, permanencia, egreso y graduación de los estudiantes de El Nivel” (p.2). Es por lo que según Acuerdo No.948-143-2002, el Consejo de Educación Superior, aprueba reformar los artículos 90², 91 y 94 del capítulo VI de las Normas Académicas, donde la UNAH estaba exenta de someter a sus aspirantes de primer ingreso al proceso de admisión. (Acta No. 143, 2002)

² Artículo Reformado: Art. 90.- Admisión: Es el proceso mediante el cual un Centro de Educación Superior, comprueba si el aspirante al ingreso reúne los requisitos establecidos. Al final de este proceso, el centro resolverá positiva o negativamente sobre su aceptación. Los aspirantes al primer ingreso presentarán solicitud de admisión de conformidad a las normas de cada centro. (Acta No. 143, 2002, pág. 21)

3.2.2. Creación de la Dirección de Admisiones

El Sistema de Admisión de la UNAH es creado para desarrollar un proceso que garantice el ingreso de estudiantes que hayan desarrollado las habilidades necesarias para lograr el éxito en el estudio del nivel de educación superior, que contribuya a garantizar su permanencia y egreso de la Institución con estándares de calidad (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2008, pág. 23); por tanto la Dirección de Sistema de Admisiones (DSA), será el responsable de organizar, coordinar y ejecutar el proceso de admisión, para todas las carreras, facultades y Centros Universitarios que forman parte de la Estructura Organizativa de la UNAH.

Así mismo, deberá velar por que todo estudiante de nuevo ingreso, se sometan a la Prueba de Aptitud Académica (PAA) o cualquier prueba institucional de admisión que este previamente autorizada y vigente, de forma obligatoria. (Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2015)

En virtud de lo anterior, convendrá considerar tres tipos de aspirantes con características particulares, 1) estudiantes de primer ingreso, 2) profesionales graduados en la UNAH u otra institución de Nivel Superior y 3) estudiantes de reingreso.

En ese sentido, desarrollar un proceso democrático, equitativo y participativo sin distinción alguna de raza, credo, género e ideologías; y contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación en la UNAH, al asegurar las herramientas de selección que orienten al estudiante según sus habilidades a la carrera en la que mejor se pueda desarrollar como profesional (Reglamento de Admisión de los Estudiantes a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2008) .

3.2.3. Proceso de Admisión

Según el Reglamento de Admisiones (2008), podrán participar en el proceso de admisión:

- a) Los estudiantes hondureños y extranjeros de último año de educación media;
- b) Los egresados hondureños y extranjeros de educación media;
- c) Los estudiantes pasantes, egresados o graduados de la UNAH, o de otras universidades del país o del extranjero; y,
- d) Los estudiantes matriculados en la UNAH que deseen realizar cambio de carrera. (p. 24)

No obstante, no podrán considerarse aquellas personas que han sido expulsadas o separadas de universidades hondureñas o extranjeras por razones éticas, académicas o faltas graves.

Por tanto, la UNAH, establece como proceso de admisión lo siguiente: 1) completar la solicitud de inscripción según su condición de estudiante, en la página web de admisiones; 2) Realizar pago para el proceso de admisión, en el Banco indicado por la DSA, 3) presentar la documentación completa: partida de nacimiento original o tarjeta de identidad para hondureños, pasaporte o tarjeta de residencia para extranjeros y recibo de pago extendido por el banco; 4) Realizar la prueba de aptitud académica (PAA), y para los aspirantes a Medicina, Microbiología, Odontología y Química y Farmacia realizar la Prueba de Conocimientos (PCCNS); 5) Consultar el resultado de la prueba y el índice de admisión por internet. (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, s.f.)

El último paso, le indicará si es admitido a la carrera que ha elegido, según el puntaje obtenido; no obstante, tendrá derecho a realizar la prueba de admisión únicamente en dos ocasiones, de no ser admitido en ambas oportunidades, no podrá ingresar a la UNAH.

Criterio de admisión

Según Artículo 37, del Reglamento de Admisiones (2008), “los aspirantes de primer ingreso, serán admitidos a las Carreras de la UNAH con base en el índice de Admisión

alcanzado y a la capacidad instalada para la Carrera a la cual solicitaron ingreso, en estricto orden de méritos” (p.27); así mismo, los resultados serán publicados en la página web de admisiones para el conocimiento de los aplicantes.

Por otro lado, los resultados son inapelables y no habrá revisión total ni parcial de los mismos, por lo que no tendrán derecho a reclamo.

3.2.4. Prueba de Aptitud Académica

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) data de 1964, creada por la CollegBoard, una asociación educativa sin fines de lucro, que brinda apoyo a diversas instituciones educativas en América Latina, a través de pruebas como esta.

La PAA, fue creada para evaluar la aptitud de los estudiantes, cuya lengua dominante es el español y que deseen ingresar al nivel de educación superior, tras completar los años de estudio de nivel medio, para el caso de Honduras; así mismo, es un instrumento científicamente desarrollado, conforme a las necesidades de cada país.

Por lo que su confiabilidad y validez ha sido comprobada, al ser solicitada por varios países de habla hispana, incluyendo a España, ubicando al estudiante al mismo nivel de los estudiantes hispanos alrededor del mundo. (CollegeBoard, 2016)

A. Componentes Evaluados en la Prueba de Aptitud Académica

Para el caso de Honduras, la PAA mide dos componentes: 1) Razonamiento Verbal y 2) Razonamiento matemático; el primero mide el razonamiento analógico y uso del vocabulario en el contexto y el segundo mide fundamentos del álgebra intermedia, que permite la capacidad de análisis del estudiante. (CollegeBoard, 2016)

En ese sentido, aunque no mide conocimientos específicos, la PAA ha demostrado ser una herramienta confiable para el proceso de admisión para el ingreso a la UNAH; por lo que, en la actualidad, la UNAH aplica la PAA a dos universidades de Honduras, siendo estas el Zamorano y ESNACIFOR.

Por otro lado, la PAA dura 1 hora 30 min, donde el componente de Razonamiento verbal se divide en dos secciones con duración de 35 min cada sección, y el componente de Razonamiento matemático, también se divide en dos secciones de 30 min cada uno.

B. Puntuaciones de la Prueba de Aptitud Académica

La puntuación otorgada por la PAA depende de los criterios de admisión establecidos en conjunto con el comité técnico de carrera, previa a la aprobación del Consejo Universitario.

Sin embargo, la PAA fue estructurada por el CollegeBoard, con una escala de puntuación mínima de 200 puntos y una máxima de 800 puntos. Donde se clasifican en rangos de: Muy bajas (200 a 299), Bajas (300 a 399), Promedio (400 a 599), Alta (600 a 699) y Muy Alta (700 a 800), de forma individual por componente; más, si se combina la clasificación quedaría: Muy bajas (400 a 599), Bajas (600 a 799), Promedio (800 a 1199), Alta (1200 a 1399) y Muy alta (1400 a 1600). (DSA, s.f.)

3.2.5. Pruebas de conocimiento complementarias a la prueba de aptitud académica

Según Artículo 203, de la Normas Académicas de la UNAH (2015), “establece que la Dirección del Sistema de Admisión, en coordinación con la respectiva carrera, será el ente responsable de la aplicación de las pruebas complementarias estandarizadas a la PAA [...]” (p. 76); por lo tanto, se ha venido trabajando con diferentes carreras para satisfacer las necesidades específicas, con criterios de admisión concretos que faciliten el proceso de selección de estudiantes con las habilidades necesarias para su desarrollo dentro de las carreras.

A. Prueba de Conocimiento de las Ciencias Naturales y de la Salud

Para el caso de las carreras de Medicina, Microbiología, Odontología y Química y Farmacia, se aplica la Prueba de Conocimientos (PCCNS) de CollegeBoard, que mide

conocimientos y competencias en resolución de problemas de las Ciencias Naturales y de la Salud.

Según información proporcionada por la Dirección de Sistema de Admisión de la UNAH y el CollegeBoard (2016), la PCCNS está conformada por 70 ejercicios de selección múltiple, que miden memorización, comprensión, aplicación y análisis, en relación a los campos del conocimiento de Biología, Química, Física y Matemática.

El tiempo de duración de la prueba es de 90 minutos, dividido en tres partes, la primera parte con duración de 45min, el segundo con 25 min y la tercera parte con una duración de 20 min; no obstante, su preparación es similar al procedimiento que se sigue para la aplicación de la PAA.

B. Prueba de Conocimiento para la Escuela de Psicología y Pruebas Psicológicas Específicas para la Carrera de Arquitectura (PPEA)

Otras carreras que han solicitado pruebas complementarias a la PAA, son la Escuela de Ciencias Psicológicas y la Escuela de Arquitectura, sin embargo, por motivos de confiabilidad no fue posible conseguir los criterios de evaluación y componentes de medición de dichas pruebas.

3.3. Carrera de Lenguas Extranjeras

3.3.1. Antecedente Histórico de la Carrera de Lenguas Extranjeras

En 1960 se crea el Departamento de Ciencias Básicas, con la necesidad de incorporar a los estudios universitarios las asignaturas generales básicas, ya que se presenciaba debilidad en conocimientos por parte de los estudiantes, previo a cursar las asignaturas en las carreras de Medicina y Cirugía, Ciencias Químicas y Farmacia, y Odontología.

Posteriormente en una sesión del Consejo Universitario celebrado el 16 de junio de 1961, se aprobó el plan de estudios del Departamento de Ciencias Básicas, que constaba de las materias de Matemáticas, Biología, Química, Física, idiomas (Castellano e inglés), Humanidades, Historia Nacional, Principios de Filosofía y cursos de cultura general (Portillo Sáenz, 2003).

Un año más tarde empezó la llamada Reforma Educativa en toda Centroamérica, por lo que la UNAH, organizó una Comisión de Reforma Universitaria para poder realizar un diagnóstico de la universidad, y es así que se aprobó el Reglamento del Centro Universitario de Estudios Generales y su Reglamento Interno; sin embargo, es hasta 1962, que se transforma el Departamento de Ciencias Básicas en Centro Universitario de Estudios Generales (CUEG), sujeto a la Ley Orgánica de la Universidad y creado como una unidad académica independiente (Portillo Sáenz, 2003).

Para el año 1968 el CUEG había crecido y se había organizado en Departamentos: Matemática, Filosofía, Biología, Psicología, Física, Química, Letras y Lenguas, Pedagogía y Ciencias Sociales; esto sucedió tras darse varias transformaciones importantes en la estructura de la UNAH, conocido como proceso de departamentalización (Portillo Sáenz, 2003).

En 1969, el Departamento de Química pasa a la unidad académica de Química y Farmacia, en 1973 se crea la Carrera y la Sección de Trabajo Social, adscritas al Departamento de Ciencias Sociales, en 1977 se creó el Departamento de Arte, como dependiente del CUEG y en 1978 se creó la Carrera de Filosofía adscrita al CUEG (Portillo Sáenz, 2003).

Ya para 1984 el CUEG contaba con los departamentos académicos: Arte, Biología, Cultura Física y Deportes, Ciencias Sociales, Física, Filosofía, Letras, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Pedagogía y Ciencias de la Educación (Portillo Sáenz, 2003).

En 1984 surge el Departamento de Lenguas Extranjeras adscrita al CUEG, sin embargo, según Portillo (2003), el Departamento de Lenguas Extranjeras formó una comisión conjunta con Letras y Lenguas para realizar la división de personal administrativo y bienes de oficina mediante consulta al personal. El personal docente dedicado a la enseñanza de idiomas extranjeros quedó formando parte del Departamento de Lenguas Extranjeras [...]; se estableció un programa de

capacitación para el corto plazo y otro a largo plazo. Con el propósito de certificar a los maestros en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se consolidaron las relaciones UNAH-Embajada de Francia a través de los cooperantes; con la Embajada de Alemania, Brasil, la Agencia Cultural de la Embajada de Estados Unidos (p. 71).

En virtud a la organización que estaba sufriendo el Departamento de Lenguas Extranjeras, es hasta el 18 de junio de 1984 que se aprueba finalmente la creación del Departamento y se creó el Centro de Traducción; no obstante, ese mismo año se dieron otros cambios importantes, para la sección de francés se dio revisión al programa, generalizando el Método Audio-visual: Cést le Printemps para los profesores en los tres niveles; para la sección de Italiano se aumentó el número de secciones de 5 a 8, se dio inicio a la sección de Portugués con fondos de la Unión Latina, así como se dio inicio a la Sección de Alemán, apoyándose con el Centro Cultural Alemán y la sección de Ruso ya llevaba seis años consecutivos sin ningún problema, el cual estaba dividido en tres niveles; por otro lado, para 1985, se elaboró el Reglamento Interno del Departamento, el cual regula el funcionamiento del mismo (Portillo Sáenz, 2003).

Para 1993, la Carrera de Lenguas Extranjeras, atendió en promedio 480 estudiantes matriculados y contaba con 32 docentes, con 3 profesores visitantes: Marc Galvin, francés; Ugo Rufino, italiano y Judith Sharkey, estadounidense; así mismo, ese mismo año se tuvo que regularizar la matrícula de los talleres e iniciar la ejecución del nuevo plan de estudio.

En 1999, el Departamento y Carrera de Lenguas Extranjeras, logra que se cambie el título a Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Especialidad en la Enseñanza de inglés, francés (Portillo Sáenz, 2003).

No obstante, a partir del año 2000 se da la IV Reforma Universitaria y en el 2004 la nueva Ley Orgánica de la UNAH, por lo que en ese periodo se elige e instala en el CUEG, el Consejo Local de Carrera Docente para la aplicación del Estatuto del Docente; y también se crea la Comisión de Transición, que más tarde en el 2008, amparado en el Artículo 61 de la Ley Orgánica de la UNAH, establece que la Comisión de Transición “asegurará la reforma de la nueva estructura universitaria” (2005, p.17); por tanto, realiza un diagnóstico de la

estructura universitaria y resuelve mediante Acuerdo No. 368-2008, reestructurar la unidad académica del CUEG y crea las Facultades de: Ciencias, Ciencias Sociales y Humanidades y Artes.

En virtud de lo anterior, la Facultad de Humanidades y Artes quedó estructurada por las escuelas de: Arte, Educación Física y Deportes, Arquitectura y Diseño, Letras, Lenguas, Filosofía y Pedagogía, las que integran los departamentos y carreras existentes; sin embargo, en el caso de las Escuelas de Lenguas, Educación Física y Deportes y Escuela de Pedagogía; se solicitó la modificación de los nombres a Escuela de Ciencias de la Cultura Física, Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras y Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación; según la solicitud hecha a la Junta de Dirección Universitaria en la nueva estructura organizativa de la Facultad de Humanidades y Artes. (Acuerdo No.13-2012-JDU-UNAH, 2012)

En ese sentido, en el caso del Departamento de Lenguas Extranjeras, este pasa a ser Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras.

No obstante, es hasta el 2012, que se completa la estructura³ de la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras; bajo la Resolución 04-2010-JDU-UNAH de la Junta de Dirección Universitaria, que resuelve en la creación de las plazas correspondientes a los Directores de Escuelas de: Arte, Arquitectura y Diseño, Cultura Física y Deportes, Lenguas Extranjeras, Filosofía y Pedagogía y Ciencias de la Educación. (Resolución No.04-2010-JDU-UNAH, 2010).

3.3.2. Perfil de los estudiantes admitidos a la Carrera de Lenguas Extranjeras

De acuerdo al plan de estudio proporcionado por la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE), el perfil esperado de un estudiante que ingresa a la Carrera de Lenguas Extranjeras es de aquel estudiante con: la habilidad de expresión oral y escrita, habilidad para imitar y reproducir sonidos diferentes a los de su lengua materna, habilidad para ser creativo e innovador, ser sociable, honesto, independiente y con deseo de servir a la

³ Refiérase al Anexo 1, para visualizar el organigrama de la CLE.

comunidad y al país (VOAE, Plan de Estudio, p.1.); no obstante, en una entrevista realizada a la Jefe de Departamento de la Carrera de Lenguas Extranjeras, la Profesora Marcia Torres Xatruch, manifestó durante la entrevista que existe un perfil deseado en el plan de estudio pero que “no hay un perfil, porque la universidad no lo ha establecido; [...], y que realmente un perfil definido en este momento no existe” (Torres, 2017).

Posteriormente se le pregunto, ¿cuál cree que es el perfil idóneo de los estudiantes que están por ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras?, quien indicó: “debería contar con lo siguiente:

1. Tiene que ser una persona que le gusten las culturas extranjeras, no solo la de Estados Unidos o Canadá, si no que otras culturas, como africana, asiáticas, las culturas que menos nos atraen.
2. Debe ser una persona bastante tolerante, porque tiene que conocer otras culturas y adaptarse a esas culturas de esa otra lengua que usted está aprendiendo, y luego enseñar ese otro idioma.
3. Ser una persona que conoce su propia lengua [...], tener un conocimiento estructural de su propia lengua; porque tenemos problemas con la ortografía y redacción.
4. Tiene que ser una persona que ha demostrado en sus estudios anteriores la competencia de autoaprendizaje; porque la lengua que se aprende en un ambiente como el nuestro, donde solo se habla en el aula de clases y cuando el estudiante sale ya habla en otro idioma, entonces dependen mucho que el estudiante cuando se va a su casa pueda seguir aprendiendo.
5. Debe ser un estudiante muy comprometido y extrovertido.

Debido a lo anterior, se determinó la necesidad de que el instrumento a diseñar midiera el manejo de su propia lengua, para facilitar la adquisición de un segundo idioma, ya que podría tener bajo conocimiento en inglés, pero si no maneja por lo menos lo básico de su lengua materna, iba a tener dificultad en el transcurso de la carrera.

3.3.3. Situación actual de la Carrera de Lenguas Extranjeras

La Carrera de Lenguas Extranjeras, fue creada con el objetivo de formar docentes especializados en la enseñanza de la lengua inglesa o francesa. La cual cuenta con dos orientaciones, el inglés y el francés, dándole la oportunidad al estudiante de escoger la orientación que mejor le parezca, sin embargo, también tienen la posibilidad de estudiar otros idiomas como el italiano, alemán, portugués y ruso, durante el curso de la Carrera.

A continuación, se detalla la situación actual de la CLE, en cuanto a matrícula, rendimiento, porcentaje de: reprobación, abandono, cambio de carrera; número de estudiantes graduados y perfil del egresado.

3.3.3.1. Matrícula de la Carrera

La Carrera de Lenguas Extranjeras (CLE) ha venido creciendo en matrícula a través de los años, para el primer periodo académico del 2017, la CLE presentó 2,708 estudiantes matriculados, solo en Ciudad Universitaria; de los cuales 483 eran de primer ingreso y 2,225 de reingreso; por otro lado, tomando en cuenta la matrícula de todos los centros, telecentros y CRAED en modalidad presencial, distancia y virtual, el número de matrícula para el primer periodo académico 2017 de la CLE es de 3053 estudiantes, de los cuales 635 son de primer ingreso y 2418 de reingreso.

En la siguiente tabla se puede apreciar el número de matrícula por centro y modalidad, para el primer periodo académico del 2017 de la Carrera de Lenguas Extranjeras, siendo en Ciudad Universitaria el Centro con mayor matrícula, debido a la accesibilidad y modalidad que se ofrece.

Tabla 9. Matrícula de la Carrera de Lenguas Extranjeras a nivel nacional, modalidad presencial y distancia, primer periodo académico 2017

Carrera de Lenguas Extranjeras			
UNAH			
Modalidad Presencial			
Centro	Total	Primer Ingreso	Reingreso
Ciudad Universitaria	2708	483	2225
UNAH-VS	140	46	94
CURLA	17	11	6
CUROC	16	11	5
CURC	71	36	35

CURLP	23	14	9
CURNO	6	4	2
UNAH- Tec Agúan	17	6	11
UNAH-Tec Danlí	20	13	7
ITS Tela	2	-	2
Modalidad a Distancia			
Craed Choluteca	2	-	2
Craed Juticalpa	3	2	1
Craed Siguatepeque	5	1	4
Craed Progreso	5	2	3
Craed Paraíso	4	1	3
Craed Tegucigalpa	9	2	7
Craed La Entrada	3	1	2
Craed Tocoa	1	1	-
Modalidad Virtual			
TU CURLA Roatán	1	1	-
Total	3058	635	2418

Fuente: Creación propia, con datos de la SEDI y la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción (DIPP)

Tabla 10. Matricula de la Carrera de Lenguas Extranjeras a nivel nacional, modalidad presencial y distancia, segundo periodo académico 2017

UNAH Carrera de Lenguas Extranjeras			
Modalidad Presencial			
Centro	Total	Primer Ingreso	Reingreso
Ciudad Universitaria	2,040	-	2,040
UNAH-VS	50	-	50
CURLA	9	-	9
CUROC	12	-	12
CURC	52	-	52
CURLP	*	-	*
CURNO	7	-	7
UNAH- Tec Agúan	9	-	9
UNAH-Tec Danlí	18	-	18
ITS Tela	0	-	0
Modalidad a Distancia			
Craed Choluteca	*	-	*
Craed Juticalpa	2	-	2
Craed Siguatepeque	4	-	4
Craed Progreso	4	-	4
Craed Paraíso	4	-	4
Craed Tegucigalpa	5	-	5
Craed La Entrada	2	-	2
Craed Tocoa	2	-	2
Modalidad Virtual			
TU CURLA Roatán	-	-	-
*Cancelación del periodo académico			
Total	2,220	-	2,220

Fuente: Creación propia, con datos de la SEDI y la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción (DIPP)

3.3.3.2. Criterios de Admisión de la PAA para la Carrera de Lenguas Extranjeras

Actualmente para ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras, se requiere un puntaje mínimo de setecientos (700) puntos, que le permite al estudiante optar por un cupo, según en el rango que haya quedado, aunque el estudiante tenga el puntaje para ingresar no le garantiza su matrícula en la Carrera ya que, en la Carrera, no cuentan con suficientes aulas o espacio físico para cubrir la demanda.

Por el momento se está proponiendo elevar el puntaje de la PAA a ochocientos cincuenta (850) puntos para los estudiantes de nuevo ingreso.

3.3.3.3. Rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera

En una entrevista realizada a la Jefe de Departamento de la Carrera de Lenguas Extranjeras, Máster Marcia Torres, manifestó que, por el momento, no cuentan con una forma de evaluar el rendimiento académico de sus estudiantes, ya que es una Carrera tan grande, que implica las dos modalidades presencial y virtual; y que está presente en todos los Centros Universitarios (Torres, 2017).

Sin embargo, en un estudio realizado por la Dirección Sistema de Admisiones, en el año 2014, con una población de novecientos cincuenta y cinco (955) estudiantes de la Carrera de Lenguas Extranjeras y una muestra de quinientos sesenta y uno (561) que contaban con la puntuación de la PAA, se realizó una comparación del promedio del índice global y el promedio obtenido en la PAA de los estudiantes, y se clasificó según la escala de la PAA: Baja, Promedio, Alta y Muy Alta; como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 11. Rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Lenguas Extranjeras, año 2014; comparando la Escala de la PAA y el Índice Global

Escala de la PAA	Promedio PAA	Promedio Índice Global	No. de Estudiantes
Baja(600-699)	663	73	9
Baja(700-799)	754	74	144
Promedio (800-899)	851	76	164
Promedio(900-999)	947	78	130
Promedio(1000-1099)	1045	81	63
Promedio(1100-1199)	1133	82	30
Alta(1200-1299)	1230	79	15
Alta(1300-1399)	1338	88	4
Muy Alta(>=1400)	1409	81	2
Total general	898	77	561

Fuente: Datos obtenidos del informe sobre criterios de admisión de la Carrera de Lenguas Extranjeras, presentado al Consejo Universitario, por la Dirección Sistema de Admisiones, 2016, p.5

Al observar la tabla 11, podemos notar que, en efecto, como se mencionó en los hallazgos de la DSA, entre más alto es el puntaje obtenido en la PAA, mejor es el rendimiento académico del estudiante. (Dirección Sistema de Admisión, 2016)

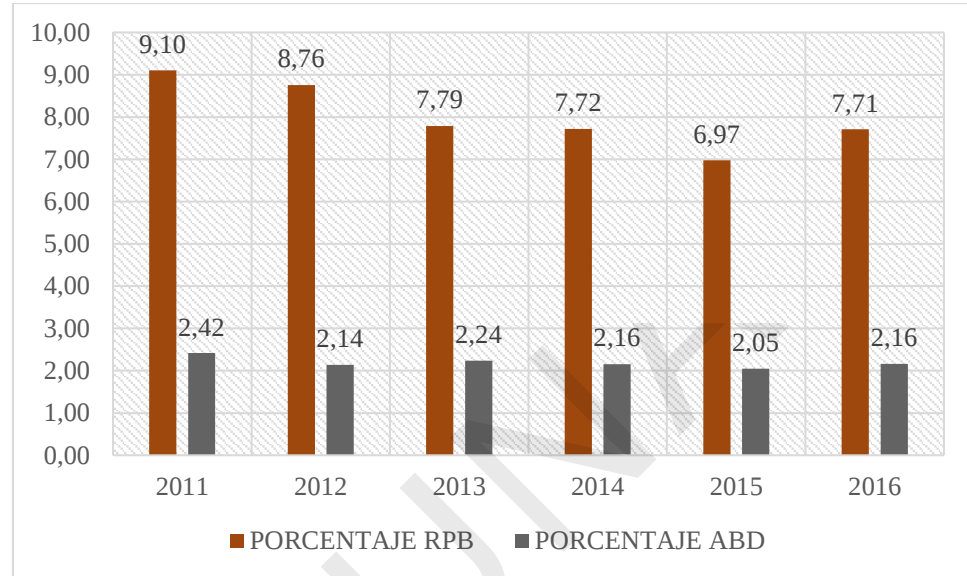
Por lo que la aplicación de la PAA, nos permite de cierta manera seleccionar los estudiantes con mayor probabilidad de finalizar la Carrera, y reducir el número de solicitudes por cambio de carrera o abandono; sin embargo, aun así, hay muy pocos graduados, según el número de matrícula.

3.3.3.4. Porcentaje de reprobación, abandono y cambio de carrera

Según datos proporcionado por la Dirección de Sistema de Admisiones y la Dirección de Ingreso Permanencia y Promoción (DIPP), para el año 2016, la Carrera de Lenguas Extranjeras obtuvo 18,620 clases matriculadas, de las cuales se reportaron 1,436 clases reprobadas, que equivale al 7.71% de reprobación; así mismo, ese mismo año la carrera presentó un 2.16% de abandono, que equivale a 403 clases por abandono

En la siguiente gráfica se aprecia en porcentaje de reprobaciones y abandono de las clases matriculadas, de la Carrera de Lenguas Extranjeras, en los últimos seis años.

Gráfica 1. Porcentaje de reprobación y abandono de las clases matriculadas de los años 2011-2016



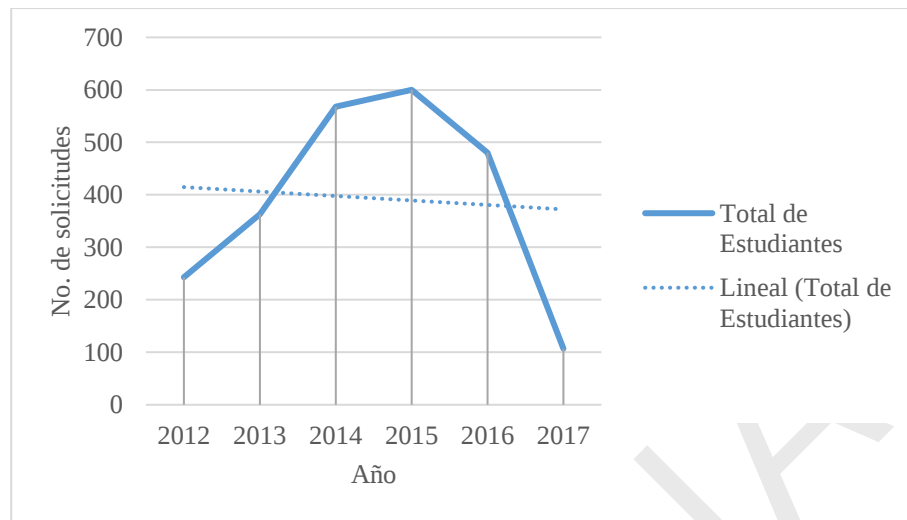
Fuente: Creación propia, de datos proporcionados de la DSA y DIPP

Con base a la gráfica 1, podemos notar que existe un patrón en el porcentaje de clases reprobadas y abandonada en los últimos seis años, a lo que cabe investigar el motivo de esta conducta.

Por otro lado, en cuanto al número de estudiantes que decide cambiar de carrera, para el 2016 se reportó 480 solicitudes de estudiantes para cambio de carrera y para inicios del 2017, 107 solicitudes.

En el siguiente gráfico podemos ver el comportamiento que se ha dado en la Carrera de Lenguas Extranjeras, en cuanto a cambio de carrera, en los últimos siete años.

Gráfica 2. Número de solicitudes por cambio de carrera de la Carrera de Lenguas Extranjeras
Fuente: Propia, con datos de la DSA y DIPP



Fuente: Creación propia, con datos de la DSA y DIPP

Como es de observar, en la gráfica 2, la tendencia de solicitud de cambio de Carrera ha disminuido a partir del 2015, por lo que se espera que al finalizar el año 2017, la tendencia permanezca igual o más baja.

3.3.3.5. Número de estudiantes Graduados

El número de graduados en el año 2017, para la Carrera de Lenguas Extranjeras fue de 57 estudiantes, 15 hombres y 42 mujeres, según datos proporcionados por la Secretaría Ejecutiva Desarrollo Institucional (SEDI).

Dichos datos corresponden únicamente al campus de Ciudad Universitaria, ya que no hay registro de número de graduados para esta carrera, para el resto de los centros.

Por otro lado, en la siguiente tabla podemos observar el número de graduados de la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, en los últimos once años, que en total ha sido 517 estudiantes graduados.

Tabla 12. Número de estudiantes graduados de la Carrera de Lenguas Extranjeras en los últimos diez años, modalidad presencial y distancia

Año	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Estudiantes Graduados	16	20	15	13	45	46	75	98	135	54	57	574

Fuente: Propia, con datos de la SEDI y DIPP. Los datos corresponden únicamente a Ciudad Universitaria, no hay registro del resto de los Centros.

3.3.3.6. Perfil profesional del egresado de la Carrera de Lenguas Extranjeras

En el perfil⁴ de la Carrera de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza del Inglés establece que el egresado de la CLE, podrá desempeñarse profesionalmente como docentes bilingües en todos los niveles del Sistema Educativo, tanto en el sector público como privado.

Así mismo, el perfil establece que algunas de las funciones que podrán desempeñar son: traductores de textos, redacción de escritos con estilo y sofisticación y como representantes en el extranjero como profesional independiente.

No obstante, en relación con lo anterior, la Máster Torres (2017), Jefe de Departamento de la Carrera de Lenguas Extranjeras indicó que los estudiantes egresados de la CLE en cualquiera de sus dos orientaciones francés o inglés, está capacitado para:

Dar cursos de lengua francesa o inglesa en academia de lengua, en escuelas primaria, secundaria y universidad, para diferentes tipos de público, eso es básicamente el perfil.

Ahora, en el currículo de nuestro programa de estudios, tenemos dos clases de traducciones e interpretación, entonces el alumno recibe una introducción en esa dimensión, pero realmente no puede decirse que nosotros preparamos a traductores e intérpretes, porque esa es un área del saber que necesita estudios intensos de por lo menos tres años, lo que hacemos en esas clases, es decirle al alumno, que si están interesados en interpretación y traducción, deberán buscar la manera de obtener una maestría en eso.

⁴ Refiérase anexo 2, para ver el plan de estudio.

¿Pueden ellos traducir? Sí, pero de manera muy informal, realmente el conocimiento del idioma inglés o francés, no le da las competencias como para ser un traductor o interprete oficial.

En virtud de lo expuesto por la Jefe de Departamento de la Carrera de Lenguas Extranjera, también indicó que por el momento se estaba trabajando en rediseñar el currículo, de manera que puedan integrar otras necesidades y que los estudiantes salgan preparados.

3.4. El Aprendizaje de inglés en América Latina

Hoy en día los países en América Latina luchan por tener a su disposición profesionales con habilidades lingüísticas en el dominio de un segundo idioma, en específico del idioma inglés, ya que el comercio gira alrededor de este idioma, esencial para la colaboración internacional y éxito en la economía global.

De acuerdo con la información limitada, sobre el dominio del inglés, se cree que el aprendizaje del idioma inglés es deficiente y que no solo los estudiantes muestran deficiencia, sino, que los profesores también (Cronquist & Fiszbein, 2017). Esto se debe a que los gobiernos no poseen estrategias o planes de seguimiento, para validar que se esté cumpliendo con los indicadores del currículo básico de media. Hay países, que en los currículos oficiales, han establecido como obligatorio el dominio de un segundo idioma. Para el caso de Honduras, el aprendizaje del idioma inglés es obligatorio hasta el noveno grado, sin embargo, no hay evidencia de que exista una prueba estandarizada o mecanismos de supervisión, para validar que se esté cumpliendo con las expectativas de logro según el CNB (DCNB, 2006).

De igual forma, en la mayoría de los países latinoamericanos, “no se hace un seguimiento sistemático de la participación en las clases de inglés [...], y la información disponible con frecuencia es incompleta, inaccesible o desactualizada”, así mismo, “aún no han desarrollado una estrategia cohesiva para regular los programas de inglés en las universidades o los niveles de dominio del inglés entre los estudiantes universitarios” (Cronquist & Fiszbein, 2017, p. 18 y 21).

Actualmente, hay pocos países que cuentan con exámenes nacionales o internacionales para medir el nivel de aprendizaje del idioma inglés. A continuación, se detalla algunos de los países latinos, que sí cuentan con algún tipo de evaluación.

Tabla 13. Exámenes nacionales o internacionales para medir el nivel de aprendizaje del idioma inglés según país

País	Evaluación
Costa Rica	TOEIC-Bridge
Uruguay	Cambridge English: Young Learners Exam (YLE) en el nivel A1/Key Exam (KET) en el nivel A2/ Preliminary Exam (PET) en el nivel B1
Colombia	Examen Nacional/SABER 11
Chile	SIMCE de inglés
Brasil	Examen Nacional do Ensino Medio (ENEM)
México	Certificación Nacional de Nivel de Idiomas (CENNI)
Ecuador	Education First (EF)

Fuente: Creación propia (Cronquist & Fiszbein, 2017)

En virtud de lo anterior, “en general la región carece de datos confiables, debido a la escasez de evaluaciones del dominio inglés [...], y la falta de exámenes nacionales estandarizados representa una seria limitación a los esfuerzos por orientar políticas y programas para el logro de dominio en el inglés” (Cronquist & Fiszbein, 2017, p. 38). Lo que lleva a que no existan evaluaciones también para evaluar el desempeño del profesor, sobre el dominio del idioma inglés, que debe conocer para poder enseñar.

De acuerdo con Cronquist & Fiszbein (2017), “los profesores de inglés en América Latina muestran preparación deficiente. Una mayoría de los maestros de inglés no tienen los niveles de dominio necesarios para impartir clases” (p. 42); por lo tanto, a través del estudio planteado, se cree que al diseñar una prueba de selección para la admisión de estudiantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, existe la probabilidad de un cambio significativo sobre el tipo de profesionales que egresan de la Carrera, para la enseñanza del idioma inglés.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque, alcance y diseño

La investigación es de enfoque cuantitativo, ya que pretende medir de manera objetiva los resultados encontrados y generalizar los mismos, en un proceso definido y sistemático. Para obtener el rigor requerido que exige la objetividad, se apoyará en el método hipotético deductivo y las técnicas estadísticas necesarias; se pretende cuantificar el constructo de habilidad cognitivo-lingüística, necesaria para ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras. (de Armas Ramirez, Martínez Verde, & Fernández, 2010)

Así mismo, es de tipo descriptivo debido a que pretende dimensionar y caracterizar un conjunto de habilidades cognitivo-lingüísticas, tal caracterización se llevará a cabo a través del desarrollo de una serie de ítems con la que se quiere alcanzar una validez de contenido en las áreas a evaluar.

El diseño es de tipo no experimental ya que se recogen los datos sin manipular ninguna variable; se mide las dimensiones cognitivo lingüística sin ejercer ningún tipo de control o influencia sobre ellas, porque ya son parte del individuo; además, es un estudio de tipo transversal ya que la medición de los datos se realizó en un solo momento; aunque la muestra se considerará de forma no probabilística e intencionada, para lograr la representatividad de la población de procedencia, la construcción del instrumento de medición y procedimientos matemáticos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2008).

Así mismo, su finalidad es meramente evaluativa, ya que supone un juicio de valor ante la información recogida; de igual forma, así como se describe por varios autores “la evaluación se lleva a cabo a través de un plan previamente establecido en el que pueden identificarse una serie de fases; [...] los cuales se encuentran interrelacionados entre sí”. (Lukas Mujika & Santiago Etxebarria, 2014) para luego tomar una serie de decisiones respecto del objeto evaluado.

4.2. Variables e Indicadores

La prueba de habilidades Cognitivo-Lingüísticas, está conformada por Bloques y Escalas que permiten la elaboración de ítems, que, a su vez, se llevan a cabo a través de indicadores previamente establecidos.

Para la operacionalización de las variables, se consideraron diferentes componentes que son esenciales para comprender el concepto de habilidades cognitivo-lingüística, por lo que, al hacer referencia del pensamiento de Noam Chomsky, el cree que la lengua depende del contexto en el cual es empleada, ya que la palabra puede o no ser apropiada en cierto lugar, a lo que llamo sensibilidad gramatical (Teoría de Autómatas, 2018); por otro lado, la memoria asociativa también juega un papel importante para desarrollar la habilidad cognitivo lingüística, ya que es a través de esta que permite el almacenamiento y recuperación de información por asociación con otras informaciones y recordar mediante asociaciones lo que hemos aprendido (L.Aguedo Aguilar, 2001).

De igual forma se logra un aprendizaje inductivo, que es el proceso de aprender una función particular para aplicar reglas gramaticales y teoría; en otras palabras, se refiere al proceso de aprendizaje que se da de lo particular a lo general. Así mismo, “Chomsky vino a demostrar que la adquisición de la lengua no se puede explicar con el trinomio conductista estímulo-respuesta-refuerzo porque la capacidad lingüística es una dotación biológica, innata al ser humano, como lo es aprender a caminar” (Barahona & Novoa Fernández, 2018, pág. 150).

4.2.1. Operacionalización de las variables

Tabla 14. Operacionalización de las variables

Variable	Habilidades cognitivo-lingüísticas			
Tipo de variable	Razón	Definición		
		Entendida como habilidad para aprender una lengua extranjera y no como aptitud para procesar un lenguaje.		
Operacionalización	Es la manera como una persona a través sensibilidad gramatical, la memoria asociativa y el aprendizaje inductivo, puede aprender una lengua extranjera.			
Bloque	Español			
Escala	Comprensión Lectora	Definición	No. de Indicadores	No. de ítems
		Permite comprender y comunicarse utilizando el código escrito en lengua extranjera; así mismo, reflexión sobre el uso de la lengua, como herramienta de aprendizaje y mejora en las actividades de comprensión y producción, buscando el dominio funcional de los contenidos estrictamente formales, que sólo adquieren pleno sentido cuando se los asocia a la práctica comunicativa significativa (memoria asociativa).	10	15
	Ortografía	Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos (sensibilidad gramatical y aprendizaje inductivo).	3	7
Bloque	Inglés			
Escala	Vocabulario	Grado de conocimiento de una palabra, prestando atención a las diferentes dimensiones del conocimiento léxico.	3	10
	Gramática	Un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. Empleando el conocimiento en el área de inglés. Capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas).	9	14

	Lectura	Mide la capacidad cognitiva que tendría tipos de prerrequisitos cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. En otras palabras, se refiere al reconocimiento de las palabras escritas de forma fluida (memoria asociativa, aprendizaje inductivo).	8	14
Niveles	Prueba: 1: Acierta 0: No acierta			
Rangos	Dicotómico: Mínimo puntaje (0) Máximo puntaje (1)			

Fuente: Creación propia

4.3. Hipótesis

En este estudio se diseñó una prueba experimental que mida las habilidades cognitivo-lingüísticas de los interesados en ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH; por lo que, utilizando la Teoría Clásica de los Test y la metodología de consistencia interna de la prueba, se pretende clasificar a los alumnos de acuerdo al nivel de desempeño en la prueba. Las habilidades que se plantean en la prueba y que se evalúan en este instrumento, están programadas para acercar al máximo al alumno que posee las habilidades necesarias para adquirir un segundo idioma y que tenga una mayor probabilidad para finalizar la carrera.

4.3.1. Hipótesis general

La prueba de habilidades cognitivo-lingüística (PSU-ING), permite seleccionar aquellos alumnos que poseen las habilidades para la adquisición de una segunda lengua.

4.3.2. Hipótesis específicas

1. La prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas, posee validez de contenido aceptable según el criterio de jueces expertos.
2. La prueba de habilidades cognitivo-lingüística posee una consistencia interna mayor a 0.85.
3. Existe relación significativa entre el funcionamiento de los ítems o reactivos y de la consistencia del funcionamiento de la prueba.
4. Existe una relación significativa entre la habilidad cognitivo-lingüística del estudiante (puntaje total de la prueba) y género, edad y título de secundaria alcanzado.
5. La prueba PSU-ING clasifica a los estudiantes de primer ingreso, según el nivel de habilidades cognitivo lingüísticas desarrolladas.

4.4 Población y Muestra

Según datos estadísticos proporcionados por la Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional (SEDI), la Carrera de Lenguas Extranjeras en modo presencial de Ciudad Universitaria, en los últimos seis años, para el primer periodo académico de cada año, en promedio han registrado 428 estudiantes de primer ingreso; para el primer periodo académico del año 2017, se registró una población de 483 estudiantes; no obstante, la población a considerar será los estudiantes de nuevo ingreso para el primer periodo académico del 2019, ya que será el año en el cual se contará con el instrumento final.

En virtud de los anterior, la población para este estudio se limitó a una muestra no probabilística e intencional del total de la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso, registrado para los primeros espacios de aprendizaje de la carrera de Lenguas Extranjeras, del área de inglés, de la Escuela de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Artes en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el primer periodo académico del año 2019, siendo la muestra de 121 estudiantes en total.

4.5. Instrumentos

El proceso de elaboración de la prueba consistió, primero, en la definición del constructo principal de la temática que se investiga, segundo, definir los bloques, escalas, subescalas, indicadores, nivel cognitivo (considerando el CBN y el MCER) e ítems/reactivos a utilizar y tercero, se definió la técnica de recolección de los datos. Por consiguiente, la metodología empleada fue la siguiente:

1. Revisión del Constructo y los Indicadores
2. Diseño de ítems
3. Pilotaje
4. Banco de ítems
5. Ensamble de formas
6. Administración
7. Análisis
8. Informes y diseminación

4.5.1. Diseño de reactivos/ítems

Para la definición de los reactivos se realizó mediante un taller para redacción de ítems, considerando diez profesores del área de inglés y una profesora del área de español del Nivel de Educación Media. Posteriormente, la estrategia de validación de los ítems se realizó mediante el proceso de juicio de expertos, el cual consistió en seis jueces a los que se les solicitó que realizarán una revisión de los ítems.

El experto se define, de acuerdo con lo que se desea medir en la prueba, en este caso los expertos seleccionados representan a los docentes del área de inglés a nivel de educación superior, quienes, por su experiencia y conocimiento en el tema, pueden proporcionar una crítica objetiva del instrumento.

Participaron en este proceso, docentes con conocimiento en el área en el nivel universitario de la carrera que se toma para el estudio. Estos jueces tienen el nivel universitario de maestría en el área consultada. El propósito del juicio de expertos consistió en establecer un consenso de opiniones sobre cómo cada ítem ajustaba para evaluar el constructo para el cual fue diseñada la prueba, de manera que este proceso sirvió para elegir los ítems definitivos y la corrección posterior de otros con base en la observaciones establecidas y puntuaciones que le dieron a cada ítem.

Se tomó como parámetros de validación de cada ítem, una escala del 1 al 4, donde el 4 indica muy bueno, 3 bueno, 2 regular y 1 deficiente, por lo que, los ítems aceptados son los ítems que se encuentran entre 3 y 4; los que se encuentran en 2, son los ítems que se deben remplazar o sustituir, y los que se ubican en 1 son los ítems que se rechazaron; en el proceso de validación, se evaluó veracidad, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem⁵. Una vez establecida el acuerdo entre jueces de expertos, se procedió a seleccionar los ítems de acuerdo con sus observaciones.

Se validaron 168 ítems para el área de inglés y 85 ítems para el área de español, de los cuales fueron rechazados por los expertos, 35 y 218 quedaron disponibles en el banco de ítems. Este procedimiento permitió que los ítems que tuvieron una crítica mayor fueron

⁵ Refiérase al Anexo 4

revisados y mejorados para la versión final de la prueba. Algunos de los ítems fueron mejorados en redacción para una mayor comprensión de los aspectos que se medían.

4.5.1.1. Escalas del bloque de español

A) Comprensión Lectora

Mide la habilidad del sujeto para comprender textos, relación orden y significado de palabra, comprensión inferencial y crítica del texto. Así mismo, según Casso (2010), “la comprensión implica que una persona puede entender una palabra que se encuentra dentro de un contexto mientras escucha o lee algo” (p. 56).

Según la teoría de la comprensión de lectura de Van Dijk (2006) y Kintsch (1988), el proceso de comprensión se define en el cumplimiento de tres niveles de representación del texto: 1) Representación superficial, 2) Representación del texto base y 3) Representación del modelo de situación (Herrada Valverde & Herrada, 2017). A continuación, se define cada nivel de representación:

Tabla 15. Niveles de Representación del Texto

Nivel	Descripción
Representación Superficial	Es el nivel más básico de la comprensión, es un registro breve de los estímulos gráficos exactos, ya sean palabras u oraciones, que se han leído más recientemente. La memoria de lo que se ha leído, se pierde después de unos cuantos segundos, al menos que requiera de una memorización del texto por alguna razón.
Representación del texto base	Es una copia semántica equivalente a la estructura superficial del texto y constituye sólo una parte de la representación mental final del proceso de comprensión. Dado que el texto base conserva el significado del texto, se convierte en una representación un poco más estable. Pero si el individuo, solo construye este nivel, la recuperación de la información será difícil o se perderá.
Representación del modelo de situación	Es la representación mental final del proceso de comprensión. Este nivel refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto. Así mismo, representa patrones reducidos de información particular o singular que el lector construye a partir del texto. Así, se puede decir que un lector ha comprendido un texto cuando es capaz de construir un modelo de situación que le proporcione los indicadores conceptuales y contextuales para reactivar información relevante de la memoria a largo plazo, y al mismo tiempo, le sirva de apoyo a todas sus acciones destinadas al aprendizaje.

Fuente: Creación propia, información extraída de (Herrada Valverde & Herrada, 2017)

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

B) Ortografía

Mide la forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas.

Nebrija y Bello han situado la ortografía en un lugar trascendental como pilar sobre el que reside la unidad de la lengua. La importancia de su dominio, por ende, reside en que es fundamental conocer la ortografía para comunicarse por escrito y en que nuestro interlocutor entienda nuestro mensaje.

El concepto de signo lingüístico enunciado por Saussure (1945) y la doble articulación del lenguaje que defiende Martinet (1993) son dos puntos de partida que ponen de manifiesto la correlación entre la lengua oral y la escrita, así como el interés que tiene para el significado el correcto uso de los signos gráficos. De esta estrecha relación de la ortografía con el significado se infiere que la enseñanza del sistema gráfico en el ámbito de la clase de lenguas extranjeras no tiene valor alguno si se presenta de manera aislada, pues esta cobra total sentido en el momento de escribir un texto, como parte integrada dentro de una actividad comunicativa y, principalmente, durante el proceso de composición. (Sánchez-Jiménez, 2013, p. 3)

En virtud de lo anterior, el control de los aspectos implicados en la ortografía es un requisito fundamental para el aprendizaje que estudia una lengua extranjera si éste pretende realmente dominar la lengua escrita.

Así mismo, hay autores como Katz y Frost (1992), que comenzaron a plantearse que las características de la ortografía de una lengua podrían incidir en la edificación del sistema lector, donde hay mayor estabilidad en la comunicación entre fonemas y grafemas, que permiten que se dé la recodificación fonológica de palabras por parte de los lectores (Ferroni, 2013)..

Por otro lado, según la Psycholinguistic Grain Size Theory, sostiene que se producirán importantes diferencias en la adquisición de la precisión y la velocidad lectoras en las distintas ortografías. [...] Quienes aprenden a leer y a escribir en lenguas ortográficamente transparentes, tales como el español, se apoyarán fuertemente en estrategias de recodificación grafema-fonema, las

cuales son consistentes. Estos autores opinan que, en cualquier lengua, los procesos de lectura y escritura no pueden nutrirse exclusivamente de recursos fonológicos, sino que, requieren, además, de representaciones léxicas que se almacenen en la memoria en el curso del desarrollo lector (Ferroni, 2013, p. 18).

Según Jager, Foorman, Lundberg y Beeler citado en Vargas & Villamil (2007), en las etapas iniciales de la lectura, el procesamiento y discriminación de los elementos lingüísticos requieren de un esfuerzo cognitivo alto, sin embargo con la práctica se automatiza este proceso gracias al uso del lenguaje y al contacto con textos escritos, haciendo que los niños sean hábiles lectores en un corto tiempo y logren entender el funcionamiento del principio alfabético básico, analizando las letras de una palabra, de izquierda a derecha y representando la secuencia de fonemas de esta palabra de manera oral (p. 164). Es importante resaltar que los nuevos lectores en el periodo de los 4 a los 7 años utilizan sus conocimientos, habilidades cognitivas sofisticadas y habilidades metalingüísticas (Whitehurst y Lonigan, 2002), haciendo uso de información morfológica de deletreo de palabras y otras herramientas complejas como algunos componentes de la ortografía, la gramática y la pragmática por mencionar solo unos cuantos; por tanto se puede afirmar que «Alrededor de los siete años los niños muestran una impresionante habilidad conceptual» (Lefevre, 2000, p. 57 citado en Vargas & Villamil) y obviamente algunas limitaciones (Vargas & Villamil, 2007, pp. 164-165).

4.5.1.2.Escalas del bloque de inglés

A) Vocabulario

Read (2000), Nation (2001) y otros autores citados en Casso (2010), destacan la importancia de la dimensión del vocabulario del estudiante de una lengua extranjera. El tamaño del vocabulario se considera un buen indicador del nivel de competencia lingüística del individuo. Se pone de relieve que un vocabulario extenso incide directamente en la calidad de la redacción y la

fluidez del habla; por lo que el constructo de “vocabulary” (vocabulario en inglés), nos permite evaluar el conocimiento parcial, pasivo y habilidad cognitiva que ha desarrollado el estudiante (p. 35).

Además, el contenido propuesto en los ítems que contiene esta escala ofrece vocabulario sencillo que cualquier estudiante puede dominar a la hora que quiera desenvolverse en inglés sin grandes problemas en las situaciones más corrientes.

Dentro de la Escala de Vocabulary encontramos la subescala de Description of places and people, donde se evalúa el nivel de comprensión de vocabulario pasivo del estudiante mediante el uso de imágenes, las cuales pretenden ser lineales o sencillas adaptadas a la realidad cultural del país; y en la subescala de Accommodation, mide el conocimiento de palabras frecuentes en cualquier conversación o escrito, independientemente del tema del que se trate; así mismo mide el conocimiento léxico disponible, temático y contenido semántico muy concreto. Son palabras de uso común, pero que sólo se emplean ligadas a un tema.

En virtud de lo anterior, la escala de Vocabulary está pensado para medir el vocabulario receptivo del estudiante. Entre sus ventajas, se puede afirmar que es una subescala rápida y práctica, requiere de lectura mínima y es fácil de corregir y administrar.

B) Gramática

La Escala de gramática o “grammar” en inglés, mide la habilidad del sujeto para comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas), usando reglas gramaticales. Los ítems están diseñados de manera que el sujeto elija dentro de las opciones una única respuesta, aplicando el conocimiento adquirido. Así mismo, se evalúa el léxico básico, frecuente y a temático, principalmente palabras gramaticales (adjetivos, verbos y sustantivos de carácter general).

C) Lectura

Mide la capacidad cognitiva que tendría tipos de prerequisites cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. En otras palabras, se refiere al reconocimiento de las palabras escritas de forma fluida.

La adquisición de la lectura es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas. Según el momento lector, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, el tipo de texto y las características del ambiente, se privilegia el uso de diversas estrategias tales como la decodificación, el reconocimiento visual, el reconocimiento global-semántico, etc.

La lectura exige, además, una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción. La atención es indispensable para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del texto. La cantidad de atención requerida en un texto depende de la familiaridad del lector con el texto y de las habilidades lectoras del individuo.

Así mismo, “diferentes estudios realizados en inglés han sugerido que conocer el nombre de las letras juega un rol fundamental en los comienzos del proceso de alfabetización ya que les permite a niños y niñas pequeños notar la estrecha relación que existe entre los signos gráficos que ven escritos y los sonidos que perciben en el habla” (Ferroni, 2013, p. 28).

También ha de quedar claro que el proceso lector en una segunda lengua no es totalmente semejante al de la lengua materna, pues el dominio de la primera siempre será menor que el de la última a pesar de la especialización en la misma, salvo en los casos de bilingüismo; por ello, la atención a las técnicas y estrategias cobra relevancia en este caso (Sánchez Ruíz, 2011).

4.5.2. Aplicación del instrumento

La prueba piloto de habilidades cognitivo-lingüísticas consta de 60 ítems, donde se divide en dos (2) bloques: Español (Lectura) e Inglés, los cuales se subdividen en cinco (5) escalas y nueve (9) sub escalas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 16. Mapa de la prueba piloto

Bloque	Escala	Sub Escala	No. de ítems
Lectura (Español)	Comprensión Lectora	Comprensión literal de textos	5
		Relación orden y significado	5
		Comprensión y significado	5
		Comprensión inferencial y crítica del texto	5
	Ortografía	Ortografía	8
Inglés	Vocabulario	Accommodation	6
		Description of places and people	5
	Gramática	Grammar	11
	Lectura	Reading	10

Fuente: Creación propia

Para la aplicación de la prueba se diseñaron tres formularios distintos, con dificultades y contenidos que son comparados antes de ser utilizados; así mismo, se utilizaron 9 ítems ancla, para cumplir con el concepto de pruebas paralelas.

En fecha 09 de noviembre del 2018, se aplicó la prueba piloto (Forma A, B y C) a estudiantes de nuevo ingreso, de la Carrera de Lenguas Extranjeras, Escuela de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Artes; el proceso se realizó a tres secciones de estudiantes de inglés básico. El procedimiento realizado fue de trasladarlos a un salón en el cual estaban desarrollando sus clases y explicarles en qué consistía el estudio y cuál era su objetivo. De igual manera se les solicitó qué formularan preguntas cuando se tuvieran dudas en cuanto al estudio; la hora de inicio fue a las 08:10 de la mañana, iniciando con un cuestionario de ocho preguntas y la hora de finalización fue a las 10:15 am; el tiempo utilizado por el primer participante, iniciando con la prueba piloto fue de una hora y media y para el último fue de 15 minutos adicionales, determinando un promedio de una hora treinta y ocho minutos en el desarrollo del instrumento por parte del grupo.

La aplicación de la prueba se llevó a cabo con ayuda del manual del aplicador⁶, para llevar a cabo la evaluación de manera ordenada; por lo tanto, no se presentaron preguntas por parte de las personas que intervinieron en el pilotaje (personal de apoyo); lo que demostró que, aunque el instrumento incluye dos bloques, es fácil de administrar, pues las alternativas de solución utilizadas están inmersas en un tipo de respuesta de opción múltiple con respuesta única.

4.6. Plan de análisis

4.6.1. Método y modelo de análisis de las variables

El análisis de resultados será de tipo cuantitativo; y el modelo de análisis de las variables de este estudio se realizará en cinco pasos descritos a continuación:

1. Depuración de los datos: Buscar y arreglar inconsistencias que producen registros duplicados o incorrectos.
2. Eliminar los datos atípicos: Eliminar las observaciones que numéricamente están alejados del resto de los datos; en otras palabras, aquellos valores atípicos que si se dejan arrojarán información engañosa y alejada de la realidad de lo que se está investigando.

Luego se explorará los datos obtenidos en la recolección, se analizarán descriptivamente los datos por variable, de esta manera evaluar la confiabilidad, validez y objetividad del instrumento de medición utilizado.

3. Proceder a la selección de las pruebas estadísticas: En un estudio cuantitativo, por lo general se utilizan dos tipos de estadísticas; la estadística descriptiva que es la representación de los datos (media, moda, desviación, etc) y la estadística inferencial, que nos ayuda deducir las propiedades de la población a partir de la muestra (Anova, Coeficiente de correlación etc); véase la figura 4, 5 y la tabla 15.

⁶ Refiérase al anexo 5

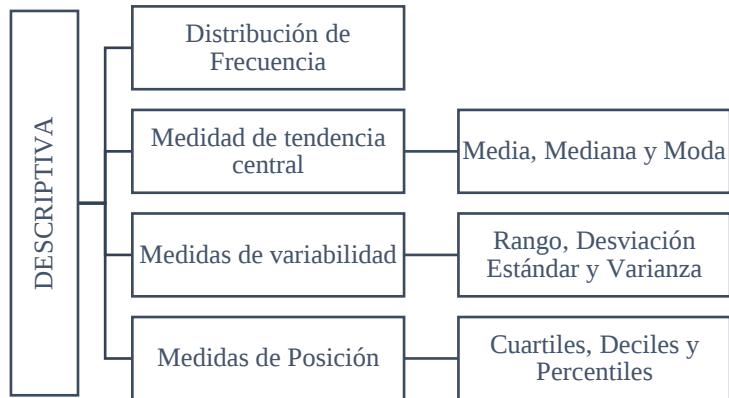


Figura 2. Descriptiva

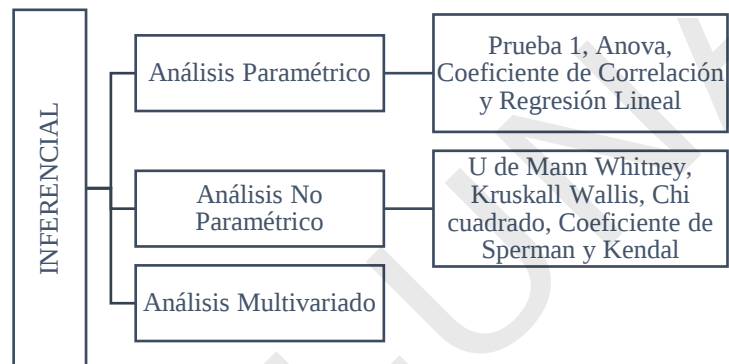


Figura 3. Inferencial

Tabla 17. Selección del modelo para el análisis de los datos

OBJETIVO COMPARAR		PRUEBA NO PARAMETRICAS			PRUEBAS PARAMETRICAS
Variable Fija	Variable aleatoria	NOMINAL DICOTOMICA	NOMINAL POLITOMICA	ORDINAL	NUMÉRICA
Estudio transversal Muestra Independiente	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T student para una muestra
	Dos grupos	X ² de homogeneidad Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² de homogeneidad	U Mann Whitney	T student para muestras independientes
	Más de dos grupos	X ² de homogeneidad	X ² de homogeneidad	H Kruskal Wallis	ANOVA de un factor intersujetos

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Tomasa Ibanez , <http://slideplayer.es/slide/1071241/>

En virtud de lo anterior, este estudio se analizará utilizando estadísticos de acuerdo con el tipo de prueba, tipo de variable y el número de grupos evaluados.

1. Aplicar el programa estadístico: Tomar los resultados obtenidos por las pruebas estadísticas, para luego presentarlas.
2. Interpretar los datos: Hacer el análisis de la información que arrojan las pruebas estadísticas, pero esto significa, ir más allá de lo que los datos reflejan. Analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas (Análisis inferencial), realizar análisis adicionales y preparar los resultados para presentarlos.

4.6.2. Programas para utilizar de análisis de datos

En este estudio se utilizará como programas de análisis de datos los siguientes:

1. Excel

Aplicación: Deberá proporcionar los datos y parámetros para cada análisis, y la herramienta utilizará las funciones de macros estadísticas o técnicas correspondientes para realizar los cálculos y mostrar los resultados en una tabla de resultados. Algunas herramientas generan gráficos además de tablas de resultados.

2. SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales)

Aplicación: en este estudio se utilizará para realizar la captura y análisis de datos para crear tablas y gráficas con data compleja. El SPSS es conocido por su capacidad de gestionar grandes volúmenes de datos y es capaz de llevar a cabo análisis de texto entre otros formatos más. La base del software estadístico SPSS incluye estadísticas descriptivas como la tabulación y frecuencias de cruce, estadísticas de dos variables, además pruebas T, ANOVA y de correlación (QuestionPro, 2017).

4.7. Procedimiento

El estudio es de tipo cuantitativo; el cual se desarrollará bajo una metodología de trabajo de tres fases:

Tabla 18. Metodología de trabajo

Fase	Descripción	Producto
Primera	En esta fase, se planificará el diseño de la prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas hasta la ejecución del operativo de campo (prueba piloto). Se conformará un comité con expertos en la materia para el diseño de los ítems. Se trabajará con profesores de media, en el desarrollo de un taller de redacción de ítems, posteriormente, se validarán los ítems, con expertos de la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH. Se insiste en que la evaluación de los ítems debe realizarse en contextos lo más parecidos a los de las evaluaciones reales (Eyzaguirre, 2003).	- Documento de planificación (ver anexo 3) - Instrumentos validados (ver anexo 4) - Resultados de la Prueba Piloto
Segunda	Operativo de Campo (incluye capacitación del personal de apoyo, para el levantamiento de información; análisis crítico, codificación, validación, transcripción, procesamiento de la información y elaboración de reportes finales). El levantamiento de información será durante el tercer periodo académico 2018, para la prueba piloto y el primer periodo académico 2019, para la prueba operativa final. La representatividad será una muestra de 150 estudiantes, en este caso, se tomará una muestra no probabilística e intencional de la Escuela de Lenguas Extranjera, de Ciudad Universitaria.	- Base de datos bruta (Estudiantes de primer ingreso 2019) - Resultados, tabulados en cuadros resumen que identifiquen los diferentes cruces de variables.
Tercera	Cálculo de indicadores principales, preparación del documento final, impresión y presentación de este.	Documento impreso para su presentación.

Fuente: Creación propia

4.8. Confiabilidad de la prueba piloto

El cálculo de la confiabilidad para las tres formas de la prueba piloto se realizó empleando el método de consistencia interna, el cual partió de la premisa, que las formas contaban con ítems ancla, con el objeto de asegurar la confiabilidad de las pruebas, y que las tres contaban con el mismo nivel de dificultad. Para determinar la consistencia interna de las pruebas, se utilizó el estadístico de coeficiente de Alfa de Cronbach, utilizando el programa de Excel. Obteniendo los siguientes resultados:

Forma A

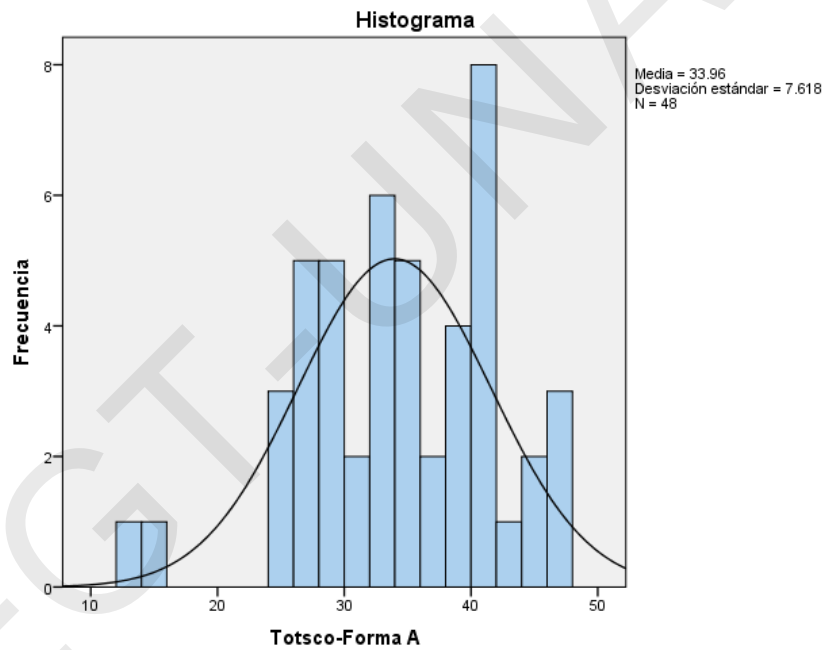
Tabla 19. Estadísticas de fiabilidad Forma A

Alfa de Cronbach	N de elementos
.831	60

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados mediante la aplicación de la prueba piloto, Forma A

Nota: los datos se analizaron utilizando Excel, Modelo Pearson SPSS

Gráfica 3. Gráfico de normalidad Forma A



Fuente: elaboración propia con base a los datos obtenidos de la prueba piloto.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en la tabla 19, de la prueba piloto Forma A, denota una fuerte fiabilidad de los ítems; Así mismo, de acuerdo con el gráfico de normalidad de la Forma A, los datos se encuentran dispersos y alineados hacia la derecha; por lo que, no siguen una distribución normal.

Forma B

Tabla 20. Estadísticas de fiabilidad Forma B

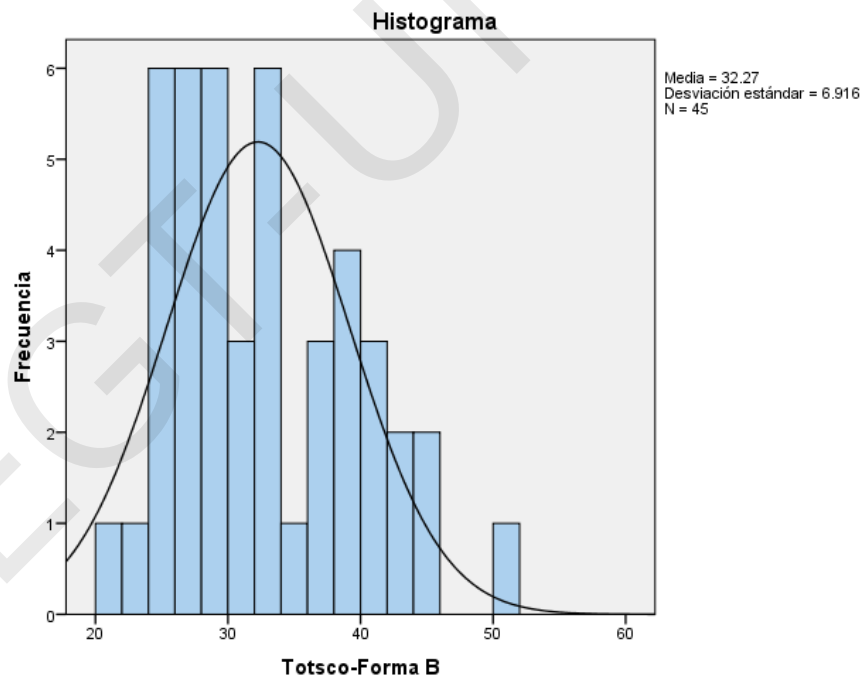
Alfa de Cronbach	N de elementos
.773	58*

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados mediante la aplicación de la prueba piloto, Forma B

Nota: los datos se analizaron utilizando Excel, Modelo Pearson SPSS

*Cada una de las variables de componente siguiente tiene una varianza cero y se ha eliminado de la escala: ítem7, ítem9

Gráfica 4. Gráfico de normalidad Forma B



Fuente: elaboración propia con base a los datos obtenidos de la prueba piloto.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en la tabla 20, de la prueba piloto Forma B, denota una fiabilidad de los ítems aceptable, sin embargo, no de acuerdo con lo esperado; por otro lado, en el gráfico de normalidad de la Forma B, se observa que los datos se

encuentran dispersos y alineados hacia la izquierda; por lo que, no siguen una distribución normal.

Forma C

Tabla 21. Estadísticas de fiabilidad Forma C

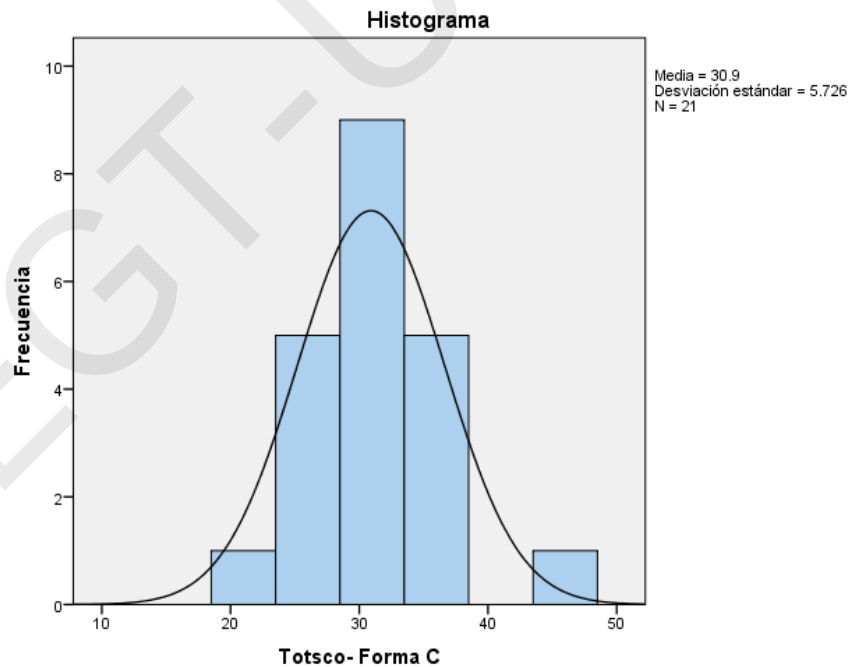
Alfa de Cronbach	N de elementos
.671	56*

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados mediante la aplicación de la prueba piloto, Forma C

Nota: los datos se analizaron utilizando Excel, Modelo Pearson SPSS

* Cada una de las variables de componente siguiente tiene una varianza cero y se ha eliminado de la escala: ítem7, ítem36, ítem37, ítem 44

Gráfica 5. Gráfico de normalidad Forma C



Fuente: elaboración propia con base a los datos obtenidos de la prueba piloto.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en la tabla 21, de la prueba piloto Forma C, denota una fiabilidad de los ítems aceptable, sin embargo, no de acuerdo con lo esperado;

por otro lado, de acuerdo con el gráfico de normalidad de la Forma C, se observa que los datos siguen una distribución normal, por lo que la Forma C, la hace diferentes a las demás formas.

Posteriormente, se realizaron los estadísticos para determinar el índice de dificultad, discriminación e índice de homogeneidad, para valorar la calidad y validez del instrumento. Para identificar de los 171 reactivos de las Formas A, B y C, que necesitaban alguna modificación, se utilizó el siguiente criterio óptimo de calidad para aceptar o rechazar reactivos: aquellos con valores p menores de 0.20 y mayores de 0.90; con valores D menores de 0.20; y, con valores $rpbis$ menores de 0.15.

Para el índice de dificultad, se realizó una operación sencilla en Excel, utilizando el promedio de la suma total de los aciertos de cada ítem, dando como resultado la siguiente información:

Tabla 22. Estadísticos descriptivos índice de dificultad

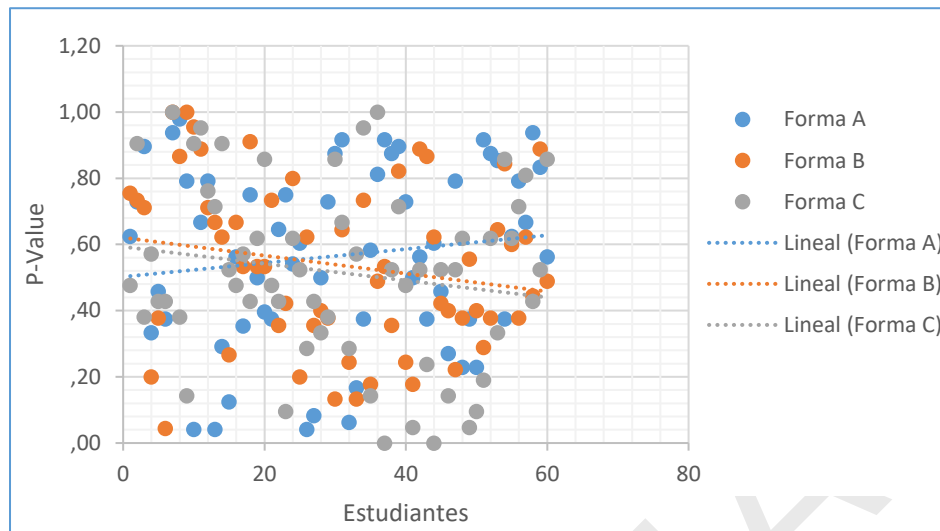
	Forma A	Forma B	Forma C
ítem1	.63	.76	.48
ítem2	.73	.73	.90
ítem3	.90	.71	.38
ítem4	.33	.20	.57
ítem5	.46	.38	.43
ítem6	.38	.04	.43
ítem7	.94	1.00	1.00
ítem8	.98	.87	.38
ítem9	.79	1.00	.14
ítem10	.04	.96	.90
ítem11	.67	.89	.95
ítem12	.79	.71	.76
ítem13	.04	.67	.71
ítem14	.29	.62	.90
ítem15	.13	.27	.52
ítem16	.56	.67	.48
ítem17	.35	.53	.57
ítem18	.75	.91	.43
ítem19	.50	.53	.62
ítem20	.40	.53	.86
ítem21	.38	.73	.48
ítem22	.65	.36	.43
ítem23	.75	.42	.10
ítem24	.54	.80	.62
ítem25	.60	.20	.52
ítem26	.04	.62	.29
ítem27	.08	.36	.43
ítem28	.50	.40	.33
ítem29	.73	.38	.38
ítem30	.88	.13	.86

	Forma A	Forma B	Forma C
ítem31	.92	.64	.67
ítem32	.06	.24	.29
ítem33	.17	.13	.57
ítem34	.38	.73	.95
ítem35	.58	.18	.14
ítem36	.81	.49	1.00
ítem37	.92	.53	0.00
ítem38	.88	.36	.52
ítem39	.90	.82	.71
ítem40	.73	.24	.48
ítem41	.50	.18	.05
ítem42	.56	.89	.52
ítem43	.38	.87	.24
ítem44	.60	.62	0.00
ítem45	.46	.42	.52
ítem46	.27	.40	.14
ítem47	.79	.22	.52
ítem48	.23	.38	.62
ítem49	.38	.56	.05
ítem50	.23	.40	.10
ítem51	.92	.29	.19
ítem52	.88	.38	.62
ítem53	.85	.64	.33
ítem54	.38	.84	.86
ítem55	.63	.60	.62
ítem56	.79	.38	.71
ítem57	.67	.62	.81
ítem58	.94	.44	.43
ítem59	.83	.89	.52
ítem60	.56	.49	.86

Fuente: Creación Propia. Nota: las franjas de color ocre indican los ítems ancla en cada forma.

En virtud de la tabla anterior, si se observan los ítems ancla (ítem 5, 7, 12, 16, 28, 31, 39, 46 y 55), se puede inferir que las tres formas, tienen un nivel de dificultad diferente. Para verificar si estas diferencias son significativas, se utilizó una gráfica de dispersión para observar la dispersión de los datos y analizar el índice de dificultad de cada ítem.

Gráfica 6. Gráfico de dispersión según índice de dificultad de las tres formas (pruebas pilotos)

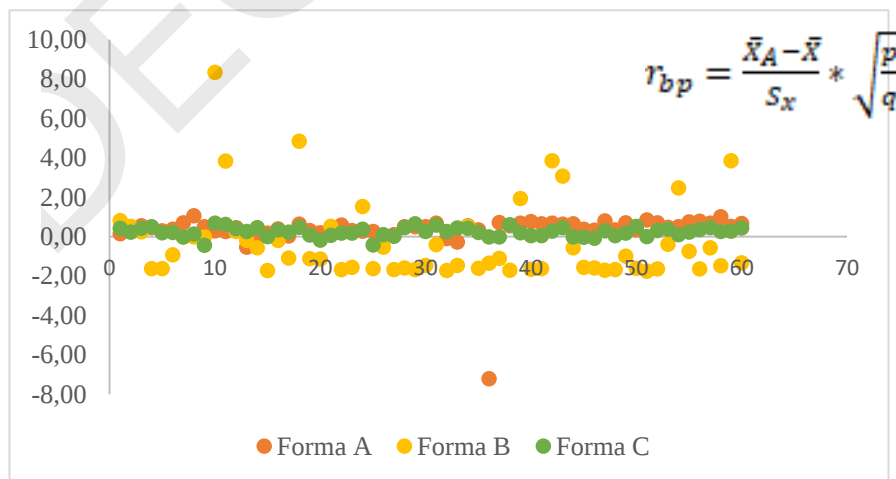


Fuente: Creación propia

De acuerdo con el comportamiento de los datos en la gráfica 6, se observa una alineación de estos hacia la izquierda, por lo que las tres formas muestran un comportamiento similar en cuanto al índice de dificultad, no obstante, los datos se alejan de la línea por lo que no hay una distribución normal de los datos.

Así mismo, para asegurar la consistencia o fiabilidad de las tres formas, se utilizó el método Correlación Biseral Puntual, para determinar la homogeneidad del instrumento, empleando la fórmula siguiente:

Gráfica 7. Gráfica del Índice de Homogeneidad



Fuente: Creación propia

Tabla 23. Estadísticos descriptivos índice de homogeneidad

	Forma A	Forma B	Forma C
ítem1	0.16	0.82	0.44
ítem2	0.39	0.52	0.24
ítem3	0.57	0.26	0.43
ítem4	0.47	-1.62	0.52
ítem5	0.31	-1.62	0.21
ítem6	0.38	-0.92	0.22
ítem7	0.71	0.00	0.00
ítem8	1.06	0.00	0.13
ítem9	0.51	0.00	-0.43
ítem10	0.31	8.35	0.69
ítem11	0.26	3.84	0.62
ítem12	0.46	0.26	0.42
ítem13	-0.52	-0.18	0.27
ítem14	-0.07	-0.55	0.46
ítem15	0.18	-1.71	0.00
ítem16	0.40	-0.19	0.35
ítem17	0.03	-1.07	0.23
ítem18	0.64	4.86	0.49
ítem19	0.32	-1.11	0.10
ítem20	0.21	-1.12	-0.18
ítem21	0.24	0.53	0.08
ítem22	0.60	-1.66	0.19
ítem23	0.32	-1.55	0.18
ítem24	0.28	1.54	0.38
ítem25	0.27	-1.62	-0.42
ítem26	0.04	-0.53	0.11
ítem27	0.10	-1.66	0.02
ítem28	0.51	-1.58	0.46
ítem29	0.52	-1.67	0.66
ítem30	0.51	-1.45	0.26
ítem31	0.69	-0.39	0.59
ítem32	-0.09	-1.72	0.26
ítem33	-0.26	-1.45	0.44
ítem34	0.56	0.53	0.43
ítem35	0.36	-1.59	0.22
ítem36	-7.20	-1.33	0.00
ítem37	0.72	-1.10	0.00
ítem38	0.55	-1.70	0.61

Estadísticos descriptivos índice de homogeneidad			
ítem39	0.69	1.94	0.21
ítem40	0.77	-1.65	0.06
ítem41	0.66	-1.61	0.06
ítem42	0.69	3.87	0.29
ítem43	0.65	3.09	0.46
ítem44	0.66	-0.56	0.00
ítem45	0.38	-1.56	-0.03
ítem46	0.34	-1.58	-0.07
ítem47	0.80	-1.69	0.30
ítem48	0.36	-1.66	0.06
ítem49	0.70	-0.98	0.18
ítem50	0.35	-1.60	0.53
ítem51	0.86	-1.75	0.00
ítem52	0.70	-1.62	0.32
ítem53	0.49	-0.37	0.39
ítem54	0.52	2.49	0.10
ítem55	0.76	-0.73	0.24
ítem56	0.79	-1.64	0.36
ítem57	0.70	-0.56	0.46
ítem58	1.02	-1.47	0.27
ítem59	0.53	3.86	0.29
ítem60	0.68	-1.32	0.45

Fuente: Creación propia, Nota: El criterio general adoptado para medir la consistencia o fiabilidad de un test es $R_{pbs} \geq 0.2$

De acuerdo con los resultados obtenidos en las tres formas (A, B y C), se infiere que un coeficiente de correlación positivo indicará que a puntuaciones altas de X corresponde pertenecer a la categoría cuya proporción es p, mientras que a puntuaciones bajas de X corresponde pertenecer a la categoría cuya proporción es q. Un coeficiente negativo deberá ser interpretado en sentido contrario.

Por último, se determinó el índice de discriminación de la prueba, por lo que se utilizó la fórmula de Pearson, empleando Excel y obteniendo la siguiente información:

Tabla 24. Estadísticos descriptivos índice de discriminación

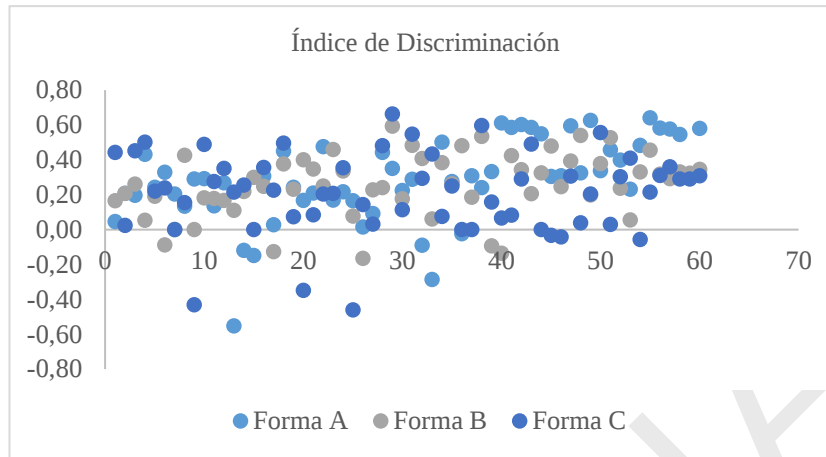
	Forma A	Forma B	Forma C
ítem1	0.05	0.17	0.44
ítem2	0.21	0.21	0.02
ítem3	0.20	0.26	0.45
ítem4	0.43	0.05	0.50
ítem5	0.24	0.19	0.22
ítem6	0.33	-0.09	0.24
ítem7	0.20	0.00	0.00
ítem8	0.13	0.43	0.15
ítem9	0.29	0.00	-0.43
ítem10	0.29	0.18	0.49
ítem11	0.14	0.18	0.28
ítem12	0.27	0.17	0.35
ítem13	-0.55	0.11	0.22
ítem14	-0.12	0.22	0.26
ítem15	-0.15	0.30	0.00
ítem16	0.31	0.25	0.36
ítem17	0.03	-0.13	0.23
ítem18	0.45	0.38	0.50
ítem19	0.24	0.23	0.07
ítem20	0.17	0.40	-0.35
ítem21	0.21	0.35	0.08
ítem22	0.48	0.25	0.20
ítem23	0.17	0.46	0.21
ítem24	0.22	0.34	0.36
ítem25	0.17	0.08	-0.46
ítem26	0.01	-0.16	0.14
ítem27	0.09	0.23	0.03
ítem28	0.44	0.24	0.48
ítem29	0.35	0.59	0.66
ítem30	0.22	0.18	0.11
ítem31	0.29	0.48	0.55
ítem32	-0.09	0.41	0.29
ítem33	-0.29	0.06	0.43

Estadísticos descriptivos índice de discriminación			
	Forma A	Forma B	Forma C
ítem34	0.50	0.38	0.08
ítem35	0.28	0.26	0.25
ítem36	-0.02	0.48	0.00
ítem37	0.31	0.19	0.00
ítem38	0.24	0.53	0.60
ítem39	0.33	-0.09	0.16
ítem40	0.61	-0.14	0.07
ítem41	0.59	0.42	0.08
ítem42	0.60	0.34	0.29
ítem43	0.59	0.21	0.49
ítem44	0.55	0.33	0.00
ítem45	0.30	0.48	-0.03
ítem46	0.31	0.25	-0.04
ítem47	0.60	0.39	0.31
ítem48	0.33	0.54	0.04
ítem49	0.63	0.20	0.20
ítem50	0.34	0.38	0.56
ítem51	0.46	0.53	0.03
ítem52	0.40	0.24	0.30
ítem53	0.23	0.06	0.41
ítem54	0.48	0.33	-0.06
ítem55	0.64	0.46	0.21
ítem56	0.58	0.32	0.31
ítem57	0.58	0.29	0.36
ítem58	0.55	0.33	0.29
ítem59	0.29	0.32	0.29
ítem60	0.58	0.35	0.31

Fuente: Creación propia

En virtud de la tabla anterior, se generó el siguiente gráfico de dispersión:

Gráfica 8. Índice de Discriminación de las Formas A,B y C (Prueba Piloto)



Fuente: Creación propia

Como se aprecia en la gráfica 8, del índice de discriminación, hay una adecuada distribución de los datos, por lo que se infiere que hay capacidad del ítem para distinguir a los participantes de baja, media y alta puntuación en la variable medida. Sin embargo, la Forma B, es la que más diferencia tiene entre las Formas A y C.

Una vez analizado la información tomando en cuenta el índice de dificultad, homogeneidad e índice de discriminación, se seleccionaron aquellos ítems con un índice de homogeneidad aceptable, luego se consideró la dificultad del ítem, teniendo el cuidado de dejar una cantidad equilibrada de ítems fáciles, promedio y difíciles; así como ítems, en la categoría excelentes, buenos y regulares según el parámetro de discriminación, como se indica la tabla 24. Cabe mencionar que, se consideraron algunos ítems con discriminación regular, ya que son ítems que se pueden revisar, mejorar y considerar para su aplicación mediante la prueba operativa.

Tabla 25. Poder de discriminación de los reactivos según su valor D

D =	Calidad	Recomendación
> 0.39	Excelente	Conservar
0.30 – 0.39	Buena	Posibilidades de mejorar
0.20 – 0.29	Regular	Necesidad de revisar
0.00 – 0.20	Pobre	Descartar o revisar a profundidad
< -0.01	Pésima	Descartar definitivamente

Fuente: Extraído de Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA),2000: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/15/1145>

Con la metodología anteriormente descrita, de 162 ítems piloteados, se descartaron 70 ítems. Posteriormente, se formó un banco de ítems con 155 reactivos, y de estos se seleccionaron 60 ítems para el diseño de la prueba operativa final. Quedando la prueba operativa según se detalla a continuación:

Tabla 26. Mapa de la prueba operativa

Bloque	Escala	Sub Escala	No. de ítems
Lectura (Español)	Comprensión Lectora	Comprensión literal de textos	5
		Relación orden y significado	5
		Comprensión inferencial y crítica del texto	5
	Ortografía	Ortografía	7
Inglés	Vocabulario	Accommodation	5
		Description of places and people	5
	Gramática	Grammar	14
	Lectura	Reading	14

Fuente: Creación propia

Como se podrá observar, para la prueba operativa se excluyó la sub-Escala de Comprensión y Significado, ya que los datos son independientes de la prueba como un todo, y los ítems que conformaban la subescala, mostraron mediante el análisis estadístico, baja homogeneidad y un pésimo nivel de discriminación, por lo que se decidió descartar esta subescala de la prueba operativa; no obstante, la prueba operativa final, siempre estará conformada por 60 ítems, 2 bloques y 5 escalas.

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La aplicación de la prueba operativa final en el nivel educativo universitario se llevó a cabo en la Escuela de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Artes; la unidad de análisis fueron los estudiantes de nuevo ingreso que cursan la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Orientación en la Enseñanza del Inglés, del primer periodo académico 2019.

Se le solicitó el permiso respectivo a cada estudiante, mediante la firma del Consentimiento y Asentimiento Informado (ver anexo 6). Se indicaron las instrucciones de manera detallada, de tal forma que con esto se esperaba que el estudiante llenara completamente la prueba, el cual fue revisado una vez que fue devuelto.

5.1. Preparación de la base de datos

Una vez aplicada la prueba operativa, se elaboró la base de datos que sirvió para el análisis; la base se construyó utilizando Excel y el paquete estadístico SPSS versión 22, en ella se registraron las variables que forman parte de la prueba. La enumeración de los ítems se hizo de forma consecutiva para cada caso, concordando con el número del ítem en la prueba, la cual fue utilizada para concatenar las bases necesarias en los diversos análisis estadísticos. Seguidamente se llevó a cabo el proceso de recodificación de las variables de título obtenido, sexo, puntaje total, puntaje total de cada bloque y puntaje total de cada escala para un análisis posterior.

5.2. Resultados con Teoría Clásica de los Test

5.2.1. Consistencia Interna

Los resultados estadísticos obtenidos desde la Teoría Clásica de los Test se generan a partir de la fiabilidad que los ítems que conforman el constructo o variable de “habilidad cognitivo-lingüística”, contestada con la totalidad de examinados de tres grupos de estudiantes de nuevo ingreso, en este caso por 121 estudiantes y compuesta por 60 ítems de selección única. La consistencia interna inicial de la prueba fue de 0.892, por lo que se puede inferir que el valor alfa evidencia que el nivel de correlación promedio es alto, de acuerdo

con la escala de correlación; esta información permite señalar que la prueba es confiable y que revela una fuerte relación entre las preguntas. Estos datos se exponen en la Tabla 27, 28 y 29.

Tabla 27. Resumen del procesamiento de los casos – Frecuencia de la prueba habilidades cognitivo-lingüística

	N	%
Casos Válidos	121	100.00
Excluidos ^a	0	0.00
Total	121	100.00

Fuente: elaboración propia, aplicación de la prueba operativa, Forma 001

Tabla 28. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.892	60

Fuente: elaboración propia, mediante la aplicación de la prueba operativa, Forma 001

Nota: los datos se analizaron utilizando SPSS, Modelo KR (20)

Tabla 29. Escala de correlación

Valor de r	Tipo y grado de correlación
-1	Negativa perfecta
$-1 < r \leq -0.8$	Negativa fuerte
$-0.8 < r < -0.5$	Negativa moderada
$-0.5 \leq r < 0$	Negativa débil
0	No existe
$0 < r \leq 0.5$	Positiva débil
$0.5 < r < 0.8$	Positiva moderada
$0.8 \leq r < 1$	Positiva fuerte
1	Positiva perfecta

Fuente: creación propia, con base a las presentaciones de la maestría del Dr. Fast.

En virtud de lo anterior, se procedió a realizar una revisión de los parámetros de *dificultad, discriminación u homogeneidad* de los ítems; y posteriormente se realizó una serie de estadísticos para pruebas no paramétricas, para identificar si la prueba tenía unidimensionalidad, con el objeto de aceptar o rechazar la hipótesis de que la prueba cumple con los parámetros psicométricos necesarios, para la selección de estudiantes para la admisión a la carrera de lenguas extranjeras, para ser considerada aplicable como prueba complementaria a la PAA.

Posteriormente, se utilizaron los siguientes criterios: la dificultad de los ítems, la correlación ítem-test, correlación ítem-ítem para determinar la consistencia interna del instrumento, a fin de decidir qué ítems elegir y cuáles eliminar, así como la estimación del coeficiente alfa de Cronbach: si se elimina el elemento debe incrementarse de manera significativa.

Tabla 30. Dificultad, Discriminación y Homogeneidad de los ítems

Ítem	Dificultad (p-value)	Correlación de Pearson	Discriminación (Rho de Spearman)	Homogeneidad (Correlación Biseral Puntual rbp ⁷)
1	.19	.245	.254	0.29
2	.44	-.200	-.177	0.09
3	.69	.260	.274	0.26
4	.31	.344	.343	0.25
5	.33	.420	.427	0.31
6	.74	.203	.209	0.47
7	.53	.468	.435	0.10
8	.69	.756	.718	0.32
9	.39	.004	.006	0.60
10	.19	-.076	-.091	-0.14
11	.63	.664	.650	0.42
12	.64	.760	.718	0.49
13	.45	.425	.399	0.40
14	.39	.257	.258	0.22
15	.48	.223	.189	0.19
16	.90	.013	.019	0.45
17	.56	.696	.675	0.39
18	.60	.414	.417	0.26
19	.73	.200	.229	0.33
20	.41	.459	.446	0.40
21	.38	.309	.282	1.97
22	.50	.566	.543	0.29
23	.50	.534	.488	0.23
24	.27	.242	.224	0.29

⁷ r_{bp} , refleja la correlación entre la puntuación de los estudiantes en el cuestionario completo y en el ítem en cuestión.

Ítem	p-value	Correlación de Pearson	Discriminación	Homogeneidad
25	.52	.163	.191	0.44
26	.54	.648	.647	2.44
27	.35	.508	.503	4.61
28	.75	.205	.219	0.46
29	.49	.559	.549	0.79
30	.34	.556	.541	0.50
31	.64	.687	.641	0.38
32	.55	.640	.629	0.48
33	.59	.120	.105	0.18
34	.65	.749	.697	0.37
35	.16	.047	.061	0.24
36	.41	.118	.111	0.38
37	.50	.532	.540	0.35
38	.33	-.024	-.008	0.20
39	.26	-.175	-.185	0.23
40	.51	.513	.545	0.55
41	.55	.594	.591	0.41
42	.07	.017	-.001	0.05
43	.13	.033	.051	0.48
44	.18	.029	.035	0.37
45	.79	.270	.288	0.49
46	.56	.717	.692	0.56
47	.50	.640	.647	0.54
48	.60	.746	.746	0.58
49	.60	.759	.740	0.51
50	.27	.326	.319	0.44
51	.73	.073	.081	0.20
52	.73	.107	.101	0.24
53	.71	.814	.769	0.77
54	.36	.274	.258	0.21
55	.39	.090	.122	0.40
56	.21	.121	.119	0.58
57	.37	.188	.179	0.25
58	.26	.074	.078	0.07
59	.64	.612	.590	0.41
60	.67	.786	.761	0.54

Nota: El criterio general adoptado para medir la consistencia o fiabilidad de un test es $R_{pbs} \geq 0.2$
Fuente: Creación propia, con datos generados por SPSS

Tabla 31. Poder de discriminación de los reactivos según su valor D

D =	Calidad	Recomendación
> 0.35	Excelente	Excelente poder de discriminación
0.26 – 0.35	Buena	Buen poder discriminativo
0.15 – 0.25	Regular	Discriminan regular
0.00 – 0.14	Pobre	Discriminan pobremente
< 0.00	Pésima	Discriminan negativamente

Fuente: Extraído de Dificultad y Discriminación de los ítems del examen de Metodología de la Investigación y Estadística, (Ortiz Romero, Díaz Rojas, Llanos Domínguez, Pérez Pérez, & González Sapsin, 2015)

Como se puede observar en la tabla 30, el nivel de dificultad, de los ítems de la prueba PSU-ING, presentan índices de dificultad que fluctúa entre .07 y 0.90. Esto nos permite concluir que hay una buena dispersión de los ítems en función de su dificultad, pero habrá que observar aquellos ítems con índice de dificultad menor a 0.20, ya que son ítems considerados no adecuados para la prueba, acorde con los parámetros de Guilford. Sin embargo, si consideramos la tabla 31, de los criterios según poder de discriminación de los ítems (utilizando Rho de Spearman), de los 60 ítems evaluados, 25 ítems obtuvieron un índice de discriminación inferior a 0.25; si retiramos estos ítems, el nivel de confiabilidad de la prueba aumenta a un alfa de (0.939), como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 32. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.939	35

Nota: los datos se analizaron utilizando SPSS, Modelo KR (20)

Fuente: elaboración propia, mediante la aplicación de la prueba operativa, Forma 001

El Alfa de Cronbach es sensible a dos casos: primero, al número de ítems, lo que significa que, a mayor número de ítems, habrá un mayor coeficiente alfa. El otro caso es que entre más personas se usan en el cálculo, es probable que haya mayor variabilidad, y con ello un alfa más alto.

5.2.2. Análisis de los índices de dificultad de los ítems

De los 35 ítems seleccionados o restantes, los índices de dificultad de estos ítems con discriminación aceptable fluctúan entre 0.27 y 0.79, manteniendo una buena dispersión de los ítems en función de su dificultad; ahora bien, en cuanto a la homogeneidad de los ítems con la prueba, en la tabla 30, se aprecia qué tanto se correlacionan la puntuación de los estudiantes en la prueba y cada ítem. Por lo que, de los 60 ítems, 7 ítems no se correlacionan positivamente con la puntuación de los estudiantes en la prueba, ya que poseen un coeficiente de Correlación Biseral Puntual menor a 0.20; estos ítems son: 2, 7, 10, 15, 33, 42 y 58.

Por lo tanto, “los índices de dificultad de los ítems están representados por los porcentajes de respuestas correctas a cada uno. Ello nos indica la cantidad de sujetos de la muestra que respondieron adecuadamente al ítem” (Tapia M & Luna A., 2010, p. 29). De esta manera se puede observar cuantos ítems contribuyeron más a la consistencia de la prueba total.

5.2.3. Correlaciones entre ítem y Puntaje Total

A través del grado de relación entre cada ítem y el puntaje total se demuestra la consistencia interna de la prueba, con el supuesto que, si un ítem mide un aspecto particular de la variable, en este caso, habilidades cognitivo-lingüísticas, los ítems deben tener una correlación positiva con el puntaje total del test. Por lo que, al generar un nuevo estadístico de los 35 ítems seleccionados, se observa un coeficiente de correlación ítem-test, positivo moderado, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 33. Coeficiente de Correlación ítem-prueba

Español														
Puntaje Total	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22
	.257	.378	.449	.473	.723	.676	.727	.380	.275	.671	.432	.502	.298	.555
	Inglés													
	Ítem 23	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 34	Ítem 37	Ítem 40	Ítem 41			
	.511	.648	.469	.588	.562	.670	.631	.703	.564	.536	.611			
	Ítem 45	Ítem 46	Ítem 47	Ítem 48	Ítem 49	Ítem 50	Ítem 53	Ítem 54	Ítem 59	Ítem 60				
	.292	.694	.677	.762	.764	.292	.777	.268	.612	.756				

Fuente: Creación propia, extraída de los resultados de la prueba operativa

Por lo tanto, se infiere que en su mayoría la prueba contiene ítems que se integran bien con la prueba, ya que lo deseado es un coeficiente de 0.30, y solo los ítems 3, 14, 45, 50 y 54, se encuentran por debajo de lo deseado. Que de tener correlaciones ítem- test negativas o bajas con valores inferiores a 0.20, no se podrían dejar en la prueba, no obstante, los ítems en mención no afectan la validez de la prueba.

Posterior al análisis ítem-test o ítem prueba se procedió a realizar el análisis ítem-ítem con el fin de iniciar el proceso de recolección de evidencia que permita establecer cómo se relacionan los ítems entre sí. Tomando en cuenta los resultados de los 35 ítems que quedaron después de revisar el nivel de dificultad y discriminación; se observa que su coeficiente de correlación entre ítems fluctúa dentro de la clasificación de correlación positiva débil a positiva moderada, si se hace el análisis por subescala; de lo contrario en su mayoría se mantienen dentro de la clasificación de correlación positiva débil.

Los resultados de la correlación ítem-ítem, se muestran en la tabla de correlación en el Anexo 6, de este documento. Por otro lado, en la tabla 34, se encuentra un resumen de los resultados obtenidos, donde la media supera lo deseado (0.30), en cuanto al nivel de discriminación y homogeneidad: por lo tanto, el comportamiento de los ítems, indican una moderada validez de lo que mide la prueba.

Tabla 34. Estadísticas de elemento (ítems) de resumen

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	.525	.273	.785	.512	2.879	.017	35
Varianzas de elemento	.235	.170	.252	.082	1.482	.000	35

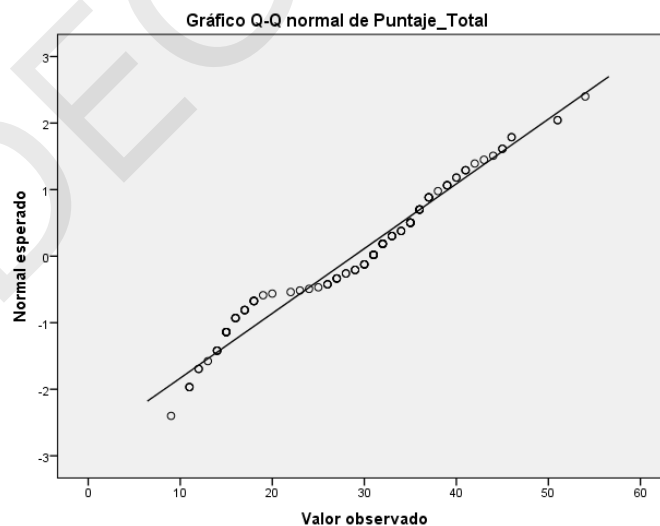
Fuente: creación propia, generado en SPSS con los resultados de la prueba operativa.

En virtud de los resultados antes expuestos, en cuanto a los parámetros de dificultad, discriminación y homogeneidad, se puede inferir que la prueba contiene parámetros aceptables, que permitirán ubicar en una escala a los aspirantes a la carrera de Lenguas Extranjeras de Ciudad Universitaria, de acuerdo con su nivel de desempeño en la prueba. Sin embargo, antes de definir la escala de puntuación, se verifico la distribución normal de los datos, para definir los modelos estadísticos a utilizar.

5.2.4. Distribución normal de los datos

En el siguiente gráfico Q-Q normal (Gráfica 9), de la variable puntaje total se observa, que los puntos están situados casi sobre la línea recta, lo cual es un indicio de normalidad de la población de origen (considerando los 60 ítems).

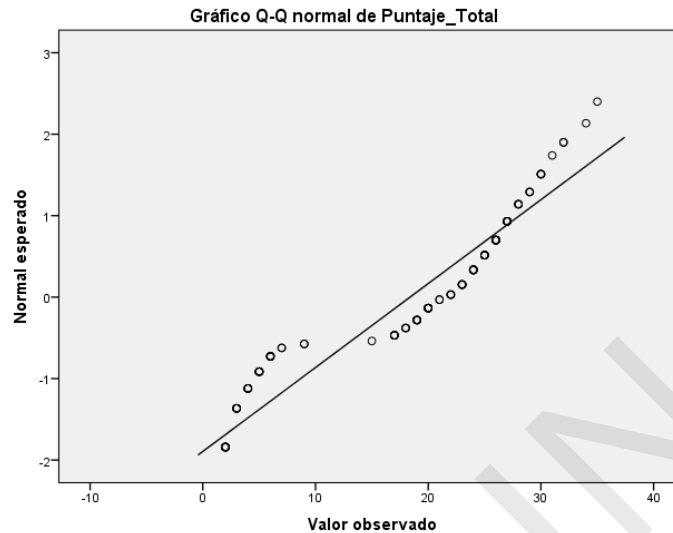
Gráfica 9. Gráfico de Q-Q normal del puntaje total de la prueba



Fuente: Creación propia, generado con SPSS de los resultados de la prueba operativa

Por otro lado, si generamos el gráfico de Q-Q normal de los 35 ítems seleccionados, se observa, que, los puntos se alejan de la línea recta, lo cual puede significar, que no existe una distribución normal de los datos.

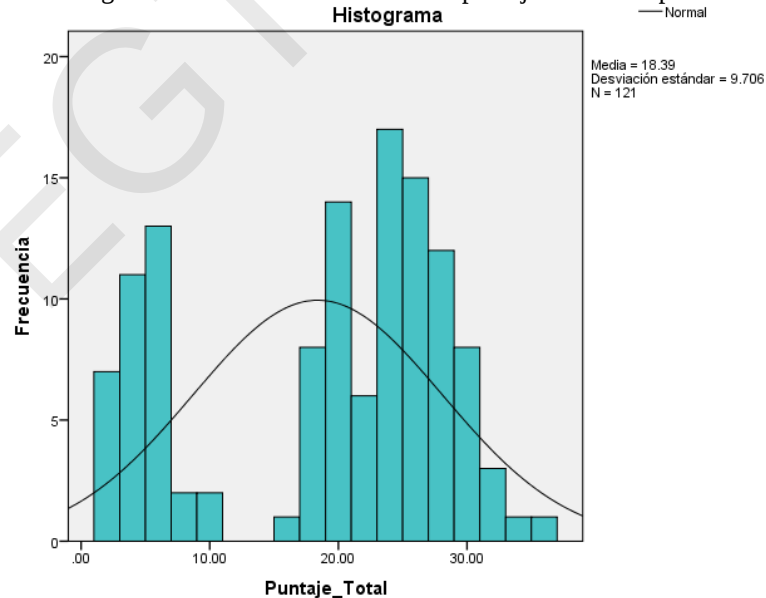
Gráfica 10. Gráfico Q-Q normal del puntaje total de 35 ítems



Fuente: Creación propia, generado con SPSS de los resultados de la prueba operativa

Lo anterior, lo podemos ver más claro en el siguiente gráfico de histograma:

Gráfica 11. Histograma de distribución normal del puntaje total de la prueba



Fuente: Creación propia, generado con SPSS de los resultados de la prueba operativa

No obstante, debido a que no podemos asegurar la normalidad de los datos, se utilizó el modelo de Kolmogorov-Smirnova, el cual arrojó la siguiente información:

Tabla 35. Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Puntaje_Total	.161	121	.000	.881	121	.000

Nota: a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Creación propia con base a los datos proporcionados por la prueba PSU-ING, Forma 001.

H_0 : Existe distribución normal de los datos si $p > 0.05$

H_1 : No existe distribución normal de los datos, si $p < 0.05$

El estadístico del contraste Kolmogorov-Smirnov para la variable puntaje total (PSU-ING), toma el valor (0.161) con un nivel de significancia de .000, con el que se rechaza la hipótesis nula de normalidad para niveles de significación superiores a .000. Debido a que el p-value es menor a 0.05, se acepta la hipótesis alternativa, por lo que se confirma que no existe una distribución normal de los datos.

5.2.5. Estadístico de Correlación y Tablas cruzadas-comparación de bloques

Antes de hacer la comparación de los bloques de Español e Inglés, se verificó la validez de cada escala de acuerdo al área o bloque que pertenece o pretende medir (Español e Inglés). Obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 36. Correlaciones entre las escalas y los bloques evaluados

Bloque de Español			Bloque de Inglés		
Escala	Correlación de Pearson	Rho de Spearman	Escala	Correlación de Pearson	Rho de Spearman
Comprensión Lectora	.950**	.929**	Vocabulario	.938**	.917**
Ortografía	.871**	.859**	Gramática	.859**	.830**
			Lectura	.916**	.924**

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la prueba operativa, PSU-ING Forma 001

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

De acuerdo con los datos obtenidos, se observa una adecuada correlación y discriminación de las escalas, con los respectivos bloques evaluados, por lo que se puede inferir que existe validez alta del constructo que se pretende medir en cada bloque. Por lo que, “la validez de constructo es definida como el grado en que una prueba mide y evalúa una característica psicológica, demostrando las construcciones teóricas que explican en cierta medida el resultado encontrado (Brown, 1993; Muñiz, 1994; Anastasi y Urbina, 1998)” (Tapia M & Luna A., 2010, pág. 28).

Ahora bien, se llevó a cabo el análisis de correlación entre el bloque de Español e Inglés, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 37. Correlaciones entre los bloques de Español e Inglés

Correlación Bloque Español e Inglés			
Bloque		Correlación de Pearson	Rho de Spearman
Español e Inglés	Coefficiente de correlación	.860**	.752**
	Sig. (bilateral)	.000	.000

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la prueba operativa, PSU-ING Forma 001

De acuerdo con los datos obtenidos, se observa una fuerte correlación entre los bloques, por lo que se puede inferir que existe validez de las escalas que conforman los bloques, en relación con lo que se desea evaluar.

5.2.6. Funcionamiento Diferencial del ítem

El DIF (Funcionamiento Diferencial del ítem), nos permite evaluar si de manera sistemática, sujetos de distintos grupos de pertenencia, pero con el mismo nivel en el rasgo medido tienen distintas probabilidades de éxito en el ítem en cuestión (Shultz y Whitney, 2005). En virtud de lo anterior se tomó la variable sexo y la variable puntaje total, para determinar si existe correlación y homogeneidad entre los dos grupos (masculino y femenino), para obtener la probabilidad de éxito en la prueba. Por lo tanto, se inició, generando el estadístico de Correlación, luego se aplicó la Prueba T para muestras

independientes y, por último, la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, dando como resultado la siguiente información:

A. Correlación Rho Spearman

A continuación, se plantea la siguiente hipótesis:

H_0 : Existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y el sexo del estudiante.

H_1 : No existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y el sexo del estudiante.

Para este apartado, se generó el estadístico de correlación para la prueba PSU-ING, tomando en cuenta el puntaje global y el sexo del participante, obteniendo la siguiente información:

Tabla 38. Correlación entre la variable Puntaje Total y Sexo

Correlación Puntaje Total y Sexo			
		Correlación de Pearson	Rho de Spearman
Puntaje Total * Sexo	Coefficiente de Correlación	-0.44	-.034
	Sig. (bilateral)	.635	.710

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

En la tabla anterior se utiliza el análisis de correlación bivariada (de Spearman) para determinar el grado de asociación entre las diferentes variables no paramétricas del estudio. En este caso, la correlación que existe entre el puntaje total en la prueba y el sexo del alumno es negativa débil, ya que su coeficiente de correlación es de -.034, así mismo, posee un nivel de significancia de .710, en este caso no es posible interpretar la correlación ya que la significancia es mayor que 0.05.

B. Prueba T, para muestras independientes.

H_0 : Existe homogeneidad en la varianza de la variable Sexo.

H_1 : Existe diferencia de homogeneidad de la varianza en la variable Sexo.

Toma de decisión: $p < 0.05$ se rechaza la H_0

Tabla 39. Estadística de grupo (Masculino y Femenino) y el puntaje total

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Puntaje_Total	Masculino	29	19.14	9.497	1.764
	Femenino	92	18.15	9.810	1.023

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

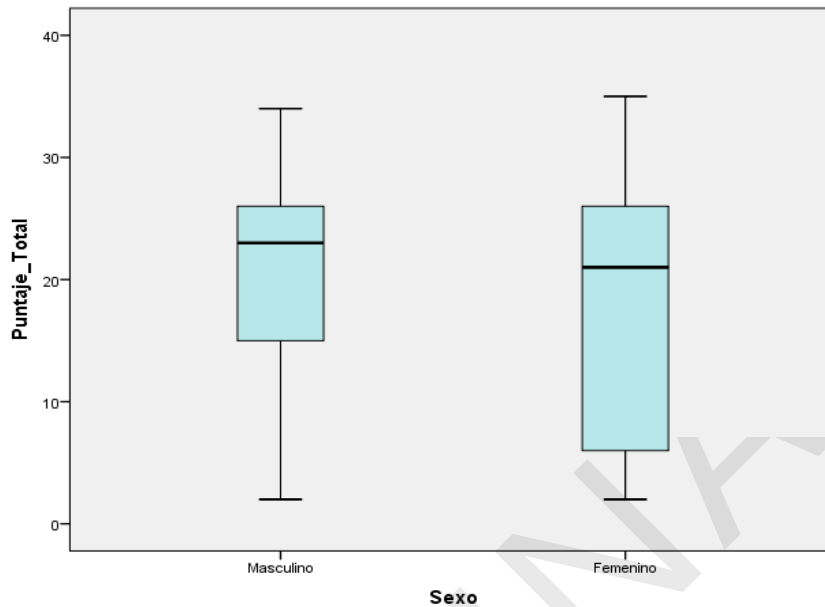
Tabla 40. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntaje Total	Se asumen varianzas iguales	.300	.585	.475	119	.635	.986	2.074	-3.120	5.092
	No se asumen varianzas iguales			.484	48.321	.631	.986	2.039	-3.113	5.084

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con los resultados obtenidos por la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas (Tabla 40), de los grupos femenino y masculino, se asume que existen varianzas iguales, ya que el nivel de significancia es superior a 0.05; en este caso se obtuvo una varianza de 0.585; por lo tanto, a pesar de que el número de personas evaluadas fueron en su mayoría de sexo femenino, como se muestra en la gráfica 12; se acepta la hipótesis nula y se infiere que sí existe homogeneidad o homocedasticidad de la variable sexo con los resultados de la prueba.

Gráfica 12. Gráfico de caja y bigote de la variable sexo y puntaje total



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

C. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

No obstante, se comprueba una vez más que los datos no poseen una distribución normal, como se muestra en la siguiente tabla, utilizando la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov; donde toma el valor (0.175) con un nivel de significancia de .005 para el grupo masculino y (0.176) con un nivel de significancia de 0.000, con el que se rechaza la hipótesis nula de normalidad para niveles de significación superiores a .000, para ambos grupos.

Tabla 41. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov^a de la variable sexo y puntaje total

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Puntaje_Total	Masculino	.175	29	.023	.887	29	.005
	Femenino	.176	92	.000	.877	92	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

5.2.6. Relación Edad y Puntaje Total de la Prueba

A continuación, se plantea la siguiente hipótesis:

H_0 : Existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y la edad del estudiante.

H_1 : No existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y la edad del estudiante.

Para este apartado, se generó el estadístico de correlación para la prueba PSU-ING, tomando en cuenta el puntaje global y la edad del participante, obteniendo la siguiente información:

Tabla 42. Correlación entre la variable Puntaje Total y Edad

Correlación Puntaje Total y Edad			
		Correlación de Pearson	Rho de Spearman
Puntaje Total * Edad	Coefficiente de Correlación	.018	.083
	Sig. (bilateral)	.848	.367

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

En la tabla 42, se utiliza el análisis de correlación bivariada (de Spearman) para determinar el grado de asociación entre las diferentes variables no paramétricas del estudio. En este caso, la correlación que existe entre el puntaje total en la prueba y la edad del alumno es de una correlación positiva débil, ya que su coeficiente de correlación es de 0.083, así mismo, posee un nivel de significancia de .367, en este caso no es posible interpretar la correlación ya que la significancia es mayor que 0.05.

5.2.7. Relación título de secundaria obtenido y Puntaje Total de la Prueba

A continuación, se plantea la siguiente hipótesis:

H_0 : Existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y el tipo de título obtenido a nivel de media del estudiante.

H_1 : No existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y el tipo de título obtenido a nivel de media del estudiante.

Tabla 43. Frecuencia del puntaje total en la prueba en relación con el título obtenido en media

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bachiller en Administración de Empresas	1	.8	.8	.8
	Bachiller en Administración Forestal	1	.8	.8	1.7
	Bachiller en Ciencias y Humanidades	78	64.5	64.5	66.1
	Bachiller en Ciencias y Letras	6	5.0	5.0	71.1
	Bachiller y Técnico en Hostelería y Turismo	3	2.5	2.5	73.6
	Bachiller Técnico en Agricultura	1	.8	.8	74.4
	Bachiller Técnico en Computación	2	1.7	1.7	76.0
	Bachiller Técnico en Electricidad	2	1.7	1.7	77.7
	Bachiller Técnico en Informática	9	7.4	7.4	85.1
	Bachillerato en Contaduría y Finanzas	9	7.4	7.4	92.6
	Bachillerato Técnico Secretariado	2	1.7	1.7	94.2
	Magisterio	7	5.8	5.8	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

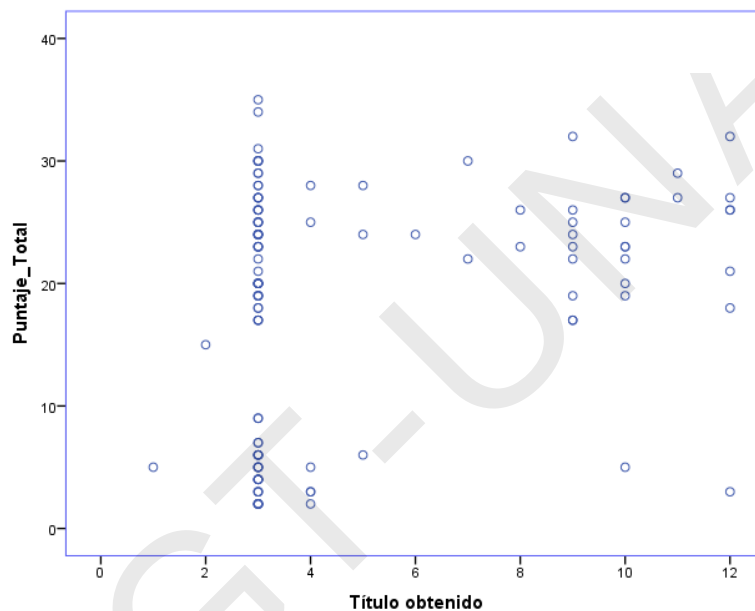
Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con la tabla 43. de frecuencia, se observa que, para el primer periodo académico 2019, de la Carrera de Lenguas Extranjera, la mayoría de las personas matriculadas cuentan con un título de educación secundaria del área de las Ciencias y

Humanidades, siendo de 121 estudiantes evaluados, 78 que se encuentran en esta clasificación. Por lo tanto, para efecto de esta investigación, se pretende analizar, si el tipo de estudio alcanzado posee una relación significativa en cuanto al puntaje alcanzado en la prueba por el estudiante.

En la siguiente gráfica 13, se observa la dispersión de los datos, según puntaje de la prueba y tipo de estudio obtenido:

Gráfica 13. Gráfico de dispersión de los datos según Título y Puntaje Total



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con lo anterior; no parece existir ninguna pauta de variación clara, lo cual queda reflejado en una nube de puntos dispersa, muy lejos de lo que podría ser una línea recta.

En virtud de lo anterior, se llevó a cabo el estadístico de correlación de Spearman para pruebas no paramétricas, y se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 44. Correlación entre la variable Puntaje Total y Título de Educación de media alcanzado

Correlación Puntaje Total y Título Obtenido			
		Correlación de Pearson	Rho de Spearman
Puntaje Total * Título	Coefficiente de Correlación	.254	.206
	Sig. (bilateral)	.005	.023

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

En la tabla anterior se utiliza el análisis de correlación bivariado (Rho de Spearman), para determinar el grado de asociación entre las diferentes variables no paramétricas del estudio. Con los resultados anteriores podemos interpretar que la variable título obtenido se relaciona con la variable puntaje total, debido a que el coeficiente de correlación Spearman es de 0.206, el cual tiene un valor asociado de $p < .05$, por lo tanto, es significativo.

5.3. Escala de Puntuación y Puntos de Corte

Para efecto de este estudio, se emplearon métodos derivados de la aplicación del instrumento de medida, para determinar los puntos de corte y la escala del constructo evaluado. Se utilizó el estadístico descriptivo de frecuencia, Puntaje de Z y la escala de estandarización de College Board, utilizando SPSS.

A continuación, se presenta la tabla de puntuación de la prueba, para determinar los puntos de corte.

Tabla 45. Escala global / Habilidad Cognitivo-Lingüística

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z	Escala de puntuación Estandarizada
2	7	7	6	-1.69	331
3	6	13	11	-1.59	341
4	5	18	15	-1.48	352
5	7	25	21	-1.38	362
6	6	31	26	-1.28	372
7	2	33	27	-1.17	383
9	2	35	29	-0.97	403
15	1	36	30	-0.35	465
17	5	41	34	-0.14	486
18	3	44	36	-0.04	496
19	6	50	41	0.06	506
20	8	58	48	0.17	517
21	2	60	50	0.27	527
22	4	64	53	0.37	537
23	8	72	60	0.47	547
24	9	81	67	0.58	558
25	7	88	73	0.68	568
26	8	96	79	0.78	578
27	8	104	86	0.89	589
28	4	108	89	0.99	599
29	3	111	92	1.09	609
30	5	116	96	1.20	620
31	1	117	97	1.30	630
32	2	119	98	1.40	640
34	1	120	99	1.61	661
35	1	121	100	1.71	671

Fuente: Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

En virtud de los datos obtenidos, a continuación, se define la escala de clasificación según el puntaje obtenido en la prueba.

	Escala de puntuación	Niveles de desempeño según College Board	Niveles de desempeño según PSU-ING
	Bajo	200-399	1-7
	Promedio	400-599	8-28
	Alto	600-800	29-35

Fuente: Creación propia, tomando como referencia la escala de puntuación de College Board, siendo 700 puntos lo mínimo requerido para ingresar a LE.

Debido a que la muestra completa de 121 casos no tenía la suficiente variabilidad, se optó por analizar los datos mediante la técnica de los grupos extremos. Por lo que, una vez definida los niveles de desempeño de la prueba PSU-ING, se agruparon los datos según la escala definida para la prueba en cuestión, obteniendo el siguiente resultado:

5.3.1. Resultados de la Prueba PSU-ING

A continuación, se presentan los resultados de la prueba PSU-ING, de acuerdo con la escala estandarizada:

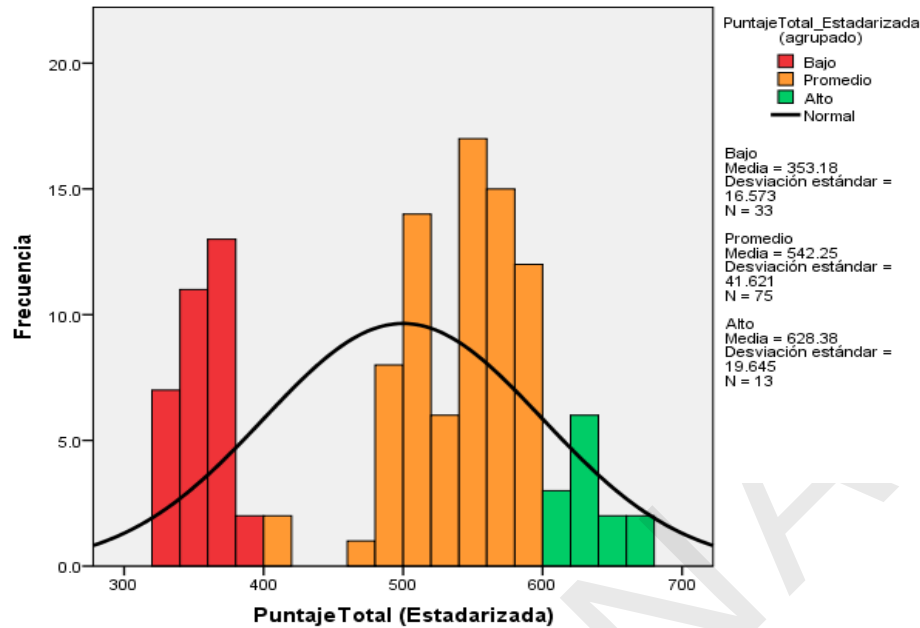
Tabla 46. Frecuencia del Puntaje Total Estandarizado (agrupado)

Puntaje Total (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	33	27	27.3	27.3
	Promedio	75	62	62.0	89.3
	Alto	13	11	10.7	100.0
	Total	121	100	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

En relación con la tabla anterior, se observa que el 27% de los evaluados se encuentran en el nivel de desempeño bajo, el 62% se encuentran en el nivel de desempeño promedio y solamente el 10% en el nivel de desempeño alto; por lo tanto, la prueba PSU-ING, tiene los parámetros psicométricos para ubicar a los estudiantes, según su habilidad cognitivo-lingüística, en tres niveles, como se muestra en la tabla 46 y en el gráfico 14.

Gráfica 14. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en la prueba PSU-ING



Fuente: creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

5.3.2. Resultados Bloque de Español (Lectura)

En vista de que la prueba PSU-ING se redujo a 35 ítems, el Bloque de Español cuenta con 14 ítems; por lo tanto, para analizar los datos, se generó el estadístico descriptivo, encontrando que, de acuerdo con los resultados de la muestra de 121 estudiantes evaluados de primer ingreso, se obtuvo una media de 7 con una desviación estándar de 3.683.

En virtud de lo anterior, se determinaron los puntos de corte para el bloque de Español, con base a la escala del College Board de 200 a 800 puntos.

Tabla 47. Escala de puntuación para el Bloque de Español (Lectura)

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z	Escala de puntuación Estandarizada
0	3	3	2	-1.93	307
1	7	10	6	-1.66	334
2	12	22	10	-1.39	361
3	11	33	9	-1.12	388
4	2	35	2	-0.84	416
5	2	37	2	-0.57	443
6	6	43	5	-0.30	470
7	11	54	9	-0.03	497
8	14	68	12	0.24	524
9	13	81	11	0.51	551
10	20	101	17	0.78	578
11	9	110	7	1.06	606
12	7	117	6	1.33	633
13	3	120	2	1.60	660
14	1	121	1	1.87	687

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

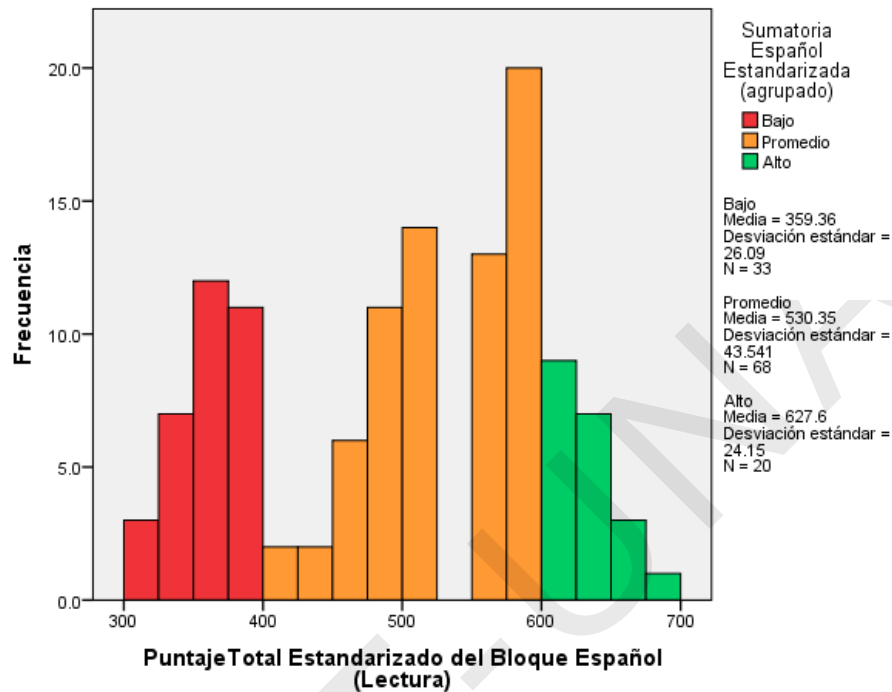
	Escala de puntuación	Niveles de desempeño según Bloque de Español puntaje bruto	Niveles de desempeño Bloque de Español Estandarizada según College Board
	Bajo	1-3	200-399
	Promedio	4-10	400-599
	Alto	11-14	600-800

Fuente: Creación propia, tomando como referencia la escala de College Board

A continuación, se presentan los resultados y gráficos de acuerdo con el nivel de desempeño de los evaluados, en el Bloque de Español y sus dos escalas, considerando la escala de puntuación según Bloque de Español (estandarizada).

Resultados puntaje total Bloque Español (Lectura)

Gráfica 15. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en el Bloque de Español de la prueba PSU-ING



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Tabla 48. Puntaje Total Bloque Español Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	33	27	27.3	27.3
	Promedio	68	56	56.2	83.5
	Alto	20	17	16.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con la gráfica 15 y la tabla 48, se observa que el 56% de los evaluados, se encuentran en el nivel de desempeño promedio, el 27% en el nivel bajo y el 17% en el nivel alto, en el bloque de Español.

En virtud de lo anterior, se observa que los que se encuentran en el nivel de desempeño bajo, obtuvieron entre 1 a 3 puntos correctos; los que contestaron entre 4 a 10 preguntas correctas, se encuentran en el nivel promedio; y los que contestaron entre 11 a 14 preguntas correctas, se ubican en el nivel alto.

Por lo tanto, a través de este bloque, se logra medir el desempeño de aquellos estudiantes que probablemente tendrán mayor dificultad para adquirir una segunda lengua, según la teoría que planteada por el filósofo Noam Chomsky, donde menciona que existe una gramática universal para entender las distintas lenguas naturales, de las que se derivan los idiomas; estas nacen primeramente del conocer y entender la lengua materna (Regader, 2019).

Ahora bien, a continuación, se presentan los resultados de las dos escalas que conforman el bloque de Español, donde se evidenciará en qué área se deberá enfatizar el aprendizaje del estudiante, de ser seleccionado para ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH.

a) Resultados - Escala de Comprensión Lectora

La Escala de Comprensión Lectora, está conformada por 9 ítems, donde mide la habilidad del evaluado para comprender textos, relación orden y significado de palabras, comprensión inferencial y crítica del texto.

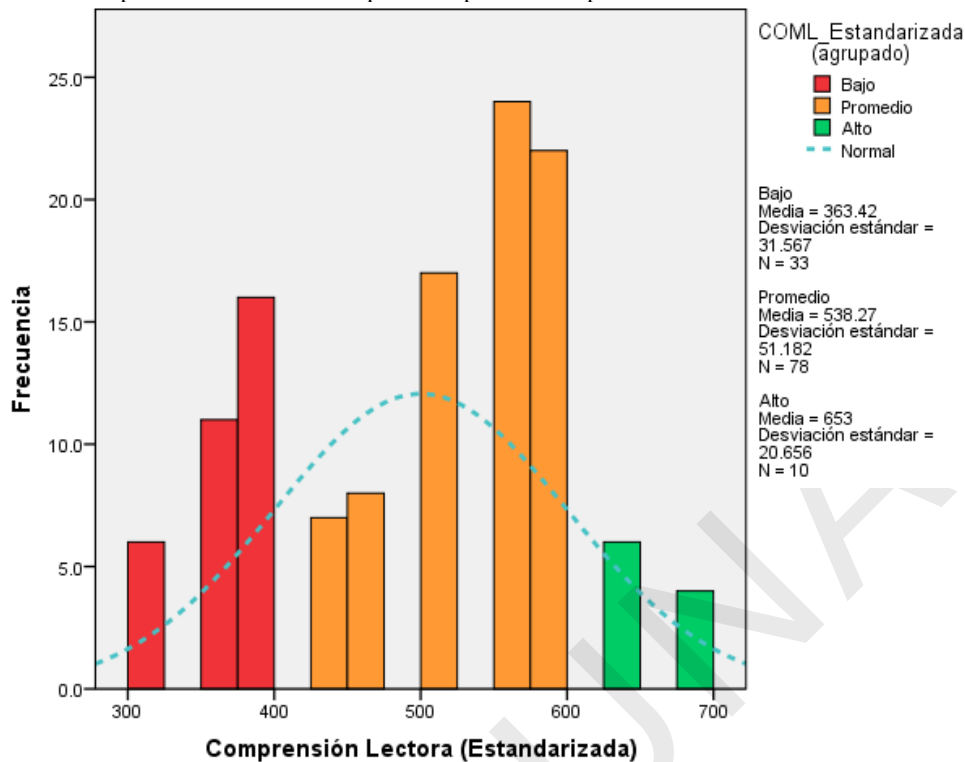
Sin embargo, es necesario determinar qué nivel ha desarrollado el individuo, para determinar su capacidad de aprendizaje a futuro. Por lo tanto, a continuación, se describe la habilidad según nivel de desempeño:

Tabla 49. Comprensión Lectora según nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Descripción
Bajo (0-2)	Mínima habilidad para identificar el significado de cada palabra teniendo en cuenta el contexto verbal en el que se enmarca; esto quiere decir, que el lector utilizara la estructura semántica básica durante el proceso de lectura, pero se le dificultara relacionar o determinar la coherencia de las oraciones para describir y comprender un tema específico. Esto supone que, durante la lectura, el lector, en lugar de procesar la información del texto de una vez, lo hace por partes o ciclos de procesamiento que retienen durante un tiempo limitado. El Lector no es capaz de encontrar un referente claro que le permita entender la situación a la que se refiere el texto, por lo que, la comprensión fracasará y el recuerdo será escaso. Por lo tanto, no tiene desarrollado la comprensión inferencial y crítica del texto.
Promedio (3-7)	Además de extraer proposiciones (atómicas y/o complejas), supone la habilidad para determinar la coherencia que existe entre las mismas a nivel local; las relaciones temáticas y las relaciones estructurales. Por lo tanto, a este nivel, un lector podrá determinar progresiva y secuencialmente la coherencia temática de un texto e identificar tanto su hilo conductor (o tema principal) como sus cambios temáticos; así mismo, posee la capacidad para situar la información dentro del mismo escenario situacional a pesar de que se produzca un cambio de perspectiva.
Alto (8-9)	Por lo que el lector, en este nivel, indica habilidad para retener la información por períodos largos de tiempo, recuperarla con facilidad, generar nueva información y utilizarla. Esto quiere decir, que es capaz de identificar proposiciones y determinar el grado de coherencia que se da entre las mismas a nivel local, reconocer cuáles de esas proposiciones son textualmente relevantes y establecer la coherencia que existe entre ellas a nivel global. Cognitivamente, el lector debe acceder a un nivel semántico profundo, llamado macroestructura, que le permitirá identificar y reorganizar jerárquicamente las ideas esenciales de la microestructura. Así mismo, permite aplicar lo aprendido en otros contextos situacionales y simular mentalmente la situación que se deriva del problema (lo leído), para la resolución de este; por lo que será capaz de comprender textos, relacionar el orden y significado de palabra y un adecuado uso de la comprensión inferencial y crítica del texto.

Fuente: Creación propia.

Gráfica 16. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Comprensión Lectora / Bloque de Español de la prueba PSU-ING



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con la gráfica 15, de los resultados de la Escala de Comprensión Lectora, se observa una distribución de los resultados dispersa, por lo que ubica a los evaluados en tres niveles de desempeño, según la escala estandarizada creada. Por lo tanto, de los 121 estudiantes evaluados, el 27% se ubica en el nivel bajo de desempeño, el 65% en el nivel promedio de desempeño y el 8% en el nivel alto de desempeño, como se detalla en la tabla 50.

Tabla 50. Comprensión Lectora - Escala Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	33	27	27.3	27.3
	Promedio	78	65	64.5	91.7
	Alto	10	8	8.3	100.0
	Total	121	100	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

a) Resultados - Escala de Ortografía

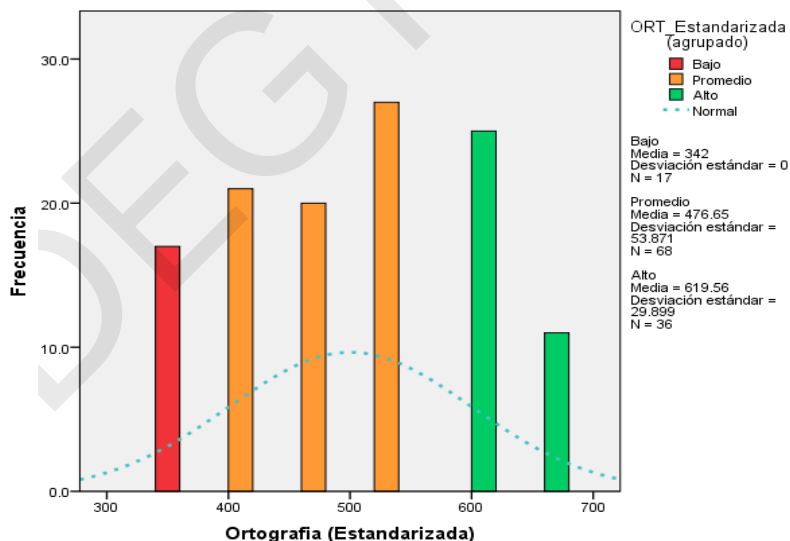
La Escala de Ortografía, está conformada por 5 ítems, donde se mide la habilidad del evaluado para utilizar la forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas. Por lo tanto, se determinó el nivel de desempeño de la escala de ortografía según en tres niveles, para ubicar al evaluado según sus resultados, como se describe a continuación:

Tabla 51. Ortografía según nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Descripción
Bajo (0)	Mínima habilidad para escribir las palabras correctamente y utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas; así mismo, las personas que se ubican en este nivel son relativamente insensibles a las características ortográficas de las palabras y sugiere que se requeriría de una cantidad considerable de exposición a la escritura para poder comenzar a adquirir conocimiento ortográfico.
Promedio (1-3)	Moderado conocimiento de las letras, palabras, signos auxiliares de una lengua y las habilidades de conciencia fonológica que permiten el desarrollo adecuado de la lectura.
Alto (4-5)	Hace uso de la forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas, así como la habilidad de conciencia fonológica para favorecer la adquisición de la lectoescritura.

Fuente: Creación propia.

Gráfica 16. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en la Escala de Ortografía / Bloque de Español de la prueba PSU-ING



Fuente: creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con la gráfica 16, de los resultados de la Escala de Ortografía, se observa una distribución de los resultados dispersa, ubicando a los evaluados en tres niveles de desempeño, según la escala estandarizada creada. Por lo tanto, de los 121 estudiantes evaluados, el 14% se ubica en el nivel bajo de desempeño, el 56% en el nivel promedio de desempeño y el 30% en el nivel alto de desempeño, como se detalla en la tabla 52.

Tabla 52. Ortografía – Escala Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	17	14	14.0	14.0
	Promedio	68	56	56.2	70.2
	Alto	36	30	29.8	100.0
	Total	121	100	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Por otro lado, si observamos las gráficas 15 y 16, de las escalas de Comprensión Lectora y Ortografía⁸, del Bloque de Español, se observa que hay un mejor desempeño de los evaluados, en la escala de Ortografía, en relación con la Escala de Comprensión Lectora, donde solo el 14% de los evaluados obtuvieron un nivel de desempeño bajo en ortografía y un 27% en comprensión lectora, como se detalla en las tablas 50 y 52; ya que la ortografía es uno de los aspectos que se desarrolla a temprana edad, primero que la comprensión lectora.

5.3.3. Resultados Bloque de Inglés

Como se mencionó anteriormente, en vista de que la prueba PSU-ING, se redujo a 35 ítems, el bloque de Inglés, está estructurado por 21 ítems; por lo que, se generó el estadístico descriptivos, para analizar los datos, encontrando que de acuerdo a los resultados de la muestra de 121 estudiantes evaluados de primer ingreso a la Carrera de Lenguas Extranjeras, se obtuvo una media de 7 con una desviación estándar de 3.683.

En virtud de lo anterior, se determinaron los puntos de corte para el bloque de Inglés, con base a la escala de 200 a 800 puntos, como se muestra a continuación:

⁸ Refiérase al Anexo 8, para más información

Tabla 53. Escala de puntuación para el Bloque de Inglés

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z	Escala de puntuación Estandarizada
0	1	1	1	-1.77	323
1	10	11	8	-1.62	338
2	10	21	8	-1.46	354
3	8	29	7	-1.30	370
4	3	32	2	-1.15	385
5	2	34	2	-0.99	401
7	2	36	2	-0.67	433
8	1	37	1	-0.52	448
10	4	41	3	-0.20	480
11	8	49	7	-0.04	496
12	8	57	7	0.11	511
13	7	64	6	0.27	527
14	13	77	11	0.43	543
15	6	83	5	0.59	559
16	9	92	7	0.74	574
17	7	99	6	0.90	590
18	12	111	10	1.06	606
19	3	114	2	1.21	621
20	3	117	2	1.37	637
21	4	121	3	1.53	653

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

	Escala de puntuación	Niveles de desempeño según Bloque de Inglés puntaje bruto	Niveles de desempeño Bloque de Español Estandarizada según College Board
	Bajo	1-4	200-399
	Promedio	5-17	400-599
	Alto	18-21	600-800

Fuente: Creación propia, tomando como referencia la escala de College Board

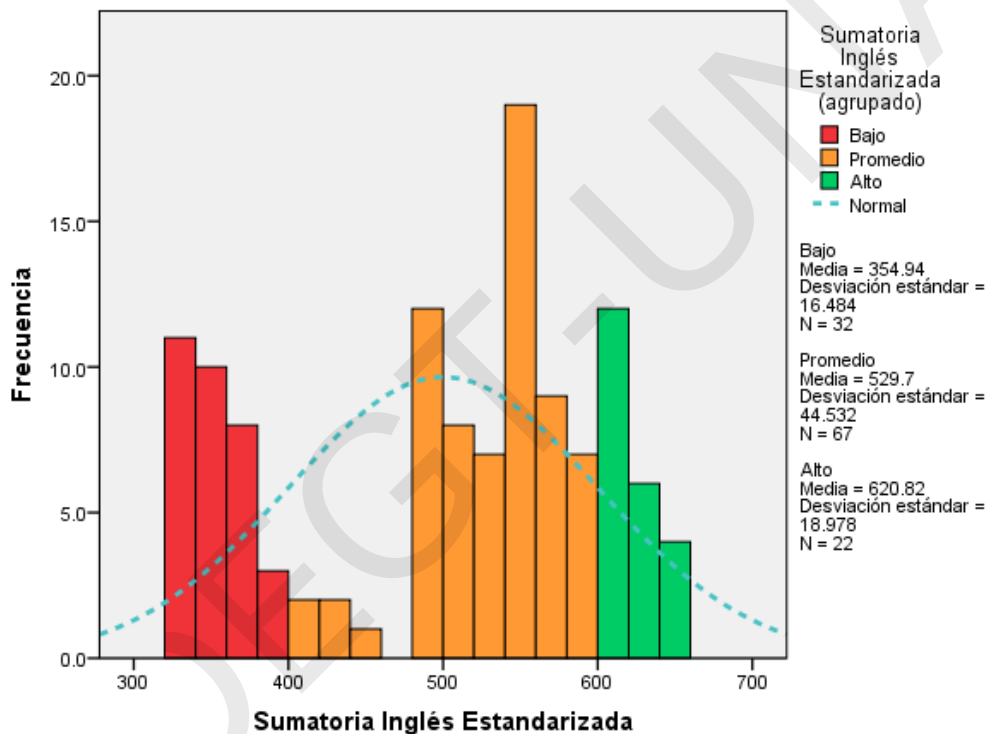
A continuación, se presentan los resultados y gráficos de acuerdo con el nivel de desempeño de los evaluados, en el Bloque de Inglés y sus cuatro escalas, considerando la escala de puntuación según Bloque de Inglés (estandarizada).

Resultado Bloque de Inglés

De acuerdo con la gráfica 17 y la Tabla 54, se observa que para el bloque de inglés el 56% de los evaluados, se encuentran en la categoría de calificación promedio, el 26% en la categoría Baja y el 18% en la categoría Alta.

Por lo tanto, el comportamiento del desempeño de los evaluados en el bloque de inglés es similar al bloque de español. Aspecto que comprueba que, si existe correlación, entre ambos bloques.

Gráfica 17. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800), según puntaje obtenido en el Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Tabla 54. Sumatoria Inglés Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	32	26	26.4	26.4
	Promedio	67	56	55.4	81.8
	Alto	22	18	18.2	100.0
	Total	121	100	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Así mismo, se observa que los que se encuentran en el nivel de desempeño bajo, obtuvieron entre 1 a 4 puntos correctos; los que contestaron entre 5 a 17 preguntas correctas, se encuentran en el nivel promedio; y los que contestaron entre 18 a 21 preguntas correctas, se ubican en el nivel alto.

Ahora bien, a continuación, se presentan los resultados de las dos escalas que conforman el bloque de Inglés, donde se evidenciará en qué área se deberá enfatizar el aprendizaje del estudiante, de ser seleccionado para ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH.

a) Resultados puntaje total Escala de Vocabulario

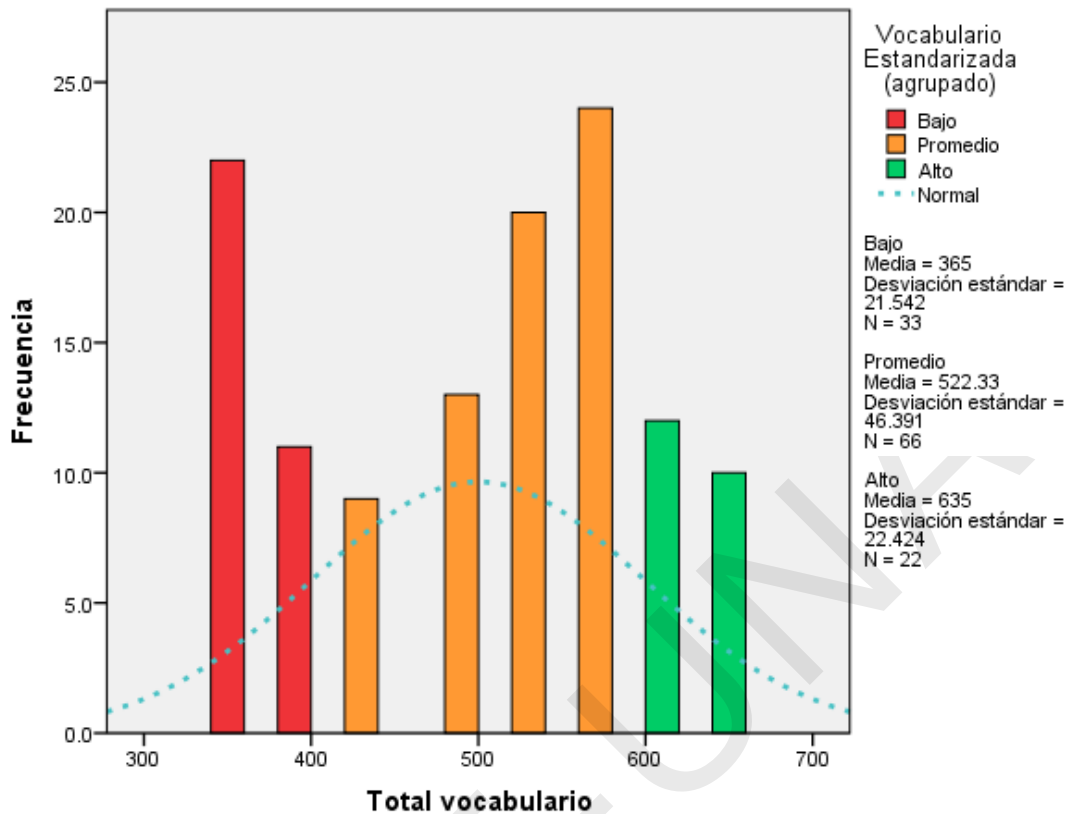
La Escala de Vocabulario, está conformada por 7 ítems, donde se mide la habilidad del evaluado para utilizar la forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas. Por lo tanto, se determinó el nivel de desempeño de la escala de ortografía según tres niveles de desempeño, para ubicar al evaluado según sus resultados, como se describe a continuación:

Tabla 55. Vocabulario según nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Descripción
Bajo (0-1)	Baja habilidad para comprender la palabra y manifiesta un bloqueo mental ante lo desconocido y depende del significado “real” de la palabra, es decir, que no se aventura a deducirlo del contexto y que, por tanto, no comprende el mismo en absoluto.
Promedio (2-5)	No permiten la comprensión plena del vocabulario (palabra), pero no impiden que la tarea se desarrolle correctamente, por lo que posee la habilidad para captar la idea principal.
Alto (6-7)	Habilidad emplear el conocimiento léxico disponible, temático y contenido semántico (memoria semántica) muy concreto, para ser empleada a un tema.

Fuente: Creación propia.

Gráfica 18. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Vocabulario (Vocabulary) / Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Tabla 56. Vocabulario Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	33	27	27.3	27.3
	Promedio	66	55	54.5	81.8
	Alto	22	18	18.2	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con los resultados, obtenidos en la escala de vocabulario estandarizada, en la tabla 56 y gráfica 18, se observa que el 27% de los evaluados se encuentran en el nivel de desempeño bajo, el 55% en el nivel de desempeño promedio y el 18% en el nivel de desempeño alta.

b) Resultados puntaje total Escala de Gramática

La Escala de Gramática, está conformada por 4 ítems, donde se mide habilidad del sujeto para comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas), usando reglas gramaticales. Por lo tanto, se determinó el nivel de desempeño de la escala de gramática según tres niveles de desempeño, para ubicar al evaluado según sus resultados, como se describe a continuación:

Tabla 57. Gramática según nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Descripción
Bajo (0)	Implica la no detección de las categorías gramaticales, de los morfemas derivativos o de los sintagmas desemboca en la imposibilidad de deducir la palabra a partir del contexto o en una mala traducción.
Promedio (1-3)	Será capaz de usar las reglas básicas de la ortografía, la puntuación, la gramática y el uso de mayúsculas en inglés al momento de escribir o leer, de acuerdo al promedio de las personas.
Alto (4)	Habilidad del sujeto para comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas), usando reglas gramaticales.

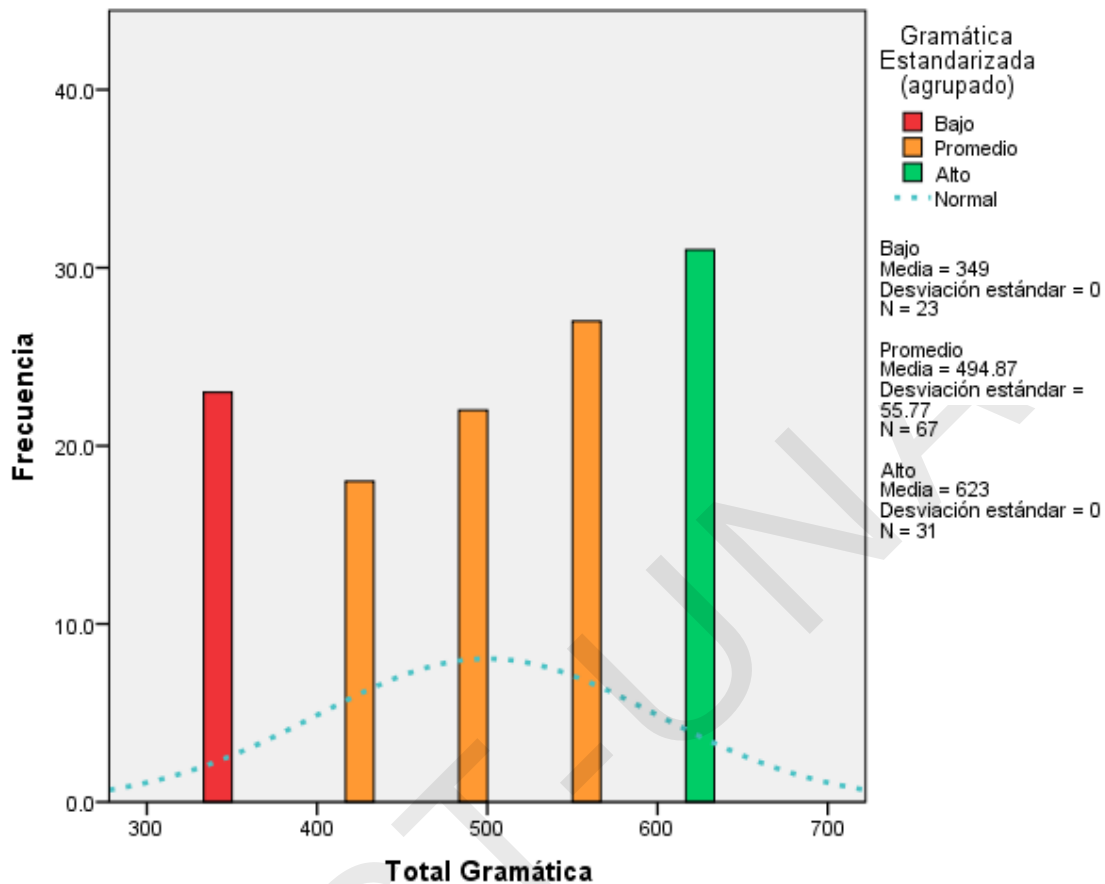
Fuente: Creación propia.

Tabla 58. Gramática Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	23	19	19.0	19.0
	Promedio	67	55	55.4	74.4
	Alto	31	26	25.6	100.0
	Total	121	100	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Gráfica 19. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Gramática (Grammar) / Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con los resultados, obtenidos en la escala de gramática estandarizada, según la gráfica 19 y la tabla 58, se observa que el 19% de los evaluados se encuentran en el nivel de desempeño bajo, el 55% en el nivel de desempeño promedio y el 26% en el nivel de desempeño alto.

c) Resultados puntaje total Escala de Lectura

La Escala de Lectura (Reading), está conformada por 10 ítems y mide la habilidad para el reconocimiento de las palabras escritas de forma fluida y descodificar una nueva estructura durante la lectura, cuando conoce las reglas gramaticales y tiene el vocabulario suficiente para entenderlo. Por lo tanto, se determinó el nivel de desempeño de la escala de

lectura según tres niveles de desempeño, para ubicar al evaluado según sus resultados, como se describe a continuación:

Tabla 59. Lectura (Reading) según nivel de desempeño

Nivel de desempeño	Descripción
Bajo (0-2)	Pierden el significado de las oraciones tan pronto como las descodifican, leen palabra por palabra o frases cortas, intentan leer todas las palabras, aunque no las conozcan y/o sean irrelevantes, recurren al glosario o diccionario para mirar cada palabra nueva que aparece y tienen un concepto de sí mismos como lectores pésimos, es decir, cometen errores desde un principio. Tardan demasiado tiempo en procesar y pensar las palabras en lugar de reconocerlas automáticamente.
Promedio (3-8)	Posee la habilidad para reconocer palabras escritas de forma moderada, y son capaces de deducir del contexto, pero tiende a reducir su ritmo de lectura, por lo que sus habilidades de interpretación contextual en ocasiones sobrecargan sus capacidades procesadoras; pero deberá mejorar sus habilidades de atención y memoria, para conseguir familiarizarse con el texto leído.
Alto (9-10)	Posee la habilidad para descodificar una nueva estructura durante la lectura, cuando conoce las reglas gramaticales y tiene el vocabulario suficiente para entenderlo. Por lo que será capaz de determinar la idea principal y los detalles fundamentales de los textos literarios e informativos; resumir un texto, usar estrategias (como las pistas del contexto y el conocimiento de prefijos/sufijos y palabras raíces) para entender palabras y frases nuevas. Así mismo, tienden a tener presente el significado general del texto, a leer unidades largas y frases completas, a saltar palabras no esenciales, a deducir las palabras desconocidas a partir del contexto y a tener un buen concepto de sí mismos como lectores, esto es, aplican estrategias lógicas y con resultados muy satisfactorios. Por último, es del tipo de lector, quienes tienen tiempo para deducir del contexto sin reducir su ritmo de lectura y cuyas habilidades de interpretación contextual no sobrecargan sus capacidades procesadoras.

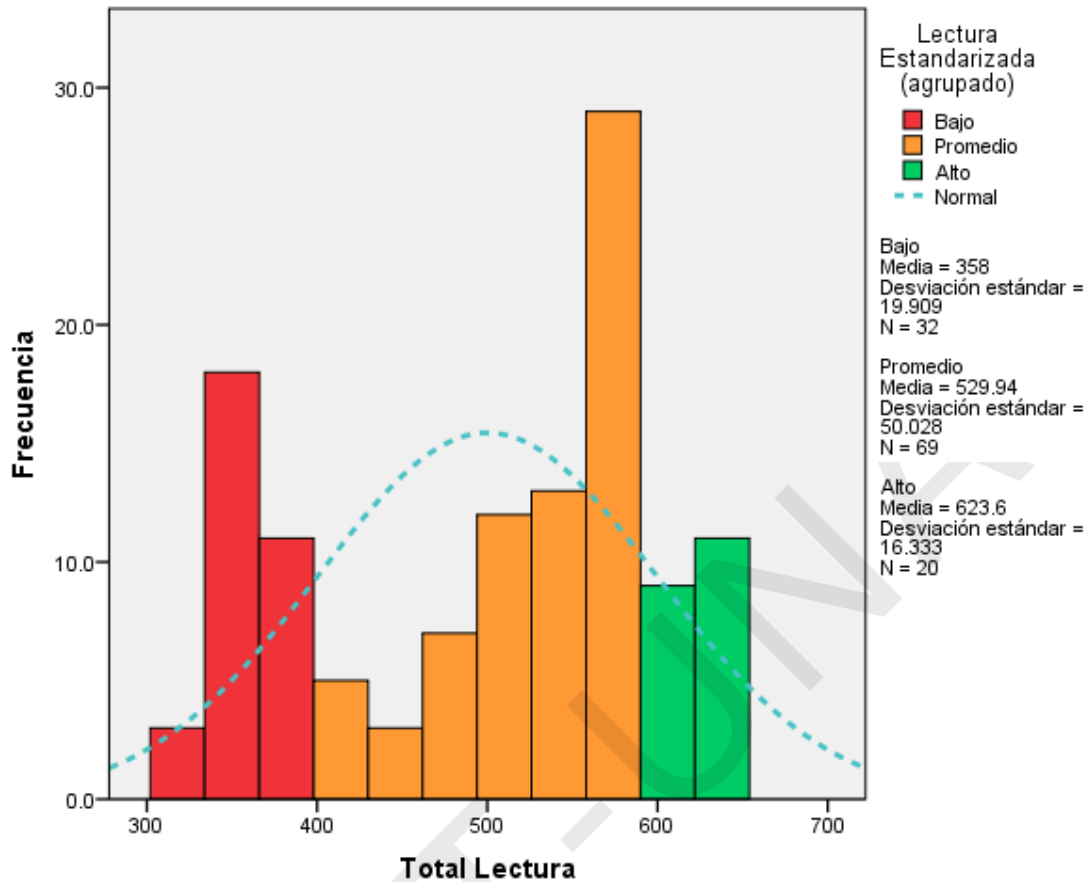
Fuente: Creación propia.

Tabla 60. Lectura Estandarizada (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	32	26	26.4	26.4
	Promedio	69	57	57.0	83.5
	Alto	20	17	16.5	100.0
	Total	121	100	100.0	

Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

Gráfica 20. Escala de puntuación estandarizada (200 a 800); según puntaje obtenido en la Escala de Lectura (Reading) / Bloque de Inglés de la prueba PSU-ING



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

De acuerdo con los resultados, obtenidos en la escala de lectura estandarizada, el 26% de los evaluados se encuentran en el nivel de desempeño bajo, el 57% en el nivel de desempeño promedio y el 16% en el nivel de desempeño alto.

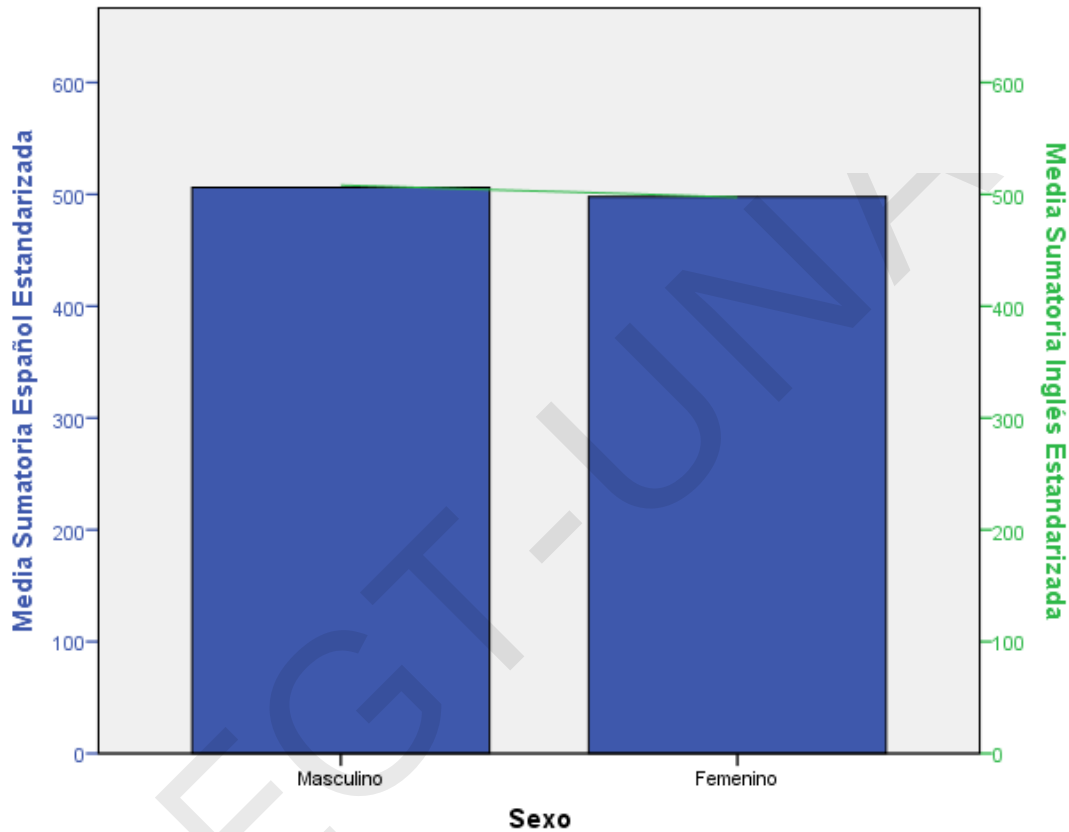
Ahora bien, si observamos los gráficos 18,19 y 20 de las escalas de Vocabulario, Gramática y Lectura⁹, del Bloque de Inglés, se evidencia una dispersión diferente entre los resultados de las escalas, tomando como base la escala estandarizada; siendo la escala de gramática la que tiene menos reprobados o nivel de desempeño bajo.

⁹ Refiérase al Anexo 9, para más información

Por otro lado, se generó nuevamente la gráfica de barras, tomando en cuenta el puntaje total del bloque de Español y el bloque de inglés, pero esta vez, el total estandarizado, para determinar si existe discriminación de acuerdo a la variable sexo.

Obteniendo el siguiente resultado:

Gráfica 21. Comparación de medias de los bloques de Español e Inglés (Estandarizada) y la variable sexo.



Fuente: Creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

La gráfica 21, nuevamente muestra que no existe una discriminación en la prueba según sexo, a pesar de que la carrera cuenta con mayor número de estudiantes femeninas.

5.4. Relación puntaje total de la prueba y puntaje PAA

Para este apartado, se generó el estadístico de correlación para la prueba PSU-ING, tomando en cuenta el puntaje global Estandarizado y el puntaje global en la PAA del participante, obteniendo la siguiente información, sin antes mencionar las hipótesis planteadas:

H_0 : Existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y el puntaje obtenido en la PAA del estudiante.

H_1 : No existe relación significativa, entre el puntaje obtenido en la prueba y el puntaje obtenido en la PAA del estudiante.

Tabla 61. Correlación entre la variable Puntaje Total Estandarizado y el puntaje obtenido en la PAA

Correlación Puntaje Total y Puntaje PAA			
Puntaje Total Est* PAA	Correlación de Pearson		Rho de Spearman
	Coefficiente de Correlación	.124	.225
	Sig. (bilateral)	.296	.056

Fuente: creación propia, datos generados en SPSS, de los resultados de la prueba operativa.

En la tabla anterior se utiliza el análisis de correlación bivariada (de Spearman) para determinar el grado de asociación entre las diferentes variables no paramétricas del estudio. En este caso, la correlación que existe entre el puntaje total estandarizado y el puntaje total en la PAA del alumno es de una correlación positiva débil, ya que su coeficiente de correlación es de 0.225, así mismo, posee un nivel de significancia de .056, en este caso no es posible interpretar la correlación ya que la significancia es mayor que 0.05.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente estudio psicométrico cuyos resultados se han dado a conocer, tuvo como objetivo validar la prueba PSU-ING elaborada para la evaluación cuantitativa, en términos de un análisis dinámico y funcional de las habilidades cognitivo-lingüísticas a través de los bloques de Español e Inglés en estudiantes interesado en ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH.

6.1. Hallazgos principales

- Se aprueba la hipótesis de que la prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas, posee validez de contenido aceptable según el criterio de jueces expertos.
- La prueba de habilidades cognitivo lingüísticas ha demostrado tener confiabilidad, tanto en su totalidad como en los diferentes ítems que la conforman, en relación con los análisis estadísticos obtenidos, para determinar la consistencia interna de la prueba y validez de los ítems; por lo que se aprueba la hipótesis, de que la prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas diseñada, cumple con las características psicométricas y parámetros (dificultad y discriminación) aceptables, para la selección de aspirantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras de Ciudad Universitaria, ya que cuenta con un Alfa de Cronbach de .939, por lo que se puede inferir que la prueba es fiable; así mismo, hay autores que afirman que “aplicar una prueba sin estudios de validez es cuestionable, más aun tratándose de test que implican altas consecuencias (Eyzaguirre, 2003, p. 54)”. Se aprecia, asimismo, que la correlación ítem/test corregidas son aceptables, entre 0.26 y 0.77 en los 35 ítems de la prueba.
- El procedimiento seguido en la construcción de prueba de admisión PSU-ING, para la Carrera de Lenguas Extranjeras; cumple con las especificaciones o características psicométricas deseadas de una prueba de selección, ya que presenta índices de dificultad fluctuantes entre 0.27 y 0.79, índice de discriminación u homogeneidad adecuada entre los ítems y la prueba; pese a que se encontraron algunas diferencias en el comportamiento de algunos ítems que en la prueba piloto resultaron buenos,

pero en la prueba operativa mostraron índices estadísticos diferentes, que orillo a retirarlos de la prueba final, quedando la prueba final con 35 ítems, pero con un alfa de Cronbach de .939, por lo que se puede inferir que la prueba es fiable. En otras palabras, la prueba de habilidades cognitivo-lingüística es aplicable como prueba complementaria a la PAA.

- Se encontró que el nivel de inglés de los estudiantes recién egresados de colegios públicos y privados, de una muestra de 121 estudiantes de nuevo ingreso de la Carrera de Lenguas Extranjera es promedio; de acuerdo con la escala estandarizada, el 62% de los evaluados obtuvo un nivel de desempeño promedio y 27% bajo; por lo que se puede inferir que, a mayor habilidad cognitivo-lingüística, mejor adquisición del idioma inglés se puede obtener.
- A través de la implementación de los parámetros psicométricos, bajo el modelo de la Teoría Clásica de los Test, la prueba PSU-ING, permite ubicar a los estudiantes, según la habilidad cognitivo-lingüística alcanzada, estos en tres escalas de puntuación: Alto, Medio y Bajo.
- No se pudo determinar si existe una correlación entre el puntaje de la PAA y el puntaje en la prueba PSU-ING, ya que, mediante los análisis estadísticos empleados, se encontró un nivel de significancia mayor que 0.05; por lo que se requiere de más información para un mejor análisis.
- De acuerdo con el análisis de correlación que se hizo, se encontró que las variables de la edad y el puntaje obtenido no son significativas, por lo que no existe una correlación entre las mismas.
- En cuanto a la correlación del sexo con el puntaje total de la prueba, se encontró que la variable sexo no posee un nivel de correlación alta para inferir que está afecte de alguna forma la adquisición de una segunda lengua.

- Se validó que la habilidad cognitivo-lingüística es necesaria al momento de aprender una segunda lengua; por lo que, a través del constructo creado para este estudio, se encontró que definitivamente existe una correlación fuerte entre el bloque de español e inglés.
- El conocimiento gramatical que posee un individuo de su propia lengua y de la lengua que pretender aprender es esencial para el dominio de un idioma.

6.2. Contraste entre los hallazgos principales y la teoría

- La prueba piloto, es un instrumento necesario para validar el contenido y fiabilidad de los ítems, antes de inferir de que todos los ítems elaborados por los expertos son perfectos y que no requieren de su revisión y validación; por lo tanto, “un ítem debe pasar múltiples revisiones antes de integrar la muestra de ítems que se prueban en la aplicación experimental” (Eyzaguirre, 2003, p. 53), si no, pueden perderse más ítems a la hora de aplicar la prueba final.
- De acuerdo con el análisis de correlación que se hizo, en cuanto a la edad y el puntaje obtenido, se encontró que estas dos variables, no son significativas, por lo que no existe una correlación entre las mismas. Lo mismo, se evidencia en un estudio realizado por Lightbown (2012), donde se demostró que la edad no es tan importante como el número de horas de instrucción recibida. Lo único que establecen algunos autores, es que existe un periodo crítico donde el niño adquiere el acento, y que entre menor edad tiene, mejor será su acento (Santana Villegas, Escalera Chávez, & García Santillán, 2016); así mismo, otros autores, dicen que el primer paso para comprender el proceso de adquisición de la segunda lengua en los niños, lo cual es muy útil para profesores de lenguas extranjeras, es comprender el proceso de adquisición de la primera lengua (L1) o lengua materna (Navarro Romero, 2010, pág. 117) .
- En cuanto a la correlación del sexo con el puntaje total de la prueba, se encontró que la variable sexo no posee un nivel de correlación alta para inferir de que afecte de

alguna forma la adquisición de una segunda lengua. En un estudio realizado en México a estudiantes de nuevo ingreso de una universidad privada, se evidenció que para el estudio se tomaron en cuenta 120 representantes femeninos y 98 masculinos, por lo que se observa que la población que mayor interés muestra por aprender un segundo idioma son las mujeres; es debido a ello, que en este estudio se encontró diferencias entre los resultados del grupo femenino y masculino, a pesar de que poseen una correlación significativa de la varianza. Por lo tanto, habrá que analizar y revisar, de qué manera se va a manejar la discriminación entre los hombre y mujeres.

- Se validó que la habilidad cognitivo-lingüística es necesaria al momento de aprender una segunda lengua; hay estudios que demuestran que “algunas habilidades específicas correlacionan con la facilidad para aprender un idioma. Estas son: habilidad para la codificación fonética, sensibilidad gramatical, memoria y aprendizaje inferencial”; por lo que, a través del constructo creado para este estudio, se encontró que definitivamente existe una correlación fuerte entre la habilidad de comprensión lectora y la ortografía. Estas dos variables, miden la habilidad del individuo de recordar y utilizar el código escrito en lengua extranjera, así mismo, reflexionar sobre el uso de la lengua y hace uso de la memoria asociativa; por lo que, supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, aquí entra en juego la sensibilidad gramatical y aprendizaje inductivo.

De igual forma, “Noam Chomsky, plantea que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea” (Navarro Romero, 2010, pág. 117) y con la capacidad de comprender su propia lengua (lengua materna).

Por otro lado, hay quienes creen que no es necesario conocer la propia lengua, para aprender una segunda. Sin embargo, en un estudio realizado en Estados Unidos, con 840 estudiantes no nativos de inglés, quienes “cursaban del tercer hasta el décimo año en 37 Escuelas [...]”, se evaluaron cuatro variables, el dominio del idioma oral, las estrategias metacognitivas, la habilidad para leer en el idioma nativo, y la calidad

de enseñanza en la escuela, contribuyeron de manera importante a la comprensión lectora en el segundo idioma“ (Santana Villegas, Escalera Chávez, & García Santillán, 2016, pág. 84), lo que fortalece la propuesta de incluir un bloque de español en la prueba de selección universitaria PSU-ING, donde se evalúa la comprensión lectora y la ortografía.

- En relación con los resultados obtenidos, al comparar si el título de secundaria adquirido por el evaluado tiene relación al desempeño obtenido en la prueba por el individuo, se encontró, de que no existe una relación significativa. Por lo que esto se debe a que existen colegios en los que la segunda lengua se enseña en un contexto de inmersión lingüística donde podemos ver resultados más satisfactorios. Lyster dijo que “research has clearly demonstrated that immersion students, regardless of program type, develop much higher levels of second language proficiency than do non-immersion students studying the second language as a regular subject”. [la investigación ha demostrado claramente que los estudiantes de inmersión, independientemente del tipo de programa, desarrollan niveles mucho más altos de dominio del segundo idioma que los estudiantes de no inmersión que estudian el segundo idioma como una materia regular] (2007:14). En otras palabras, el colegio representa el contexto educativo perfecto para dar a los alumnos el input lingüístico necesario que será básico para su aprendizaje (Navarro Romero, 2010).

6.3. Implicaciones teóricas y prácticas de los resultados

- Según Eyzaguirre (2003), “La construcción de instrumentos de evaluación requiere de procedimientos sistemáticos y rigurosos. En las pruebas con altas consecuencias, como es el caso de los exámenes de admisión a las universidades, estas exigencias cobran aun mayor relevancia” (Eyzaguirre, 2003, pág. 48), por lo que, al llevar a cabo la recolección de la información para el desarrollo de las especificaciones de la prueba a diseñar, se evidencio la necesidad de conocer bien el propósito de la prueba, sus fundamentos teóricos que avalan los contenidos de las habilidades medidas, el formato de la prueba a emplear y la importancia de contar con expertos en el área a

evaluar, ya que permite cumplir con las características psicométricas necesarias, que hacen de la prueba fiable.

6.4. Conclusiones

Esta tesis ha pretendido detallar los aspectos más relevantes sobre el proceso de diseño de una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas, con base en la Teoría Clásica de los Test, para la selección de aspirantes universitarios en el proceso de admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, durante el primer periodo académico del 2019, para valorar su aplicabilidad como prueba complementaria a la PAA.

Por consiguiente, son muchos los avances que se han logrado sobre el diseño de pruebas de admisión universitaria, en este caso la prueba diseñada tiene el propósito de medir las habilidades cognitivo-lingüísticas de los individuos que están interesados en cursar la Carrera de Lenguas Extranjeras; sin embargo, estamos lejos de comprender la complejidad del lenguaje humano y determinar qué habilidades cognitivo-lingüísticas, son las más oportunas para lograr la selección de dichos aspirantes.

Por lo tanto, gracias a las explicaciones parciales que las diversas teorías descritas en este estudio ofrecen, y el marco de referencia investigado para identificar los distintos componentes que conforman la variable de habilidades cognitivo-lingüísticas de este estudio, se logró diseñar una prueba experimental para la admisión universitaria de la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, dividida en dos bloques importantes, español e inglés. No sin antes mencionar, que se siguió un procedimiento organizado y riguroso, en donde, participaron en este proceso, docentes con conocimiento en el área, en el nivel de media y universitario; seguido del proceso de juicio de expertos que validaron los ítems que conformaron la prueba operativa final, que dio como resultado las características psicométricas, parámetros de dificultad y discriminación, así como la validez de contenido aceptable, para la selección de aspirantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras; añadido a ello, la prueba diseñada, cuenta con un Alfa de Cronbach de .939, por lo que se puede inferir que la prueba es fiable.

Por otro lado, cabe señalar que se consideró necesario la integración del bloque de español en el diseño de la prueba, pese a que lo que se pretende medir, es la habilidad cognitivo lingüística para el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso para el área de inglés; sin embargo, hay teoría que sustenta, que la habilidad para leer en el idioma nativo contribuye de manera importante a la comprensión lectora en el segundo idioma; por lo que, se cree que el bloque de español es fundamental como predictor, de aquellos individuos que tendrán mayor probabilidad para aprender un segundo idioma y mantenerse en la Carrera hasta culminar la misma.

De igual forma, se identificó que, de una muestra de 121 estudiantes, el nivel de inglés del 62% de los evaluados, se ubican dentro de la escala de desempeño promedio en la prueba diseñada, lo que indica que, a pesar de que la mayoría de los evaluados son de programas de no inmersión en relación con el aprendizaje del idioma inglés, la mayoría posee los conocimientos básicos para contestar la prueba.

En conclusión, la prueba de habilidades cognitivo lingüística diseñada, es aplicable como prueba complementaria a la PAA, ya que cumple con las características psicométricas necesarias para medir lo que se desea medir y cumplir con el objetivo de selección y admisión a la Carrera de Lenguas Extranjeras, sin distinción de edad y género.

6.5. Recomendaciones

El aprendizaje del idioma inglés cobra cada vez mayor auge en el mundo. El inglés es el idioma de la tecnología, del comercio y de las ciencias (Graddol, 2006), por lo que hablantes de otras lenguas en diversos países ven en el aprendizaje del inglés la llave de ingreso a estudios, empleos, y mayores ingresos. (Santana Villegas, Escalera Chávez, & García Santillán, 2016, pág. 80); sin embargo, en Honduras, el número de horas que propone el Curriculum básico de media, es de horas semanales; Por lo que, el acceso a más horas de clases, en grupos más pequeños y con docente más preparados puede contribuir a un mejor dominio del idioma inglés de los alumnos.

Por lo tanto, se recomienda, que la Carrera de Lenguas Extranjeras, desarrolle un propedéutico que permita nivelar aquellos alumnos que ya fueron aceptados en la Carrera de Lenguas Extranjeras, que evidencian un menor desarrollo de las habilidades cognitivo lingüística, para asegurar su permanencia y finalización de sus estudios con éxito.

Así mismo, que se considere la prueba PSU-ING, como prueba complementaria para los estudiantes que optan ingresar a la Carrera de Lenguas Extranjeras, utilizando el mecanismo de la solicitud de cambio de carrera

Las diferencias formales entre lenguas obedecen a diferencias de conceptualización. El aprendizaje de una lengua extranjera requerirá aprender no sólo las formas de la lengua sino también las estructuras conceptuales asociadas a esas formas. Con mucha frecuencia, las conceptualizaciones simbolizadas formalmente en la lengua extranjera no existirán, o no serán completamente isomórficas con las de la lengua materna del hablante; por lo que el nivel de educación de media debe focalizarse en la capacidad de adquirir conocimientos avanzados y en la evaluación de las habilidades para cursar estudios superiores, donde se requiera el uso del idioma inglés.

Por otro lado, debido a que no se contó con información fiable por parte de los estudiantes, sobre el puntaje obtenido en la PAA, se recomienda realizar una tercer aplicación de la prueba PSU-ING, en el mismo día en que se aplica la prueba de la PAA, para realizar una correlación entre los datos obtenidos, ya que debido a que los resultados de la PAA son confidenciales, no se logró conseguir los puntajes reales que maneja de la Dirección de Admisión, pese a que los estudiantes evaluados proporcionaron el dato, pero no hay forma de validar que el dato proporcionado es válido.

Referencias

- Aliaga Tovar, J. (20 de Noviembre de s.f.). *Psicometría: Tests psicométricos, confiabilidad y validez*. Obtenido de http://blog.uca.edu.ni/kurbina/files/2011/06/test-psicometrico_confiabilidad-y-validez.pdf
- Alvarez H, M. T., Uribe A, J. T., & Soto Arango, D. (2007). La historia de la educación latinoamericana. *Historia de la Educación Latinoamericana*(9), 11-30. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900902.pdf>
- Arango Tobón, O. E., Puerta Lopera, I. C., Montoya Zuluaga, P. A., & Sánchez Duque, J. W. (2013). Predictores psicolingüísticos de la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 546-555. Recuperado el 14 de febrero de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n3/v31n3a08.pdf>
- Barahona, N., & Novoa Fernández, O. (noviembre de 2018). *El aprendizaje inductivo y cooperativo en la clase de ELE*. Obtenido de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/99003/El%20aprendizaje%20inductivo%20y%20cooperativo%20en%20la%20clase%20de%20ELE.pdf?sequence=1>
- Barón Birchenall, L., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Fundación Universitaria los Libertadores*, 42(2), 417-442. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Berrios, M., & Cosculluela, A. (2013). *Fiabilidad*. Catalunya, España: Universitat Oberta de Catalunya. doi:PID_00198628
- Burga León, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. (P. U. Perú, Ed.) *Revista de Psicología*, XXIV(1), 53-80. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829536003.pdf>
- Casso, J. (2010). *Análisis y revisión crítica de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de vocabulario de nivel umbral*. Madrid, España: Universidad Nebrija.
- Chacon Moscoso, S., & Pérez-Gil, J. A. (2008). *Diseño y medición de programas de intervención neuropsicológica: aspectos fundamentales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CollegeBoard. (2016). *CollegeBoard*. Obtenido de <https://latam.collegeboard.org/page/paa>
- Consejo de Educación Superior. (1992). *Normas Académicas de la Educación Superior*. Tegucigalpa: UNAH.
- Consejo de Educación Superior. (2002). Acta No. 143. *Sesión Ordinaria Consejo de Educación Superior* (págs. 1-40). Tegucigalpa: Consejo de Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

- Consejo de Educación Superior. (2002). ACTA No. 143. *Sesión Ordinaria Consejo de Educación Superior* (pp. 1-40). Tegucigalpa: Consejo de Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Contreras Salas, O. L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27), 123-124.
- Cortada de Kohan, N. (2005). Posibilidad de integración de las teorías cognitivas y la psicometría moderna. *Interdisciplinaria*, 22(1), 29-58.
- Cortés Flores, A., & Palomar Lever, J. (2009). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la Educación Superior. *CO: D - Pontificia Universidad Javeriana*, 2009., 7(1), 197-2013. Recuperado el 2 de febrero de 2017
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2008). *Lingüística Cognitiva*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en America Latina*. El Diálogo. Retrieved 09 2019, from <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- DCNB. (2006). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, primer ciclo*. Tegucigalpa: Proyecto de Educación Comunitaria. Retrieved febrero 3, 2018, from <https://maestros5stars.jimdo.com/cnb-libros-gratis/curr%C3%ADculo-nacional-b%C3%A1sico/>
- de Armas Ramirez, C. N., Martínez Verde, C. R., & Fernández, C. L. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: lo cuantitativo y lo cualitativo. *Pedagogía Universitaria*, XV(5), 13-28.
- Delmastro, A. L., & Salazar, L. (1996). Medición de Destreza en Lengua Materna en la Selección de Estudiantes de Lenguas Extranjeras. *Encuentro Educativo*, 3(1 y 2), 11-31.
- Diferencias.EU. (18 de abril de 2019). *Diferencias.EU*. Obtenido de Diferencias.EU, Sociedad: <https://diferencias.eu/entre-habilidad-y-aptitud/>
- Eyzaguirre, B. (2003). *Exigencias para la construcción de una prueba de selección a la universidad*. Chile: Estudios Públicos.
- Ferroni, M. (2013). *La adquisición de conocimiento ortográfico en español*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Retrieved from <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.912/te.912.pdf>
- Figuerola, C. (2016). Los test educativos y sus aportes a la educación. Una mirada a algunos países de Europa, América y Colombia. *Revista Interacción*, 14, 157-173. doi:ISSN 1657-7531

- Figueroba, A. (s.f.). *La teoría de los tres estratos de la inteligencia de Carroll*. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-tres-estratos-inteligencia-carroll>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Compañía Editorial Ultra.
- Herrada Valverde, G., & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 181-197.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. Obtenido de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Iraide Ibarretxe, A. (2013). La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia. *DIALNET*, 248. Recuperado el 16 de abril de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597643.pdf>
- La Prensa. (21 de octubre de 2016). Método de enseñanza del Inglés está desfasado en colegios públicos. *La Prensa*, pág. 1. Obtenido de <http://www.laprensa.hn/honduras/1010322-410/m%C3%A9todo-de-ense%C3%B1anza-del-ingl%C3%A9s-est%C3%A1-desfasado-en-colegios-p%C3%BAblicos>
- Lukas Mujika, J. F., & Santiago Etxebarria, K. (2014). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Medina, R. (Dirección). (2016). *Vídeo Conmemorativo 10 años Dirección del Sistema de Admisión* [Película]. Obtenido de <https://youtu.be/XWVsXGofUHM>
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona, España: UOC.
- Morita, E. (2000). A Cognitive Approach to Language Learning by Peter Skehan. *Oxford University Press*, 11(1), 129-132. Obtenido de <https://escholarship.org/uc/item/3s25j29j>
- Muñiz, J. (2010). Las Teorías de los Test: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los ítems. (U. d. Oviedo, Ed.) *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. Retrieved from <http://www.cop.es/papeles>
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Ortiz Romero, G., Díaz Rojas, P., Llanos Domínguez, O., Pérez Pérez, S., & González Sapsin, K. (2015). Dificultad y discriminación de los ítems del examen de metodología de la investigación y estadística. *Edu MeCentro*, 7(2), 19-35.

- Pedrosa, I., Suárez- Álvarez, J., & García-Cueto, E. (junio de 2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances. *Acción Psicológica*, 10, 3-20. doi:1578-908X
- Portillo Sáenz, A. (2003). *La Educación Superior en Honduras 1949-2000* (Vol. III). Tegucigalpa, M.D.C., Honduras: SCANCOLOR. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de <http://www.guspepper.net/LA%20EDUCACION%20SUPERIOR%20EN%20HONDURAS%201733-1997%20Vol%20III.pdf>
- Regader, B. (2019). *Psycología y Mente*. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-desarrollo-lenguaje-noam-chomsky>
- República Nacional de Honduras. (2006). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, Tercero de Ciclo*. Tegucigalpa: República Nacional de Honduras.
- Rogers, V., Meara, P., Barnett-Legh, T., Curry, C., & Davie, E. (2017). Examining the LLAMA aptitude tests. *Journal of the European Second Language Association*, 49-60. doi: <http://doi.org/10.22599/jesla.24>
- Sánchez Ruíz, R. (2011). La Comprensión Lectora en Inlgés: Problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *ENSAYOS*(26), 95-111. doi:ISSN 2171-9098
- Sánchez-Jiménez, D. (2013). Trascendencia de la ortografía en la clase de español como lengua extranjera y su aplicación didáctica. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 24, 1-22.
- Santana Rollán , M. E. (2013). *Eprints*. Obtenido de Eprints: <http://eprints.ucm.es/22395/1/T34661.pdf>
- Santana Villegas, J. d., Escalera Chávez, M. E., & García Santillán, A. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*(5), 79-94. doi:10.17345/rile201679-94
- Schmidt, S. M. (22 de junio de 2006). *Wordpress*. Obtenido de Wordpress: Competencia, Habilidades Cognitivas, Destrezas Prácticas y Actitudes: <https://rmauricioaceves.files.wordpress.com/2013/02/definicion-comphabdestrezas.pdf>
- Shaofeng, L. (2015). The construct validity of language aptitude. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-42. doi:10.1017/S027226311500042X
- Shavelson, R. J., Roeser, R. W., Ayala, C. C., & Haydel DeBarger, A. (Mayo de 2002). Richard E. Snow's Remarking of the Concept of Aptitude and Multidimensional Test Validity:Introduction to the special issue. *Educational Assessment*, 1-23. doi:10.1207/S15326977EA0802_01
- Sternberg, R. J. (2012). *Admisiones universitarias en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nobuko. Obtenido de <http://www.ebrary.com>

- Tapia M, V., & Luna A., J. (2010). Validación de una Prueba de Habilidades de Pensamiento para Alumnos de Cuarto y Quinto de Secundaria y Primer Año de Universidad. *Revista IIPSI*, 13(2), 17-59.
- UNAH. (12 de febrero de 2005). Ley Organica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *La Gaceta*, págs. 1-18.
- Universidad de Alicante. (2019). *Grupo de Petrología Aplicada*. Obtenido de <https://web.ua.es/es/lpa/docencia/practicas-analisis-exploratorio-de-datos-con-spss/practica-5-analisis-multivariante-con-spss-reduccion-de-datos-analisis-de-componentes-principales-y-factorial.html>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (27 de Febrero de 2008). Reglamento de Admisión de los Estudiantes a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *La Gaceta*, págs. 22-28.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2015). *Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras* (Primera ed., Vol. Publicaciones de la Reforma universitaria no. 6). Tegucigalpa, D.C., Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (28 de agosto de 2015). *Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Tegucigalpa M.D.C.: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (s.f.). *Dirección de Sistema de Admisiones*. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de <http://www.admisiones.unah.edu.hn/Portals/0/AFICHE%202017%20ADMISION%20proceso%20I.pdf>
- Vargas, A., & Villamil, W. (julio-diciembre de 2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. (P. U. Javeriana, Ed.) *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80103912.pdf>
- Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174.
- Vásquez Marruecos, J. L., & Hueso Villegas, M. D. (1988). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Comunicación presentada al VI Congreso de AESLA* (págs. 53-62). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Zamora Muñoz, S., Monroy Cazorla, L., & Chávez Álvarez, C. (Septiembre de 2010). Análisis Factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas. (1). (C. N. Superior, Ed.) México.

DECLARACIÓN DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación titulado “Diseño de una prueba de habilidades cognitivo-lingüísticas para la selección de aspirantes a la Carrera de Lenguas Extranjeras de la UNAH, 2019”, ha sido diseñado, planificado y aplicado a estudiantes de primer ingreso de la Carrera de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria para que sea realizado en estricto apego a la metodología de la investigación y a las normas éticas para la investigación.

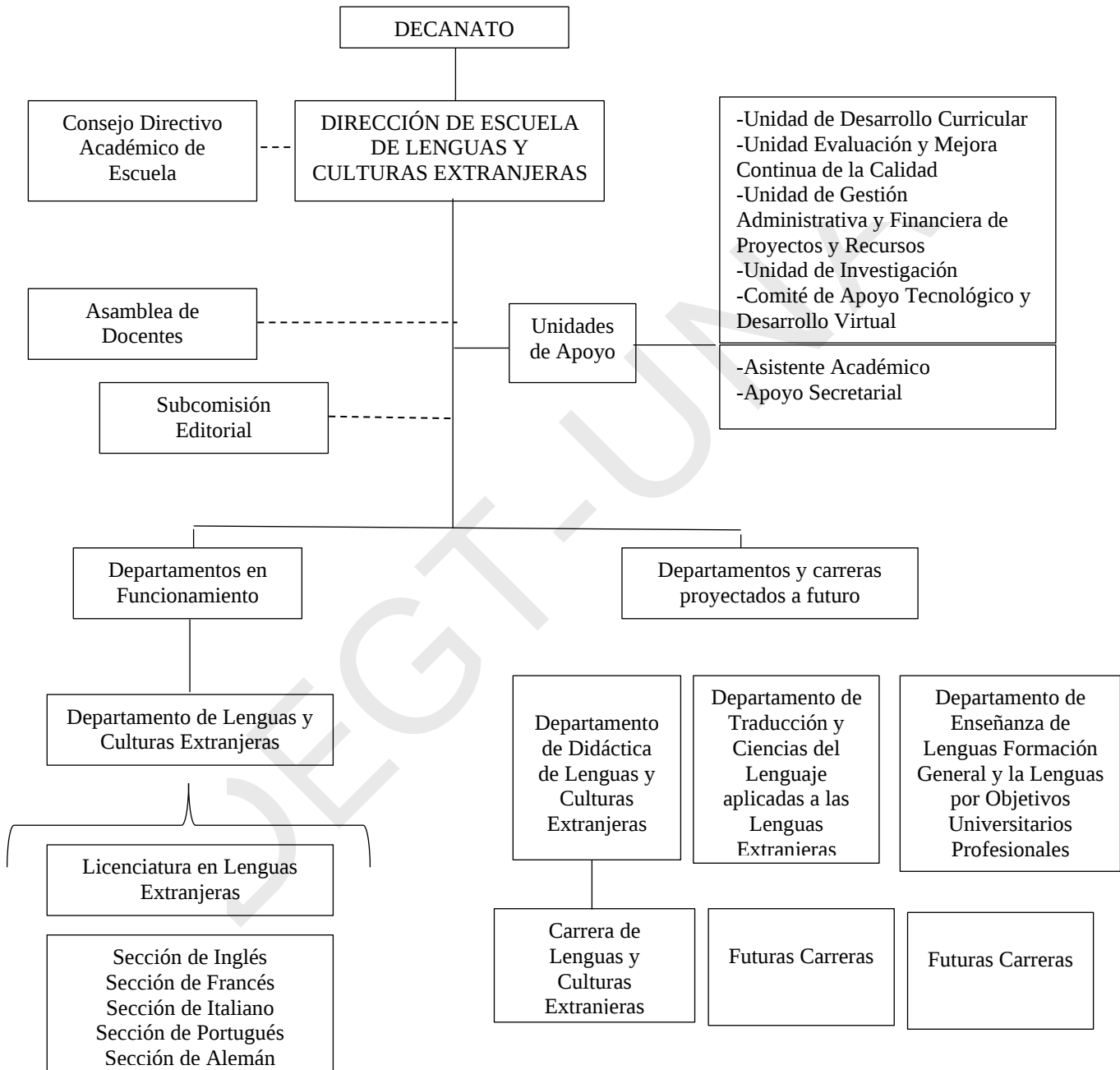
En vista de lo anterior, yo, Tessy Maricela Solórzano Flores, psicóloga y estudiante de la Maestría en Psicometría y Evaluación Educativa, con número de cuenta **PSE100126**, declaro bajo juramento que he desarrollado esta investigación siguiendo las instrucciones brindadas por la coordinación de la Maestría y mi asesor de tesis, desde la elaboración del marco referencial y recolección de la información, hasta el análisis de datos y elaboración del informe final.

En tal sentido, la información contenida en el presente documento es producto de mi trabajo personal, apegándome a la legislación sobre propiedad intelectual, sin haber incurrido en falsificación de la información o cualquier tipo de fraude.

Nombre y Firma

ANEXOS

Anexo 1: Organigrama de la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras
aprobado por la Junta de Dirección Universitaria



Fuente: Datos presentados por la Facultad de Humanidades y Artes a la Junta de Dirección Universitaria, Acuerdo No.13-2012-JDU-UNAH, 2012

Anexo 2: Plan de Estudio de la Carrera de Lenguas Extranjeras

PRIMER PERÍODO				SEXTO PERÍODO				DÉCIMO PERÍODO			
Código	Asignatura	UV	Requisito	Código	Asignatura	UV	Requisito	Código	Asignatura	UV	Requisito
EO-211	Español General	4	Ninguno	IO-105	Inglés V	3	IO-104/TL-104	TP-362	Taller de Didáctica Inglés II	6	TP-361
HH-101	Historia de Honduras	4	Ninguno	TL-105	Taller de Lengua Inglesa V	4	IO-104/TL-104	BO-101	Seminario Orientación Inglés I	4	ML-304, LN-102
SC-101	Sociología	4	Ninguno	OC-101	Gramática Constructiva Inglés	4	LN-101	DÉCIMO PRIMER PERÍODO			
LB-100	Lengua Básica Inglés	3	Ninguno	LU-101	Introducción Literatura Inglés	3	IO-104/TL-104	Código	Asignatura	UV	Requisito
TLB-100	Taller de Lengua Básica Inglés	4	Ninguno	FL-303	Fonética y Fonología Inglés	3	IO-104/TL-104/LN-101	BO-102	Seminario de Orientación Inglés II	4	BO-101
SEGUNDO PERÍODO				SÉPTIMO PERÍODO				TE-308	Prácticas Docente Inglés	6	TP-362
Código	Asignatura	UV	Requisito	Código	Asignatura	UV	Requisito	Total Unidades Valoradas: 211			
IO-101	Inglés I	3	TLB-100, LB-100	TC-100	Seminario de Lectura Inglés	4	IO-104/TL-104	PERÍODOS OPCIONALES			
TL-101	Taller de Lengua Inglesa I	4	TLB-100, LB-100	LU-102	Literatura Inglés II	3	LU-101	SO-103	Seminario de Orientación Inglés III	4	SO-102
FF-101	Filosofía	4	Ninguno	ML-300	Psicopedagogía Aplicada Inglés	4	PA-101/PB-101/IO-106/TL-106	SO-104	Seminario de Orientación Inglés IV	4	SO-103
RR-160-169	Educación Artística o Cultura Física o Deportes	3	Ninguno	MB-101	Morfosintaxis Inglés Lengua Optativa (Lengua Básica)	3	OC-101				
RR-171-190	Electiva de Ciencias Naturales	3	Ninguno	TL-106	Taller de Lengua Básica	4	IO-106, TL-106				
BL-100	Educación Ambiental	3	Ninguno	OCTAVO PERÍODO							
TERCER PERÍODO				Código	Asignatura	UV	Requisito				
Código	Asignatura	UV	Requisito	CO-100	Composición Inglés	4	IO-106, TL-106				
IO-102	Inglés II	3	IO-101/TL-101	LU-103	Literatura Inglés III	3	LU-102				
TL-102	Taller de Lengua Inglesa II	4	IO-101/TL-101	ML-304	Metodología Inglés Lengua Optativa (Lengua I)	3	Lengua Optativa, TLB-100				
PA-101	Pedagogía General	6	Ninguno	TL-106	Taller Lengua Optativa I	4	Lengua Optativa, TLB-100				
PB-101	Psicología General	6	Ninguno	NOVENO PERÍODO							
CUARTO PERÍODO				Código	Asignatura	UV	Requisito				
Código	Asignatura	UV	Requisito	LN-102	Introducción Traducción Inglés	3	MB-101				
IO-103	Inglés III	3	IO-102/TL-102	TP-361	Taller de Didáctica Inglés I	6	ML-304				
TL-103	Taller de Lengua Inglesa III	4	IO-102/TL-102	BI-075	Seminario de TE III	4	MM-100, TP-361				
MM-100	Introducción a la Estadística Social	4	Ninguno	LC-404	Literatura Comparada Inglés	3	LU-103				
LN-100	Lingüística Románica-Germánica	4	IO-102/TL-102								
QUINTO PERÍODO											
Código	Asignatura	UV	Requisito								
IO-104	Inglés IV	3	IO-103/TL-103								
TL-104	Taller de Lengua Inglesa IV	4	IO-103/TL-103								
OC-101	Cultura y Civilización Inglés	3	IO-103/TL-103								
LN-101	Introducción Lingüística Inglés	4	IO-103/TL-103/LN-100								

PLAN DE ESTUDIOS
CARRERA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS

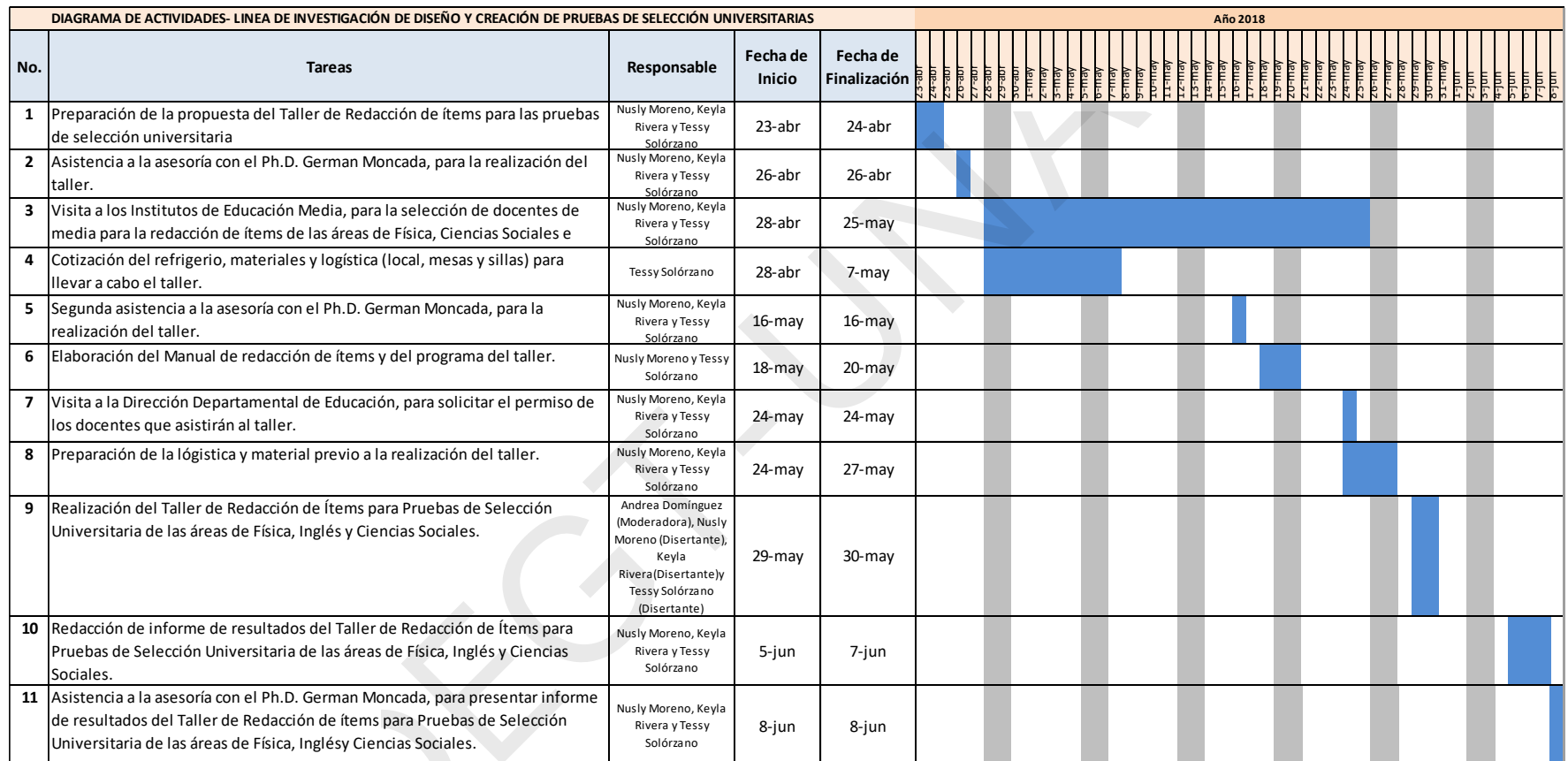
www.unah.edu.hn



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL DE HONDURAS

Fuente: Dirección Sistema de Admisión

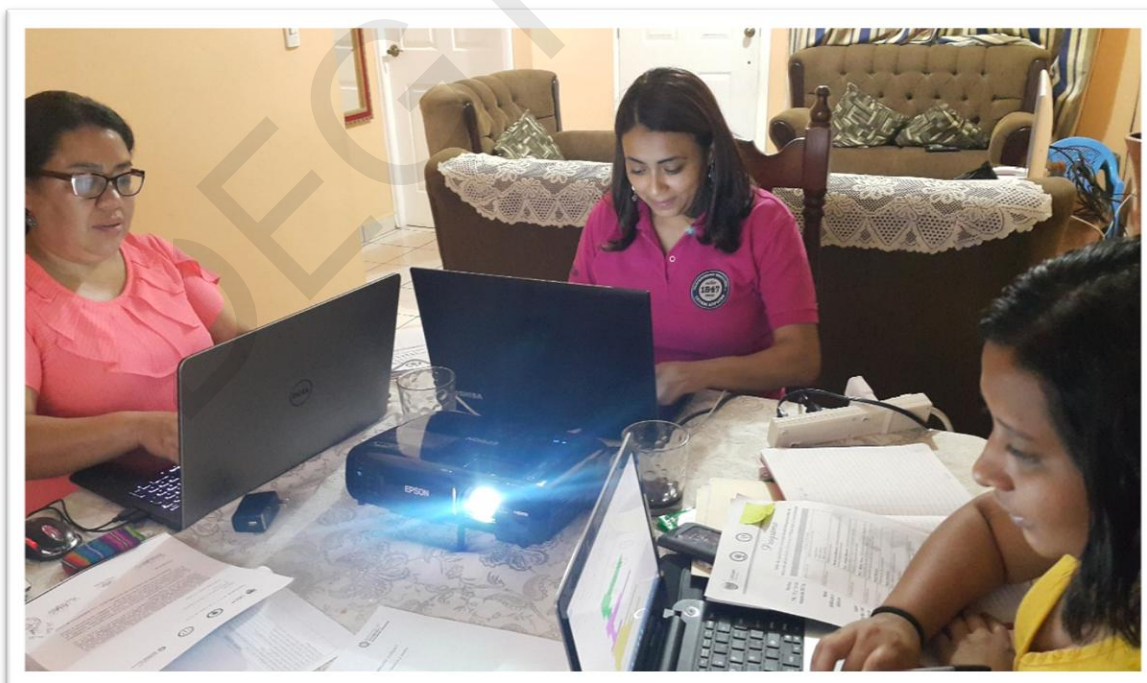
Anexo 3. Diagrama de Gantt-Cronograma de la investigación



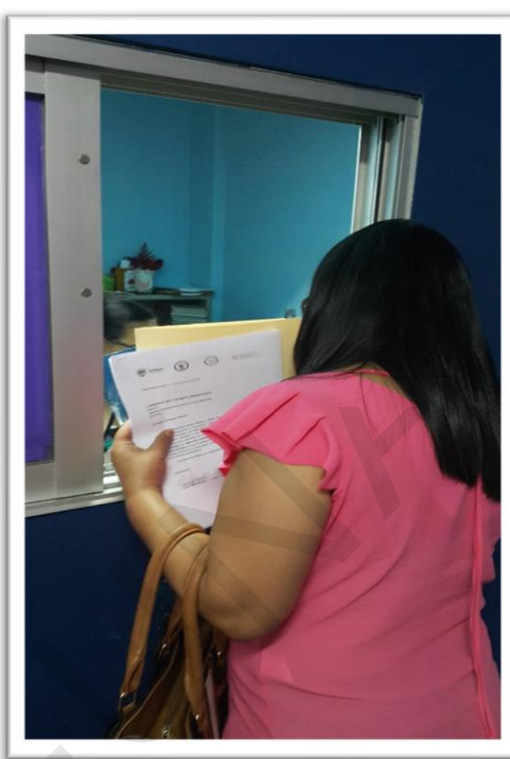
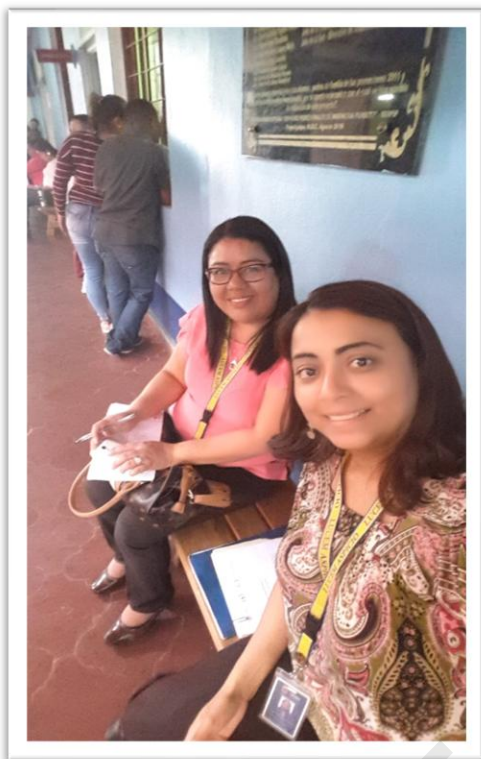
ACTIVIDADES PREVIAS AL TALLER DE REDACCIÓN DE ÍTEMS
VISITA A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA-PUBLICAS Y
PRIVADAS



PREPARACIÓN DEL TALLER



VISITA A LA DEPARTAMENTAL



PREPARACIÓN DEL LUGAR Y LÓGISTICA



TALLER DE REDACCIÓN DE ÍTEMS



Taller de Redacción de Ítems Pruebas de Selección Universitarias

29 DE MAYO 2018

PALABRAS DE BIENVENIDA

Ph.D. German Moncada

Coordinador de Investigación-Vinculación de la Maestría en Psicometría y
Evaluación Educativa



PALABRAS DE INAUGURACIÓN DEL EVENTO

Ph.D. Mirna Flores

Coordinadora General de Postgrados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNAH



MODERADORA

Lcda. Andrea Domínguez



II INVITADOS ESPECIALES/DISERTANTES



MsC. Marvin Guifarro

Tema: La importancia de la Evaluación Estandarizada



Ph.D. Mario Alas Solís

Tema: Presentación y donación del libro Investigación Educativa y Política Pública



Disertantes



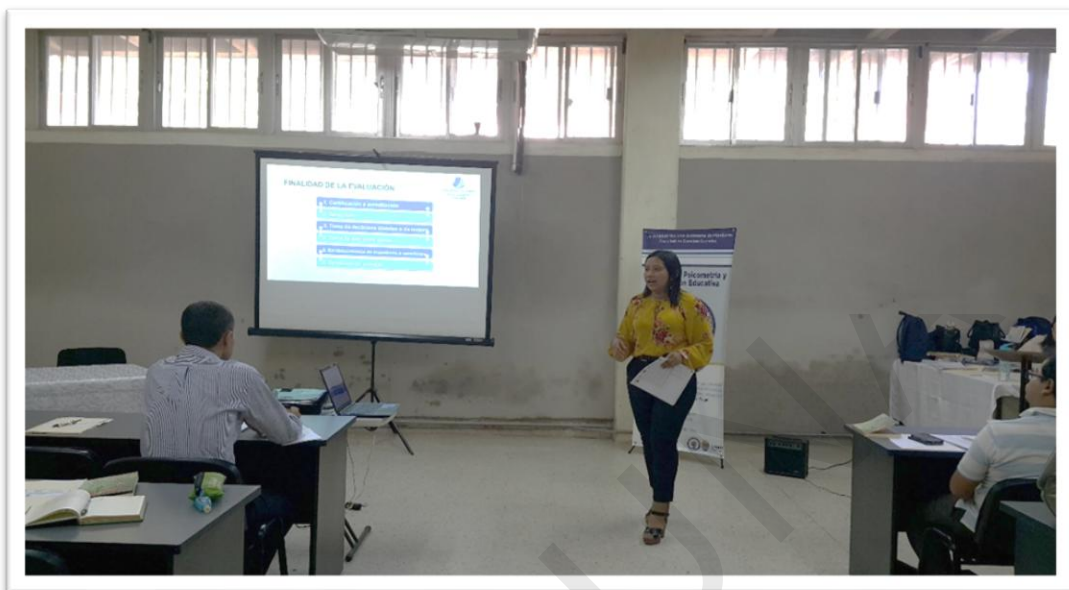
Ph.D. José Marcial Méndez.

Docente de la Carrera de Pedagogía de la UNAH y director del Instituto Héctor Pineda Ugarte

Tema: Importancia de la capacitación docente

DISERTACIONES POR LAS ORGANIZADORAS DEL TALLER LA PRUEBA ESTANDARIZADA COMO INSTRUMENTO DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA

LCDA. KEYLA RIVERA



ÍTEMS DE OPCIÓN MÚLTIPLE CON RESPUESTA ÚNICA Y TABLA DE ESPECIFICACIONES

LCDA. NUSLY MORENO



CRITERIOS DE CALIDAD DE REDACCIÓN DE ÍTEMS DE OPCIÓN MÚLTIPLE CON RESPUESTA ÚNICA

LCDA. TESSY SOLÓRZANO



PRIMERA ACTIVIDAD
REDACCIÓN, REVISIÓN DE ÍTEMS EN PAREJAS

ÁREA DE INGLÉS



ÁREA DE FÍSICA



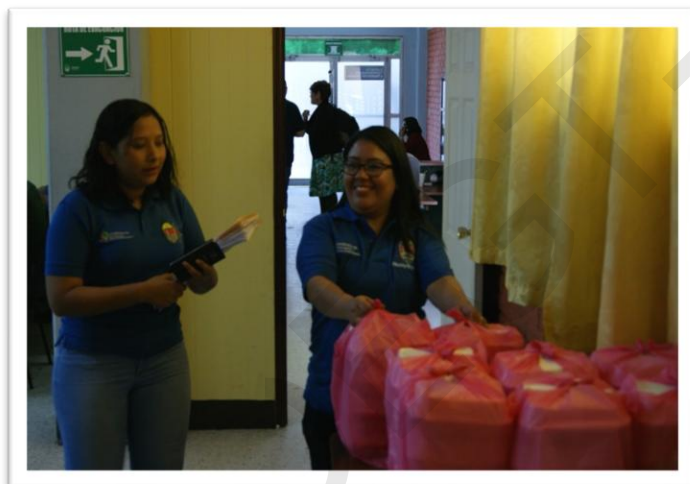
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES



SEGUNDA ACTIVIDAD
REDACCIÓN DE ÍTEMS DE FORMA INDIVIDUAL



30 DE MAYO 2018
REDACCIÓN DE ÍTEMS



REDACCIÓN DE ÍTEMS DEL ÁREA DE INGLÉS





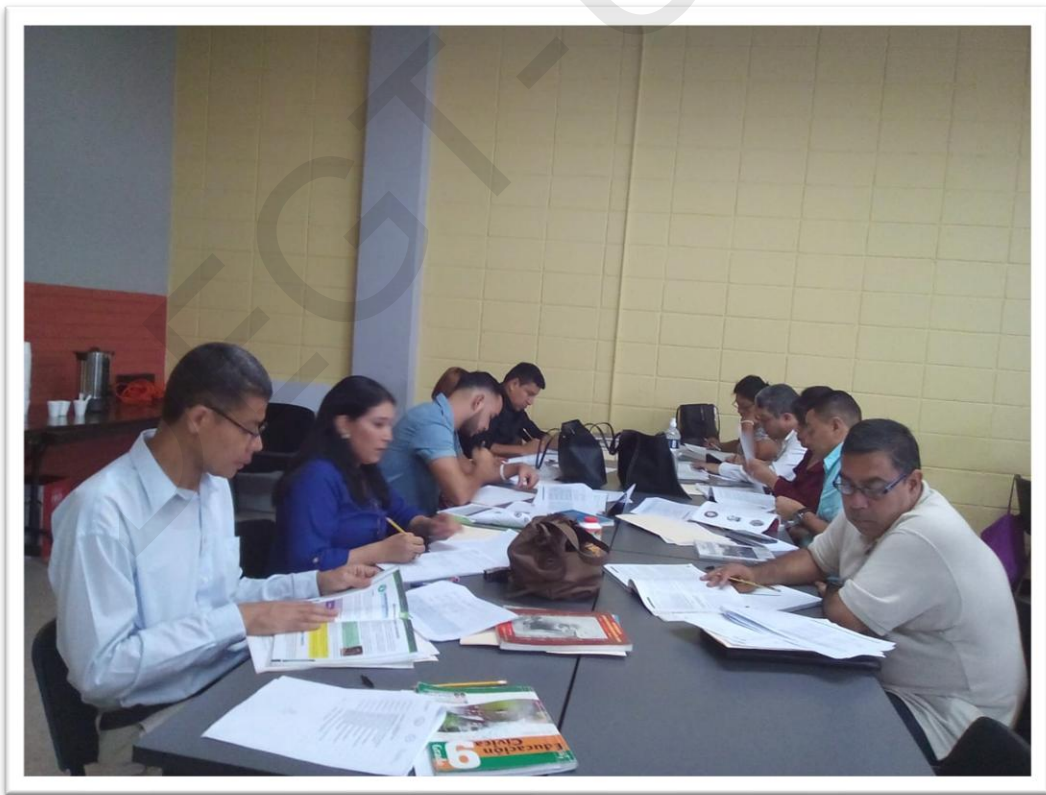
REDACCIÓN DE ÍTEMS DEL ÁREA DE FÍSICA





REDACCIÓN DE ÍTEMS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES





CIERRE DEL TALLER DE REDACCIÓN DE ÍTEMS PARA PRUEBAS DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA

LCDA. RITA TAMASHIRO

PALABRAS DE AGRADECIMIENTO



ENTREGA DE DIPLOMAS Y CLAUSURA DEL TALLER



ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES



ÁREA DE FÍSICA



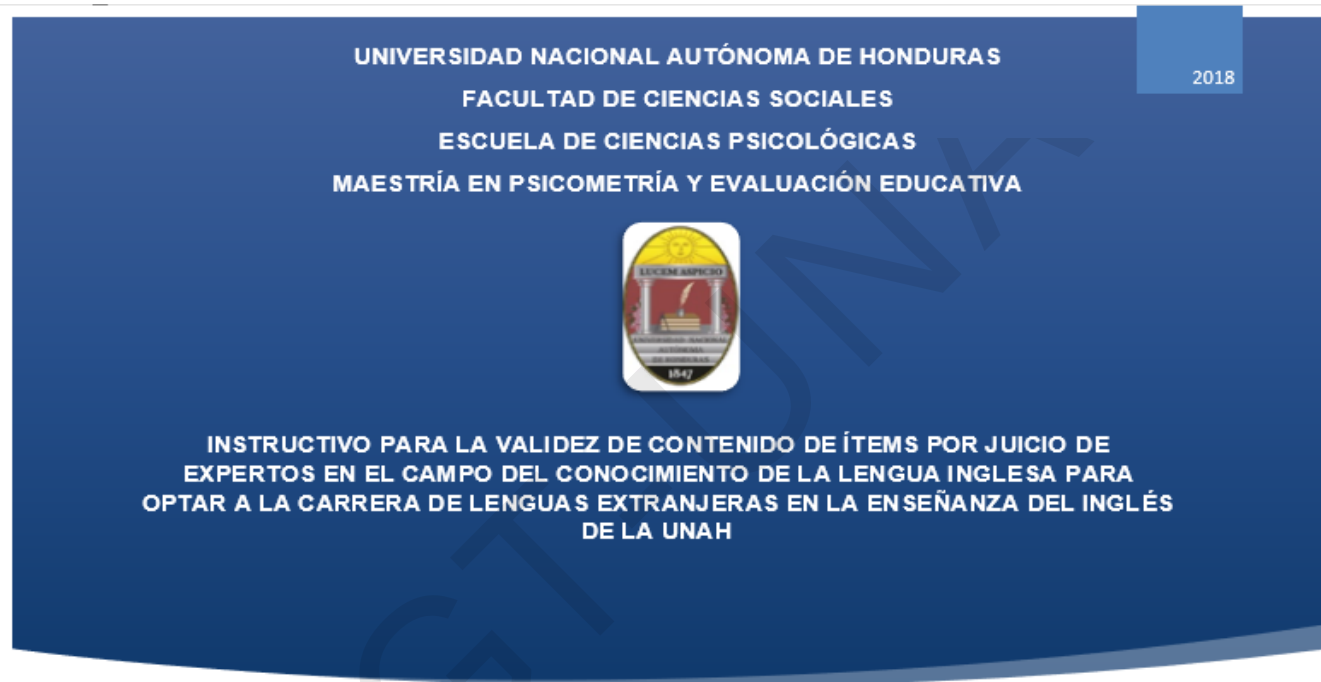
ÁREA DE INGLÉS



PLANTILLA DE REDACCIÓN DE ÍTEMS

INFORMACIÓN GENERAL		OBSERVACIONES
Espacio curricular:		Redacción clara en todo el ítem. Si ☐ No ☐
Unidad:		El ítem responde a la expectativa de logro establecida en la tabla de Especificaciones. Si ☐ No ☐
Contenido:		El vocabulario es adecuado en todo el ítem. Si ☐ No ☐
Expectativa de logro:		La respuesta correcta armoniza gramaticalmente con los distractores. Si ☐ No ☐
Nivel cognitivo: (Taxonomía de Bloom)		Tiene concordancia entre género y número. Si ☐ No ☐
Recordar ☐		El enunciado no da pistas de la respuesta correcta. Si ☐ No ☐
Comprender ☐		Es un ítem que puede responderse por sentido común. Si ☐ No ☐
Aplicar ☐		Los distractores del ítem tienen aproximadamente la misma longitud. Si ☐ No ☐
Analizar ☐		El ítem evita el uso de distractores como: "todos los anteriores" o "ninguno de los anteriores". Si ☐ No ☐
Evaluar ☐		Evita el uso de palabras como "todo", "siempre", "nunca". Si ☐ No ☐
Crear ☐		Otros (Especifique)
Grado: Décimo: ☐ Onceavo: ☐		
Modalidad: Bachillerato Técnico Profesional (BTP): ☐		
Bachillerato en Ciencias y Humanidades (BCH): ☐		
Nombre del docente:		
Nombre del Instituto:		Fecha:
DATOS DEL ÍTEM		
Clave: ☐		

Anexo 4. Proceso de validación de contenido de ítems por juicio de expertos



PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA COMPLEMENTARIA A LA PAA
LCDA. TESSY SOLÓRZANO



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



**MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado(a) juez(a):

Considerando su amplia experiencia profesional y calidad en su desempeño como docente universitario, usted ha sido seleccionado(a) para participar en el proceso de evaluación y selección de los ítems que pasarían a conformar la **Prueba de Selección Universitaria en el campo del conocimiento de la lengua inglesa**.

La evaluación y la selección de los ítems que constituirán la prueba son muy importantes y de gran relevancia para lograr que el instrumento anteriormente referido, sea válido y útil para seleccionar a los estudiantes que ingresaran a estudiar la carrera de **Lenguas Extranjeras en la enseñanza del inglés**. Agradecemos su valiosa colaboración con los más altos estándares de competencia ética e integridad profesional, teniendo debida consideración a la naturaleza y propósito del trabajo desarrollado.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

TIEMPO _____

CARGO ACTUAL _____

DEPARTAMENTO/FACULTAD/CENTRO: _____

Objetivo de la investigación:

Aplicar la Validez de Contenido por medio del Juicio de Expertos, para el diseño de la Prueba de Selección Universitaria en el campo del conocimiento de la lengua inglesa, complementaria a la Prueba de Aptitud Académica (PAA). Esta prueba debe medir las expectativas de logro según los niveles cognitivos asociados a conocimientos específicos de los espacios Curriculares del Inglés del Bachillerato de Ciencias y Humanidades, dirigida a los aspirantes que desean ingresar a la carrera de Lenguas Extranjeras en la enseñanza del inglés.

Propósito del juicio de expertos:

Verificar la validez de contenido de los ítems que conformarán la Prueba de Selección Universitaria en el campo del conocimiento de la Lengua Inglesa, mediante una opinión informada de personas con trayectoria en el área, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en ésta, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones válidas.

Objetivo de la prueba:

Apoyar el proceso de admisión y selección de estudiantes, para su ingreso a la carrera de Lenguas Extranjeras que oferta la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, como una medida que apoye a seleccionar los estudiantes que tienen las habilidades cognitivas específicas que van a necesitar para cursar dicha carrera universitaria y por defecto que ayude a mejorar la eficiencia interna de los estudiantes en su tránsito para completar su plan de estudio.



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



**MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Conceptos a considerar, antes de iniciar:

1. Prueba estandarizada

Una prueba estandarizada es un instrumento de referencia que analiza la relación entre los resultados obtenidos por un alumno en un determinado momento de su vida educativa y las variables de contexto, permitiendo realizar estimaciones sobre el rendimiento de un estudiante para una determinada carrera (Rappoport & Sandoval Mena, 2015).

La evaluación de los ítems de la prueba "permite estimar el grado de confiabilidad y validez del instrumento, ambos principios básicos de calidad que debe reunir tras ser sometido al juicio de expertos (Dorantes-Nova, Hernández-Mosqueta, & Tobón-Tobón, 2018)

2. Validez de contenido:

El concepto esencial de validez de contenido es que los ítems de un instrumento de medición deben ser relevantes y representativos

del constructo para un propósito evaluativo particular (Mitchell, 1988, citado en ~~Ding & Hershberger~~, 2002)

3. Juicio de expertos:

El juicio de expertos es un procedimiento que nace de la necesidad de estimar la validez de contenido de una prueba. Se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008)

Objetivo del juicio de expertos:

Validar el contenido de los ítems que formarán parte de la prueba de habilidades cognitivas para aspirantes a estudiar Lenguas Extranjeras en UNAH-CU.



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



**MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
VERACIDAD El contenido del ítem es aceptado por la comunidad de científica.	1. Deficiente (No cumple con el criterio)	1. El ítem no tiene información verídica.
	2. Regular (Bajo Nivel)	2. El ítem ofrece algún aspecto verídico, pero también es algo confuso.
	3. Bueno (Moderado nivel)	3. El ítem contiene información tradicionalmente aceptada.
	4. Muy Bueno (Alto nivel)	4. El ítem ofrece información actualizada de recientes avances en la disciplina.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. Deficiente (No cumple con el criterio)	1. El ítem no es claro.
	2. Regular (Bajo Nivel)	2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Bueno (Moderado nivel)	3. Se requiere alguna modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Muy Bueno (Alto nivel)	4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la Expectativa de Logro que está midiendo.	1. Deficiente (No cumple con el criterio)	1. El ítem no tiene relación lógica con la Expectativa de Logro.
	2. Regular (Bajo Nivel)	2. El ítem tiene una relación tangencial con la Expectativa de Logro.
	3. Bueno (Moderado nivel)	3. El ítem tiene una relación moderada con la Expectativa de Logro que está midiendo.
	4. Muy Bueno (Alto nivel)	4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la Expectativa de Logro que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, decir debe ser incluido.	1. Deficiente (No cumple con el criterio)	1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la Expectativa de Logro.
	2. Regular (Bajo Nivel)	2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Bueno (Moderado nivel)	3. El ítem es relativamente importante.
	4. Muy Bueno (Alto nivel)	4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON RESPUESTA ÚNICA
PARA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA PARA ASPIRANTES A ESTUDIAR LENGUAS EXTRANJERAS EN
UNAH-CU.

Quien suscribe, _____, con identidad N° _____, de profesión
_____ con Grado Académico de _____, ejerciendo actualmente
como _____, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), por medio de la
presente hago constar que he revisado con fines de Validación el contenido de los ítems o preguntas que formarán parte
de la prueba de selección universitaria para aspirantes a estudiar Lenguas Extranjeras en la UNAH-CU.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, firmo la presente en Ciudad Universitaria, Tegucigalpa, el día ____ del mes
____ de 2018.

Nombre y firma



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ÍTEMS



MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA

Instrucciones: Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems. Utilice este formato para indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem que se presenta, marcando con una equis (x) en el espacio correspondiente según la siguiente escala: 1) Deficiente, 2) Regular, 3) Bueno y 4) Muy Bueno.

Si desea plantear alguna sugerencia para enriquecer el ítem, utilice el espacio correspondiente a observaciones, ubicado al margen derecho del formato o en el formato del ítem evaluado.

Expectativa de Logro	Ítems	Criterios																Observaciones	
		Veracidad				Claridad				Coherencia				Relevancia					
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Utilizan las estructuras gramaticales apropiadas para elaborar su presentación creativa.	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
	5																		
Realizan una investigación acerca de las características de su comunidad.	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
Elaboran preguntas para en inglés adquirir información.	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
Evalúan los pros y los contras de una situación dada, para tomar una decisión.	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
	5																		
	6																		
Expresan sus deseos, sus ideas y sus necesidades utilizando "wish"	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
Utilizan nuevo vocabulario (Futuro con "be going to" y "will") para comunicar sus actividades vacacionales.	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
Expresan sus necesidades y sus puntos de vista mediante el uso de verbos matriciales	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
Expresan peticiones utilizando los verbos compuestos	1																		
	2																		
	3																		
	4																		



UNAH

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ÍTEMS

MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA

Expectativa de Logro	Ítems	Criterios																Observaciones
		Veracidad				Claridad				Coherencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Redactan una historieta para mejorar su habilidad de escritura en inglés (Usos propósitos del infinitivo y gerundio)	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Crean documentos normativos para uso particular en su entorno educativo	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Completan oraciones acerca de su pasado, presente y futuro, utilizando las estructuras gramaticales aprendidas.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	
	7																	
Practican el uso de las estructuras gramaticales, mediante la elaboración de diez oraciones.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	
	7																	
Realizan ejercicios de completación, para contextualizar las cláusulas gramaticales.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
Redactan diez oraciones, utilizando la voz pasiva sin la preposición <i>by</i> .	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	
	7																	
Identifican estructuras gramaticales, vocabulario, frases y oraciones en una canción.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ÍTEMS



Expectativa de Logro	Ítems	Criterios																Observaciones
		Veracidad				Claridad				Coherencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Practican los verbos matrices y los adverbios, compartiendo sus ideas con los compañeros.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Crean un poema para contextualizar las estructuras.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Participan en una dinámica de preguntas y respuestas, utilizando oraciones condicionales.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
Elaboran cinco peticiones, utilizando la estructura gramatical.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Summary of scientific information texts and critically evaluate their message.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	
	7																	
	8																	
	9																	
Interpret and use informational, instrumental and literary texts in relation with other sciences applying selective reading strategies.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	

Expectativa de Logro	Ítems	Criterios																Observaciones
		Veracidad				Claridad				Coherencia				Relevancia				
Plan, write and check independetly texts of various types attending the environment.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	
	7																	
	8																	
Induce, transferred and memorize linguistic rules applying them in handling production of proofreading scientific oriented.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
	6																	
	7																	
	8																	
	9																	
	10																	
	11																	
	12																	
Understand common and close conversations from communicative context in the classroom or outside it.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Interpret globally with image support, the main idea of television material on current topics of personal interest, expressing their critic opinion about them.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
	5																	
Providing and arguing their experiences, ideas and opinions. (Temporal and logical conectors)	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Summary in a coherent and structurated way, informative and argumentative texts related with all sciences.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	



UNAH

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ÍTEMS



Expectativa de Logro	Items	Criterios																Observaciones
		Veracidad				Claridad				Coherencia				Relevancia				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Read by themselves and enjoy readings about national and international investigations in present and past tense.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Induce, transferred and memorize linguistic rules applying them in handling production of proofreading scientific oriented.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	
Apply in production of short simple text set of knowledge and rules that have been assimilated into the relationship with the textual properties of the adequacy and consistency correction.	1																	
	2																	
	3																	
	4																	

Nota: Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación del contenido de cada uno de los ítems o preguntas que han sido redactados conforme a la tabla de especificaciones previa, de acuerdo con las expectativas de logro del Currículo Nacional Básico del Bachillerato en Ciencias y Humanidades que se desarrolla en Educación Media, y con base en los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom.

Para el proceso de validación, usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus cuatro alternativas de respuesta, y determinar si el contenido de cada ítem es pertinente, congruente, adecuado, necesita mejorar o no es adecuado para lo que se quiere medir.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, y sus sugerencias en caso de que el ítem requiera mejoras en la redacción de su contenido u otro aspecto que considere relevante para mejorar el mismo.

UNAH MAESTRIA EN PSICOMETRIA Y EVALUACION EDUCATIVA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON RESPUESTA ÚNICA PARA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA PARA ASPIRANTES A ESTUDIAR EN UNAH-CU.

Quien suscribe, Andrea Martínez Tovar, con identidad N° 0501-1992-24196, de profesión docente con Grado Académico de licenciatura, ejerciendo actualmente como profesora, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el contenido de los ítems o preguntas que formarán parte de la prueba de selección universitaria para aspirantes a estudiar en UNAH-CU.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, firmo la presente en Ciudad Universitaria, Tegucigalpa, el día del mes de 2018.

Nombre y firma
Andrea Martínez Tovar

UNAH MAESTRIA EN PSICOMETRIA Y EVALUACION EDUCATIVA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON RESPUESTA ÚNICA PARA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA PARA ASPIRANTES A ESTUDIAR EN LA CARRERA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN UNAH-CU.

Quien suscribe, Clariza Pérez Sánchez, con identidad N° 0501-1973-04308 de profesión de lenguas Extranjeras, con Grado Académico de Maestría, ejerciendo actualmente como Docente, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el contenido de los ítems o preguntas que formarán parte de la prueba de selección universitaria para aspirantes a estudiar la carrera de Lenguas Extranjeras en UNAH-CU.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, firmo la presente en Ciudad Universitaria, Tegucigalpa, el día 1 del mes Agosto de 2018.

Clariza Pérez Sánchez
Nombre y firma

UNAH MAESTRIA EN PSICOMETRIA Y EVALUACION EDUCATIVA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON RESPUESTA ÚNICA PARA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA PARA ASPIRANTES A ESTUDIAR EN UNAH-CU.

Quien suscribe, Nora Elizabeth Vargas, con identidad N° 0501-1971-00102 de profesión Docente con Grado Académico de Maestría en Ciencias Sociales, ejerciendo actualmente como Docente, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el contenido de los ítems o preguntas que formarán parte de la prueba de selección universitaria para aspirantes a estudiar en UNAH-CU.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, firmo la presente en Ciudad Universitaria, Tegucigalpa, el día 22 del mes Julio de 2018.

Nombre y firma
Nora Elizabeth Vargas

Anexo 5: Instrumento de recolección de información

Prueba piloto

The image displays three identical versions of a data collection form, labeled Forma A, Forma B, and Forma C. Each form is designed for the 'PSU-ING Cuadernillo' and features a yellow header with logos of UNAH, the Ministry of Education, and the Faculty of Psychology. The main body is white and contains a form area with fields for personal and academic information, and a grey side panel with a 'Código No.' field. The form area includes fields for Nombres, Apellidos, Edad, Género (F/M), Fecha de la prueba, Colegio, Centro Universitario, Año de ingreso a la Carrera, and No. en la Lista. The side panel has a 'Código No.' field with a dashed line for input.

Forma A

Código No. _____

PSU-ING Cuadernillo

Nombres: _____

Apellidos: _____

Edad: _____ Género: F ____ M ____

Fecha de la prueba: _____

Colegio: _____

Centro Universitario: _____

Año de ingreso a la Carrera: _____

No. en la Lista: _____

Forma B

Código No. _____

PSU-ING Cuadernillo

Nombres: _____

Apellidos: _____

Edad: _____ Género: F ____ M ____

Fecha de la prueba: _____

Colegio: _____

Centro Universitario: _____

Año de ingreso a la Carrera: _____

No. en la Lista: _____

Forma C

Código No. _____

PSU-ING Cuadernillo

Nombres: _____

Apellidos: _____

Edad: _____ Género: F ____ M ____

Fecha de la prueba: _____

Colegio: _____

Centro Universitario: _____

Año de ingreso a la Carrera: _____

No. en la Lista: _____

Prueba Operativa Final y Manual del aplicador

Forma 001

PSU-ING Cuadernillo

Nombres: _____

Apellidos: _____

Edad: _____ Género: F ___ M ___

Fecha de la prueba: _____

Colegio: _____

Centro Universitario: _____

Año de ingreso a la Carrera: _____

No. en la Lista: _____

Código No.

PSU-ING
HOJA DE RESPUESTAS

Nombre (s) y Apellido (s) _____

Edad: _____ Género: F ___ M ___ Nivel de estudios alcanzado: _____

EN CADA PREGUNTA DEBE SEÑALAR UNA (Y SOLO UNA) ALTERNATIVA

1. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	28. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	51. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
2. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	29. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	52. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
3. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	30. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	53. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
4. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	31. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	54. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
5. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	32. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	55. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
6. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	33. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	56. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
7. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	34. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	57. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
8. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	35. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	58. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
9. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	36. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	59. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
10. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	37. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	60. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D
11. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	38. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
12. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	39. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
13. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	40. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
14. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	41. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
15. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	42. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
16. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	43. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
17. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	44. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
18. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	45. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
19. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	46. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
20. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	47. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
21. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	48. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
22. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	49. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
23. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	50. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D	
24. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D		
25. ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D		

COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO HA TODAS LAS PREGUNTAS



Anexo 6: Consentimiento informado para participantes en la investigación



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



**MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

cienciasociales.unah.edu.hn
mpse@unah.edu.hn
Tel: (504) 2216-6100 Ext. 100470

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN:

PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA PARA LA CARRERA DE LENGUAS EXTRANJERAS CON ORIENTACIÓN EN INGLÉS

El propósito de este documento llamado **consentimiento informado** es explicar claramente a los participantes de esta investigación acerca de cuál será su papel en este proceso, advertir en qué consiste el estudio y obtener el consentimiento para incluirlo como participante.

La presente investigación está dirigida por la Licenciada en Psicología Tessy Maricela Solórzano Flores, de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH.

El propósito del estudio es recabar información a través de los resultados del mismo para elaborar una prueba operativa final para el ingreso a la universidad, complementaria a la PAA.

Te hemos seleccionado para participar en este estudio. Si estás de acuerdo en ser parte de esta investigación serás tratado por especialistas en psicología y en educación y se te pedirá participar en las siguientes actividades: a) Firmar el Asentimiento Informado, b) Completar el cuestionario de ocho preguntas al iniciar la prueba y c) Completar las dos secciones de la prueba. Esto tardará aproximadamente una hora y treinta minutos.

En el siguiente estudio, se establece que:

1. La información proporcionada en la presente investigación será recopilada de forma personal y escrita mediante el llenado de la prueba y será utilizada únicamente con fines estadísticos y de investigación, por lo cual, te garantizamos que tus datos personales serán tratados de manera confidencial y no se te vinculará de ninguna manera con tus respuestas.
2. Con respecto a tus datos. Los datos personales que te pedimos y que pueden ser sometidos a tratamiento son: nombre, edad, género, colegio, centro universitario y año de ingreso a la carrera; finalmente, a través de un cuestionario de ocho preguntas, se recopilará información acerca de la Carrera que elegiste estudiar.
3. Tus datos serán utilizados para mejorar el proceso de ingreso a la Carrera de Lenguas Extranjeras. Los datos serán recabados en una base de datos que será almacenada en dos computadoras protegidas por contraseña y a las que sólo tendrá acceso el equipo de investigación, ten la seguridad de que tus datos serán tratados con la mayor confidencialidad posible. En la base de datos no se utilizará tu nombre, en su lugar, los participantes serán

diferenciados por un número de identificación anónimo. Cualquier información relacionada con tu identificación no será utilizada en la investigación ni en reportes científicos publicados. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones sí pueden ser utilizados en reportes y publicaciones científicas.

4. Lo que tu manifiestes durante esas actividades podría ser grabado en audio o video, con el único objetivo de respaldar posteriormente la información, pero una vez hecho el estudio, si hubiere grabaciones se destruirán.

5. Tu participación es **totalmente voluntaria** y la información recolectada será confidencial, no se usará para ningún otro fin que no sea esta investigación. Al finalizar el estudio puedes preguntar sobre los resultados que se obtuvieron.

6. Mediante la aceptación y autorización para el tratamiento de tus datos personales en los términos antes señalados, facultas a la UNAH expresamente a utilizarlos con fines de investigación, estadísticos y para su posible uso en reportes y publicaciones científicas en revistas nacionales y/o internacionales respetando el anonimato de tus respuestas. Todo esto con la finalidad de mejorar el nivel educativo superior.

Si no deseas participar en este estudio, no tienes que hacerlo, recuerda, ser parte de este estudio es voluntario y nadie se va a molestar porque no participes o si cambias de opinión después y deseas retirarte.

Esta investigación no representa ningún riesgo ético, moral, emocional o físico, pero debes considerar que te puedes sentir un poco ansioso, así que es posible que sientas algo de fatiga al finalizar. Sin embargo, el investigador está capacitado para reducir mediante técnicas de relajación la ansiedad que se te pueda causar.

Los participantes no recibirán ningún pago económico o material, ni ningún beneficio adicional.

Si tienes alguna duda puede hacer las consultas pertinentes en cualquier momento durante tu participación en él. De igual modo si lo consideras perjudicial en algún momento puedes retirarte del estudio. Si alguna de las preguntas te resulta incómoda, puedes manifestarlo o no responder la pregunta.

Finalmente, al llenar los datos exigidos en la prueba, aceptas y autorizas a la UNAH para utilizar y tratar tus datos personales e información suministrada, así como corroborar los datos de identificación, en los términos y condiciones del presente consentimiento informado. Das por entendido que estás consciente y formalmente de acuerdo en tomar parte de esta investigación y confirmas que has leído y entendido el presente consentimiento y que no presentas objeción alguna, ya que has sido informado de los alcances del tratamiento de la información. Para ello firmas el asentimiento informado, proporcionado por el aplicador.

Gracias por participar.



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS



**MAESTRÍA EN
PSICOMETRÍA Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

cienciassociales.unah.edu.hn
mpse@unah.edu.hn
Tel: (504) 2216-6100 Ext. 100470

ASENTIMIENTO INFORMADO:

Manifiesto estar de acuerdo en participar en la investigación llamada: PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA PARA LA CARRERA DE LENGUAS EXTRANJERAS CON ORIENTACIÓN EN INGLÉS, dirigida por la Licenciada en Psicología Tessy Maricela Solórzano Flores y cuyo propósito es recabar información a través de los resultados del estudio para elaborar una prueba operativa final complementaria a la PAA para el ingreso a la universidad.

Indico que se me ha informado que mi participación en este proceso consiste en responder a un cuestionario de 8 preguntas y la prueba de 60 preguntas, la cual tendrá una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Todo cuanto haga en esta participación no conlleva ningún riesgo ético, moral, emocional o físico para mi persona.

Entiendo que la información que aporte para este estudio es confidencial, que no se utilizará para ningún otro propósito. Se me ha informado de mi derecho de hacer las consultas pertinentes, así como de retirarme o de no responder si considero que lo que se me plantea puede perjudicarme en alguna forma.

He sido informado de que no recibiré retribución económica o material, ni ningún beneficio adicional por esta participación.

Se me ha informado que una copia de este documento que yo firme me será entregada y que al finalizar el estudio puedo preguntar sobre los resultados del mismo. Ante cualquier consulta, comprendo que puedo contactar a la Licenciada Solórzano por el siguiente medio tessy_solorzano@yahoo.com.

Iniciales del Participante
(En letras imprenta)

Firma del Participante

Lugar y Fecha

Anexo 7: Coeficiente de Correlación Ítem-Ítem

Bloque de Español

	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem7	Ítem8	Ítem11	Ítem12	Ítem13	Ítem14	Ítem17	Ítem18	Ítem20	Ítem21	Ítem22
Ítem3	1.000	.189	.173	.039	.079	.142	.056	-.001	.064	.120	-.014	.170	.126	.041
Ítem4	.189	1.000	.357	.210	.228	.189	.354	.073	.009	.238	.050	.228	.094	.101
Ítem5	.173	.357	1.000	.100	.286	.214	.265	.182	.089	.231	.186	.088	.065	.170
Ítem7	.039	.210	.100	1.000	.539	.370	.475	.181	.243	.368	.368	.321	.227	.157
Ítem8	.079	.228	.286	.539	1.000	.621	.762	.357	.210	.623	.385	.315	.310	.540
Ítem11	.142	.189	.214	.370	.621	1.000	.500	.347	.157	.561	.271	.333	.321	.400
Ítem12	.056	.354	.265	.475	.762	.500	1.000	.250	.202	.563	.337	.272	.226	.472
Ítem13	-.001	.073	.182	.181	.357	.347	.250	1.000	.001	.290	.199	.192	.119	.358
Ítem14	.064	.009	.089	.243	.210	.157	.202	.001	1.000	.054	.070	.054	.144	.010
Ítem17	.120	.238	.231	.368	.623	.561	.563	.290	.054	1.000	.256	.403	.280	.457
Ítem18	-.014	.050	.186	.368	.385	.271	.337	.199	.070	.256	1.000	.145	.091	.293
Ítem20	.170	.228	.088	.321	.315	.333	.272	.192	.054	.403	.145	1.000	.103	.295
Ítem21	.126	.094	.065	.227	.310	.321	.226	.119	.144	.280	.091	.103	1.000	.096
Ítem22	.041	.101	.170	.157	.540	.400	.472	.358	.010	.457	.293	.295	.096	1.000

Bloque de Inglés

	Ítem 23	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 34	Ítem 37	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 45	Ítem 46	Ítem 47	Ítem 48	Ítem 49	Ítem 50	Ítem 53	Ítem 54	Ítem 59	Ítem 60
Ítem23	1.000	.258	.041	.256	.268	.475	.308	.480	.306	.240	.341	.197	.409	.355	.448	.448	.135	.523	.127	.200	.416
Ítem26	.258	1.000	.329	.342	.419	.470	.418	.507	.324	.288	.318	.160	.483	.372	.484	.585	.233	.614	.274	.435	.546
Ítem27	.041	.329	1.000	.296	.138	.335	.387	.276	.180	.295	.317	.128	.294	.237	.389	.389	.099	.350	.075	.226	.328
Ítem29	.256	.342	.296	1.000	.350	.291	.426	.433	.355	.290	.326	.027	.428	.538	.535	.468	.108	.476	.105	.325	.475
Ítem30	.268	.419	.138	.350	1.000	.432	.408	.412	.442	.314	.268	.119	.456	.396	.342	.413	.267	.418	.125	.323	.392
Ítem31	.475	.470	.335	.291	.432	1.000	.483	.640	.509	.328	.518	.148	.614	.453	.531	.566	.039	.768	.166	.464	.637
Ítem32	.308	.418	.387	.426	.408	.483	1.000	.520	.441	.338	.433	.048	.465	.356	.464	.532	.112	.589	.123	.449	.488
Ítem34	.480	.507	.276	.433	.412	.640	.520	1.000	.411	.296	.520	.126	.651	.527	.601	.707	.135	.760	.142	.531	.742
Ítem37	.306	.324	.180	.355	.442	.509	.441	.411	1.000	.438	.341	.197	.343	.422	.380	.313	.024	.487	.058	.337	.451
Ítem40	.240	.288	.295	.290	.314	.328	.338	.296	.438	1.000	.338	.013	.305	.454	.239	.307	.152	.399	.102	.191	.299
Ítem41	.341	.318	.317	.326	.268	.518	.433	.520	.341	.338	1.000	.209	.499	.290	.430	.498	.075	.516	.054	.449	.523
Ítem45	.197	.160	.128	.027	.119	.148	.048	.126	.197	.013	.209	1.000	.268	.125	.224	.142	.094	.154	.010	.106	.146
Ítem46	.409	.483	.294	.428	.456	.614	.465	.651	.343	.305	.499	.268	1.000	.524	.663	.629	.092	.649	.203	.441	.654
Ítem47	.355	.372	.237	.538	.396	.453	.356	.527	.422	.454	.290	.125	.524	1.000	.596	.495	.162	.534	.149	.384	.498
Ítem48	.448	.484	.389	.535	.342	.531	.464	.601	.380	.239	.430	.224	.663	.596	1.000	.588	.241	.662	.155	.426	.709
Ítem49	.448	.585	.389	.468	.413	.566	.532	.707	.313	.307	.498	.142	.629	.495	.588	1.000	.165	.699	.226	.531	.673
Ítem50	.135	.233	.099	.108	.267	.039	.112	.135	.024	.152	.075	.094	.092	.162	.241	.165	1.000	.145	.204	.154	.154
Ítem53	.523	.614	.350	.476	.418	.768	.589	.760	.487	.399	.516	.154	.649	.534	.662	.699	.145	1.000	.283	.617	.753
Ítem54	.127	.274	.075	.105	.125	.166	.123	.142	.058	.102	.054	.010	.203	.149	.155	.226	.204	.283	1.000	.166	.191
Ítem59	.200	.435	.226	.325	.323	.464	.449	.531	.337	.191	.449	.106	.441	.384	.426	.531	.154	.617	.166	1.000	.637
Ítem60	.416	.546	.328	.475	.392	.637	.488	.742	.451	.299	.523	.146	.654	.498	.709	.673	.154	.753	.191	.637	1.000

Anexo 8: Escalas de Puntuación de las Escalas del Bloque de Español

Escala de Puntuación-Comprensión Lectora

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z Media: 4.65 Desviación: 2.452	Escala de puntuación Estandarizada $100 \cdot Z_i + 500$
0	6	6	5	-1.90	310
1	11	17	9	-1.49	351
2	16	33	13	-1.08	392
3	7	40	6	-0.67	433
4	8	48	7	-0.27	473
5	17	65	14	0.14	514
6	24	89	20	0.55	555
7	22	111	18	0.96	596
8	6	117	5	1.37	637
9	4	121	3	1.77	677

Fuente: Creación propia, utilizando SPSS

Escala de Puntuación-Ortografía

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z Media: 2.45 Desviación: 1.555	Escala de puntuación Estandarizada $100 \cdot Z_i + 500$
0	17	17	14	-1.58	342
1	21	38	17	-0.93	407
2	20	58	17	-0.29	471
3	27	85	22	0.35	535
4	25	110	21	1.00	600
5	11	121	9	1.64	664

Fuente: Creación propia, utilizando SPSS

Anexo 9: Escalas de Puntuación de las Escalas del Bloque de Inglés

Escala de Puntuación – Vocabulario (Vocabulary) /Bloque de Inglés

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z Media: 3.39 Desviación: 2.267	Escala de puntuación Estandarizada $100*Z_i+500$
0	22	22	18	-1.50	350
1	11	33	9	-1.05	395
2	9	42	7	-0.61	439
3	13	55	11	-0.17	483
4	20	75	17	0.27	527
5	24	99	20	0.71	571
6	12	111	10	1.15	615
7	10	121	8	1.59	659

Fuente: Creación propia, utilizando SPSS

Escala de Puntuación – Gramática (Grammar) / Bloque de Inglés

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z Media: 2.21 Desviación: 1.460	Escala de puntuación Estandarizada $100*Z_i+500$
0	23	23	19	-1.51	349
1	18	41	15	-0.83	417
2	22	63	18	-0.14	486
3	27	90	22	0.54	554
4	31	121	26	1.23	623

Fuente: Creación propia, utilizando SPSS

Escala de Puntuación – Lectura (Reading) / Bloque de Inglés

Puntaje	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Percentiles	Puntaje z Media: 5.69 Desviación: 3.125	Escala de puntuación Estandarizada $100 \cdot Z_i + 500$
0	3	3	2	-1.82	318
1	18	21	15	-1.50	350
2	11	32	9	-1.18	382
3	5	37	4	-0.86	414
4	3	40	2	-0.54	446
5	7	47	6	-0.22	478
6	12	59	10	0.10	510
7	13	72	11	0.42	542
8	29	101	24	0.74	574
9	9	110	7	1.06	606
10	11	121	9	1.38	638

Fuente: Creación propia, utilizando SPSS