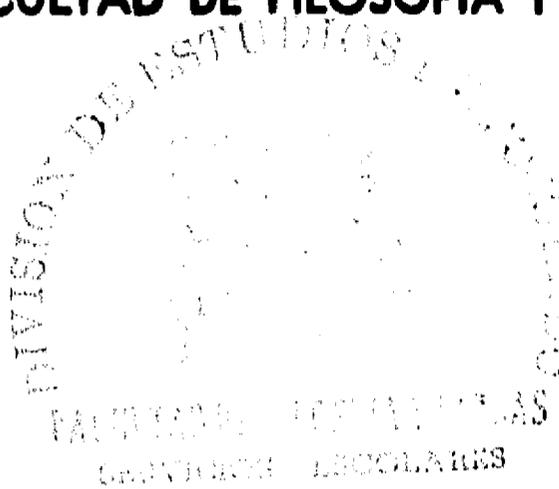




01086
7
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



**EL LEXICO Y LAS ESTRATEGIAS DE
LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA
(FACTORES IMPORTANTES
RELACIONADOS CON LA COMPRESION
DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA)**

FALLA DE ORIGEN

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN LETRAS
P R E S E N T A :
GLORIA SCHON GRITZEWKY**

CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F.

1995

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, en particular, a la Doctora Elizabeth Luna Trail por proporcionarme todo tipo de facilidades para hacer esta investigación.

Mi sincero reconocimiento, gratitud, estima y admiración a la Doctora Marlene Zinn de Rall por su dirección, asesoría y apoyo en la elaboración de esta tesis.

Agradezco también a todo el personal del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), donde efectué mi investigación.

Agradezco las valiosas recomendaciones del Doctor Héctor Arber, así como su cooperación, motivación y amistad.

Para el actuario Ernesto Zeus Zamora Herrera, mi gratitud por su asesoría y obtención de los datos estadísticos en la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM.

Para el Educational Testing Service mi agradecimiento por facilitarme los exámenes TOEFL.

A Gil, Fran y Liza con todo mi amor.

A mis padres, Anita y Oswald, quienes siempre alentaron mi desarrollo académico.

A mis hermanas Chabe, Lili, Patty; a mis hermanos Carlos, Quique y Tito.

A mi hermana Raquel, cuyo recuerdo siempre estará conmigo.

A Rosita, una gran amiga.

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Marlene Zinn de Rall

*Reading is to the mind what
exercise is to the body.*

Steele R., 1989

CONTENIDO

CAPITULO 1 ANTECEDENTES

	Página
1.1 Introducción	2
1.2 Estructura de este trabajo	4
1.3 Etapas del estudio	5
1.4 Antecedentes sobre estudios de lectura en lengua extranjera en México	6
1.5 Hipótesis de trabajo	7
1.6 Antecedentes del trabajo de campo (entrevistas) en el (CELE)	8
1.7 Resumen de los objetivos de un programa de comprensión de lectura en lengua extranjera	10
1.8 Necesidades de los estudiantes universitarios respecto a comprensión de lectura en lengua extranjera con enfoque principal en lengua inglesa	12
1.9 Conclusiones	14

CAPITULO 2 MARCO TEORICO

2.1 El proceso de lectura en lengua nativa (L1)	17
2.2 Modelos lineales de lectura	18
2.3 Modelos generales, <i>Top Down</i> , de lectura	19
2.4 El proceso de lectura en lengua extranjera (L2)	23
2.5 Criterios de evaluación	29
2.5.1 Las estrategias de lectura en lengua extranjera (L2)	32

	Página
2.5.2 Estrategias léxicas	35
2.6 Análisis de las diferentes taxonomías de estrategias de lectura	37
2.7 Resumen	44

CAPITULO 3

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1 Introducción	47
3.2 Antecedentes de los estudiantes evaluados y entrevistados para este estudio	47
3.3 Instrumentos de evaluación	49
3.4 Técnicas para evaluar el proceso de lectura	52
3.4.1 Clasificación de técnicas para evaluar el proceso de lectura	54
3.4.2 Factores importantes que se deben considerar en los métodos de reportes verbales de lectura	55
3.4.3 La aplicación de estrategias de lectura	59
3.5 Procedimiento del estudio mentalístico	60
3.5.1 Captación de datos en el proceso mentalístico	61
3.5.2 Organización de la información	64
3.6 Conclusiones	65

CAPITULO 4

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS

4.1	Introducción	67
4.2	Datos cualitativos del estudio	68
4.2.1	Análisis del proceso de lectura de Andrés	68
4.2.2	Análisis del proceso de lectura de Salomón	78
4.2.3	Análisis del proceso de lectura de Inés	86
4.2.4	Análisis del proceso de lectura de Marcela	92
4.2.5	Análisis del proceso de lectura de Rivelino	98
4.2.6	Análisis del proceso de lectura de Eva	103
4.2.7	Análisis de los procesos de lectura, semestre 93/2	108
4.2.7.1	Análisis del proceso de lectura de Zayil	108
4.2.8	Análisis del proceso de lectura de Rocío	115
4.3	Datos cuantitativos de esta investigación	120
4.3.1	Resultados del examen TOEFL	120
4.3.2	Análisis de los resultados secciones vocabulario y lectura	122
4.3.3	Análisis de los resultados de lectura	124
4.4	Conclusiones de los análisis de los datos cualitativos y cuantitativos	127

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

5.1	Discusión	132
5.2	Sugerencias para la enseñanza de lectura en la lengua extranjera	134
5.3	Recomendaciones y conclusiones generales	135
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	138
	APENDICES.	
A.	Total de alumnos inscritos en el Centro de Lenguas Extranjeras. (CELE 91/1)	162
B.	Distribución de alumnos inscritos en el Centro de Lenguas Extranjeras. (CELE 91/1)	163
C.	Nuevo modelo del proceso de lectura. (Goodman: 1988)	164

LISTA DE FIGURAS

		Página
2.1	Modelo de lectura (Goodman. 1980, 5)	21
2.2	Modelo de lectura (Nuttal. 1989, 8)	24
2.3	Modelo de lectura en L2 (Coady. 1979)	25
2.4	Mapa de palabras (Crowley y Mountain. 1988, 7L)	26
2.5	Modelo paralelo simplificado del procesamiento (Grabe. 1988, 59)	28
2.6	Figura de esquema de conceptos (deBeaugrande y Dressler. 1984, 100)	30

LISTA DE TABLAS

1.1	Número de estudiantes en el departamento de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). semestre 91/1	10
1.2	Porcentaje de libros científicos y tecnológicos publicados en inglés. (Mackay & Mountford. 1979, 108)	13
3.1	Estudiantes del CELE seleccionados para la evaluación del léxico y comprensión de lectura en L2. semestre 91/1	48
3.2	Estudiantes del CELE seleccionados para el estudio de auto-observación del proceso de lectura en L2. semestre 91/1	48
4.1	Resultados del examen TOEFL - secciones de vocabulario y lectura. Alumnos del nivel II	121
4.2	Resultados del examen TOEFL - secciones de vocabulario y lectura. Alumnos del nivel VI	122
4.3	Datos comparativos de vocabulario entre grupos intermedio alto (nivel VI) y falsos principiantes (nivel II)	123

	Página
4.4 Datos comparativos de comprensión de lectura entre grupos intermedios alto (nivel VI) y falsos principiantes (nivel II)	124
4.5 Tabla de Contingencia. Datos Individuales de los Alumnos de Nivel II y Nivel VI. Semestres 91/1 y 93/2	126

CAPITULO 1

ANTECEDENTES

CAPITULO 1

1.1 Introducción

En los últimos años la necesidad de aprender un idioma distinto al propio se ha agudizado, especialmente para los jóvenes y adultos que cursan carreras universitarias. Tal necesidad se percibe también a nivel mundial debido a varios factores, principalmente al gran avance académico, científico y tecnológico, así como al auge del comercio internacional.

En la actualidad, en nuestro país, como en otros, existe gran interés por desarrollar la comprensión de lectura en lengua extranjera. Este interés nació por la necesidad de los futuros profesionistas de enfrentarse, cuando menos, con bibliografía en otros idiomas, necesidad que se evidencia cada vez más en todos los programas de estudio universitarios.

Especialistas en el área de enseñanza de comprensión de lectura, dentro y fuera de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), preparan programas relacionados con el tema. Dentro de este marco, la presente investigación estudia una necesidad básica de los jóvenes universitarios de nuestro país: la comprensión de lectura en una lengua extranjera. Es indispensable analizar este proceso, conocer cuáles son las estrategias que emplea el lector al interactuar con el texto. En la medida en que las conozcamos estaremos en mejor posición para diseñar materiales

FALTA PAGINA

No. 2 a la 

didácticos más eficaces. Por eso, la identificación de las estrategias de lectura y su empleo, y de los obstáculos que dificultan el éxito en la comprensión de lectura en lengua extranjera son los puntos que analiza este trabajo.

El tema del proceso de comprensión de lectura es amplio. Se han hecho investigaciones en distintas e importantes disciplinas que abarcan aspectos como: los elementos sintácticos, las diferencias socioculturales, la actitud, la motivación, las relaciones interpersonales, la ansiedad, el dominio lingüístico y los materiales de lectura en lengua extranjera.

Este trabajo se limita a estudiar, principalmente, los problemas relacionados con el léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera. Pero antes de proseguir es importante precisar el significado de lengua materna o nativa y lengua extranjera. Una lengua nativa (L1) se define como aquella que adquiere una persona en su niñez porque la habla su familia y/o es la del país donde vive. Una lengua extranjera (L2) se define por oposición: no es la nativa de equis país. A nivel universitario una lengua extranjera se estudia para leer bibliografía en esa lengua, o para comunicarse con personas que la hablan, entre otras razones.

Las investigaciones sobre el proceso de lectura tanto en lengua nativa (L1) como extranjera (L2) son numerosas y de gran utilidad, ya que ayudan a ahondar en esta difícil disciplina.

Según Grabe (1988) el proceso de lectura en L1 y en L2 es uno de los temas más estudiados pero menos comprendido.

Es evidente la necesidad de evaluar los programas de los cursos de comprensión de lectura en una lengua extranjera, así como los exámenes de requisito para que se beneficien tanto los maestros como los mismos estudiantes, al contar con programas, metodología y materiales didácticos que satisfagan mejor sus aspiraciones. Por estas razones básicas se ha decidido observar y analizar el proceso de lectura en lengua extranjera de alumnos universitarios.

1.2 Estructura del trabajo

En el capítulo inicial se presentan modelos interactivos del proceso de lectura que muestran que el lector combina diversas estrategias. Se detallan además algunos modelos de lectura en lengua nativa (L1) y extranjera (L2).

El segundo capítulo describe las estrategias de lectura, operaciones que utiliza el lector para obtener la máxima comprensión posible. Debo aclarar, desde ahora, que en esta tesis el concepto "estrategia" se refiere a una destreza, a una habilidad para lograr un objetivo (comprender la lectura cabalmente), no a su acepción militar.

En el tercer capítulo se describen los procedimientos mediante los que se analizan las técnicas para recabar los datos del proceso de lectura. Para ello se emplean básicamente las observaciones acerca

del proceso mentalístico de pensar en voz alta (*Think Out Loud - TOL*). Los hábitos de los sujetos se observan y evalúan con la taxonomía de estrategias desarrollada para este trabajo (Schon, 1991). Estas técnicas cualitativas de observación permiten a alumno y maestro interpretar y analizar las modalidades individuales empleadas en el proceso de lectura.

Los resultados permitirán:

- a) Identificar ciertas debilidades que deben tomarse en cuenta para perfeccionar los modelos de comprensión de lectura.
- b) Hacer observaciones y comparaciones con algunos modelos y taxonomías de estrategias de lectura que sirvieron como base para este estudio.
- c) Proporcionar recomendaciones útiles para los diseñadores y maestros de los cursos de comprensión de lectura, con referencia específica a los cursos de inglés.

1.3 Etapas del estudio

- a) Revisión de la bibliografía y teorías relacionados con el proceso de comprensión de lectura en L1 y L2.
- b) Selección de los alumnos para el estudio. Más adelante se detalla el método empleado para ello.

- c) Aplicación de las pruebas de comprensión de lectura y vocabulario en L2.
- d) Diseño, organización y aplicación de las entrevistas según conviniera a los alumnos.
- e) Transcripción y evaluación de los datos obtenidos.
- f) Análisis de resultados.
- g) Conclusiones y sugerencias.

1.4 Antecedentes sobre estudios de lectura en lengua extranjera en México

En nuestro país, al igual que en varios otros, se han elaborado estudios sobre el proceso de lectura tanto en L1 como en L2. En el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesores e investigadores de la Unidad de Desarrollo e Investigación elaboran reportes sobre el proceso de lectura en lengua extranjera.

En los últimos años se han elaborado tesis para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada que explican diferentes aspectos de este tema. Entre estos trabajos se mencionan los de Cao Romero (1988) y de Tobío (1989). La primera hace un análisis introspectivo del proceso de lectura en lengua alemana. Tobío presenta un modelo para la elaboración de un libro de texto de comprensión de lectura en inglés.

En la Facultad de Filosofía y Letras (FF y L) de la UNAM se han elaborado igualmente tesis para obtener el grado de Licenciatura o Maestría en Letras, con temas relacionados con la comprensión de

lectura en lengua extranjera (cf. Bibliografía al final de la tesis). Así, en algunos centros de lenguas de la UNAM, como el Departamento de Comprensión de Lectura de la FF y L (DELEFYL) y el CELE, se han editado libros de texto para los cursos de comprensión de lectura en lengua extranjera. Del mismo modo se han hecho exámenes de requisito y de colocación y gran número de materiales didácticos para apoyar al maestro de lenguas extranjeras.

En CELE organiza, cada dos años, Encuentros Nacionales de Lenguas Extranjeras en los que participan maestros e investigadores nacionales e internacionales que dictan conferencias sobre comprensión de lectura en lenguas extranjeras. En la revista Estudios de lingüística aplicada, patrocinada por la misma institución, aparecen diversos artículos sobre el tema.

1.5 Hipótesis de trabajo

En esta sección se presenta la hipótesis de la investigación:

1. LOS ESTUDIANTES CON VOCABULARIO ACEPTABLE EN L2 MUESTRAN COMPRENSION EFICIENTE; LOS ESTUDIANTES CON LEXICO POBRE, DEFICIENTE.
2. LOS LECTORES EFICIENTES EN L2 EMPLEAN UN METODO INTERACTIVO UTILIZANDO ESTRATEGIAS DE ARRIBA HACIA ABAJO (*TOP-DOWN*) Y DE ABAJO HACIA ARRIBA (*BOTTOM-UP*). (ESTOS LECTORES EMPLEAN SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA

DAR COHERENCIA Y COHESION AL TEXTO.) LOS LECTORES DEFICIENTES EN L2 EMPLEAN UN NUMERO MUY REDUCIDO DE ESTRATEGIAS: NO EMPLEAN SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y NO COMPRENDEN, NO DAN COHERENCIA NI COHESION AL TEXTO.

La hipótesis número dos es, como se verá, general, e incluso puede afirmarse que incluye a la número uno, pero no es así, puesto que un alumno con un acervo léxico considerable puede emplear de modo deficiente sus estrategias de lectura, y viceversa.

Es importante estudiar las estrategias de lectura y el léxico en L2 para enseñar a los alumnos de lenguas extranjeras a utilizar estrategias que les permitan lograr mejor comprensión y, de esta manera, obtener máxima satisfacción y éxito en este proceso. Finalmente, en esta investigación se analizan las estrategias de lectura en L2 que ayudan al lector cuando se enfrenta con vocabulario desconocido.

1.6 Antecedentes del trabajo de campo (entrevistas) en el CELE

Los alumnos que se seleccionaron para la investigación estaban inscritos en cursos generales de inglés como lengua extranjera en el

CELE, centro que ofrece cursos de trece lenguas extranjeras: árabe, búlgaro, chino, inglés, ruso, alemán, francés, hebreo, italiano, japonés, portugués, sueco y griego moderno.

Además de gramática, en los cursos generales de lengua extranjera se enseñan las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y redactar. Al seleccionar a un grupo de estudiantes no inscritos en cursos de comprensión de lectura, se buscó darle mayor objetividad a los resultados de la evaluación.

El CELE, como otros centros de lenguas extranjeras de algunas facultades de la UNAM, ofrece también cursos con propósito específicos de comprensión de lectura en varios idiomas: inglés, francés y alemán, por ejemplo.

El objetivo y el contenido de estos cursos se basan en una de las necesidades básicas de los alumnos de lengua extranjera: leer la bibliografía propia de sus carreras escrita en otro idioma. Estos cursos, que son de inglés, francés, alemán e italiano, no son generales, es decir, no enseñan las cuatro habilidades lingüísticas sino que se enfocan, más bien, a la comprensión de lectura.

La población del CELE fluctúa en alrededor de 10,000 alumnos al año, aproximadamente 5,000 por semestre. El departamento que cuenta con más alumnos en este centro es el de inglés. En el semestre 91/1 había más de 2,000 alumnos. A continuación se presenta la tabla con el número de estudiantes por nivel.

ESTUDIANTES EN EL DEPARTAMENTO DE INGLES		
NIVEL	NUMERO DE ALUMNOS	NUMERO-GRUPOS
1º	538	19
2º	395	12
3º	315	9
4º	236	8
5º	210	6
6º	139	4
Cursos complementarios	79	3
Comprensión de lectura	115	3
TOTAL	2027	64

Tabla 1.1 Número de estudiantes en el departamento de inglés en el CELE, semestre 91/1.

En las páginas 162 y 163 (apéndices A y B) pueden apreciarse las gráficas de la población de alumnos inscritos en el CELE en dicho semestre.

1.7 Resumen de los objetivos de un programa de comprensión de lectura en lengua extranjera

Badrawi (1992), Nuttall (1989) y Mackay & Mountford (1979) indican que los objetivos principales de un programa de comprensión de lectura en L2 son: habilitar al alumno para enfrentarse a leer textos auténticos con una velocidad apropiada y con comprensión adecuada.

- a) Para lograr el primer objetivo, el maestro intenta habilitar al alumno para enfrentar el texto en L2.
- b) El programa motiva al alumno a leer sin ayuda y con una velocidad apropiada.
- c) El programa de comprensión de lectura motiva al alumno a leer textos auténticos y poco familiares.

El programa de comprensión de lectura debe tener un enfoque práctico; para ello debe incluir material útil, de interés y gran variedad.

Se enumeran a continuación las diferentes metas fundamentales de un programa:

1. Desarrollar en cada alumno las estrategias de lectura: las específicas y las generales.
2. Proporcionar gran variedad de materiales de lectura.
3. Fomentar un deseo perdurable por la lectura.
4. Motivar el uso creativo de la lectura para satisfacer inquietudes e intereses.

Los objetivos del alumno en el proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera varían según el tipo de texto, los cuales pueden clasificarse de dos maneras (cf. Williams, 1961): artísticos y funcionales. Los textos artísticos engloban los siguientes ejemplos: novelas, cuentos, ensayos, poesía y obras de teatro. Los funcionales, que tienen un propósito práctico para el lector, incluyen: revistas,

periódicos, literatura no novelesca, correspondencia personal, diarios, correspondencia comercial, reportes, libros de texto, enciclopedias, trabajos de investigación, tesis, libros especializados y bitácoras. Un programa de cursos específicos considera todas las categorías arriba citadas.

1.8 Necesidades de los estudiantes universitarios respecto a comprensión de lectura en lengua extranjera con enfoque principal en lengua inglesa

Como se señaló en la parte introductoria, la mayoría de los estudiantes de este país necesitan aprender una lengua extranjera para enfrentar las diversas fuentes de información bibliográfica en su área de estudios. Por esta razón se confirma una vez más la importancia de analizar el proceso de lectura en L2.

Mackay & Mountford (1979) indican que más del 50 por ciento de la literatura mundial sobre ciencia y tecnología está escrita en inglés, aunque no todos estos estudios se han escrito en países de habla inglesa.

La siguiente tabla de porcentajes de publicaciones en inglés de seis áreas de estudio muestra un perfil de esta situación:

TABLA DE PORCENTAJES DE PUBLICACIONES EN INGLES	
CHEMICAL ABSTRACTS	50.3%
BIOLOGICAL ABSTRACTS	75%
PHYSICS ABSTRACTS	73%
ENGINEERING INDEX	82.3%
INDEX MEDICUS	51.2%
MATHEMATICAL REVIEWS	54.8%

Tabla 1.2 Porcentaje de textos científicos y tecnológicos escritos en inglés (*Six major English Language Abstracting and Indexing, Mackay & Mountford, 1979, 108*).

El inglés es la lengua de comunicación internacional en el mundo académico, comercial, profesional y social. Quirk (1985) nos explica la posición internacional del idioma inglés de la siguiente manera:

... in 1582 (when Shakespeare was a young man)... the English language was in those days known almost exclusively to native speakers and there were perhaps a few as seven million of them. The contrast with the position of English four hundred years later is extraordinary; now in daily use not by seven million people but by seven hundred million and only half of native speakers of the language. English is more widely spread, and is the chief language of more countries than any other language is or ever has been. (1)

Por lo anterior puede concluirse que el número de estudiantes

de lengua inglesa ha aumentado de modo importante. Muchos de ellos consideran la lectura en inglés un instrumento para sus estudios y para el desarrollo profesional.

Mackay y Mountford afirman lo siguiente:

Many students regard English merely as the vehicle of a body of scientific or technical information which they need for their undergraduate or postgraduate studies, and the skill of reading English as the essential means of access to this information without which their professional studies would be impaired (1979, 107).

1.9 Conclusiones

En la actualidad, la enseñanza de lectura en lengua extranjera, de lengua inglesa principalmente, ha cobrado capital relevancia. Es imprescindible, casi vital, seguir perfeccionándola; el objetivo de este trabajo es coadyuvar con esa finalidad analizando las estrategias en que se fundamentan los programas de comprensión de lectura en esta lengua del CELE y DELEFyL.

Leer en lengua extranjera tiene tal importancia para el estudiante universitario, que con frecuencia sella el destino de una carrera académica.

Este tema es preocupación compartida no sólo por los estudiantes sino también por las autoridades universitarias. Es fácil

comprobar que el acervo de la Biblioteca Central de la UNAM, así como de la Biblioteca Samuel Ramos de la FF y L y la Biblioteca del CELE, Stephen A. Bastien, cuentan con gran número de libros y revistas en lengua extranjera, a las que, tarde o temprano, deberán recurrir los estudiantes.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

2.1 El proceso de lectura en lengua nativa (L1)

Para iniciar se expone una reseña del marco teórico que apoya esta investigación. Muchos investigadores han centrado su atención en este tema, pero existe gran diversidad de criterios. Se enumeran algunas definiciones y modelos del proceso de lectura; se reflexiona sobre las limitantes de algunos de ellos. Posteriormente se enlista la taxonomía de las estrategias de lectura que se emplea para el análisis del proceso de lectura.

Abraham (1981:198), en su Diccionario de terminología lingüística actual, define lectura como una representación semántica de un morfema, palabra, frase, cláusula u oración. Hoy día, esta definición se considera insuficiente. No es posible definir la "lectura" como una representación semántica sin atender otros elementos relevantes.

En la Enciclopedia Cambridge del Lenguaje (Crystal: 1991:209) aparece una descripción más extensa y actualizada. Crystal asevera que leer es un proceso en el que intervienen: los conocimientos previos del lector, sus habilidades cognoscitivas y el uso de estrategias, así como la interacción entre él y el texto. El proceso de lectura se describe como un enlace entre la grafomología, la

morfología, el léxico y la semántica; todos estos elementos se vinculan siempre para lograr la significación. Este planteamiento determina que una investigación del proceso de lectura debe considerar gran variedad de factores.

Nuttal (1989:10) indica que el proceso de lectura incluye comprensión, interpretación y significación. De esta definición se infiere que el lector tiene un papel **significante -activo-** en el proceso.

En cuanto a los textos, deBeaugrande y Dessler (1984) y Halliday y Hasan (1976) señalan que en el proceso de lectura se logra la comprensión aun empleando expresiones breves, **verbigracia *Oh!***; o enunciados, como *Slow - Children at play* o *No Smoking*; u otros materiales de lectura: textos literarios, periodísticos o académicos.

Se revisan a continuación algunos modelos de lectura y se analizan a fondo los que se tomaron como punto de partida para esta investigación.

2.2 Modelos lineales de lectura

Los modelos lineales de lectura aparecen en la década de los 60. En ellos la información se capta y procesa sólo a través del impulso visual que va del texto hacia el significado. No existe ninguna relación entre las etapas del proceso ni se analiza la interacción entre texto y lector. Su principal característica es que se fundamentan en un enfoque grafonémico. Soslayan varias etapas significativas del

proceso de lectura. Carroll (1964) expone el objetivo principal del modelo lineal de lectura:

Our major goal in learning to read is to respond to written texts in accordance with the writing system, that is in accordance with any regular or partially regular correspondences between spoken sound and written symbols that may exist in this system. (64)

Carroll (1964) y Chall (1967) proponen que el propósito básico de la lectura es comprender la relación que pudiera existir entre los textos hablados con los símbolos escritos. Ambos autores presentan una meta insuficiente de lectura.

En suma, los modelos lineales muestran grandes deficiencias; no expresan la interacción necesaria entre lector y texto; van en una sola dirección: de los símbolos gráficos a la "lectura".

2.3 Modelos generales (*top-down*) de lectura

Un segundo tipo de modelos aparece a mediados del mismo decenio: los modelos cognoscitivos de lectura. El proceso de lectura, según ellos, es un proceso psicolingüístico. Así, durante el proceso el lector interactúa con el texto reconstruyendo el mensaje del escritor. Este es un proceso activo, no pasivo; la lectura en L1 y L2 no es una actividad simple, en la cual el lector sólo tiene que "descifrar" los signos lingüísticos, sino que aporta, mediante procesos mentales,

significación al texto (Iser: 1967, Smith: 1980 y Goodman: 1966, 1973, 1980). De aquí que los modelos psicolingüísticos sean dinámicos.

Goodman afirma lo siguiente acerca del proceso:

Reading must therefore be regarded as an interaction between the reader and the written language through which the reader attempts to reconstruct a message from the writer... it is an exceedingly complex process... the focus of reading shifts from the isolated decoding of individual words and letters to the broader field of comprehension. (1973: 15).

Goodman (1973) y Ulijn (1984) señalan que la "lectura" implica ante todo el procesamiento del lenguaje para la construcción de significados. Así, el proceso de lectura consiste en varios pasos y no únicamente en el aprendizaje de la relación de letras y sonidos.

Goodman (1980) elabora un modelo de cuatro pasos para describir la lectura:

1. Selección (*sampling*).
2. Predicción (*predicting*).
3. Confirmación/corrección (*confirming/disconfirming*).
4. Comprensión (*comprehension*).

El proceso de lectura puede ilustrarse como un ciclo en el que el lector parte de una primera "idea", forma hipótesis sobre el texto, confirma o rechaza la idea (ideas), continuando así sucesivamente. Este modelo se representa con la siguiente figura:

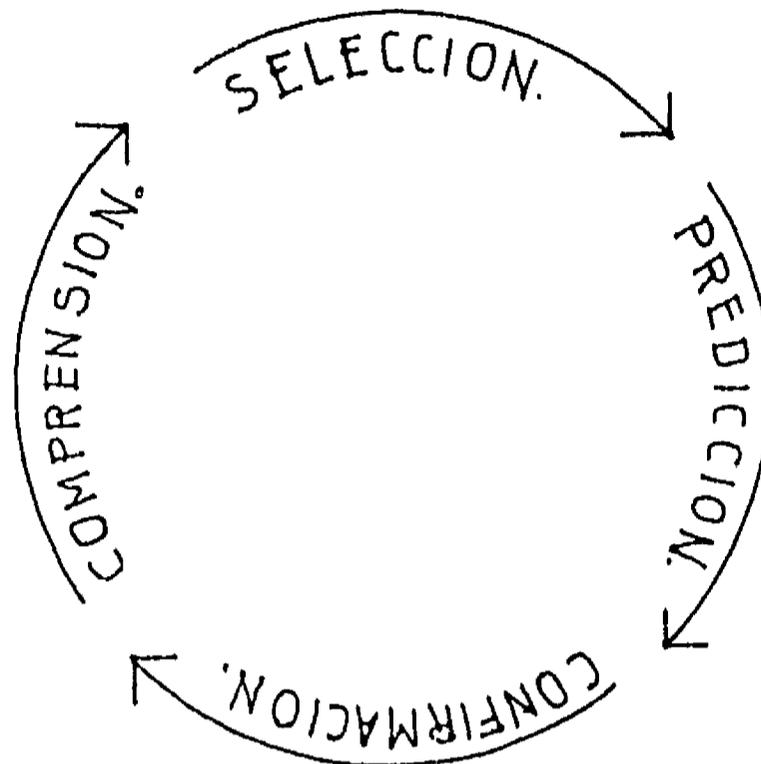


Figura 2.1 Modelo de lectura psicolingüístico (Goodman: 1980:5).

El proceso de comprensión de lectura según el modelo de Goodman (1980), desglosado por Smith (1980), consiste en:

1. Selección (*sampling*)

La selección consiste en hacer una lectura rápida (scanning) y seleccionar pistas - que pueden ser gráficas, fotografías, cuadros, esquemas, tablas, etcétera.

2. Predicción (*predicting*)

El lector hace hipótesis, predicciones sobre el texto basándose en experiencias previas.

3. Confirmación/corrección (*confirming/disconfirming*)

Cuando las predicciones (hipótesis del lector) se confirman con la información grafonémica, sintáctica y semántica, el lector muestra comprensión del texto. En cambio, si la hipótesis del lector no concuerda con la información grafonémica, sintáctica y semántica, él debe buscar el punto de desacuerdo y establecer otra hipótesis.

4. Comprensión

La comprensión implica el entendimiento del mensaje del autor. El lector lo comprende de acuerdo a sus experiencias y conocimientos relacionados con el contenido del mensaje. En algunos casos el significado se asimila a las estructuras cognoscitivas del lector; en otros, el significado del texto se reacomoda y se establecen nuevas estructuras cognoscitivas (se reconstruye el mensaje del autor).

Goodman (1988) expone un nuevo modelo, *A Revised Model of the Reading Process*, que se divide no sólo en los pasos cíclicos de la

lectura sino que además incorpora las entradas (*inputs*) y salidas (*outputs*) de información (cf. apéndice C, pp. 166-168).

El primer modelo de Goodman (1966) presentado aquí ha influido de modo importante en la enseñanza de lectura, particularmente en la enseñanza de lectura a nivel primario en los Estados Unidos de América. El impacto ha sido de tal trascendencia que se denomina a este modelo "enfoque psicolingüístico" o "enfoque lingüístico" - *the whole language approach* o *the language experience approach* - (Van Allen, 1968 y Schon, 1992 y 1994).

El modelo propuesto por Goodman (1980) concentra exclusivamente su atención en las estrategias generales (*top - down*) de lectura, pero es necesario exponer y analizar conceptos de este proceso diferentes, afines a los estudios de las estrategias de lectura empleados en esta investigación.

2.4 El proceso de lectura en lengua extranjera (L2)

Coady (1979) y Goodman (1988) proponen que los modelos de lectura en L1 podrían ser parámetros válidos para los lectores de L2, pero considerando que la falta de conocimientos lingüísticos (falta de conocimientos léxicos o sintácticos) tendrá efectos negativos en la interacción del lector con el texto.

Nuttal (1989) muestra en la figura 2.2 al lector A, como un lector eficiente que logra obtener significación con éxito, sin

encontrar obstáculos en su camino; en cambio, el lector B encuentra muchas barreras, que en algunos estudios se conocen como de "corto circuito", durante el proceso de lectura en L2. Estos cortos circuitos se producen por varias causas: léxico desconocido, deletreo de letras y palabras (*recording - sounding out*) y sintaxis incomprensible.

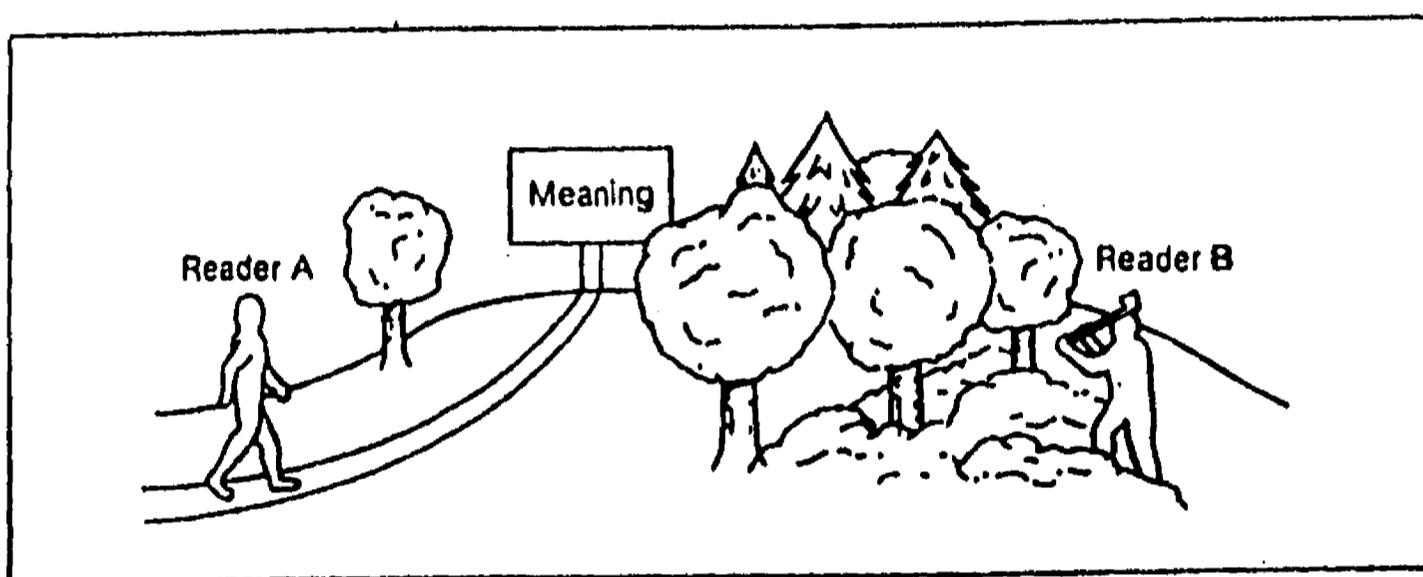


Figura 2.2 Modelo de Lectura de Nuttal (1989:8).

Coady (1979) presenta un modelo de lectura en lengua extranjera en el que puede verse la reciprocidad o interacción entre todos los componentes del proceso. En este modelo se ubican los tres componentes más significativos del proceso: la habilidad conceptual, los conocimientos previos y las estrategias que emplea el lector. Estos componentes siempre interactúan, por lo tanto, el lector eficiente los emplea de manera competente. Aunque la simplicidad de este modelo es notoria, se observan con claridad los elementos fundamentales de la lectura, que otros modelos soslayan.

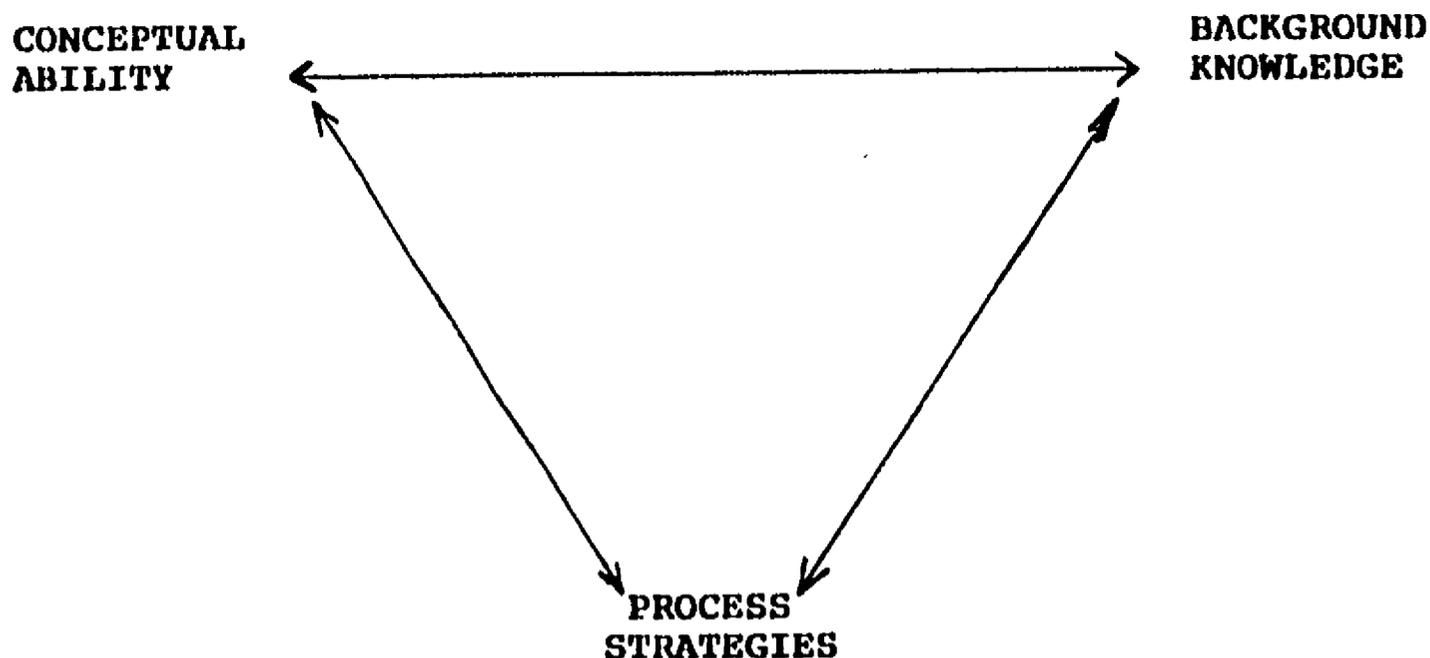
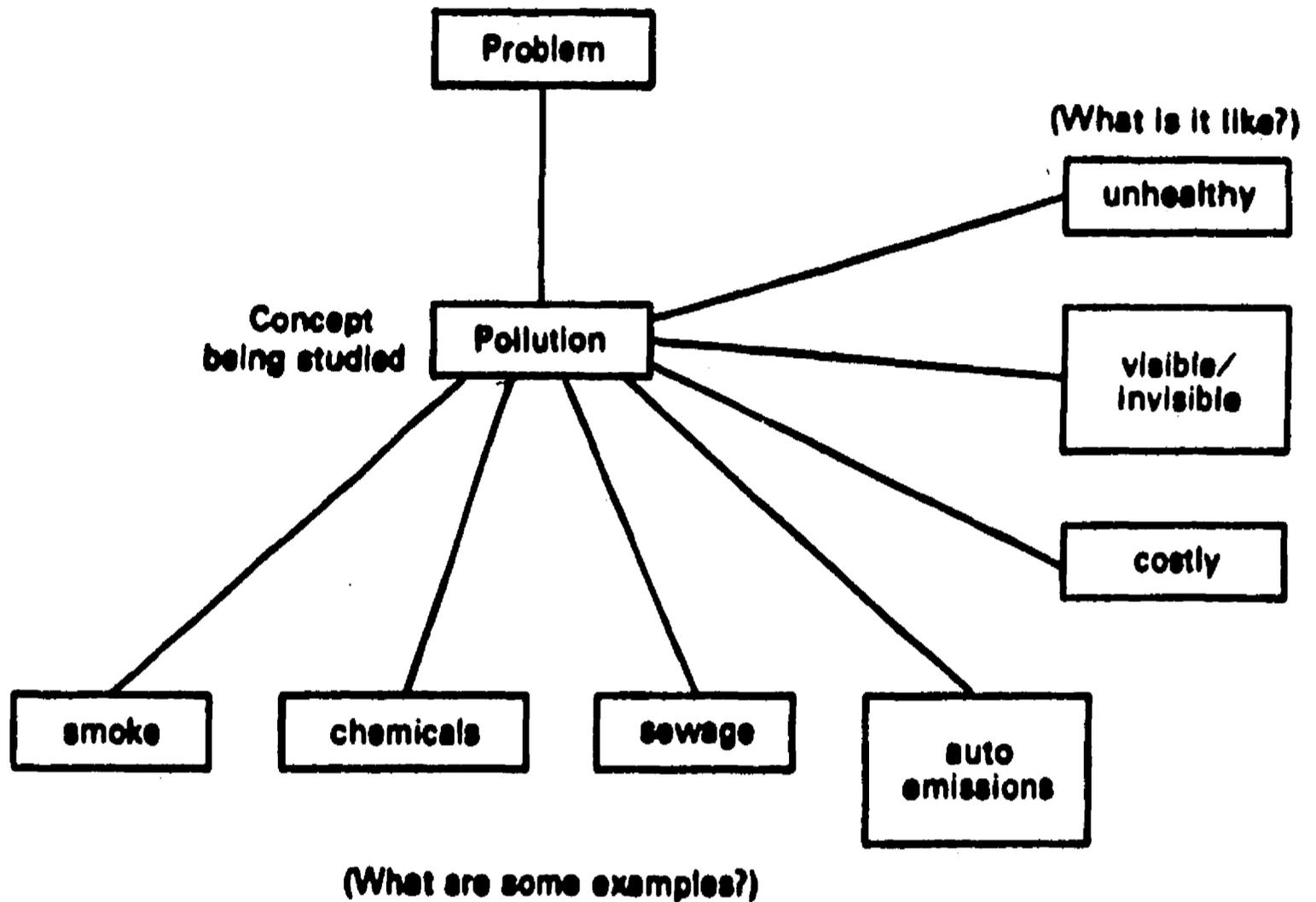


Figura 2.3 Modelo de Lectura en L2 de Coady (1979:49).

Hoy día, el proceso de lectura se estudia a través de una teoría interactiva y de esquemas. Se entiende por esquemas las estructuras de conocimiento previo que el lector posee y que le permiten construir o encontrar significado al texto (Carrell: 1984:98). Según este enfoque interactivo se deben estudiar el lector, el texto y la interacción recíproca de ambos.

Crawley y Mountain (1988) y Anderson y Pearson (1988) comentan lo siguiente sobre la teoría de esquemas (*Scheme Theory*): un esquema se define como una estructura abstracta del conocimiento. El conocimiento se organiza en "redes semánticas"; éstas se atraviesan para encontrar la información almacenada en el lector. Durante este proceso el lector obtiene la información haciendo inferencias y suposiciones mediante el empleo de sus esquemas lingüísticos, de conocimientos previos y del discurso [texto]. Se utiliza un "mapa de palabras" que representa visualmente el léxico para asistir al lector en su comprensión. En la página siguiente se muestra el esquema de las palabras relacionadas con el concepto "contaminación" (*pollution*).



Definition: Pollution is an environmental problem that is costly, unhealthy, and is visible or invisible. Some examples are smoke, chemicals, sewage, and auto emissions.

Figura 2.4 Mapa de palabras (Crowley y Mountain:1988:71).

Actualmente, en el enfoque interactivo que se emplea (Carrell, 1988), la información se procesa utilizando dos tipos de estrategias:

- a) Estrategias que llevan al lector de lo general a lo específico (*top-down*) (el lector emplea sus esquemas de conocimientos del mundo, del discurso y del texto).
- b) Estrategias que llevan al lector de lo específico a lo general (*bottom-up*) (el lector emplea sus conocimientos lingüísticos).

En las estrategias *top-down*, de lo general a lo específico, el lector efectúa^{el} proceso mediante predicciones iniciales basadas en conceptos generales; luego busca la información en el texto, ya que le sirve para confirmar o rechazar las ideas previas.

En las estrategias *bottom-up*, de lo específico a lo general, el lector parte de las unidades de información más pequeñas que aparecen en el texto -letras, sílabas, palabras, frases, oraciones- hacia párrafos y, por último, conceptos, ideas y proposiciones generales.

El lector eficiente utiliza un enfoque interactivo (Carrell:1988). En la medida que las entrevistas hechas comprueben estas teorías -uno de los objetivos primordiales de este trabajo-, podrán analizar, aún mejor, las estrategias que emplean los lectores en lengua extranjera.

A lo largo de este capítulo se comprueba que el lector eficiente

en L2 requiere varios tipos de estrategias, utilizando tanto estrategias específicas (*bottom-up*) como generales (*top-down*). Grabe (1988) presenta un modelo simplificado del proceso interactivo de lectura.

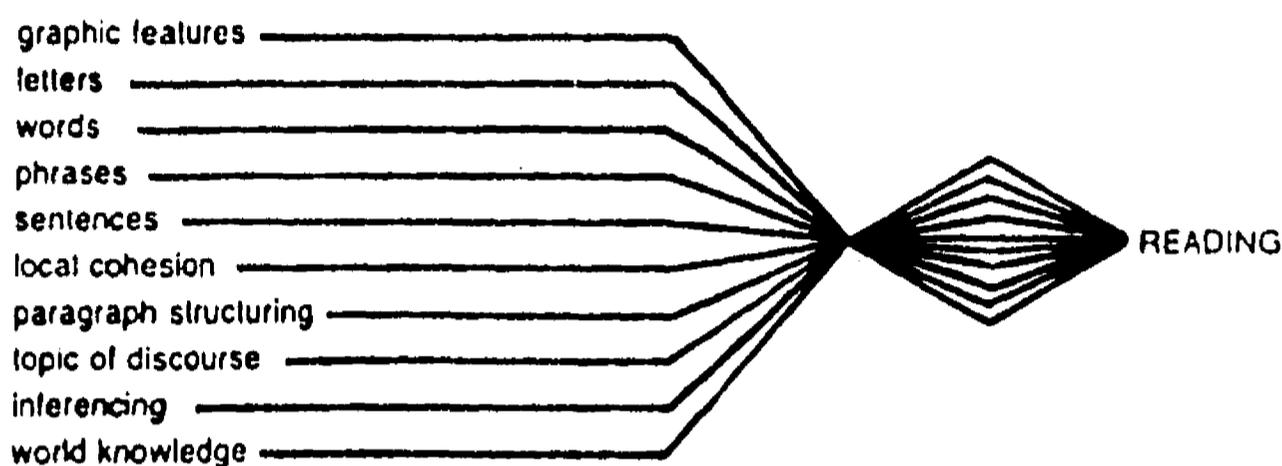


Figura 2.5 Modelo paralelo simplificado del proceso (Grabe:1988:59).

Como se aprecia en la figura 2.5, el lector eficiente combina sus conocimientos del mundo, hace inferencias, analiza el tema del discurso (estrategias *top-down*) y emplea conocimientos como símbolos gráficos, letras, palabras, frases y todos los fenómenos lingüísticos (estrategias *bottom-up*).

Existen numerosos modelos de lectura que pueden ayudarnos a entender las estrategias que utiliza el alumno para comprender un texto en lengua extranjera. Sin embargo, la presente investigación emplea sólo las teorías del enfoque interactivo y de esquemas. Existen básicamente tres áreas de la teoría de esquemas en el proceso de lectura: el esquema lingüístico, el esquema de contenido y el esquema formal.

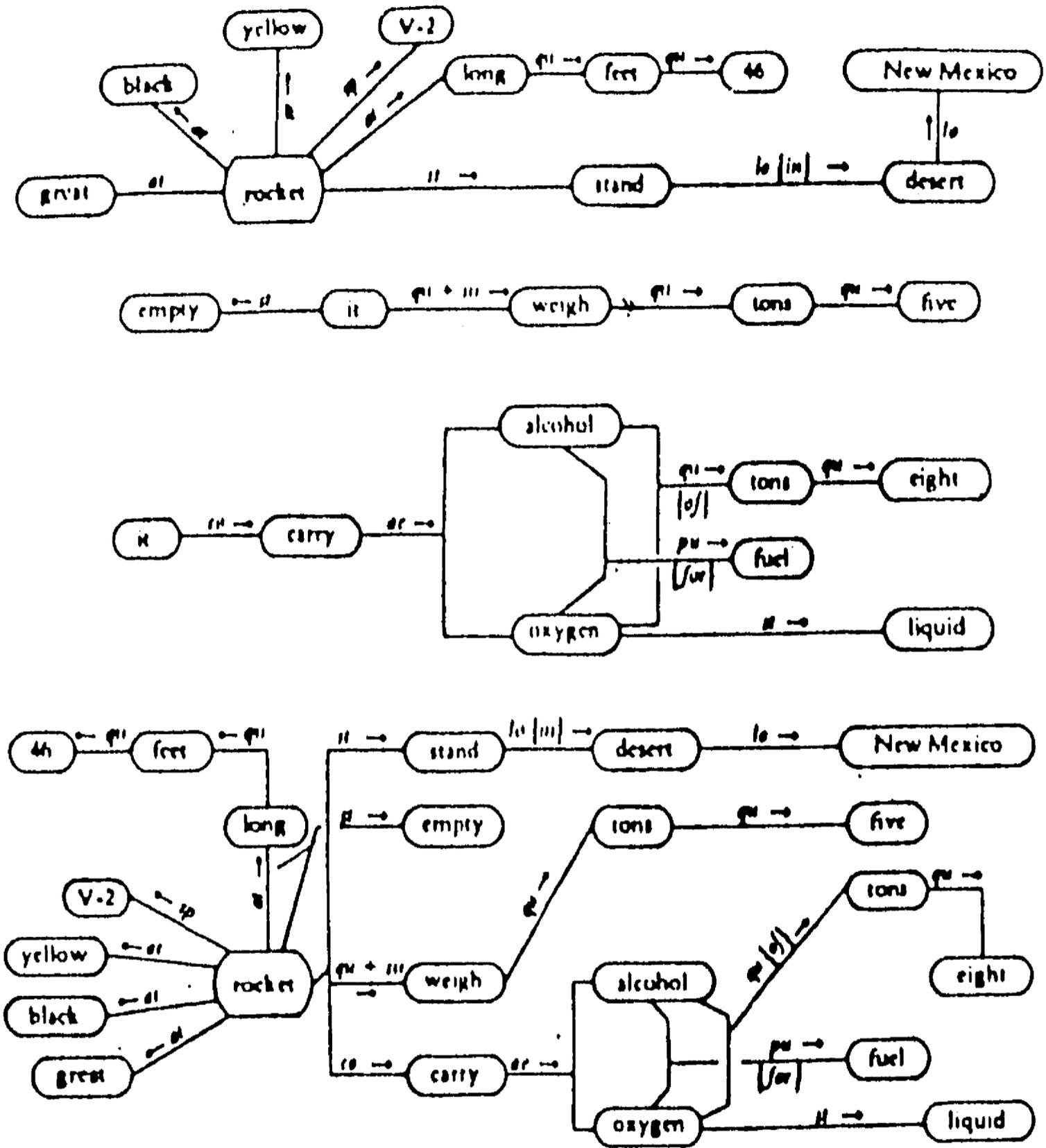
El esquema lingüístico comprende conocimientos de letras y sonidos, léxicos y sintácticos. El segundo esquema incluye conocimientos del tema que aborda el texto. El tercero, el esquema formal, se refiere a las estructuras retóricas del texto (James:1987). Estos tres esquemas se relacionan ampliamente con la comprensión de lectura y con los objetivos de esta investigación.

2.5 Criterios de evaluación

Para evaluar el proceso de lectura se desarrolló una taxonomía de estrategias. Los criterios a los cuales se dio mayor importancia fueron a las macrohabilidades y la coherencia en la interpretación del texto. DeBeaugrande y Dressler (1984) definen la coherencia como "el acceso y relevancia dentro de una configuración de conceptos y relaciones. La configuración dentro del texto es el mundo textual, que puede o no estar de acuerdo con el mundo real". (84-5). Estos autores señalan además que un "concepto" es una configuración del conocimiento que puede ser recobrada o activada con consistencia y unidad. Los conceptos no son enteramente estables; su contenido se define como un "juego ordenado de hipótesis que activan los elementos cognoscitivos dentro de un patrón real". (87)

DeBeaugrande y Dressler nos presentan un esquema de un párrafo en el cual presentan los conceptos y cómo éstos se relacionan con la coherencia de un texto:

A great black and yellow v-2 rocket 46 feet long in a New Mexico desert. Empty, it weighed five tons. For fuel it carried eight tons of alcohol and liquid oxygen. (98)



2.6 Esquema de un párrafo según DeBeaugrande y Dressler (1984:100).

Así, la evaluación del proceso de lectura se basa en la valoración de las unidades de información de acuerdo con su importancia para el significado conceptual y coherente del párrafo o texto. Los conceptos primarios de un texto son:

- a) Los objetos.
- b) Las situaciones.
- c) Los eventos.
- d) Las acciones.

Algunos de los conceptos secundarios son:

- a) El agente.
- b) La condición o característica de la persona.
- c) Las relaciones, como padre-hijo, jefe-empleado.
- d) El lugar.
- e) El movimiento o cambio de lugar.
- f) La forma.
- g) La causa.
- h) El propósito.
- i) La emoción.
- j) La cantidad.
- k) La significancia de la persona.
- l) El valor.

- m) La especificación.
- n) La cognición de la persona.

2.5.1 Las estrategias de lectura en lengua extranjera (L2)

Debe tomarse en cuenta que la lectura tiene adaptabilidad y flexibilidad, de modo que las estrategias del lector varían de acuerdo con sus propósitos y la dificultad del texto. Así, se observa la tendencia a economizar cuando se lee, es decir, se selecciona la información importante y se procesan grandes fragmentos de información. El lector economiza su esfuerzo, no muestra incertidumbre, utiliza sus conocimientos del mundo, conceptuales y textuales.

Las estrategias empleadas en el aprendizaje de lenguas son similares a las que se utilizan en el aprendizaje en general, ya que siempre existe un proceso para resolver problemas o hipótesis. Por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante debe inferir el significado de una palabra o frase desconocida. La inferencia es una forma de inducción. Así, muchos estudios indican que las estrategias que propician una mayor actividad mental conllevan mayor aprendizaje (Carrell:1988).

Para aclarar el panorama, vale decir que el término "estrategia",

derivado de "estratagema" y registrado por la Academia ya desde 1843 (Diccionario crítico etimológico Corominas, 1976), tiene dos acepciones. La primera, del léxico militar, se refiere a las técnicas de organizar las operaciones bélicas (Diccionario enciclopédico Grijalbo, 1986) o, más precisamente, a la coordinación general de las operaciones de una guerra (María Moliner). Como se ve, esta acepción no es muy útil para este trabajo, pues la lectura no es -aunque para algunos sí- una batalla. Es en su sentido de pericia, destreza; de arte para lograr un objetivo deseado, que se emplea el término "estrategia" en este trabajo. (cf. Ensayo general de un diccionario de sinónimos y antónimos, de Sainz de Robles, Aguilar, 1966).

La identificación de las estrategias de lectura es capital , pues su eficaz aplicación permite al lector ser más eficiente. Además, una vez analizadas, el maestro puede ayudar al lector de una lengua extranjera a tener mejores hábitos.

Los propósitos del lector y las estrategias de lectura están estrechamente relacionados. Cuando el lector eficiente desea obtener una idea general del texto, emplea, primero, la estrategia de inspección, *surveying* (toda la información gráfica y tipográfica). El lector lee el primer y último párrafo, así como las oraciones con las ideas principales del texto. Si, en cambio, busca sólo una idea, un hecho, o un detalle específico, emplea la estrategia de *scanning*: lee rápidamente buscando una pista y, después, continúa a una

velocidad de lectura normal. Si desea hacer una lectura general, el lector emplea *skimming*; hace una lectura intensa *-intensive reading-* si lee con cuidado y con precisión, y hace una lectura en frases *-phrase reading-* lee para pasar el tiempo.

Es necesario precisar algunas de las estrategias de lectura más importantes (*surveying*) como se indicó, es cuando el lector usa toda la información gráfica y tipográfica: *skimming* (desnatado) *scanning* (exploración), anticipación, inferencia y referencia.

Skimming es cuando se lee la primera plana del periódico: no hay intención previa. Consiste en un recorrido rápido del texto a fin de formar una idea de cómo está organizado y cuál es su naturaleza.

Scanning es, también, una lectura selectiva en la cual el lector no recorre el texto sino que lo profundiza en sólo un punto, o puntos, saltándose el resto. Es encontrar cierta información entre varios elementos.

La anticipación es resultado de la síntesis de dos facultades: visión y comprensión. Esta estrategia consiste en tratar de adivinar lo que continuará en el texto.

Inferencia significa deducir, sacar una conclusión. Es una operación cognoscitiva por la cual se pasa de una hipótesis a otra.

Referencia consiste en la capacidad de relacionar una palabra

con otra, una frase o párrafo con otro. Se descubre, así, la red de significación de un texto.

2.5.2 Estrategias léxicas

Croft (1960) y Nation y Coady (1988) afirman que el léxico es uno de los factores más significativos para comprender un texto. Señalan que la enseñanza del léxico en el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido siempre uno de los aspectos más importantes para todos los estudiantes universitarios.

Hace algún tiempo, el estudio del vocabulario se basaba en el análisis "palabra por palabra" y se empleaban largas listas de vocabulario; rara vez se enseñaba a los alumnos a utilizar estrategias léxicas. Actualmente, varias investigaciones señalan que deben utilizarse diferentes estrategias para enseñarlo en L2.

Celce-Muria y Rosensweig, en Crow y Quigley (1985) indican que con dos mil palabras pueden entablarse conversaciones cotidianas; por otro lado, un alumno universitario emplea en una lectura académica aproximadamente un vocabulario pasivo de 60,000 unidades léxicas y más de 150,000 palabras.

Los estudiantes de lenguas extranjeras pueden adquirir un vocabulario activo con gran facilidad; en cambio, el pasivo, que se emplea en el proceso de comprensión de lectura, es mucho más difícil de adquirir (Chastain en Crow y Quigley, 1986).

Krashen (1989) indica que una manera de ampliar el vocabulario es ayudando a los alumnos a que tengan más *input* (entrada) comprensible, ya sea escrito o auditivo; si el alumno tiene múltiples oportunidades de leer (o escuchar) en L2, recibe mayor *input* (entrada) comprensible y así, puede ampliar su competencia léxica.

The Input Hypothesis (IH) assumes that we acquire language by understanding messages. More precisely, comprehensible input is the essential environmental ingredient... I argue that the best hypothesis is that the competence in vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading, a position argued by others (1989,440).

Clarke (en Alderson, 1983:42) indica que cuando el alumno de L2 tiene un vocabulario limitado puede ocurrir un "corto circuito" en el proceso de lectura.

Limited vocabulary of the language "short circuits" the reader's system causing him to revert to poor reader strategies when confronted with a difficult or confusing word (or task) in the second language.

Carter y McCarthy (1988) señalan que las consideraciones importantes para la enseñanza de léxico a estudiantes principiantes o intermedios son:

- a) El maestro debe indicar al alumno la frecuencia de equis palabra en el texto escrito.
- b) Debe señalar si la palabra tiene valor polisémico, es decir, si tiene varios significados.
- c) Debe indicar también la morfología de la palabra.

Se aprecia que la mayoría de los programas y materiales de comprensión de lectura en inglés de las facultades de la UNAM no enseñan estrategias léxicas a los estudiantes; gran parte de los ejercicios de estos programas examinan únicamente los conocimientos léxicos de los estudiantes, no proveen estrategias para comprender el léxico desconocido (Williams, 1986; Alderson, 1977).

Los cursos de inglés con propósitos específicos de comprensión de lectura deben enseñar estrategias de vocabulario al menos semejantes a las que se proponen, más adelante, en la taxonomía (Schon, 1991).

2.6 Análisis de las diferentes taxonomías de estrategias de lectura

En los últimos años se ha hecho un esfuerzo importante para elaborar taxonomías de estrategias de lectura con el objeto de analizar la comprensión de lectura en L2. Al revisar algunas listas se han encontrado diferentes enfoques o maneras de clasificar y jerarquizar. Pasemos a identificar algunas y reflexionar sobre ellas.

Existen taxonomías que se conciben como estrategias cognoscitivas aplicables a diferentes áreas lingüísticas y de aprendizaje en general. Veamos ejemplos.

Munby (1978) hace una clasificación aproximadamente de 50 microhabilidades lingüísticas en las que incluye habilidades en expresión oral y comprensión de lectura.

Oxford (1990) muestra características diversas de las estrategias de aprendizaje, mismas que clasifica en cinco grupos: estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas, compensadoras, afectivas y de memoria.

Otras taxonomías contemplan estratos o niveles de procesamiento lingüístico. Por ejemplo:

Nutall (1982) concibe las habilidades como estrategias en diferentes niveles lingüísticos: vocabulario (morfología, léxico, semántica), significado del texto (conceptual, proposicional-contextual y pragmático), cohesión (sintáctica y textual, organización retórica y discursiva).

Grabe (1986) denomina a las estrategias microhabilidades y las clasifica en:

1. Estrategias de percepción y reconocimiento automático.
2. Vocabulario.

3. Sintaxis.
4. Cohesión.
5. Coherencia.
6. Posición del autor.
7. Habilidades de aplicación.
8. Metahabilidades.

Este autor hace también un desglose minucioso de las microhabilidades, especialmente entre la primera y quinta.

Un tercer grupo de tratadistas utiliza criterios diversos para clasificar las estrategias de lectura:

Hosenfeld (1977) las clasifica en experimentos de tipo cualitativo de lectores con éxito y sin él. En su taxonomía se observa, por un lado, la aparición de categorías lingüísticas que enfocan puntos muy específicos (palabras, nexos de frases) y también parámetros más generales (sentido global de oraciones, párrafos y macroestructura del texto); por otro, estrategias extralingüísticas que incluyen conocimientos previos no sólo sobre el tema sino también acerca de normas textuales.

Grellet (1987) se basa en una lista de subhabilidades propuesta por J. Munby; éstas pueden considerarse estrategias de lectura en general o habilidades conceptuales para la comprensión.

Carrell (1988) clasifica las estrategias en dos categorías: las generales (*top-down*) y las específicas (*bottom-up*). Así, emplea la

teoría de esquemas (*scheme theory*), esto es, los conocimientos previos del lector, para lograr un análisis del proceso de comprensión de lectura.

Dubin, Eskey y Grabe (1986) utilizan una clasificación de dos habilidades con subhabilidades:

- I. Microhabilidades de percepción, de vocabulario, sintaxis, cohesión, coherencia, postura del autor, aplicación.
- II. Macrohabilidades de leer con diferentes propósitos y velocidad, emplear varias microhabilidades simultánea e interactivamente, absorber y retener gran cantidad de material en un tiempo razonable, usar el diccionario adecuadamente y reconocer las limitaciones de éste.

Sarig (1987) clasifica el proceso de lectura en cuatro movimientos:

1. Movimientos técnicos.
2. Movimientos de clarificación y simplificación.
3. Movimientos de coherencia y
4. Movimientos para corroborar o confirmar.

Los movimientos técnicos incluyen estrategias como la lectura global (*skimming*), lectura específica (*scanning*), subrayar elementos

claves en el texto, emplear el glosario, el índice, etcétera. Los movimientos para aclarar o simplificar incluyen simplificaciones sintácticas o, también, paráfrasis. Los movimientos para identificar la macroestructura del texto son los de coherencia y el uso del contenido extratextual de los esquemas o conocimientos previos. Los movimientos para corroborar o confirmar incluyen la habilidad de identificar la comprensión o errores en la misma.

Sin embargo, pese a la diversidad de taxonomías, la investigadora decidió elaborar una propia a fin de agilizar la evaluación cualitativa del proceso de lectura de los sujetos de investigación (véase capítulo 4). La practicidad de esta taxonomía puede ser un elemento que valide su creación, además de la clasificación misma.

Esta clasificación se basa en los trabajos que se han mencionado. Se divide en cinco categorías: los puntos I, II y V son estrategias globales que llevan al lector de lo general a lo específico - *top-down*. Los puntos III y IV son estrategias específicas - *bottom-up*.

En esta clasificación (Schon:1991) se acentúan las estrategias léxicas, puesto que se consideran elementos de mayor importancia en el proceso. Con esta taxonomía se obtuvieron los datos cualitativos de esta investigación; se analizaron las estrategias globales, específicas y léxicas que cada uno de los sujetos emplea en el proceso de lectura.

**TAXONOMIA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA
(Schon:1991)**

I. Desarrollar sensibilidad hacia el texto.

El lector:

- a) Se hace consciente del tipo de texto e intenta comprender un fragmento o todo.
- b) Hace referencia a las ilustraciones, diagramas, títulos o tipografía especial.
- c) Selecciona el propósito y el tipo de lectura.

II. Emplear conocimientos previos.

El lector:

- a) Formula hipótesis sobre el texto.
- b) Hace predicciones sobre el contenido.
- c) Utiliza los conocimientos previos acerca del tema.
- d) Emplea la información de los pasajes anteriores a lo largo de la lectura.

III. Establecer lazos léxicos.

El lector:

- a) Identifica palabras claves.
- b) Ignora palabras desconocidas.
- c) Tolera, en ciertos casos, la comprensión aproximada de una palabra.
- d) Emplea cognados entre L1 y L2 para comprender el léxico.

- e) Reconoce los cognados falsos.
- f) Emplea la morfología (afijos) de las palabras; infiere el significado de palabras por el contexto.
- g) Emplea el diccionario con eficiencia para resolver sus problemas de vocabulario clave.
- h) Reconoce el valor polisémico de las palabras; identifica el significado de palabras por el contexto.
- i) Identifica expresiones idiomáticas.
- j) Identifica las frases nominales, verbales, adverbiales, subordinadas, etcétera.
- k) Examina las palabras técnicas y sus definiciones.

IV. Reconocer cohesión dentro del texto.

El lector:

- a) Relee el texto para mayor comprensión, para aclarar dudas.
- b) Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
- c) Traduce una palabra o una frase a L1.
- d) Usa el contexto para interpretar una palabra o una frase.
- e) Percibe la estructura superficial del texto.
- f) Reconoce los conectores.

V. Reconocer la coherencia del texto.

El lector:

- a) Se adelanta en el texto para formarse una idea general.
- b) Confirma o rechaza las inferencias.
- c) Hace una lectura general del texto (*skimming*).
- d) Hace una lectura específica de palabras o frases (*scanning*).
- e) Hace una lectura de búsqueda (*search reading*).
- f) Reconoce las relaciones semánticas del vocabulario.

2.7 Resumen

En este capítulo se exponen algunos modelos básicos del proceso de lectura en L1 y en L2. Como se ve hay numerosos modelos de este proceso; los actuales son primordialmente interactivos y de esquemas.

Tras analizar dichos modelos, se propone una taxonomía nueva, que constituye la base para el análisis del proceso de lectura en L2 de los lectores que sirvieron como fundamento para este trabajo. Esta clasificación determina las estrategias globales, específicas y léxicas; se configura con base en los modelos del proceso de lectura que se analizan en este capítulo.

La construcción de modelos teóricos y de clasificaciones de

estrategias está evolucionando y, mientras más se investigue, cada vez será de mayor utilidad para comprender el proceso de lectura.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología de investigación y el análisis descriptivo de las estrategias de lectura. Se estudian las estrategias de los lectores eficientes e ineficientes.

CAPITULO 3

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1 Introducción

Como se señaló en los primeros capítulos, uno de los objetivos de este estudio es analizar la relación entre el léxico, el proceso (las estrategias) y el producto (la comprensión) de lectura en L2. Para tal propósito se seleccionaron, al azar, 22 estudiantes universitarios inscritos en cursos generales de inglés como lengua extranjera, cursos que no fueron diseñados para propósitos específicos (20 de estos estudiantes pertenecen al semestre 91/1; dos, al 93/2). En estos cursos se enseñan las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir; además, se enseña la gramática de la lengua extranjera.

A continuación se describen los antecedentes de los estudiantes, los instrumentos para analizar la comprensión de lectura (el producto) y la metodología de trabajo. Estos tres elementos sirvieron como base para la observación y análisis del proceso de lectura.

3.2 Antecedentes de los estudiantes evaluados y entrevistados para este estudio

La investigación se llevó a cabo los semestres 91/1 y 93/2 en el

CAPITULO 3

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

CELE de la UNAM, con estudiantes inscritos en el Nivel II (Falsos Principiantes) y en el Nivel VI (Intermedio Alto). Se describen los estudiantes del semestre 91/1 de la siguiente manera:

ESTUDIANTES SELECCIONADOS PARA ESTE ESTUDIO		
10 estudiantes	Nivel II	Falsos Principiantes
10 estudiantes	Nivel VI	Intermedio Alto

Tabla 3.1 Estudiantes del CELE seleccionados para la evaluación de léxico y comprensión de lectura, semestre 91/1.

Los estudiantes seleccionados de ambos semestres (20 del 91/1 y 2 del 93/2) estaban inscritos en diversos programas universitarios; eran alumnos de las dos ramas básicas de enseñanza: ciencias sociales y humanidades, y ciencias biológicas y ciencias físicas.

Las edades de los estudiantes de licenciatura fluctuaban entre 18 y 25 años; las de los estudiantes de maestría eran de 32 a 36 años. Estos últimos eran sólo tres sujetos del total de seleccionados para el estudio.

ESTUDIANTES SELECCIONADOS PARA EL ESTUDIO DE AUTOOBSERVACION DEL PROCESO DE LECTURA		
4 estudiantes	Nivel II	Falsos Principiantes
4 estudiantes	Nivel VI	Intermedio Alto

Tabla 3.2 Estudiantes del CELE seleccionados para el estudio de autoobservación del proceso de lectura en L2 (semestre 91/1 y 93/2).

Para el análisis del proceso (las estrategias) de lectura en L2 se empleó el método de autoobservación o introspectivo. Se seleccionó un número reducido de estudiantes, ya que este método requiere un estudio detallado de cada uno de ellos. Se anotaron, grabaron y transcribieron las observaciones de los ocho estudiantes de los semestres 91/1 y 93/2. De estos 8 estudiantes, 6 eran universitarios; cursaban programas de licenciatura en la UNAM, en las carreras de Periodismo, Química (dos), Contaduría, Ingeniería, Ciencias y Leyes. Una estudiante estaba en el programa de la Maestría en Veterinaria y un estudiante de licenciatura del Instituto Politécnico Nacional indicó que prefería los programas de lenguas en el CELE. La edad de los estudiantes del programa de licenciatura variaba entre 20 y 25 años; la estudiante de maestría tenía 32 años.

3.3 Instrumentos de evaluación

El léxico y la comprensión (el producto) de lectura en L2 fueron evaluados mediante el examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), del cual se emplearon únicamente las secciones de vocabulario y comprensión de lectura. Las evaluaciones comenzaron durante la décima y undécima semana del semestre 91/1 y durante la quinta y sexta semana del semestre 93/2.

El proceso (las estrategias) de lectura se evaluó mediante la autoobservación, de acuerdo con las técnicas de Hosenfeld (1977), Cohen y Hosenfeld (1981) y Cohen (1987); además, se empleó la

taxonomía de Schon (1991). Estas observaciones se iniciaron la undécima y décima segunda semanas del mismo semestre.

Del semestre 91/1 se eligieron, al azar, seis de los 20 sujetos que habían sido seleccionados para los estudios previos; tres del Nivel II y tres del Nivel VI. Se eligieron además dos estudiantes del semestre 93/2 para este mismo estudio.

En los últimos años varios estudios indican que es importante observar no sólo el producto en el área de adquisición de una lengua extranjera, sino estudiar el proceso de adquisición de la comprensión de lectura.

El examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) se utilizó para evaluar léxico y comprensión de lectura en inglés.

Este examen se desarrolló en 1964 para evaluar la suficiencia lingüística del inglés de estudiantes que no sean nativoparlantes y que deseen estudiar en universidades en los Estados Unidos de Norteamérica o Canadá. Más de 650,000 estudiantes en todo el mundo toman este examen anualmente.

El examen TOEFL se compone de tres secciones independientes:

- a) Comprensión auditiva.
- b) Gramática y redacción.
- c) Léxico y comprensión de lectura.

Las preguntas de cada sección son de opción múltiple con cuatro posibles respuestas. Se presentan ejemplos de comprensión de lectura de este examen, que contiene un texto y preguntas relacionadas con él. Al no tener autorización de la casa editorial del examen TOEFL, es imposible presentar un texto íntegro, sólo se presentan algunas de las preguntas de opción múltiple de un texto de aproximadamente 160 palabras.

According to the passage, a rattlesnake uses its rattles to

- a) *Help it remove old skin.*
- b) *Let other creatures know it is nearby.*
- c) *Catch small animals for food.*
- d) *Keep itself warm by providing insulation.*

How often does a rattlesnake shed its skin?

- a) *Once every four months.*
- b) *Once every four years.*
- c) *Up to four times every year.*
- d) *Four times more often than other snakes.*

(Hale, G., January, 1988)

Para lograr uno de los propósitos de este estudio, se utilizó únicamente la tercera sección del examen TOEFL: la sección correspondiente a vocabulario y comprensión de lectura, que evalúa la capacidad de comprender y usar las palabras en inglés. Con ello se califica la capacidad de comprender una gran variedad de textos en inglés.

Hale (1988) y Carrell (1989) indican que los conocimientos previos de los estudiantes pueden afectar los resultados de un examen de comprensión de lectura. Hale (1988) presenta un análisis sobre esta tercera sección (vocabulario y comprensión de lectura) del examen TOEFL. Indica que en ella los alumnos reportan mejores resultados en los textos que están relacionados con sus áreas de estudio.

Para efectos de investigación, los alumnos que participan en el examen TOEFL se dividen en dos ramos: humanidades y ciencias sociales, y ciencias biológicas y ciencias físicas. Hale señala que en los resultados de su investigación, el área de estudio determina y afecta el resultado de la comprensión de lectura (producto). Así, en la presente investigación se prestó especial atención a este factor importante: la relación de los conocimientos previos con la comprensión de lectura.

3.4 Técnicas para evaluar el proceso de lectura

La técnica introspectiva utilizada en la investigación del proceso de lectura en L2 se basa en la verbalización de pensamientos expresados por los sujetos (Hosenfeld, 1977; Cohen & Hosenfeld, 1981; Hosenfeld, 1984; Faerch & Kasper, 1987; Harstrup, 1987, y Sarig, 1987). Esta técnica de TOL (*THINK OUT LOUD*) se empleó para este estudio con el objeto de obtener los datos cualitativos del proceso de lectura:

Studies have demonstrated that thinking aloud and introspection/retrospection can be useful tools in understanding how second language is learned, and that insights from such mentalistic research methods can in turn be used to help improve second language reading skills (Cohen & Hosenfeld, 1981).

A continuación se presenta un resumen de los objetivos del proceso de lectura de introspección/retrospección, según investigaciones de Cohen y Hosenfeld (1981), Faerch y Kasper (1987), Cohen (1987), Hosenfeld (1977) y Hosenfeld (1984):

1. Ayudar al alumno a autoobservarse en el proceso de lectura.
2. Identificar los procesos de lectura de los alumnos.
3. Ayudar al alumno a comprender el concepto de "estrategia" y reconocer las estrategias que más ayuden en el proceso.
4. Ayudar al alumno a reconocer las estrategias que emplea en su L1 para comprender el léxico desconocido.
5. Asistir al alumno para que identifique las estrategias que utiliza al enfrentarse con léxico desconocido en la lengua extranjera.
6. Ayudar al alumno a practicar, emplear e integrar una variedad de estrategias de lectura.

7. Identificar las estrategias de lectura de los alumnos para que puedan emplearlas más eficazmente.

3.4.1 Clasificación de técnicas para evaluar el proceso de lectura

Cohen (1987) presenta tres categorías básicas para la obtención de datos en el proceso de lectura; las clasifica de la siguiente manera:

1. Autorreporte (*self-report*).
2. Autoobservación (*self-observation*).
3. Autorrevelación (*self-revelation*).

El autorreporte se refiere a la descripción de todas las estrategias que emplean los sujetos en el proceso de lectura; la autoobservación al análisis de todos los comportamientos lingüísticos cuando los sujetos tienen la información en su memoria corta (introspección), o al poco tiempo de efectuar la lectura, aproximadamente 20 segundos o un poco más (retrospección). Los datos obtenidos en una retrospección inmediata son más confiables, pues con la retrospección retardada el sujeto puede olvidar gran parte de la información. La autorrevelación consiste en pensar en voz alta, revelando todos los procesos cognoscitivos al efectuar la lectura.

En seguida se presenta la tabla de Cohen (1987) que desglosa las categorías enumeradas arriba para obtener los datos en la evaluación del proceso de lectura:

TYPE OF DATA # PARTICIPANTS CONTEXT

Self-Report

Self-Observation:

introspection

retrospection

Self-Revelation:

think out loud

En esta investigación se empleó básicamente el proceso de autorrevelación (*TOL-think out loud*), pensar en voz alta, que consiste en que el lector revela los pensamientos espontáneos que surgen durante el proceso de lectura.

3.4.2 Factores importantes que deben considerarse en los métodos de reportes verbales de lectura

Varios estudios indican que hay seis factores importantes que se deben tomar en cuenta en las tres categorías de métodos de reportes verbales. Estos factores son: número de participantes, contexto de la investigación, tiempo de la investigación, manera de motivar al participante y sus respuestas, formalidad para solicitar las respuestas y grado de intervención externa del investigador.

Cohen y Hosenfeld (1981) y Cohen (1984) señalan además cuatro pasos metodológicos que deben considerarse cuidadosamente para obtener la información de las introspecciones verbales. Se presentan los pasos que se practicaron para este estudio:

1. Instrumentación-externa: preguntas o instrucciones acerca de la lectura.
2. Muestreo-criterio para seleccionar a los sujetos, entrenamiento para la realización de la tarea.
3. Recolección-sitio apropiado de recolección, fuera del salón de clase.

El recolector fue el mismo investigador de este estudio, obteniendo así datos menos variables y más confiables.

4. Análisis-espontáneo y mediante una taxonomía de estrategias de lectura desarrollada por la investigadora.

Se seleccionaron cuatro pasos básicos para obtener los datos. Se presentan además otros factores importantes para la obtención de datos para una investigación mentalística del proceso de lectura (Cohen & Hosenfeld, 1981; Cohen, 1984; Cohen, 1987 y Hosenfeld, 1977):

He empleado en el párrafo anterior un término o, mejor dicho, un neologismo que acaso no suene extraño al lector avanzado: mentalístico. Aunque los diccionarios en español no registran este término, he decidido utilizarlo aquí por tres razones básicas: primero, porque hace tiempo investigadores como Hosenfeld y Cohen lo emplean al analizar procesos de aprendizaje; segundo, porque palabras como mental o cognoscitivo no reflejan, no describen el

proceso interactivo entre sujeto y objeto (lector y texto): mental informa de un estado emocional o patológico, de los sujetos, un estado (como algo estático), no un proceso; y cognoscitivo se refiere a procesos de conocimiento, no a estrategias para obtener ese conocimiento. Finalmente, el término mentalístico describe mejor el proceso mediante el cual un lector, apoyado en conocimientos previos, utiliza ciertas estrategias para alcanzar una meta, que en este caso es la comprensión de lectura en L2.

Así, mentalístico es un proceso -activo- y, a la vez, un método: un proceso porque implica la concatenación de ciertos fenómenos, aquí llamados estrategias; y un método porque es una herramienta para lograr un fin, la comprensión de lectura.

Por lo demás, valga anotar que diccionarios como el usual *Webster's* censa ya el término *mentalistic*, definiéndolo como lo relativo a fenómenos de la mente - a diferencia de mental, que se define como un estado resultante de la relación individuo-medio.

Hecho este paréntesis, y recordando que mentalístico se refiere a un proceso mental que nos lleva a lograr un fin, continúo.

Decía que los siguientes son los cuatro pasos básicos para la investigación:

- Selección de participantes,
incluyendo investigadores y sujetos.

- Contexto de la investigación, que incluye: dónde, cuándo y cómo se recaba la información.
- Proximidad del evento - se refiere al tiempo que transcurre entre la actividad y el reporte verbal.
- Modo de obtención de las respuestas, que puede ser oral o escrito, y grabado auditivamente o en video.
- Formalidad de las preguntas, esto es, el formato puede ser estructurado o flexible.
- Grado de intervención externa que el investigador o recolector de datos impone sobre los que responden.

Estos pasos sirvieron como indicadores en la obtención de datos cualitativos para esta investigación. Así, puede apreciarse que los métodos mentalísticos para analizar el proceso de lectura emplean la información que proporcionan los sujetos, la cual es parte significativa del *corpus* de la investigación. Faerch & Kasper (1987) indican que con este método se pueden obtener datos más directos del proceso de lectura en lengua extranjera.

Varios estudios como los de Ericsson y Simon (1980) y Bengt Kletzien (1991) aseguran que los métodos mentalísticos para analizar el proceso de lectura aumentan nuestros conocimientos de los procesos cognoscitivos y nos presentan información que es difícil de obtener. Así, Bengt Kletzien (1991) indica lo siguiente sobre el proceso de reporte verbal:

... Verbal reports in reading research provide veridical descriptions of cognitive processes which otherwise could only be investigated indirectly ... they allow access to the reasoning processes underlying higher level of cognitive activity... and they are sometimes the only available avenue for historical or genetic analysis of mental processes (71).

En definitiva, el proceso mentalístico ayuda a la investigación del proceso psicolingüístico de lectura porque proporciona conocimientos de los procesos cognoscitivos, así como de los procesos metacognoscitivos.

3.4.3 La aplicación de estrategias de lectura

Los sujetos de esta investigación emplearon una gran variedad de estrategias; éstas se pudieron analizar empleando el proceso mentalístico. Tanto los lectores eficientes como los deficientes, seleccionan generalmente estrategias léxicas, de inferencias y de conocimientos previos.

Como se señaló en los primeros capítulos, se desarrolló una taxonomía de estrategias que consta de cinco categorías básicas a fin de analizar con detalle las estrategias que emplearon los sujetos entrevistados para este estudio. A continuación se presentan las cinco categorías:

- I. Desarrollar sensibilidad al texto.
- II. Emplear conocimientos previos.
- III. Establecer lazos léxicos.
- IV. Reconocer cohesión dentro del texto.
- V. Reconocer la coherencia del texto.

Fueron veintidós los sujetos seleccionados para esta investigación; se entrevistaron únicamente a ocho de ellos, para analizar minuciosamente su proceso mentalístico. Seis sujetos se analizaron en el semestre 91/1 y dos en el semestre 93/2. La única diferencia de la investigación llevada a cabo en estos dos semestres reside en el grado de intervención externa del investigador o recolector de datos. A diferencia del semestre 91/1, en el que la investigadora sí interrumpió el reporte verbal de lectura de algunos de los sujetos, en el semestre 93/2 no ocurrió así, aunque sí hizo preguntas al terminar la lectura del texto.

A pesar de la diferencia señalada no se observaron cambios sustanciales. En ambos periodos de este estudio, se siguen los pasos que indican Cohen (1987), Cohen y Hosenfeld (1981) y Benge Kletzien (1991).

3.5 Procedimiento del estudio mentalístico

Este estudio es de tipo etnográfico, ya que la investigadora entrevistó personalmente a los sujetos, cuyas experiencias y datos constituyen una de las bases de la investigación. Las entrevistas se

llevaron a cabo en forma individual, estando sólo presentes entrevistador y entrevistado en un cuarto de grabación en el edificio del CELE. Las grabaciones duraron 30 minutos, aproximadamente. Se instruyó a los sujetos para que expresaran en voz alta todos los pensamientos que les venían a la mente. Investigadora y entrevistadora eran, sobra decirlo, la misma persona.

Para analizar la coherencia de un párrafo o de un texto utilicé el esquema de conceptos, el cual evalúa el proceso o el uso de estrategias de los sujetos. Así, el desglose de valores se hizo tomando en cuenta las ideas de Goodman (1967), Smith (1980) y Carrell (1988).

El criterio utilizado en esta investigación está basado en el esquema de conceptos de varios investigadores, como DeBeaugrande y Dressler (1984) y Grellet (1987). Ellos presentan los conceptos de la coherencia como los más importantes en el proceso de lectura.

Los lectores eficientes emplean estrategias que los llevan a comprender la coherencia de la lectura; también usan las habilidades específicas: las léxicas y sintácticas.

3.5.1 Captación de datos en el proceso mentalístico

Cabe señalar que la técnica utilizada en las entrevistas consistió en dar a los sujetos lecturas relacionadas con las ciencias sociales o de interés general, que se seleccionaron de libros de texto universitarios

estadunidenses de no gran dificultad, ya que no eran de sintaxis o léxico complejos. Estos textos eran de, aproximadamente, 100 a 600 palabras, debido a que las entrevistas no podían ser muy largas en vista de las necesidades de cada uno de los entrevistados.

Las entrevistas se hicieron en la undécima y décimasegunda semana del semestre 91/1 y en la quinta y sexta semana del semestre 93/2, a la hora y fecha establecidas por los ocho informantes, ya que esto les implicaba, repito, un tiempo extracurricular.

Se eligió el reporte mentalístico de pensar en voz alta (*think out loud* - TOL), técnica que permite gran espontaneidad en las respuestas. Se solicitó a cada uno de los sujetos que pensara en voz alta; a esto se le llama "introspecciones verbales" - cf. Cohen (1987), Cohen y Hosenfeld (1981) y Benge Kletzien (1991).

Se utilizó la grabadora de audio para captar todas las expresiones verbales de los sujetos durante todo el proceso de lectura. Este proceso dio inicio después de que el lector escuchara estas instrucciones:

Vas a leer este texto como generalmente lo haces. Trata de decir en voz alta todo lo que piensas, como si estuvieras diciéndotelo a ti mismo. Reporta todas las pistas que te ayudan, tus reacciones cuando te enfrentas a palabras desconocidas, secciones o frases difíciles y en lo que te apoyas para resolver estos u otros problemas.

Se prepararon otras preguntas que se utilizaron cuando el lector se detenía y suspendía su verbalización:

¿En qué estás pensando?

¿Te encuentras atorado? ¿Por qué?

Entonces, ¿cómo?

¿Continuarás leyendo?

¿Encontraste otros problemas?

¿Cómo haces para saber el significado de estas palabras?

¿Crees que ese es el significado de las palabras?

¿Por qué piensas así?

Se recurrió a estas preguntas siempre que fue indispensable, pero se trató de no interrumpir el proceso de lectura. Debe aclararse que en las (dos) entrevistas del semestre 93/2 no se hizo ninguna interrupción durante el reporte verbal. Las transcripciones de cada uno de estos reportes se encuentran en el capítulo siguiente.

Al final de la lectura se pidió a los sujetos que hicieran una interpretación global del texto. Se prepararon las siguientes preguntas:

¿Qué te pareció el texto?

¿Te agradó? ¿Por qué? ¿Por qué no?

¿Cuáles palabras se te hicieron fáciles?

¿Por qué?

¿Cuáles palabras se te dificultaron?

¿Qué palabras se parecen al español?

¿Qué secciones, frases o palabras se te hicieron fáciles?

¿Por qué?

3.5.2 Organización de la información

La manera de transcribir las introspecciones verbales fue libre; el propósito fue analizar, de forma global, las estrategias de lectura. Dos puntos suspensivos indican pausa corta; tres, una pausa más prolongada.

El entrevistador presenta sus observaciones y conclusiones generales tras analizar las transcripciones - quedan a disposición de investigaciones futuras. Para hacer el análisis fue indispensable diseñar la taxonomía de estrategias que permitiera categorizar las estrategias de lectura (ver capítulo 2, pp. 42-44). Como ya se señaló esta taxonomía se divide en cinco categorías: desarrollar sensibilidad; emplear conocimientos previos; establecer lazos léxicos; reconocer la cohesión; reconocer la coherencia. Estas son las categorías de estrategias base. El modo de jerarquizarlas no indica que hay diferentes niveles en estas estrategias de lectura. Esta taxonomía podrá utilizarse en futuras investigaciones puesto que está diseñada precisamente para contribuir a la enseñanza de L2.

3.6 Conclusiones

Puede decirse, en términos generales, que se comprobaron los postulados de DeBeaugrande y Dressler (1984) y Grellet (1987), que esta investigación ha hecho suyos, y que señalan que el lector eficiente emplea todas sus estrategias de lectura con el objeto principal de dar coherencia al texto.

Al final de cada entrevista se apreció la interacción de cada lector con el texto y las estrategias que utilizaba. Se observó que los lectores eficientes que habían obtenido buena puntuación en la prueba para evaluar el léxico y la comprensión de lectura, emplearon gran variedad de estrategias. Estos lectores eficientes usaron estrategias generales y específicas (*top-down* y *bottom-up*). En cambio, los lectores deficientes, que además habían obtenido una puntuación baja en el instrumento para evaluar el léxico y el producto de comprensión de lectura, emplearon las estrategias propiamente específicas (*bottom-up*), no empleaban estrategias generales (*top-down*). En el siguiente capítulo se presentan los datos de los estudios de los sujetos que se observaron durante el proceso de lectura mentalístico de auto reporte verbal.

CAPITULO 4

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS

4.1 Introducción

En este capítulo se presentan y describen los datos obtenidos con los instrumentos que se utilizaron para recabar la información (examen TOEFL y entrevistas personales). Los resultados se contemplan globalmente y se evalúan para emitir algunas sugerencias y conclusiones.

Se exponen los datos cualitativos, esto es, el análisis de las expresiones verbales de cada sujeto entrevistado; los textos utilizados se encuentran al inicio de cada una de las descripciones del proceso de cada lector. Las transcripciones fueron de gran utilidad, ya que ahí se encuentran los datos más importantes del *corpus* de la investigación. En el análisis del proceso de lectura de los ocho sujetos se presentan las estrategias empleadas por cada uno de ellos.

Cabe anotar que no se tipografiaron los textos leídos por cada sujeto porque esto restaría validez a la tesis si se recuerda que una de las estrategias que se emplean para comprender un texto consiste en desarrollar sensibilidad hacia él, atendiendo a elementos como diagramas, ilustraciones o tipografía especial para empezar a comprender (véase página 42).

CAPITULO 4

DESCRIPCION DE LOS RESULTADOS

4.2 Datos cualitativos del estudio

En primer término se exponen los datos cualitativos (los estudios analíticos) de las estrategias de lectura de los sujetos del Nivel VI, Intermedio Alto: Andrés, Salomón e Inés.

En segundo lugar se presenta el análisis del proceso de lectura de los sujetos del Nivel II, Falsos Principiantes: Marcela, Rivelino y Eva. Estos seis sujetos fueron estudiados en el semestre 91/1.

Por último se describen los datos cualitativos de los sujetos analizados en el semestre 93/2: Zayil, Nivel VI, Intermedio Alto, y Rocío, Nivel II, Falsa Principiante.

Se detallan brevemente los antecedentes de cada lector y luego se presentan los textos que sirvieron para hacer las evaluaciones. Además, se muestran las transcripciones y un resumen de las observaciones que la investigadora hizo sobre cada lector. Por último, se presenta la evaluación final basada en la clasificación de estrategias empleada para evaluar a cada uno de los lectores. Se analizó el uso de técnicas durante el proceso de lectura, tanto de los lectores eficientes como de los deficientes.

4.2.1 Análisis del proceso de lectura de Andrés

Andrés era estudiante del Instituto Politécnico Nacional. Cursaba inglés en el CELE. Durante la entrevista, señaló que tenía mucho interés en tener conocimientos lingüísticos suficientes en este

idioma; indicó que tomaba clases en el CELE porque pensaba que eran mejores a las de otras instituciones.

Andrés utilizó gran variedad de estrategias de lectura que lo llevaban de lo general a lo específico (*top-down*), así como estrategias específicas que lo llevan a las generales (*bottom-up*). El texto que leyó se titula *The Rejection of Cultural Absolutism*, consta de alrededor de 220 palabras y pertenece a un libro de psicología.

Texto: *The Rejection of Cultural Absolutism*
Gleitman, H. *Basic Psychology*, 1983,
New York: W.W. Norton & Co. 225 palabras.

THE REJECTION OF CULTURAL ABSOLUTISM

One set of relevant findings came from another discipline, *cultural anthropology*, which concerns itself with the practices and beliefs of different peoples throughout the world. There are evidently considerable variations in these patterns, with accompanying variations in the kind of person who is typical in each setting. Personality characteristics that are typical in our culture are by no means universal, a result that was beautifully tuned to the antibiological bias of the neo-Freudians.

A well-known example concerns cultural variations in the roles that different societies assign to the two sexes. An influential study by the American anthropologist Margaret Mead, "Sex and Temperament," compared the personality traits of men and women in three New Guinea tribes that lived within a hundred-mile radius. Among the Arapesh, both men and women were mild, cooperative, and, so to speak, "maternal" in their attitudes to each other and especially to children. Among the neighboring Mundugomor, both sexes were ferociously aggressive and quarrelsome. In yet another tribe, the Tchambuli, the usual sex roles were reversed. The women were the hale and hardy breadwinners who fished and went to market unadorned. While the women managed the worldly affairs, the men gossiped and pranced about, adjusted elaborate hairdos, carved and painted, and practiced intricate dance steps (Mead, 1935, 1937). The neo-Freudians took such findings as a strong argument against the cultural absolutism which regards the patterns of modern Western society as the built-in givens of human nature.

A continuación, la transcripción del proceso mentalístico de lectura de Andrés sobre *The Rejection of Cultural Absolutism*.

Andrés (A). ... Absolutismo cultural ... es el ... ¿el rechazo...? sí, bien ... un conjunto de ... encuentros relevantes...

Entrevistadora (E). Ahum.

A. ... que conciernen a ella misma ... a las prácticas y creencias de diferentes personas ... diferentes pueblos ... diferentes pueblos ... podría ser ... a través del mundo ... existen evidentemente variaciones considerables en esos ... patrones ... variaciones en cada conjunto ... cada puesta ... ¿no sé? ... características de personalidad que son típicas en nuestra cultura ... y que no por eso serían universales ... un resultado que fue ... que bellamente ... sincronizado ... o el ... acomodado ... *a bias* ... ¿qué es esto? Antibiológicas ... o de los nuevos freudianos ... Un ejemplo muy bien sabido ... de las variaciones culturales es ... en lo que a las variaciones culturas concierne ...

E. Ahum.

A. ... en ... las reglas que en las diferentes sociedades ... asignan ... a los sexos ... a las reglas ...

E. ¿En las qué?

A. ... ¿no? ... ¿no es cierto? ... los papeles ... ¿roles? ... ¿papeles? ... que las diferentes sociedades asignan a los sexos ... una

... lo ... antropóloga americana ... Margaret Mead ... llamado el sexo y el temperamento ... comparó la personalidad ... los *traits* ... esto no sé ... *traits* de los hombres y mujeres en tres tribus de Nueva Guinea ... que vivieron durante ... en un radio comprendido ... de tres ... ¿de qué? ... no de cien millas alrededor de ...

E. Ahum.

A. Este lugar ...

E. ahum.

A. Ambos hombres y mujeres fueron ... no sé esta palabra *mild* tampoco ... muy cooperativos y para decir algo ... maternales en sus actitudes entre ellos ... y en especial ... especialmente con los niños ... alrededor de ... la vecindad ... no es ¿*neighboring*? ¿es qué cosa? ...

E. Casi.

A. Ambos sexos eran ferozmente agresivos ... y ... tampoco conozco esta palabra *quarrelsome* ¿peleoneiros?

E. Ahum.

A. ... en una otra tribu ... la tchambuli ... los papeles usuales del sexo ... estaban revertidos ... la mujer era la ... no conozco ... ¿la proveedora?

E. Sí.

A. ... y era quien pescaba ... y quien provee el pan ... se puede decir ... y quien iba al mercado ... ja .. ja .. mientras que la mujer manejaba los asuntos mundiales ... de su mundo ... ¿será? ... ja .. ja ... el hombre ... no conozco ninguna de estas palabras ... *gossiped* y *pranced about* ... quiere decir ¿chismorrear?

E. Sí.

A. ... me imaginaba que quería decir eso ... y se hacían peinados elaborados ... ¿"carved and painted"? ¿No sé? ... y hacían pasos muy intrincados de baile ... y pintaban y ¿qué será esto? ... ¿carved? ... creo que la conozco ¿es como cosas de cerámica?

E. Más o menos.

A. ... según los estudios de la señora ... Mead, 1935 y 1937 ... los nuevos freudianos ... tuvieron tales encuentros ... como un argumento muy fuerte ... en cuanto del absolutismo cultural ... el cual ... esto no me acuerdo *which regards* ... los patrones de ... de la sociedad moderna ... del oeste como ya cosas dadas ... o prehechas ... ¿verdad? ... ¿no? serán ... inherentes ...

E. Ajum.

A. ... a la naturaleza humana ...

Ahora presentamos algunas observaciones generales del proceso de lectura de Andrés. En primer término, se observó su

inclinación por las estrategias que lo llevan de la lectura general a la específica (*top-down*). Sin embargo, también utilizó varias estrategias que lo llevaban de lo específico a lo general (*bottom-up*). Se saltaba palabras desconocidas y trataba de comprender la idea/ideas del texto por la macroestructura (el contexto). Utilizaba además la lectura en frases (*phrase reading*). Andrés confirmaba o rechazaba sus hipótesis, algunas veces con la ayuda de la entrevistadora, quien lo interrumpió aproximadamente nueve ocasiones durante su reporte verbal.

Andrés obtuvo el significado general de la lectura; reconoció algunos cognados que aparecen en el texto, tales como: *nature, characteristics, discipline, universal*. También analizó las partes léxicas, como en *unadorned* - prefijo, *un - adorned*.

Como se señaló anteriormente, Andrés no traducía el texto palabra por palabra, sino que hizo paráfrasis de la información del texto. Indicó que emplearía muy poco el diccionario, pero sólo al acabar la lectura, a fin de obtener el significado exacto de algunas palabras. Asimismo analizó las partes de la oración, las palabras, pero de manera inconsciente, sin tratar de detenerse mucho en esta estrategia.

Andrés empleó otra estrategia léxica, reconociendo algunos sinónimos o palabras relacionadas semánticamente como *ferociously, aggressive, y quarrelsome*.

Para presentar el último análisis de las estrategias de lectura de este lector, se empleó la clasificación de Schon (1991), que como se dijo en el capítulo 2 se divide en cinco clasificaciones:

- I. Desarrollar sensibilidad hacia el texto
- II. Emplear conocimientos previos
- III. Establecer lazos léxicos
- IV. Reconocer la cohesión del texto
- V. Reconocer la coherencia

Estas cinco categorías de estrategias se dividen en 30 subestrategias. A continuación se indica cuáles de ellas empleó Andrés. De las 30 estrategias Andrés emplea un total de 24.

De la primera clasificación, desarrollo de la sensibilidad, Andrés emplea las tres estrategias:

1. Se hace consciente del texto e intenta comprender una o unas partes del texto.
2. Selecciona el tipo de lectura para lograr mejor comprensión.
3. Hace referencia a los títulos.

De la segunda, emplear conocimientos previos, usa las cuatro estrategias:

1. Formula hipótesis sobre el texto.
2. Hace predicciones sobre el contenido.

3. Utiliza los conocimientos previos acerca del tema.
4. Emplea la información de los pasajes anteriores a lo largo de lectura.

De la tercera, establecer lazos léxicos, Andrés emplea seis de las diez estrategias:

1. Andrés ignora palabras desconocidas.
2. Tolera en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra o palabras. Al leer el título, Andrés no comprendió todo el significado pero continuó leyendo.
3. Emplea cognados entre L1 y L2 para comprender el texto: *sex, characteristics, result, discipline, nature y universal*.
4. Emplea la morfología (afijos) de las palabras compuestas; por ejemplo, *unadorned*, prefijo - un; *uncounsciously*, prefijo - un.
5. Indica que emplearía el diccionario para resolver problemas de vocabulario clave.
6. Identifica el significado de las palabras por el contexto: *ferociously, aggressive y quarrelsome*.

De la cuarta sección, reconocer la cohesión dentro del texto, utiliza las seis estrategias:

1. Relee las secciones del texto para mayor comprensión o aclarar dudas.

2. Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
3. Traduce una palabra o una frase a L1.
4. Usa el contexto para interpretar una palabra o una frase.
5. Percibe la estructura superficial del texto.
6. Reconoce los conectores.

De la quinta sección, reconocer coherencia del texto, Andrés emplea cinco de las seis estrategias:

1. Se adelanta en el texto para formarse una idea general.
2. Confirma y rechaza sus inferencias.
3. Hace una lectura específica de palabras o frases (*scanning*).
4. Hace una lectura de búsqueda (*search reading*) para buscar información importante.
5. Reconoce las relaciones semánticas de vocabulario.

Andrés no hizo una lectura general del texto durante la entrevista por falta de tiempo. No obstante, indicó que, en general, acostumbra hacer una lectura global antes de leer cualquier texto.

Se aprecia que el proceso de lectura de Andrés es satisfactorio, ya que emplea estrategias que lo llevan de lo general a lo específico (*top-down*) y también de lo específico a lo general (*bottom-up*). Andrés es un lector eficiente porque emplea estas estrategias

interactivamente. Con él puede corroborarse la hipótesis que se presentó en el capítulo 1: el lector eficiente emplea las estrategias de lectura de manera interactiva.

4.2.2 Análisis del proceso de lectura de Salomón

Salomón es pasante de Ingeniería Química de la Facultad de Química de la UNAM. Indicó que le interesaba cursar inglés en el CELE de la UNAM, porque tenía necesidad de leer libros en inglés para apoyar sus lecturas relacionadas con su carrera.

The Effects of Alcohol on Fetus es el texto que se le dio a Salomón. Es un pasaje de aproximadamente 312 palabras.

Texto: G.D. Maldasian, M.D. *The Effects of Alcohol on Fetus*. The News, México City. 312 palabras.

Effects Of Alcohol On Fetus

Woman's Health

By **GEORGE D. MALKASIAN, M.D.**
President of the American College of
Obstetricians
and Gynecologists

No responsible mother would give her newborn infant a cocktail as part of a regular diet. But some pregnant women do almost that by having a daily drink, perhaps after a hard day at work or when a couple sits down to dinner.

When the expectant mother drinks alcohol it gets absorbed into her bloodstream with all the effects of alcohol we have come to recognize. After one or two drinks an individual becomes more relaxed, perhaps more talkative and lively. But after several more drinks, unwanted effects may begin to appear. Speech becomes slurred, coordination is lost. Eventually, a person may become unconscious.

The fetus is especially vulnerable to alcohol early in pregnancy when all of the major body systems are being developed.

Unfortunately, the alcohol in a pregnant woman's bloodstream is carried through the placenta to her developing fetus. The fetus has the same alcohol level in its bloodstream as the mother. Considering the bad effects alcohol can have on the mother, it is not surprising that it can be harmful to the fetus as well.



THE NEWS FILE PHOTO

Alcohol can disrupt normal development of the fetal organs and produce serious birth defects. The fetus is especially vulnerable early in pregnancy when all of the major body systems are being developed. Alcohol also increases the risk of having a miscarriage at this time.

It is not clear just how much alcohol is enough to cause damage to the developing fetus. We do know that heavy drinking can lead to fetal alcohol syndrome, a pattern of alcohol-related abnormalities and defects, including mental retardation, stunted growth, heart defects, and neurological and behavioral problems.

A baby born with these problems is a high price to pay for being careless about your health and continuing to use harmful substances when you are pregnant. The smartest step a pregnant woman can take is to stop drinking. If you find it difficult to eliminate drinking entirely, you should talk to your doctor about how to cut down or cut out the need for alcohol. Better still, if drinking is a problem for you, do something about it before becoming pregnant.

If you begin your pregnancy in good health and practice good health habits during your pregnancy, you can help get your baby off to a healthy start in life.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

He aquí la transcripción de las expresiones verbales de lectura de Salomón sobre *Effects of Alcohol on Fetus*.

Salomón (S). Los efectos del alcohol en el feto ... pues es ... un tema que en la actualidad... es uno de los problemas ... que contagia ... o más bien ... trae consecuencias ... a ... las madres ... cuando están embarazadas ... en la etapa prenatal ... un artículo ... escrito ... por George Malkasian ... es el presidente del Colegio Americano de Obstetricia ... y de Ginecólogos ... y la responsabilidad de las madres para los infantes ... o los pequeños que van a nacer ... durante el parto ... que deben llevar una dieta regular ... las mujeres ... antes de ... algunas mujeres cuando están en el ... pre... prenacimiento ... la mayor parte ... pues unas pero no todas ... beben ... les gusta la bebida ... pero según dice aquí el artículo ... dice que los fetos son especialmente vulnerables al alcohol ... por otro lado ... cuando se espera que las madres ... que las madres ingieran el alcohol ... se absorbe ... se absorbe a través ... de ... del torrente sanguíneo ... como una manera en la cual llega al feto ... varias ... pero después de varias ... este pruebas ... bajo los efectos del alcohol pueden aparecer ... más bien problemas para la que corresponde. ... al feto y desafortunadamente el alcohol ... en las mujeres ... que están ... este ... embarazadas ... que se absorbe ... a través ... de la corriente sanguínea ... es llevado a través hasta la placenta ... con la cual ... donde el cual ... el feto se desarrolla ... del mismo modo el nivel de alcohol ... en la sangre es el mismo para el feto ... como para la madre ... y considerablemente los efectos del alcohol sobre la madre ... son

sorprendentes ... porque ... porque dan pauta ... dan lugar ... hacia el feto ... hacia que se contagie ... pero según ... regresando un poco ... según el artículo ... dice que el feto es especialmente vulnerable ... a lo ... el efecto del alcohol antes de la pregnancy ... pero yo considero particularmente que sí afecta ... ahora en el desarrollo los órganos ... del feto son un serio problema ... para su nacimiento ... especialmente ... si es vulnerable ... en este ... el embarazo ... durante el embarazo ... pero los sistemas de su cuerpo ... vienen a desarrollarse poco a poco ... el alcohol ... también el alcohol ... incrementa el riesgo de un contagio al mismo tiempo que lo que se está absorbiendo de la madre ... tanto como el alcohol ... como las causas de que ... el daño que ... desarrolla el feto ... conocidas ... o se llevan ... a ... ingerir y pueden ser letales para ... letales por ... para ... hacia un síndrome ... ¿de qué? ... atraso ... retraso mental ... de ... falta más bien de crecimiento ... no sé cómo se podría decir ... deficiencias del corazón ... y ... más bien problemas ... neurológicos ... del comportamiento neurológico ... un bebé cuando nace ... tiene ... varios problemas ... un alto número de carencias acerca de su salud ... y continúa a ser una ... y ... viene a ser un problema ... un problema de su nacimiento ... si se encuentra ... más bien ... una dificultad ... para eliminar ... de entrada el alcoholismo ... se podría hablar ... esto correspondiente a las mujeres ... que podrían hablar al doctor ... acudir a él ... para este ... que se le ayude ... en los efectos del alcohol ... ahora ... este ... sería todo ... continuando ... aunque ... que en el embarazo es bueno tener buena salud ... tener ... practicar ... buenos hábitos de salud ...

durante la *pregnancia* ... durante el embarazo ... y ... poder ayudar más bien ... a su bebé para que nazca bien ...

Entrevistadora (E). ¿Te gustó el texto? ¿Te agradó?

S. Sí.

E. ¿Se te hizo fácil? ¿Difícil? ¿Tiene muchos problemas?

S. Nada más la palabra "*pregnancia*" ... de hecho es una palabra en francés ... se puede decir *preñada*.

E. ¿Algunas otras palabras?

S. *Stunted growth* ... me ayudé con el *growth*.

G. ¿Había palabras parecidas al español?

S. Sí, *bloodstream* ... corriente sanguínea.
... alcohol ...

En seguida se exponen algunas de las observaciones generales sobre el proceso de lectura de Salomón.

El lector señala algunos de los problemas de léxico que se presentan en el texto. A continuación se presentan algunas de las palabras que fueron de más dificultad. El término *pregnancy* -embarazo- lo comparó con francés, *preñada*. La palabra *miscarriage* no pudo descifrarla. Salomón trata de inferir el significado de la palabra *stunted* por el contexto *stunted growth* - crecimiento atrofiado.

Él señala que encontró varios cognados: *fetus*, *problems*, *neurological*. Empleó el análisis morfológico al analizar el significado

de *bloodstream*. Salomón sabía el significado de *blood*, así que infirió corriente sanguínea.

Este lector señaló que aunque se saltó las palabras desconocidas, logró la comprensión global del texto, pese a que no logró entender todos los datos específicos del pasaje. Indicó que fue de gran ayuda tener conocimientos previos del tema, ya que pudo hacer algunas inferencias acerca del contenido del texto.

Cabe señalar que Salomón básicamente utiliza estrategias que lo llevan de lo general a lo específico (*top-down*), ya que hacía inferencias y continuamente aceptaba o rechazaba sus hipótesis. En cambio, emplea de manera insuficiente las estrategias que lo llevan de lo específico a lo general (*bottom-up*). La entrevistadora no interrumpió durante el reporte verbal; al terminar la lectura la entrevistadora hizo preguntas sobre el texto.

A continuación, basada en la taxonomía que propone este trabajo, se presenta el análisis de las estrategias de lectura de Salomón.

De la primera categoría, desarrollo de la sensibilidad, Salomón emplea las tres estrategias:

1. Se hace consciente del texto e intenta comprender una parte o unas partes del texto.
2. Selecciona el propósito y tipo de lectura para lograr mejor comprensión.

3. Hace referencia a todos los títulos, ilustraciones y tipografía especial.

De la segunda categoría, emplear conocimientos previos, Salomón emplea las siguientes estrategias:

1. Utiliza sus conocimientos previos y muestra interés en el tema, ya que es pasante de la Facultad de Química.
2. Hace predicciones sobre el contenido.
3. Emplea la información de los pasajes anteriores a lo largo de la lectura.

De la tercera categoría, establecer lazos léxicos, emplea seis de las diez estrategias léxicas.

1. Identifica palabras claves.
2. Ignora palabras desconocidas.
3. Tolera en ciertos casos la comprensión aproximada de una frase o palabra.
4. Emplea cognados entre L1 y L2 para comprender el léxico: *fetus, defects, neurological, problems*.
5. Emplea la morfología (afijos) de las palabras; por ejemplo, *miscarriage* -prefijo: mis. También reconoce palabras compuestas, como *bloodstream* - *blood stream*.
6. Identifica el significado de las palabras por el contexto.

Se observa que Salomón no emplea estrategias léxicas importantes, inferir el significado de las palabras por su categoría gramatical. Tampoco identifica expresiones idiomáticas como las siguientes: *give her new infant a cocktail* y *having a daily drink*.

De la cuarta clasificación, reconocer cohesión del texto, Salomón emplea tres de las cinco estrategias.

1. Relee el texto o secciones del mismo para obtener mayor comprensión.
2. Usa el contexto para interpretar una palabra o frase.
3. Traduce una palabra o una frase a L1.

De la quinta clasificación de la taxonomía, reconocer la coherencia del texto, el lector emplea las siguientes estrategias:

1. Confirma o rechaza las inferencias.
2. Hace una lectura específica de las palabras o frases (*scanning*).
3. Reconoce las relaciones semánticas del vocabulario.

Salomón emplea 18 de un total de 30 estrategias de esta taxonomía. Se inclina primordialmente por las que lo llevan de lo general a lo específico. Es evidente que necesita emplear más las estrategias *bottom-up*, que lo llevan de lo específico a lo general, de manera interactiva. Sólo así logrará tener una comprensión de lectura más precisa.

Este lector utilizó un gran número de las estrategias de lectura de la taxonomía (Schon, 1991), sin embargo, empleó menos estrategias léxicas, estrategias de cohesión y de coherencia que Andrés. De las 30 estrategias de la taxonomía, Salomón empleó 18.

4.2.3 Análisis del proceso de lectura de Inés

Inés es estudiante de contabilidad en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Cursaba el tercer semestre de su carrera. Ella no mostró mucho interés en el texto que se le presentó, ya que, señaló, no estaba de ninguna manera relacionado con su carrera universitaria.

El texto que se empleó con Inés se titula *Memory*, y es de aproximadamente 198 palabras y aparece en un libro de texto de psicología.

Texto: *Memory*. En H. Gleitman, *Basic Psychology*, 1983.
Nueva York: W.W. Norton & Company.
198 palabras.

Memory

Our discussion of perception, and especially of visual perception, has emphasized the way in which psychological events are organized in space. Locke to the contrary, our perceptual world is not a jumbled mosaic of isolated sensory fragments, but an organized, coherent whole in which every piece relates to every other. We now turn to the subject of *memory*, in which organization plays an equally prominent part.

Memory is the way in which we record the past and later refer to it so that it may affect the present. It is hard to think of humans (or any animal that is able to learn) without this capacity. Without memory, there would be no then but only a now, no ability to utilize skills, no recall of names or recognition of faces, no reference to past days or hours or even seconds. We would be condemned to live in a narrowly circumscribed present, but this present would not even seem to be our own for there can be no sense of self without memory. Each individual wakes up every morning and never doubts that he is *he* or she is *she*. This feeling of continuous personal identity is necessarily based upon the continuity of memories which links our yesterdays to our todays.

Such considerations underline the crucial importance of memory as a psychological process. How can this process be studied?

Se presenta a continuación la transcripción del proceso de lectura de Inés.

... este habla acerca de la memoria ... este ... bueno ... como ... se usa en psicología ... este ... habla de nuestra discusión ... de los psicólogos ... de nuestra discusión de la percepción ... y ... especialmente de nuestra percepción visual ... se ha enfatizado hacia ... los ... eventos psicológicos ... o ... los sucesos psicológicos ... que están organizados en el espacio ... al contrario nuestro mundo perceptual no es ... no es un mosaico ... ¿algo así? ... un fragmento sensorial ... no le entiendo ... es ... pero ... es algo organizado ... coherente ... es algo entero ... en el cual muchas ... muchas partes de un relato se unen ... con cada uno ... quiere decir algo así ... ahora ... volvemos al objeto ... al asunto ... de la memoria ... en el cual la organización juega un papel prominente ... nos están hablando de la memoria ... se refiere a la memoria ... la memoria es el camino en el cual ... nosotros recordamos el pasado ... y nos referimos a ello ... y que algo que puede afectar el presente ... es duro ... de pensar que los humanos ... o algún otro animal ... sea capaz de aprender ... sin esta capacidad ... sin memoria ... no habría ... nada ... entonces únicamente ... ahora ... no tendríamos habilidad ... para tener habilidades ... desarrollar las habilidades ... o ... sea ... *no ability ... to ...* o sea no tendríamos capacidad de utilizar nuestras habilidades ... no recordaríamos los nombres ... las caras ... o ... si caras ... ¿no? ... o sea rostros ... no habría referencias ... de los días que hemos pasado ... las horas ... los segundos que hemos vivido ... más o menos quiere decir

eso ... nosotros nuestro presente estaría muy estrecho o sea tenemos un presente este ... muy ... ay ... ¿cómo se podría decir? muy ... reducido podría ser ... muy ... muy limitado pero este presente ... no podría parecernos ... nuestro ... para ... si no tuviéramos ese sentido de la memoria ... sin la memoria ... individualmente si se levanta uno cada ... mañana y nunca tiene una dudas ... ¿es él? ... o es ella ... o es el sentimiento de identidad ... personal ... es necesariamente ... en la continuidad de recordar ... en lo ... los ... nuestros ayerés ... y nuestros presentes así como nuestras consideraciones subrayadas ... nos muestran la ... o la crucial importancia del proceso psicológico ... de la memoria ... dice ¿cómo puede ser este proceso ser estudiado?

Entrevistadora (E). ¿Te gustó el texto?

Inés (I). Muchas palabras me sacaron de onda ...

E. ¿Cuáles?

I. Como no hubo nada gráfico ... por ejemplo *jumbled*, *mosaic*, *sensory*.

E. ¿Qué piensas del texto?

I. Está bien ...

E. ¿Será la introducción o la conclusión de un capítulo?

I. Bueno ... Más bien ... sí ... sí es una introducción porque dice aquí *How can this process be studied?*

E. Sí, exacto. ¿Qué otras palabras se te dificultaron?

I. *Condemn* ... *What does condemn mean?*

- E. Condenar.
- E. ¿Encontraste palabras parecidas al español?
- I. Sí ... *discussion, perception, visually, especially, process, emphasize, human, capacity, reference.*
- E. ¡Encontraste muchas!

Se detalla el análisis del proceso de lectura de Inés. Se hacen estas observaciones usando como fundamento la taxonomía de estrategias de lectura. Cabe señalar que la entrevistadora no hizo ninguna interrupción durante el reporte verbal de esta lectora.

De la primera sección de la taxonomía, desarrollar sensibilidad hacia el texto, Inés emplea dos de las tres estrategias:

1. Selecciona el tipo de lectura para lograr mejor comprensión.
2. Hace referencia al título, no hace referencias a ilustraciones, diagramas, tipografía especial, ya que nada de esto aparece en el texto.

De la segunda clasificación, emplear sus conocimientos previos, la lectora es capaz de emplear únicamente dos de las cuatro estrategias:

1. Formula hipótesis sobre el texto.
2. Hace predicciones sobre el contenido.
3. No utiliza los conocimientos previos acerca del tema ya que, comentó, no le interesa la psicología, ni tiene

conocimientos acerca del tema.

4. Inés tampoco es capaz de emplear la información de los pasajes anteriores a lo largo de la lectura.

De la tercera clasificación, establecer lazos léxicos, emplea únicamente las siguientes cinco de las diez estrategias léxicas de lectura:

1. Ignora palabras desconocidas.
2. Tolera en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra.
3. Emplea cognados entre L1 y L2, como por ejemplo: *memory, visual, sensory, prominente, process, importance, personal.*
4. Reconoce sólo un cognado falso: la palabra *part*, con el significado de papel y no con el de parte.
5. Comentó que emplearía el diccionario para buscar el significado de palabras claves.

Dijo que no emplea la estrategia de inferir el significado de las palabras por la categoría gramatical a la que pertenecen.

De la cuarta categoría de esta clasificación, reconocer cohesión dentro del texto, Inés utiliza tres de las cinco estrategias:

1. Relee el texto o partes de él para aclarar dudas.
2. Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
3. Traduce una palabra o una frase a L1.

Inés señala que no percibe la estructura superficial del texto; indica que el tema no le gusta y que no está relacionado con su carrera.

De la última categoría, reconocer la coherencia del texto, Inés emplea únicamente dos de las seis estrategias:

1. Confirma y rechaza las inferencias.
2. Hace una lectura general del texto (*skimming*).

Esta lectora emplea únicamente 14 de las 30 estrategias de la taxonomía. Siendo que estaba en el nivel VI, Intermedios Altos, de los cursos de inglés, su proceso de lectura no era satisfactorio. No es una lectora eficiente porque emplea pocas estrategias generales y específicas.

4.2.4 Análisis del proceso de lectura de Marcela

Esta lectora cursaba el Nivel II, era del grupo de los Falsos Principiantes de inglés.

Marcela es estudiante de maestría en la Escuela de Veterinaria de la UNAM. En la entrevista, comentó que tenía necesidad de leer gran cantidad de textos en inglés para su carrera profesional.

El texto que se empleó con esta lectora es de Upton Sinclair en Wood L., Gabriel R.H., & Biller, E. America: it's People and Values, (1979) Nueva York: Harcourt Brace Janovich. Es de aproximadamente 154 palabras.

UPTON SINCLAIR 1878-1968

Upton Sinclair helped to "promote the general welfare" by calling attention to social problems in America. He became famous in 1906, when he wrote a novel called The Jungle. In it, he described the unsanitary ways in which meat was prepared for market in America.

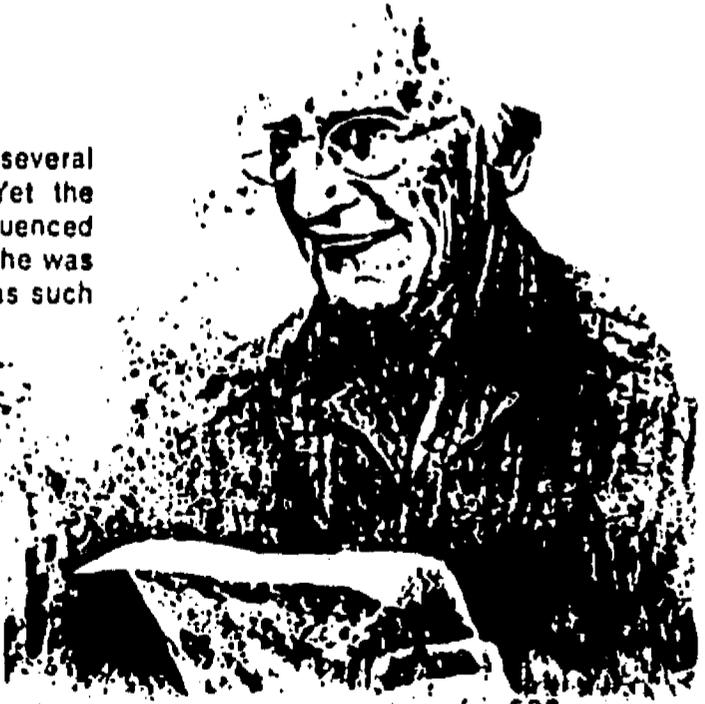


President Theodore Roosevelt, like many other Americans, was shocked by what he read in The Jungle. He discussed the book with Sinclair. Later, Roosevelt asked Congress to pass the Pure Food and Drug Act.



Sinclair ran for public office several times, but never was elected. Yet the many books he wrote deeply influenced the American people. In this way, he was able to bring about reform in areas such as industry and politics.

At 84, Sinclair said, "You don't have to be satisfied with America as you find it. You can change it. I didn't like America some 60 years ago, and I've been trying to change it ever since. I think



Cabe señalar que los textos que se seleccionaron para los sujetos del Nivel II, Falsos Principiantes, eran más breves y de menor dificultad que la de los textos que se emplearon para los sujetos del Nivel VI, Intermedios Altos.

Se procede ahora a presentar la transcripción del proceso de lectura de Marcela.

Marcela (M). ... Upton Sinclair ayudaba ... ponía atención a los problemas sociales en América ... Él comenzó su fama en 1906 ... cuando escribió una novela que se llamaba *La jungla* ... es ... esta describe ... la ... los caminos ... los cuales ... ¿meat? ... El presidente Teodoro Roosevelt ...

Entrevistadora (E). Ajum.

M. ... le gustaba ... otros americanos ...

E. Ajum.

M. ... fue ... y leyó *La jungla* ... discutía el libro con Sinclair ...
¿Later?

E. Ajum.

M. ... Roosevelt le preguntaba al Congreso ... qué pasaba con los alimentos y las drogas.

E. Ajum.

M. Sinclair iba a publicar ... algunos oficios.

E. Ajum.

M. ... pero nunca fue ... no sé ... después de algunos libros que él escribió ... influenciado por ... la gente americana ... en esto ... él fue capaz ... dar unas reformas en las áreas ... de política y de la industria ... en el 84 ... Sinclair no fue capaz de satisfacer ... con los americanos ... como ... pensaba en ... tú puedes cambiarlo ... no me gusta América ... como en los años sesenta ... ¿y capaz de tratar de cualquier camino? ... ¿o algo así? ...

E. ¿Cuál es la idea general del texto?

M. Está hablando de cómo gente famosa escritora pues a través de un libro ... que escribió daban información ... querían tratar de cambiar a la sociedad ... a los problemas que tenía la sociedad en ese tiempo.

E. ¿Piensas que es un texto sencillo o difícil?

M. Pues no es sencillo ... no es sencillo porque tiene mucho vocabulario ya más avanzado.

Se observa que la entrevistadora interrumpió cinco veces durante el reporte verbal, únicamente con el comentario "ajum". Se exponen ahora las observaciones generales del proceso de lectura de Marcela empleando como base la Clasificación de las Estrategias de Lectura.

De la primera categoría de estrategias, desarrollar sensibilidad hacia el texto, la lectora emplea las dos iniciales:

1. Se hace consciente del texto e intenta comprender un fragmento.
2. Selecciona el propósito y tipo de lectura.

De la segunda clasificación, emplear sus conocimientos previos, Marcela:

1. Formula hipótesis sobre el texto.
2. Hace predicciones sobre el contenido.
3. Utiliza los conocimientos previos acerca del tema.

De la siguiente categoría, establecer lazos léxicos, emplea una gran variedad de estrategias:

1. Identifica palabras claves.
2. Ignora palabras desconocidas.
3. Admite en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra o frase.
4. Emplea cognados entre L1 y L2 para comprender el léxico.
5. Infiere el significado de palabras por la categoría gramatical a la que pertenecen.
6. Identifica el significado de palabras por el contexto.

Marcela señala que emplea el diccionario únicamente para resolver sus problemas de vocabulario clave. El texto contiene diversas expresiones complejas para un estudiante de Nivel II, Falso Principiante, como: *ran for public office, At 84, promote the general*

welfare. Marcela se da cuenta de que estas palabras son parte de frases compuestas e intenta comprender su significado, aunque a veces no lo infería correctamente.

De la cuarta categoría de la taxonomía, reconocer cohesión dentro del texto, la lectora emplea las siguientes estrategias:

1. Relee el texto para aclarar dudas.
2. Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
3. Usa el contexto para interpretar una palabra o una frase.
4. Traduce una palabra o una frase a L1.

Pasando a la última sección, reconocer la coherencia del texto, la lectora:

1. Se adelanta en el texto para formarse una idea general.
2. Confirma o rechaza sus inferencias.
3. Hace una lectura general del texto (*skimming*).
4. Hace una lectura específica de palabras o frases (*scanning*).

No obstante que Marcela encuentra el texto difícil por no tener conocimientos previos de Upton Sinclair, dice que le parece interesante. Comenta que la falta de sanidad en los rastros es peligrosa. Ella es capaz de obtener, por lo tanto, la idea general del texto y, además, logra comprender información en detalle. Emplea

una gran variedad de estrategias, tanto generales (*top-down*) como específicas (*bottom-up*). Esta lectora no lee palabra por palabra, emplea lectura en frases *phrase reading*. Además, utiliza un total de 19 estrategias de la Clasificación de estrategias de lectura (Schon, 1991).

Muestra capacidad en la utilización de estrategias tanto generales como específicas; y se indica que Marcela es una lectora capaz y eficiente.

4.2.5 Análisis del proceso de lectura de Rivelino

Rivelino es estudiante del quinto semestre de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Estudia inglés en el Nivel II, Falsos Principiantes, en el CELE.

El texto que se le presenta a Rivelino durante su entrevista se titula "Albert Einstein", en Wood, Gabriel & Giller, América: its People and Values. 1979. Nueva York: Harcourt Brace & Janovich. Este texto es de aproximadamente 160 palabras y se seleccionó de un libro de texto de historia.

ALBERT EINSTEIN
1879-1955

Albert Einstein grew up in Germany, where he became a great scientist. His ideas changed the way we think about the universe and added to our understanding of atomic energy.



Because Einstein was a Jew, the Nazis took over his house and burned his books. Einstein came to America to live. Here he was free to work and to enjoy his favorite hobbies—playing the violin and sailing his small boat.



Einstein was glad when the Allies won World War II. But he was unhappy that his ideas had helped to make the atomic bomb. It was his wish that atomic energy be put only to peaceful uses.

Today, there are many peaceful uses for atomic energy. It is used to treat diseases, to power submarines, and to run factories. Soon it may be used to bring water to the world's desert areas and turn them into farm land.



Pasamos ahora a la transcripción de lectura de Rivelino, se emplea el texto con el título "Albert Einstein".

Rivelino (R). Albert Einstein 1879 - 1955 creció en Alemania ... donde él fue ... un gran científico ... sus ideas cambiaron ... la manera de ... pensar acerca del universo ... una idea ... de nuestra gran energía atómica porque Einstein fue un *German* ... no sé qué es ... los nazis tomaron allá su casa y quemaron sus libros ... Einstein vino a América ... vino a vivir a América ... aquí él fue ... libre para trabajar ... y disfrutó sus *hobbies* favoritos ... como tocar el violín y *sailing*? ... no sé qué quiere decir y ... un pequeño bote ... Einstein fue ... *glad*? ... no entiendo ... *when* ... no, tampoco ... en la Segunda Guerra Mundial ... pero él sostuvo *unhappy*? ... *happy* es feliz pero un no sé ... sus ideas fueron auxiliadas para hacer la bomba atómica ... se auxiliaron en él ... es fue su deseo ... la energía atómica ... es difícil *to be put to* y puso únicamente ... el uso el ... uso de la paz ... en estas fechas ... o hoy en día ... allá están ... usadas más para la ... energía atómica ... eso es usado ... no sé qué quiere decir ... *treat diseases*.

Entrevistadora (E). Ajum.

R. ... para los submarinos del poder ... *to power submarines*? el verbo *to power* es difícil run ... tampoco no sé

E. Ajum.

R. ... *water* es agua ... el objeto de los mundos.

E. Ajum.

R. ... las áreas ... su ... tampoco no sé ... farm ... no sé

E. ¿De qué trata el texto?

R. Habla en sí sobre algo de la vida de Albert Einstein, sus aportaciones en la ciencia ... algún *hobby* por ahí tocar el violín lo menciona. En primer instancia en dónde nació ... en dónde creció ... y cómo vino a radicar aquí en América ... pues sus aportaciones serían para la bomba atómica ... según esto ... y nada más.

E. Muy bien. Gracias.

Se señalan las observaciones del proceso de lectura de Rivelino siguiendo la taxonomía de estrategias de lectura. Vaya por adelantado que es un lector deficiente, pues únicamente emplea 10 de las 30 estrategias de lectura de esta taxonomía.

Se observa que de la primer categoría, desarrollar sensibilidad hacia el texto, el lector:

1. Se hace consciente del texto e intenta comprender una parte de él.
2. Hace referencias al título y fechas que aparecen.

En cuanto a la segunda categoría, emplear sus conocimientos previos, Rivelino emplea sólo una estrategia, y de una manera limitada. Él aclara que tenía muy pocos conocimientos del tema.

Rivelino hace una lectura lineal e intenta traducir palabra por palabra, no intenta formular hipótesis ni tampoco hace predicciones sobre el contenido del texto.

Pasamos ahora a la tercera categoría, establecer lazos léxicos; de ella, el lector utiliza tres de las 10 estrategias; se observa que tiene un léxico limitado.

1. Ignora palabras desconocidas.
2. Acepta en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra.
3. Emplea cognados entre L1 y L2 para comprender el léxico; por ejemplo: *scientist, energy, universe e ideas*.

El lector intenta identificar las siguientes palabras por el contexto: *burn books* y *enjoy hobbies*, pero sin eficiencia. Asimismo intenta comprender la palabra *unhappy*, infructuosamente, en vista de que no sabe el significado del prefijo un.

De la cuarta categoría, reconocer cohesión dentro del texto, Rivelino usa las siguientes estrategias:

1. Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
2. Traduce una palabra o una frase a L1.
3. Percibe la estructura superficial del texto.

De la última categoría, reconocer la coherencia del texto, emplea tres categorías:

1. Confirma o rechaza sus inferencias.
2. Hace una lectura general del texto (*skimming*).
3. Hace una lectura específica de palabras o frases (*scanning*).

4.2.6 Análisis del proceso de lectura de Eva

Eva es estudiante del quinto semestre en la Facultad de Química de la UNAM. Ella informa que la lectura del texto *Art in American Life* fue difícil.

Se presenta ahora el texto *Art in American Life*. Este pasaje es de aproximadamente 136 palabras y está acompañado de una ilustración. El texto se titula "Art in American Life: en Wood, Gabriel & Giller, America: its People and Values. 1979. Nueva York: Harcourt Brace & Janovich.



Art in American Life

An Inca Treasure

This beautiful gold figure is a fine example of early Inca art. It shows that these Indian people developed a great culture in their homeland in Peru. Early Inca artists made lovely gold objects like this one many hundreds of years before Columbus discovered America.

This gold figure represents an Inca priest. Notice the priest's fancy headdress and costume. Religion was an important part of Inca life. Therefore, most gold and silver objects made by Inca artists concerned religion. In most cases, these gold art objects were used in the Incas' religious ceremonies. Later, Spanish armies came to the New World and captured the Indians' magnificent treasures of gold and silver.

Enseguida se transcribe el proceso de lectura de Eva.

Eva (E). ... es un arte americano ... bonito ... esta bonita figura es un buen ejemplo ... de acerca del arte inca ...

Entrevistadora (En). Ajum.

E. ... que este ... esta gente ... es una cultura grandiosa ... en su ... en Perú ... acerca de los artistas hechos ... como los objetivos que les gustan ... algunos de los muchos ... años antes ... del descubrimiento americano ...

En. Ajum.

E. Esta figura presenta ... una noticia inca ... y una religión que es importante ... parte de ... de ... que los que les gusta a los incas ... además ... los objetivos hecho por artistas incas conciernen la religión ... en casos de ... objetivos son usados ... las religiones ... incas ... como ceremonias ... después en armonías ... inglesas ... armonías inglesas ... como del Nuevo Mundo ... y capturistas de magníficos ... tratados ... de ... ya no entiendo aquí ...

En. ¿Qué entendiste del texto?

E. Pues que la religión ... que los incas tenían una religión en la cual usaban por ejemplo ... en la religión ceremonias ... en armonías inglesas y además son usados en el Nuevo Mundo.

De la primera categoría, desarrollar sensibilidad hacia el texto,

la lectora emplea únicamente la primera estrategia con malos resultados, pues sus intentos por comprender sólo un fragmento de la lectura la llevan a perder la idea global del texto.

De la segunda categoría, emplear sus conocimientos previos, Eva únicamente utiliza una subcategoría: utiliza sus conocimientos previos acerca del tema, pero de manera poco eficiente; ella relaciona la lectura con los incas y, sin embargo, confunde la información del texto con las "armonías inglesas" (*Spanish armies*). Además lee una frase, los *Indians*, y la traduce como la India del Oriente. Eva fue incapaz de emplear dos estrategias de esta categoría, no formula hipótesis sobre el texto, ni tampoco hace predicciones sobre el contenido.

De la tercera categoría, establecer lazos léxicos, sólo usa dos estrategias:

1. Ignora palabras desconocidas.
2. Tolera en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra.

De la cuarta categoría, reconocer cohesión dentro del texto, la lectora emplea una estrategia: traduce las palabras o frases a L1; no obstante, no hace paráfrasis sino se apoya en las palabras aisladas y las lee literalmente.

De la última categoría, reconocer la coherencia del texto, Eva emplea tan sólo una estrategia: confirma o rechaza las inferencias, pero con gran dificultad y poca precisión.

Este texto es de menor dificultad que los anteriores. La lectora podría emplear sus conocimientos previos del tema, así como la gran cantidad de cognados que aparecen: *art, Inca, treasure, figure, fine, culture, Peru, religion, important, part, artists, Indians, Spanish, magnificent, ceremonies*. No lo hace, como es evidente.

Los datos obtenidos de las expresiones verbales de Eva indican que es una lectora deficiente, ya que se apoya en muy pocas estrategias de lectura. Así, muestra gran falta de vocabulario; desconoce muchas de las palabras claves del texto, por ejemplo, *treasure, armies, homeland, headdress, priest, notice, gold, silver, objects*; no comprende el significado de los falsos cognados, como *notice, objets* que infiere como noticia y objetivos; no estudia la parte gramatical de las palabras ni tampoco la morfología; no comprende el significado de *headdress* ni *homeland* - Eva percibe la palabra *head* como tener, *had*.

Se concluye que Eva es una lectora deficiente, puesto que hace lectura literal sin lograr una comprensión global. Asimismo, emplea un número muy limitado de estrategias y, como se indica arriba, tiene un léxico reducido. No se apoya en las ilustraciones ni en los subtítulos del texto.

Referente al análisis del proceso de Eva se confirma que es una lectora deficiente. Emplea únicamente 6 de las 30 estrategias de lectura de la taxonomía.

4.2.7 Análisis de los procesos de lectura, semestre 93/2.

Antes que todo, vale aclarar que las seis personas cuyos procesos se describen y analizan en las páginas anteriores pertenecen al semestre 91/2. Con el propósito de actualizar esta tesis se entrevistaron a dos sujetos más, del semestre 93/2. Pero no sólo con fines de actualización se añadieron estos dos casos; también para probar que la hipótesis principal que sustenta el trabajo -a saber: el lector más eficiente en L2 es quien más y mejor aplica estrategias de lectura- no está sujeta a las particularidades y circunstancias de un semestre y, en cambio, sí es, como toda ley, ajena al tiempo.

En el semestre 1993/2 se analizaron los procesos de lectura de Zayil - Nivel IV, Intermedio Alto, y Rocío - Nivel II Falsa Principiante. Con ellas también se empleó la taxonomía de Schon (1991); sin embargo, la intervención de la entrevistadora durante sus procesos de lectura fue diferente a la de los primeros seis sujetos: no intervino durante el reporte verbal, aunque hizo algunas observaciones cuando éste terminó. A continuación se presentan las transcripciones.

4.2.7.1 Análisis del proceso de lectura de Zayil

Zayil es pasante de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Ella mostró gran versatilidad; de la taxonomía utilizó 24 estrategias generales y específicas. Se le presentó el texto más extenso, del periódico *The News*, editado en el D.F.: "*Job Stress: A Global Phenomenon*", artículo de aproximadamente 686 palabras, que se reproduce en la siguiente página.

FALLA DE ORIGEN

Health

BEAT

The News

Thursday, March 25, 1993

By HOB DART
Cox News Service

Job Stress

A 'Global Phenomenon'

109

WASHINGTON — Job stress is a worldwide plague that afflicts British miners and Swedish waitresses just as it burns out Japanese schoolteachers and U.S. executives, a United Nations agency reported this week.

"Stress has become one of the most serious health issues of the 20th Century," said the 1993 World Labor Report by the U.N.'s International Labor Organization. "The Japanese have even coined a term for death by overwork: karoshi."

The report said job stress has become a "global phenomenon." In Australia, stress claims by government workers have increased 90 percent in three years. A French survey showed 61 percent of nurses and 61 percent of teachers were upset over stressful working conditions. Another study said stress-related diseases such as ulcers, high blood pressure and heart attacks cost the U.S. economy 200 billion dollars a year in absenteeism, compensation claims and medical expenses.

Blue-collar workers suffer from job stress even more than their white-collar counterparts, said Vittorio Di Martino, a stress expert for the I.L.O., headquartered in Geneva, Switzerland.

Blue-collar workers tend to be paid less, work in harsher environments and

perhaps, most significantly — have less control over their jobs and lives than do white-collar workers, explained De Martino.

In country after country, women also suffer more from stress than men do, Di Martino said in an interview. This is probably because women still assume more duties involving family and job than their husbands do, he said.

With the computerization of the world, plugged-in employees are facing new pressures, including electronic monitoring by their bosses, the report warned. "Workers in airline offices, government agencies, insurance companies, mail-order houses and telephone companies find themselves operating on a sort of electronic assembly line where employers can tell at any minute how they are performing."

The U.N. agency said stress stems from impersonal, ever-changing and often hostile workplaces.

"One way of considering stress is in terms of the 'fit' between human beings and their environment," said the report. "When demands are being made which do not match a person's current abilities or needs or expectations, this poor fit causes them to come under greater stress."

Individual workers can deal with stress through relaxation techniques such as yoga,

their own attitudes and behavior, the report said.

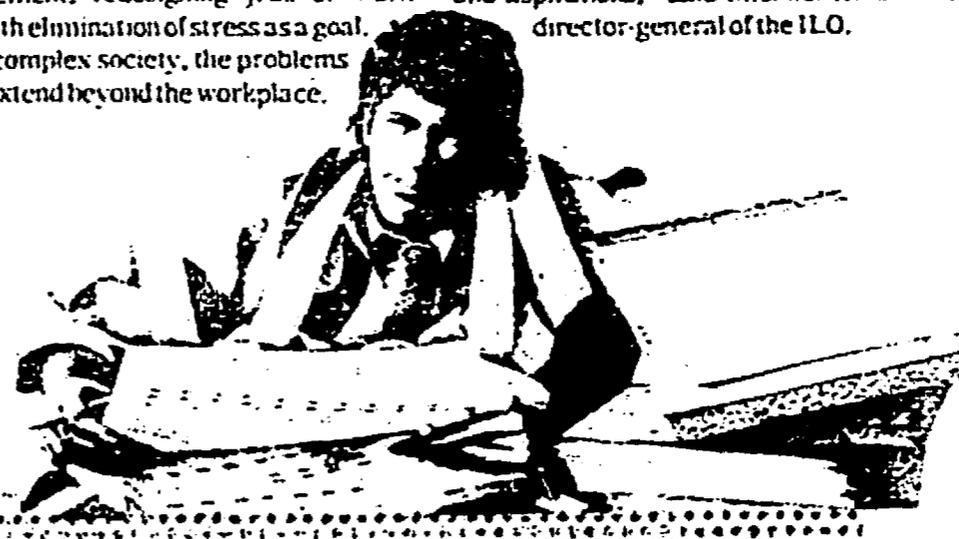
On a broader scale, employers who "act on causes of stress — organizational or environmental — can eliminate these roots," said De Martino.

Such organizational stress-busters involve giving employees more control over their job life — making work teams responsible for a variety of tasks, introducing flextime or job sharing to give workers more leeway in their work hours, adopting a less confrontational style of management, redesigning jobs or work pace with elimination of stress as a goal.

In a complex society, the problems often extend beyond the workplace.

Often stress is a "circular" ailment, said Di Martino. A worker leaves a stressful home life, builds up more stress during a commute to the job, works eight hours in a stressful environment, has another stressful commute home, then unloads on a family which reacts with anger, thus creating more stress.

"Companies that are likely to be most successful in the future are those that help employees cope with stress, and also carefully re-engineer the workplace to make it better suited for human aptitudes and aspirations," said Michael Hansenne, director-general of the I.L.O.



exercise, diet, counseling and changing

Pasamos ahora a la transcripción del proceso de lectura de Zayil.

Zayil (Z). Ahh ... bueno esto es un periódico ... es de un periódico que fue escrito en Washington. Es acerca, es un artículo sobre asuntos de salud y como aquí lo menciona, es un fenómeno global; por lo tanto, que nos puede atañer a todos. Es un artículo reciente, puesto que es de marzo 25 de este año. Inicia diciendo sobre los distintos tipos de trabajos en distintos lugares y el estrés que sufren los trabajadores y que esto ha sido reportado en e ... e ... una asociación parece ... las Naciones Unidas, acerca de la situación de trabajo. Ellos mencionan sobre todo la situación que ha ocupado el estrés en los últimos años en nuestra época, sobre todo toman en cuenta países que son ah ... primer mundistas; mencionan Gran Bretaña, Suiza y Japón, así como los Estados Unidos; también mencionan Australia, Francia y ... parece que nada más ... se menciona ... el incremento del estrés en la población ... en los diferentes países de los estudios que se han hecho y cuántos ... problemas de salud a causa del estrés ... se han producido, como son úlceras, presión alta y ataques al corazón ... y ellos toman esto como un costo en dólares ... no lo toman en como en costo de salud o vida humana ... posteriormente mencionan las diferencias entre las condiciones ... más bien ellos mencionan ... que la gente de color sufre más de estrés que la gente blanca ... eso obviamente tiene que ver con las condiciones de trabajo a las que están sujetos los trabajadores negros ... no necesariamente negros ... también se menciona que ... las ... que sufre de estrés son las mujeres ... mucho

más que los hombres ... estos estudios los hizo Di Martino y esto es porque ... él menciona que las mujeres deben asumir dos papeles importantes en la sociedad que es tanto ir al trabajo como ... hacerse cargo de la familia ... bueno voy a decir lo que pienso ... me recuerda a la situación de las mujeres en la frontera muchas veces ... y también aquí ... después menciona el papel de la computarización ... el papel que han tomado las computadoras ... todo está bajo las computadoras, desde el correo hasta las oficinas aéreas ... de aerolíneas ... y el estrés se está volviendo en una manera digamos ... impersonal ... los lugares de trabajo ... los lugares donde se trabaja con computadoras muchas veces ... lo hace impersonal el trato es muy frío ... obviamente el estrés ... el ser humano en este tiempo tiene que ver tanto con su ambiente en el trabajo y con su ambiente en el hogar ... proponen soluciones para aliviar el estrés, como son practicar yoga ... cambiar el comportamiento ... etcétera ... pero no menciona las soluciones que ellos puedan dar ... tienen que salir de parte de uno mismo ... ellos ya después proponen soluciones como es que ... los horarios de los trabajos sean más flexibles ... que haya una variedad ... una flexibilidad en ellos ... de acuerdo a su estilo de vida ... también creen que se debe de tomar en cuenta el estilo de vida de los trabajadores ... aquí lo que se propone es eliminar el estrés en una forma global ... de nuevo vuelven a mencionar que el estrés se encuentra tanto en el ambiente de trabajo como en el ambiente en casa en el que uno muchas veces deja el trabajo después de estar durante ocho horribles horas en un ambiente

que quizás no nos gusta para ir otra vez a un ambiente hostil o también estresante como suele ser la casa lo único que dicen es que a las compañías que sus trabajadores no estuvieran bajo esta presión ... pero solamente lo dicen ... no sé cuándo lo van empezar hacer ... eso es todo ...

Entrevistadora (E). ¿Te gustó el texto?

Z. Sí.

E. ¿Por qué?

Z. Me gustó en el sentido que es claro ... está ordenado ... empieza con una introducción acerca de los problemas del estrés en diferentes lugares ... después lo tratan como un problema de salud ... ve quiénes lo sufren ... quiénes son los que más lo sufren, quiénes son los que menos ... de ahí se va a la situación actual ... proponen soluciones que uno puede tomar ... uno mismo ... después ven lo que se ha hecho en las compañías o lo que se puede hacer ... bueno, ofrece una explicación del estrés, cómo surge tanto en el trabajo como en la casa ...

E. ¿Encontraste palabras difíciles?

Z. Pues ... creo que no ...

Pasemos a detallar el proceso de lectura de Zayil. Se usa como indicador la taxonomía de estrategias de lectura propuesta en esta tesis. Zayil, igual que Andrés, emplea un total de 24 estrategias de la taxonomía.

De la primera sección, desarrollar sensibilidad hacia el texto, Zayil emplea las tres estrategias:

1. Se hace consciente del tipo de texto.
2. Hace referencia a las ilustraciones, títulos, subtítulos y tipografía especial.
3. Selecciona el tipo de lectura.

De la segunda clasificación, emplear conocimientos previos, la lectora utiliza las cuatro estrategias:

1. Formula continuamente hipótesis sobre el texto.
2. Hace predicciones sobre el contenido.
3. Utiliza los conocimientos previos acerca del tema.
4. Emplea la información de los pasajes anteriores a lo largo de la lectura.

De la tercera sección, establecer lazos léxicos, Zayil utiliza siete estrategias:

1. Identifica palabras claves: *job stress, global phenomenon, environment, working, conditions.*
2. Soslaya palabras desconocidas.
3. Tolera en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra.
4. Emplea los cognados entre L1 y L2: *stress, government, organizational, Japanese* y muchas más.
5. Emplea la morfología: *stress/stressful* y las palabras compuestas, como *workplace, counterparts.*
6. Infiere el significado de las palabras por el contexto.

7. Identifica algunas frases y expresiones idiomáticas como *assembly-line*, *plugged-in employees*; no obstante, no pudo comprender las expresiones *blue-collar workers* y *white-collar workers*. Zayil comenta que emplearía el diccionario al final de la lectura del texto para comprender bien expresiones como éstas.

De la cuarta clasificación, reconocer cohesión dentro del texto, Zayil usa cuatro estrategias:

1. Relee el texto para mayor comprensión y así aclara dudas.
2. Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
3. Usa el contexto para interpretar una palabra o una frase.
4. Percibe la estructura superficial del texto.

De la última sección, reconocer la coherencia del texto, Zayil emplea las seis estrategias:

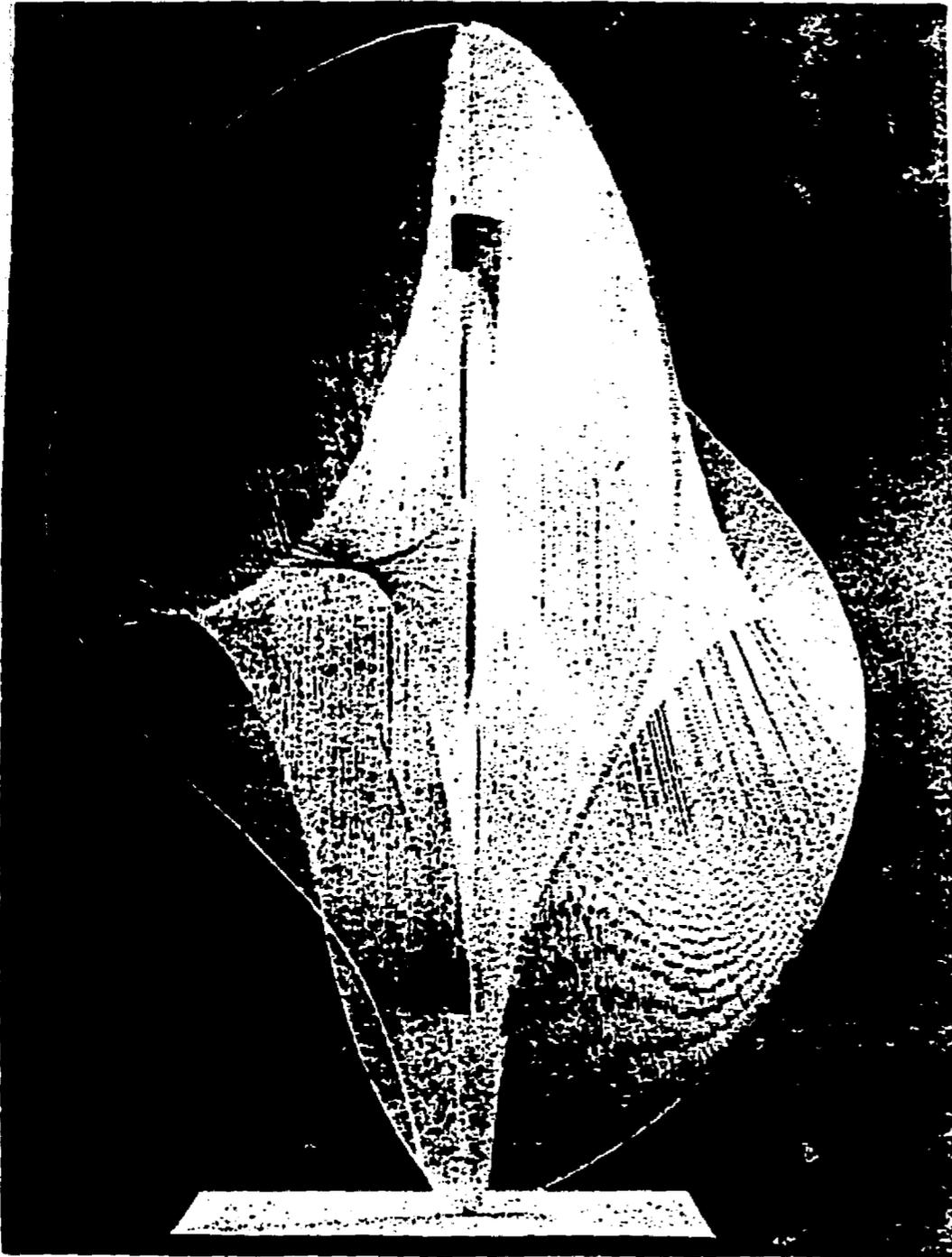
1. Se adelanta al texto para formarse una idea general.
2. Confirma o rechaza las inferencias.
3. Hace una lectura general del texto (*skimming*) y se concentra en el texto unos minutos antes de empezar su reporte verbal.
4. Hace una lectura específica de palabras o frases (*scanning*).
5. Hace una lectura de búsqueda (*search reading*).
6. Reconoce las relaciones semánticas del vocabulario, palabras como *flextime* con frases como *- give workers more leeway*.

Se concluye que Zayil es una lectora eficiente porque al utilizar múltiples estrategias, su lectura es fluida, no lee palabra por palabra. Ella indica que tiene mucho interés en dominar el inglés para hacer estudios de posgrado en Inglaterra. Sus resultados en el examen TOEFL en ambas secciones, vocabulario y lectura, fueron elevados: 20 y 19, respectivamente. Con el reporte verbal de lectura de Zayil se comprueba una vez más la hipótesis general de este trabajo: el lector eficiente emplea gran número de estrategias de lectura de modo interactivo.

4.2.8 Análisis del proceso de lectura de Rocío

Rocío cursa el octavo semestre en la Facultad de Derecho de la UNAM. Estudiaba el Nivel II, Falsos Principiantes en el CELE. El texto que se entrega a Rocío es de aproximadamente 105 palabras; lleva una ilustración y es de menos dificultad que el anterior. Se titula "*Art in American Life: A new form of art*", en Wood L. Gabriel, R.H. & Biller E., America: It's People and Values (1979). New York: Harcourt Brace Janovich.

Texto: "*Art in American Life: A new form of art*", en Wood L. Gabriel, R.H. & Biller E. America: It's People and Values (1979). New York: Harcourt Brace Janovich, 105 palabras.



Art in American Life

A New Form of Art

■ One of the most interesting new forms of modern art is sculpture described as “drawing in air.” Artists have learned how to use metal wire, plastics, and other materials to create this new kind of sculpture.

Many of the sculptors who developed this new art form were Europeans. Shortly before World War II and after the war, many of these artists came to live in America. One of these artists was Naum Gabo, a Russian who came to the United States in 1938. The beautiful sculpture “drawing in air” shown here was done by Gabo in 1949. This work of art, which Gabo called “Linear Construction No. 2,” is made of nylon thread and plastics.

Se transcribe ahora el reporte verbal de Rocío.

Rocío (R). ... bueno ... eh ... La vida del arte en América ... el nuevo arte ... una de las más interesantes formas del arte es la cultura ... de aire ... hay artistas que ocupan el metal, el plástico y otros materiales ... para crear ... nuevas esculturas ... muchos escultores ... este ... son europeos ... o vienen de Europa ... muchos artistas europeos vienen a vivir a América ... un artista llamado Naum Gabo es ruso ... Él vino a Estados Unidos en 1938 ... Él tiene una hermosa escultura que es *drawing in air* ... que él hizo en 1949 ... tiene una línea de construcción ... o es la línea de construcción número dos ... que está hecha en nylon ... y en plástico ...

Entrevistadora (E). ¿Te gustó el texto?

R. Sí.

E. ¿De qué trata?

R. Trata acerca de la escultura ... habla sobre los materiales que usan los escultores ... pueden usar metal ... pueden usar plástico ... y diversos materiales ... La mayoría de los escultores nos comenta aquí que son europeos, que muchos de ellos se vienen a vivir a América ... y hacen sus grandes creaciones y las presentan por todo el mundo ... por ejemplo este último que comentábamos hizo una escultura de nylon y plástico ...

E. ¿Encontraste palabras difíciles?

R. No difíciles ... pero no recuerdo ... que son ...

E. ¿Cuáles?

R. Como *thread* ... y ... ¿*drawing*? ¿*shown*? ... ¿*was done*?

E. ¿Cuáles se te hicieron fáciles?

R. Muchas.

A continuación se detalla el análisis del proceso de lectura de Rocío. Ella se inclina por utilizar las estrategias globales de lectura; al emplear pocas estrategias léxicas no es capaz de leer con precisión. Emplea un total de 18 estrategias de la taxonomía.

De la primera sección, desarrollar sensibilidad hacia el texto, la lectora emplea las tres estrategias:

1. Se hace consciente del tipo del texto.
2. Intenta comprender fragmentos.
3. Hace referencia particularmente a la ilustración y al título y subtítulo.

De la segunda clasificación, emplear conocimientos previos, usa tres estrategias:

1. Formula hipótesis sobre el texto.
2. Hace predicciones sobre el contenido.
3. Utiliza los conocimientos previos acerca del tema.

Rocío indica que le agrada el tema del arte y que le gusta visitar museos de arte.

De la tercera sección, establecer lazos léxicos, la lectora emplea únicamente cuatro estrategias:

1. Identifica palabras claves: *artists, sculpture, beautiful*.
2. Soslaya palabras desconocidas.
3. Tolera en ciertos casos la comprensión aproximada de una palabra.
4. Emplea con eficiencia cognados entre L1 y L2: *art, artists, form, Europeans, nylon, Russian, sculptors, modern, construction, plastics, materials*.

Rocío no es capaz de inferir el significado de las palabras por el contexto; como en la frase *nylon thread*, no le fue posible inferir como hilo de nylon. Ella indicó que consultaría el diccionario al terminar de leer el texto para comprender exactamente ciertas palabras o frases - *v. gr.: nylon thread*.

De la cuarta sección, reconocer cohesión dentro del texto, Rocío utiliza cuatro estrategias:

1. Relee el texto para mayor comprensión y para aclarar dudas.
2. Hace paráfrasis del texto.
3. Traduce una palabra o frases a L1.
4. Percibe la estructura superficial del texto.

De la última categoría, reconocer la coherencia del texto, la lectora emplea cuatro estrategias:

1. Se adelanta al texto para formarse una idea general.
2. Confirma o rechaza las inferencias.
3. Hace una lectura general.
4. Hace una lectura específica de palabras o frases.

Se concluye que Rocío lee utilizando básicamente estrategias globales (*top-down*); necesita emplear estrategias sintácticas y léxicas; esto le ayudaría a leer con mayor precisión. Los resultados de Rocío en el examen TOEFL son: 12 en la sección de vocabulario y 6 en la de lectura. Se aprecia que los resultados en este examen son satisfactorios para una estudiante de Nivel II, Falsa Principiante.

Los resultados del examen TOEFL de Zayil (Nivel VI, Intermedio alta) y Rocío (Nivel II, Falsa principiante) no se incluyen en las estadísticas, tablas y gráficas de la siguiente sección; sólo se incluyen los veinte sujetos que se analizan del semestre 91/1.

4.3 Datos cuantitativos de esta investigación

A continuación se presentan los datos cuantitativos con tablas, gráficas y las puntuaciones de cada uno de los veinte sujetos en las secciones de léxico y comprensión de lectura que se obtuvieron en el examen TOEFL en el semestre 91/1.

4.3.1 Resultados del examen TOEFL

En primer término se presentan los resultados de la sección de

vocabulario del examen TOEFL. Esta sección consiste en 30 problemas de opción múltiple. El alumno tiene que responder reconociendo el vocabulario en contexto. Se presentan el número de aciertos de cada uno de los 20 sujetos clasificados en dos niveles, Falsos Principiantes - Nivel II e Intermedios Altos - Nivel VI en el semestre 91/1.

RESULTADOS - NIVEL II			
EXAMEN TOEFL - SECCION VOCABULARIO Y LECTURA			
NOMBRE	VOCABULARIO (30)	LECTURA (30)	GLOBAL (60)
Marcela	19	5	24
Reyna	7	12	19
Eric	15	3	18
Antonio	15	1	16
Carlos	11	4	15
Reina G.	12	0	12
Rivelino	9	2	11
Ileana	2	2	4
Eva	2	2	4
D. Ivonne	1	2	3

Tabla 4.1 Resultados del Examen TOEFL - Secciones de vocabulario y lectura - Alumnos del Nivel II, Semestre 91/1.

RESULTADOS DEL NIVEL VI			
EXAMEN TOEFL - SECCION VOCABULARIO Y LECTURA			
NOMBRE	VOCABULARIO	LECTURA	GLOBAL
Andrés	16	20	36
Marco A.	21	13	34
Gabriela	22	1	23
Angeles	11	10	21
Salomón	11	5	16
Inés	15	0	15
Susana	13	2	15
César	13	1	14
Armando	11	3	14
Araceli	9	4	13

Tabla 4.2 Resultados del Examen TOEFL - Secciones de vocabulario y lectura - Alumnos del Nivel VI, Semestre 91/1.

4.3.2 Análisis de los resultados secciones vocabulario y lectura

Con base en los datos presentados en el capítulo 3, donde se describe a la población estudiantil y los instrumentos de evaluación, se hizo un análisis descriptivo con el cual identificamos las diferencias en los resultados correspondientes a la evaluación del vocabulario y lectura.

Las tablas 4.3 y 4.4 muestran los resultados estadísticos más importantes de la investigación. En ellas pueden observarse los factores del léxico y comprensión de lectura de los grupos observados.

EXAMEN - TOEFL		
	Intermedio Alto	Falsos Principiantes
MEDIA	14.2	9.3
MEDIANA	13	10
MODA	11	15
DESVIACION ESTANDAR	4.36	6.23
MINIMA	9	1
MAXIMA	22	19
COEFICIENTE DE VARIACION	0.30	.66

Tabla 4.3 Datos comparativos de vocabulario entre grupos Intermedio Alto y Falsos Principiantes.

Como se puede apreciar en la Tabla 4.3, en la sección de vocabulario el grupo Intermedio Alto obtuvo un valor mayor en la media y en la mediana. El grupo Intermedio Alto obtuvo un promedio de 14.2, mientras que el de los Falsos Principiantes obtuvieron un puntaje de media de 9.3. Se puede concluir que el primer grupo tiene en promedio un léxico más amplio que el grupo de los Falsos Principiantes, y, por eso, contestaron un mayor número de preguntas.

Así, en la tabla 4.3 se aprecia que la moda es más alta en los sujetos de nivel más bajo, pero esto no indica que tienen un mejor dominio de vocabulario sino que sólo dos estudiantes obtuvieron 15 aciertos y tres estudiantes de Nivel Intermedio Alto once.

Se observa además en la tabla 4.3 que la desviación estándar del grupo más adelantado es de 4.36, y la del grupo de los Falsos Principiantes es de 6.23. El grupo de Intermedio Alto obtuvo una puntuación máxima de 22 aciertos y una mínima de nueve. Comparando estos resultados con el grupo de Falsos Principiantes,

podemos determinar que éste obtuvo una puntuación máxima de 19 y una mínima de uno, con lo cual se explica que los alumnos de Intermedio Alto muestran mayor dominio de vocabulario. Es importante poner énfasis que la diferencia entre el mínimo de preguntas contestadas en ambos grupos fue de 8 aciertos, lo que implica confirmar el dominio de vocabulario en el grupo del nivel más alto.

Considerando el valor del coeficiente de variación de los alumnos concluimos que los de nivel bajo son sustantivamente más heterogéneos con respecto al vocabulario dominado.

4.3.3 Análisis de los resultados de lectura

Procedemos ahora con el cuadro estadístico de los resultados de comprensión de lectura de los grupos observados.

DATOS ESTADISTICOS COMPARATIVOS - LECTURA		
EXAMEN - TOEFL		
	Intermedio alto	Falsos principiantes
MEDIA	5.9	3.5
MEDIANA	3.5	2.5
MODA	1	2
DESVIACION ESTANDAR	6.13	3.32
MINIMA	0	0
MAXIMA	20	12
COEFICIENTE DE VARIACION	1.09	0.94

Tabla 4.4 Datos comparativos de Comprensión de Lectura entre grupos Intermedio Alto y Falsos Principiantes, semestre 91/1.

Como se observa en la tabla 4.4 el promedio y la mediana del grupo Intermedio Alto fueron mayor que los del grupo Nivel II. El grupo del Nivel VI, Intermedio Alto, obtuvo una mediana de 5.9 y mediana de 3.5; el grupo de los Falsos Principiantes obtuvo puntajes de 3.5 y 2.5, respectivamente.

Es conveniente añadir que el rango de aciertos buenos en el grupo Intermedios Altos fue de 20 aciertos mientras que en el otro grupo fue de 12. En consecuencia, tanto el coeficiente de variación como la desviación estando en el grupo Intermedio Alto fue mucho mayor que en el de Falsos Principiantes. Es decir hay alumnos en el grupo Intermedios Altos que se diferencian mucho de los alumnos principiantes, pero también hay algunos que se diferencian poco.

Cabe, aquí, hacer dos observaciones. Por un lado, aunque las medidas grupales anteriores indican que los alumnos del Nivel VI muestran mejor comprensión de lectura, la diferencia no es estadísticamente significativa**. Por otro, una inspección inicial de datos individuales puede dar la impresión de que hay una tendencia contraria a la relación entre conocimiento del vocabulario y capacidad de lectura que se sugiere; por ejemplo, puede advertirse que Gabriela (Nivel VI) tiene una calificación de 22 en la prueba de vocabulario y de 1 en la de lectura, mientras que Angeles (mismo Nivel) tiene calificaciones de 11 y 10, respectivamente. Es conveniente, por lo tanto, llevar a cabo también un análisis estadístico que dependa directamente de los datos individuales, como la tabla de contingencia que se presenta a continuación.

LECTURA \ VOCABULARIO	CALIFICACION IGUAL O MAYOR A 11	CALIFICACION MENOR DE 11
CALIFICACION IGUAL O MAYOR A 2	12	5
CALIFICACION MENOR DE 2	5	-
TOTAL ALUMNOS	22	

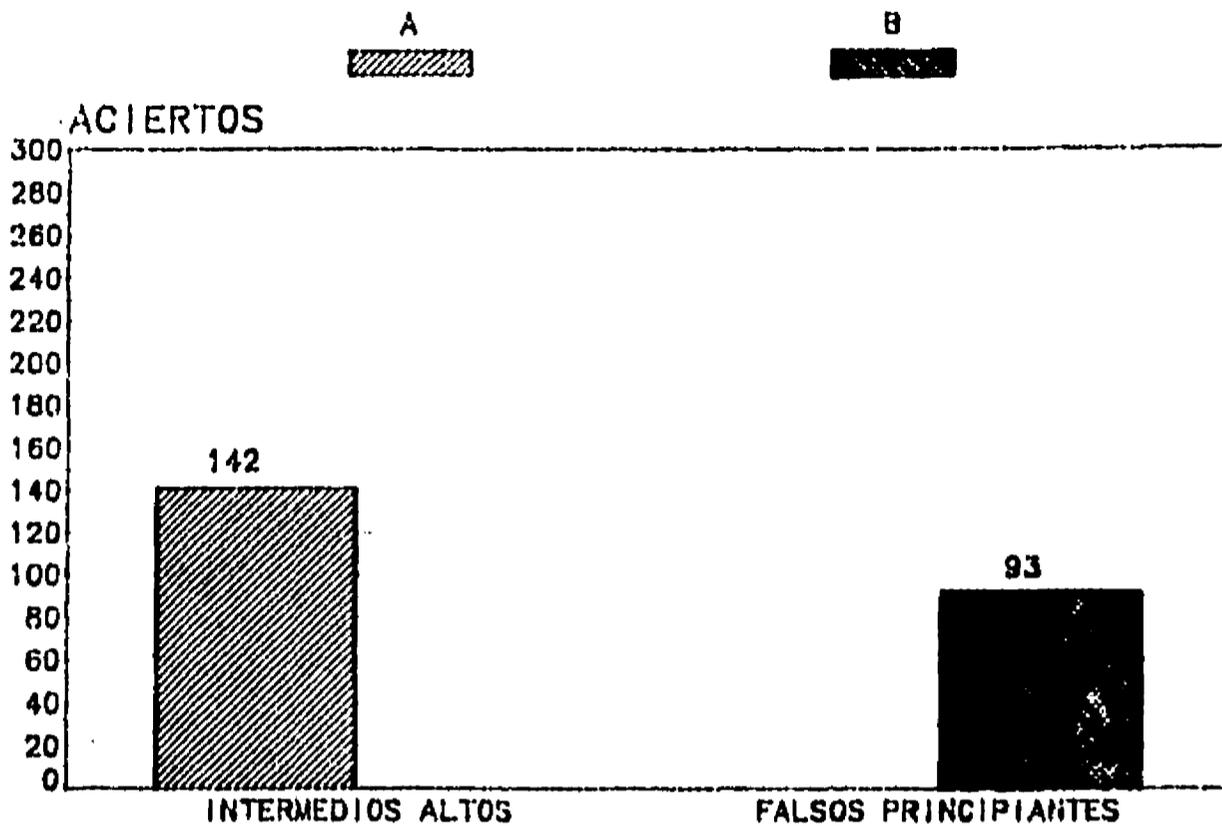
Tabla 4.5 Tabla de Contingencia. Datos Individuales de los Alumnos de Nivel II y Nivel VI. Semestres 91/1 y 93/2.

A la luz de este resultado, podemos aceptar la tendencia sugerida por el análisis de datos grupales y, a la vez, subrayar las conclusiones previas arrojadas por el estudio cualitativo; parece que aprender más vocabulario del mínimo necesario siempre puede ser útil, pero saber mucho vocabulario no garantiza una buena capacidad de lectura; al mismo tiempo, quienes poseen poco conocimiento del vocabulario pueden llegar a leer satisfactoriamente si emplean estrategias de lectura y otros conocimientos, siempre que el vocabulario esté por encima del mínimo.

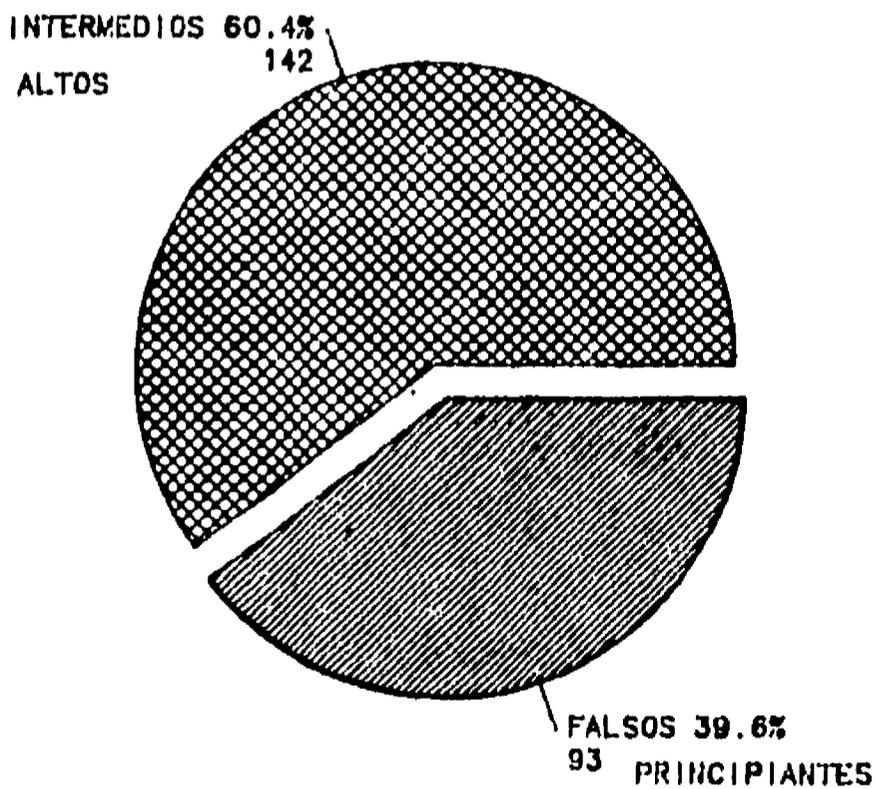
Para facilitar una apreciación más detallada de lo que ocurre con cada grupo (Semestre 91/1) se presentan las gráficas respectivas de los resultados en que se basan las discusiones anteriores.

** Que la diferencia no sea estadísticamente significativa implica que no podemos asegurar que no se deba al azar.

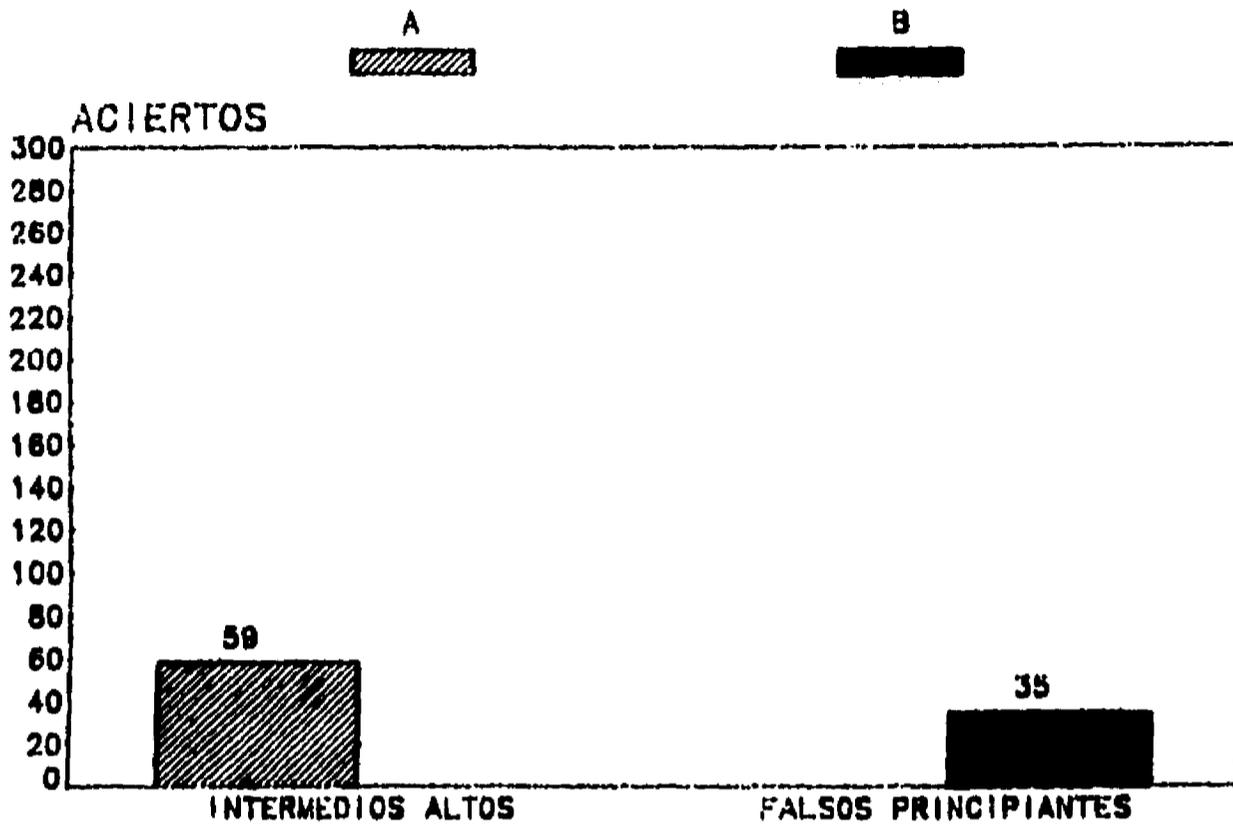
EXAMEN TOEFL. VOCABULARIO



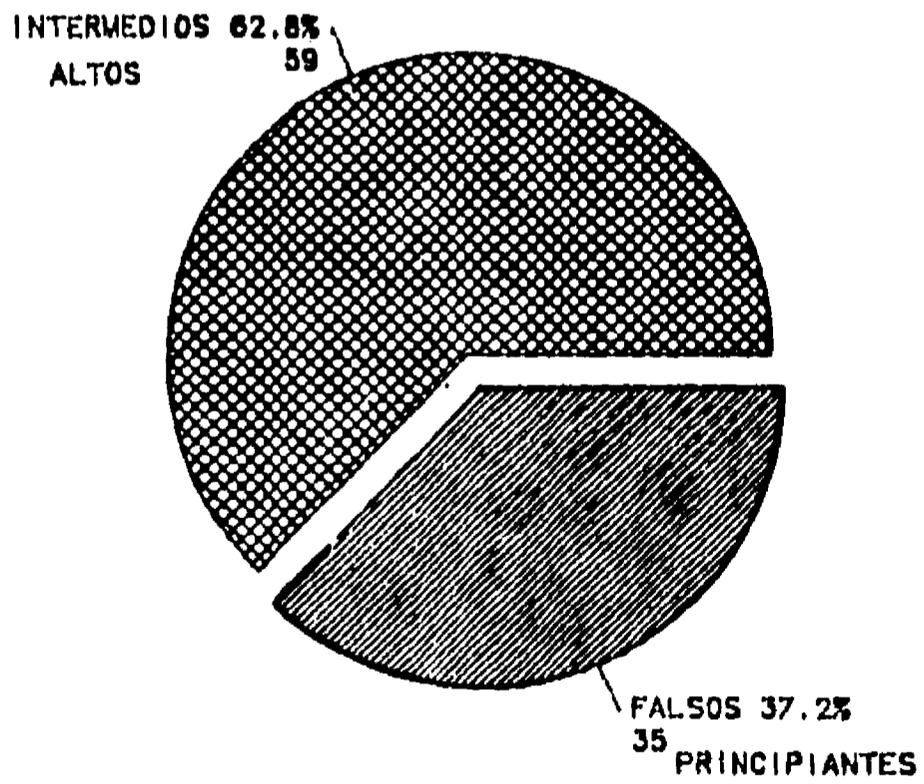
EXAMEN TOEFL. VOCABULARIO



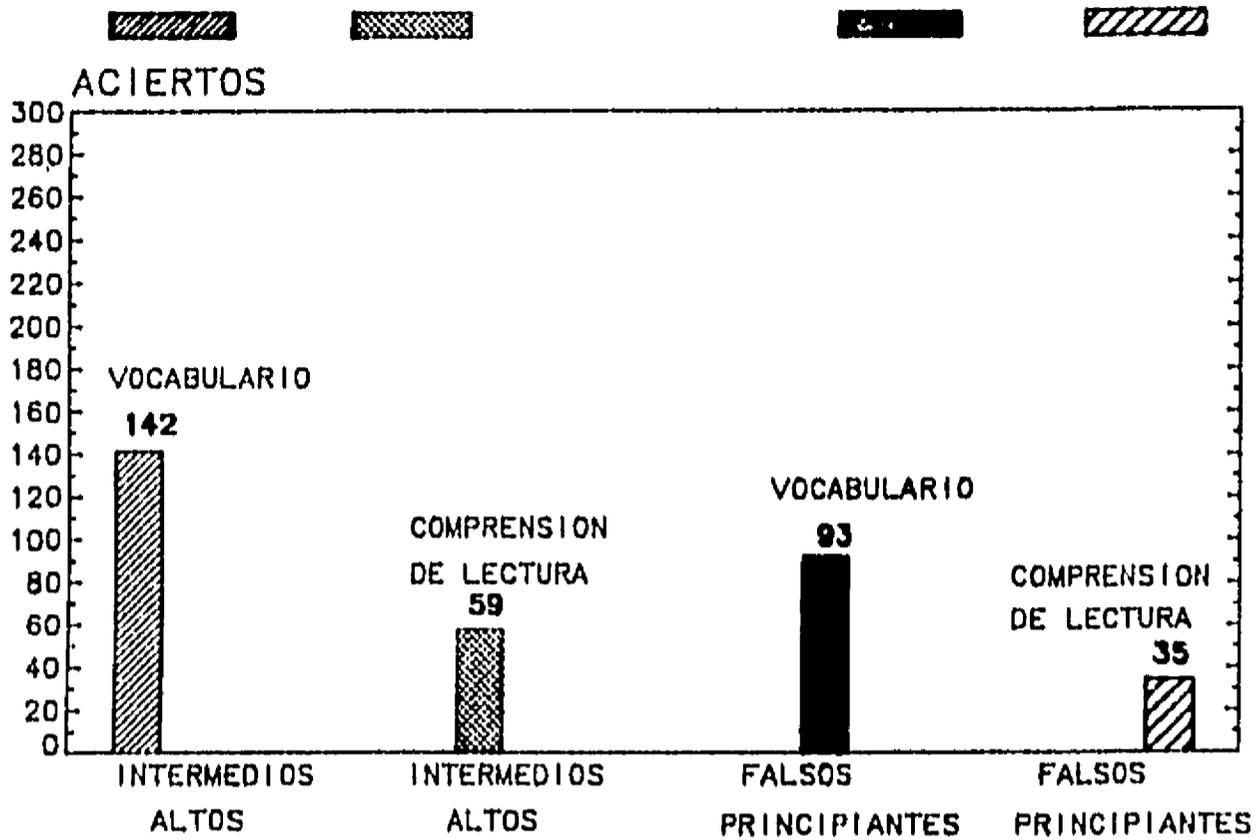
EXAMEN TOEFL COMPRESION DE LECTURA



EXAMEN TOEFL LECTURA



EXAMEN TOEFL



4.4 Conclusiones de los análisis de los datos cualitativos y cuantitativos

Los análisis de los datos cualitativos y cuantitativos presentados en este capítulo nos muestran que el vocabulario y las estrategias de lectura son factores significativos en la comprensión.

En los análisis del proceso de lectura se puede observar que el lector que recurre de manera interactiva a un mayor número de estrategias, logra ser lector eficiente. No obstante, quien emplea sólo estrategias específicas (*bottom-up*) o generales (*top-down*) comprende de modo poco eficaz.

De acuerdo a los datos numéricos se concluye que los estudiantes de Nivel VI, Intermedio Alto, obtuvieron más aciertos en vocabulario y en lectura que los estudiantes de nivel inferior. Las gráficas en las páginas 128-129 muestran los resultados de este estudio.

Cabe aclarar que los resultados *cuantitativos* de este estudio no pueden generalizarse porque la población estudiada fue limitada. El propósito de esta investigación fue analizar el proceso de la comprensión, no sólo el producto de la lectura.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

5.1 Discusión

Se aprecia que el lector es un ser activo que emplea y busca una interacción con sus herramientas cognoscitivas y con el texto. No debe pensarse que es un ser pasivo, simple receptor de ideas: es un sujeto que organiza, categoriza y plantea preguntas, formula hipótesis acerca de las distintas partes del texto, las confirma, rechaza, corrige o reelabora.

El lector que emplea de modo interactivo gran variedad de estrategias -micro y macroestrategias- de lectura en L2 es un lector eficiente. A la vez, el lector que emplea un menor número de estrategias de lectura es un lector con deficiencias en su comprensión.

Al comprender el texto, el lector intenta recuperar la coherencia a través de técnicas semánticas y sintácticas; busca el fondo, la información pertinente para organizar el significado y evaluar, simultáneamente, cuándo puede mantenerse al margen la información y cuándo es indispensable.

A manera de conclusión general, las hipótesis se aceptan. Se logra comprobar cualitativamente y cuantitativamente las conjeturas:

quienes tienen un acervo léxico aceptable en L2, así como quienes emplean interactivamente mayores estrategias de lectura, comprende textos en lengua extranjera de modo más eficiente; a la inversa, los lectores con escaso vocabulario en L2 y que usan pocas estrategias, comprenden de modo deficiente.

Los lectores que demuestran mejor comprensión en las evaluaciones cuantitativas y cualitativas son: Andrés (Nivel VI - Intermedio Alto) y Marcela (Nivel II - Falsa Principiante) del semestre 91/2 y Zayil (Nivel VI - Intermedio Alto) del semestre 93/2. Estos tres sujetos emplean gran porcentaje de macro y micro estrategias; logran obtener evaluaciones altas en el examen TOEFL. Estos lectores, además, muestran gran motivación por aprender esta lengua extranjera, incluso comentan que leen numerosos textos relacionados con su carrera en L2.

Salomón, Nivel VI (Intermedio Alto), semestre 91/1, y Rocío, Nivel II (Falsa Principiante), semestre 93/2, emplean estrategias globales, básicamente. Necesitan emplear microestrategias, léxicas y sintácticas para leer con mayor precisión.

Eva, que estaba en el Nivel II (Falsa Principiante), semestre 91/2, muestra deficiencia en la comprensión: no es capaz de establecer interacción con el texto, ni logra darle coherencia. Emplea un porcentaje reducido de estrategias globales y específicas. Demuestra además un léxico muy limitado; obtuvo puntajes muy bajos en el examen TOEFL.

5.2 Sugerencias para la enseñanza de lectura en lengua extranjera

La primera sugerencia a los coordinadores y maestros de cursos de comprensión de lectura en inglés, es que consideren las estrategias que aparecen en la taxonomía desarrollada de este trabajo (capítulo II), que deben ser retomadas continuamente para que el estudiante sea capaz de emplearlas. Debe hacerse hincapié en las estrategias más significativas: *skimming* (desnatado), *scanning* (exploración), anticipación, inferencia y referencia.

Conviene repasar con frecuencia las estrategias léxicas. Algunas de las fundamentales son: analizar el texto empleando claves contextuales, buscar palabras claves, estudiar afijos, analizar cognados, verdaderos y falsos.

En el campo de la didáctica de la lengua conviene incluir una variedad de textos en los cursos de inglés con propósitos específicos: literarios, periodísticos, técnicos, investigaciones, enciclopedias, etcétera. Así se contemplan las necesidades y los intereses de todos los estudiantes, quienes, asimismo, tendrán oportunidad de conocer diferentes estilos de lectura.

Se recomienda emplear material complementario, como libros de textos progresivos, *graded readers*, particularmente en los niveles básicos e intermedios. Éstos contienen temas de interés general y vocabulario limitado. Permiten la práctica de la "lectura extensa", lectura de recreo, fluida y de comprensión global en L2.

5.3 Recomendaciones y conclusiones generales

Dos son las preocupaciones básicas que motivaron la elaboración de este trabajo: incursionar en el análisis de las macro y microestrategias, y en el estudio de las estrategias léxicas en lectura en L2. Dado el carácter exploratorio de esta investigación, los resultados obtenidos sugieren estudios y recomendaciones a varios niveles.

Es necesario hacer estudios de lectura en L1 para obtener mejores bases que sirvan de guía para los trabajos en L2, una lectura exitosa en lengua extranjera puede depender de las estrategias que use el estudiante para leer en su lengua materna.

Esta investigación se enfrenta con una limitante: el número de entrevistados; se sugiere que futuras investigaciones incluyan un número mayor; así, los datos estadísticos tendrán mayor validez y confiabilidad. En este estudio, sin embargo, se obtuvieron datos íntegros y descriptivos del proceso utilizando los reportes verbales de cada entrevistado.

Se recomienda a coordinadores y maestros que observen y evalúen a sus estudiantes cualitativamente empleando las técnicas introspectivas de autoobservación. Esto apoya al estudiante en su conocimiento del proceso de lectura en L2, pues si conoce sus estrategias de lectura comprenderá mejor los textos.

Conviene repasar las taxonomías de las estrategias del proceso.

Es fundamental que cada programa de inglés con propósitos específicos estudie qué estrategias se enseñarán y evaluarán en los cursos.

Los exámenes cuantitativos de respuestas cortas, opción múltiple, falso/verdadero, llenar espacios (*cloze*), etcétera, tienen gran valor didáctico; sin embargo deben diseñarse tomando en cuenta las estrategias del programa de lectura.

Un programa con sentido pedagógico debe evaluar el proceso y el producto de la lectura. En esta investigación se obtuvieron ambas estimaciones, con el fin de tener mejores resultados en el salón de clases y llevar a buen término la comprensión de lectura en L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abraham W. (1981) Diccionario de terminología lingüística actual. Madrid: Editorial Gredos.
- Adler M. (1940) How to read a book. Nueva York: Simon and Schuster.
- Alarcón S.I. & González C. G. (1985) Primera Fase de la Evaluación de los Materiales de Comprensión de Lectura en Inglés de la Facultad de Ciencias. (Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas). México D. F.: UNAM (Facultad de Filosofía y Letras).
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (1984) (Eds.) Reading in a foreign language. London: Longman.
- Alderson J. C. (1984) Reading: a reading problem or a language problem? En Ch. Alderson & R. Urquhart (Eds.) Reading in a foreing language. Londres: Longman. 1-27.
- Alderson J. C. & Alvarez G. (1978) The development of strategies for the assignment of semantic information to unknown lexemes in text. Research and Development Unit. Centro de Enseñanza de Lengua Extranjeras. Ciudad Universitaria, UNAM.
- Alderson J. C. et al (1977) A comparison of reading comprehension in English and Spanish. Unidad de Investigación y Desarrollo. México D.F.: CELE, UNAM.

- Allen V. F. (1983) Techniques in teaching vocabulary. Oxford: Oxford University Press.
- Alvarez de Galicia M. G. (1989) Reading in English for academic purposes (EAP): The effect of background knowledge with special references to schema-directed purposes. Universidad de Edinburgo: Tesis Doctoral.
- Arber, H. (1990) Leer es divertido. México, Editorial Diana.
- Badrawi, Nazly. (1992) The reading dilemma: Meeting individual needs. Forum. Vol. 30, No. 3. 22-25.
- Barnett M. A. (1988) Teaching reading in a foreign language. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Barnitz J. G. (1982) Orthographies, bilingualism and learning to read English as a second language. The Reading Teacher. Vol. 35, No. 5. 141-146.
- Bastien S. et al (1978) A framework for the production of ESP courses. Unidad de Investigación y Desarrollo. México D.F.: CELE, UNAM.
- Beck L. R. & St. George R. (1983) The alleged cultural bias of PAT: reading comprehension and reading vocabulary tests. New Zealand Journal of Educational Studies. Vol. 18, No. 1, mayo. 32-47.

- Beniers E. (1990) La derivación en la gramática y en el diccionario. Estudios de Lingüística Aplicada. Año 8, No. 11, julio. 102-115.
- Bensoussan M. (1986) Beyond vocabulary factors in reading comprehension, culture, convention, coherence, and cohesion. Foreign Language Annals. Vol. 19. No. 5. 399-407
- Bettelheim B. & Zelan K. (1981) Aprender a leer. México, Editorial Grijalbo.
- Bialystok E. (1988) Aspects of linguistic awareness in reading comprehension. Applied psycholinguistics. Cambridge University Press. Vol. 9. No. 2. 61-83.
- Broeder P. et al (1989) Processes in developing lexicon of adult immigrant learners. AILA Review: Vocabulary Acquisition. Amsterdam: Free University Press. 86-109.
- Brown G. (1990) Cultural values: the interpretation of discourse. ELT Journal. Vol. 44/1. 11-17.
- Brown J. D. (1988) Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1989) Improving ESL placement tests using two perspectives. Tesol Quarterly. Vol. 23. No. 1. 65-83.

- Brusch W. (1991) The role of reading in foreign language acquisition: Designing an experimental project. ELT Journal. Vol. 45/2 abril. 38-46.
- Camara, M. (1977) Diccionario de la Lingüística e Gramática. Brasil: Editora Voges Ltda.
- Cao Romero A. L. (1988) Observación y análisis del proceso de lectura en lengua extranjera. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Tesis de maestría. México, UNAM.
- Carrell, P. (1987) A view of written text as communicative interaction: Implications for reading in a second language. En Research in reading in English as a second language. Washington D. C.: Tesol. 21-36.
- (1988) Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. En P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey. (Eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press. 239-259.
- Carrell P., Devine J., & Eskey D. (1988) (Eds.) Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll J. B. (1964) Language and Thought. London: Prentice-Hall International.

- Carter R. & McCarthy M. (1988) (Eds.) Vocabulary and language teaching. London: Longman.
- Castaños F. (1982) Consideraciones sobre el discurso científico y la definición. Estudios de Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. UNAM. México, Vol. 1. No. 2. enero. 6-30.
- Chall J. S. (1967) Learning to read: The great debate. New York: MacGraw Hill Book Company.
- Clarke M. A. (1988) The short circuit hypothesis of ESL reading - when language competence interferes with reading performance. En P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press. 114-124.
- Clarke M. A. & Silberstein S. (1979) Toward a realization of psycholinguistic principles in ESL reading class. En R. MacKay et al. (Eds.) Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers Inc.
- Celce-Murcia M. (ed.) (1991) Teaching English as a second or foreign language. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Cervantes E. P. (1989) Designing a reading and listening test for a specific purpose. English Teaching Forum. Vol. XXVII, No. 1, enero. 28-35.

- Coady J. (1979) A psycholinguistic model of the ESL reader. En R. Mackay, B. Barkman, & R. R. Jordan. Reading in a second language. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc. 5-12.
- Cohen A. D. (1987) Using verbal reports in research on language learning. En C. Faerch & G. Kasper (eds.) Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters. 82-95.
- (1984) The use of mentalistic measures in determining LSP reading problems. En A. K. Pugh & J. M. Ulijn (Eds.) Reading for Professional Purposes: Studies and Practices in Native and Foreign Language. Gran Bretaña: Heinemann Ed. Books Ltd. 177-189.
- Cohen A. & Hosenfeld C. (1981) Some uses of mentalistic data in second language research. Language Learning. 32: 2, 285-313.
- Cohen A. & Olshtain E. (1993) The production of speech acts by EFL learners. Tesol Quarterly. Vol. 27, No. 1. Spring. 33-56.
- Collier V. P. (1987) Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. Tesol Quarterly. Vol. 21, No. 4. 56-63.
- Cooper M. (1984) Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. En J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.) Reading in a foreign language. Londres: Longman. 28-58.

- Corbluth J. (1975) A functional analysis of multiple choice questions for reading comprehension. English Language Teaching Journal. Vol. XXIX No. 2.164-175.
- Corder S. P. & Allen J. P. B. (1979) Techniques in applied linguistics. Vol. 3. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Crawley S. J. & Mountain L. H. (1988) Strategies for guiding content reading. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Croft K. (1960) Reading and word study for students of English as a second language. Englewood Cliffs N. J. : Prentice Hall, Inc.
- Crow J. T. & Quigley J. R. (1985) A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension. Tesol Quarterly. Vol. 19, No. 3. septiembre, 1985. 497-513.
- Crystal D. (1991) The Cambridge Encyclopedia of language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins J. (1983) Language proficiency and academic achievement. En J. W. Oller (Ed.) Issues in language testing research. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc. 108-129.
- Davies A. & Widdowson H. G. (1974) Reading and Writing en Allen J. P. B. & Corder S. P. (Eds.) The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 3. Oxford University Press. 155-200.

- Davies J. N. (1989) The act of reading in the foreign language: Pedagogical Implications of Iser's reader-response theory. The Modern Language Journal, 75, iv, 420-428.
- Day R. R. (1994) Selecting a passage for EFL reading class. Forum. Vol. 32, No. 1. 39-49.
- DeBeaugrande R. A. (1984) Reading skills for foreign languages: a processing approach. En A. K. Pugh & J. M. Ulijn. For Professional Purposes: Studies and Practices in Native and Foreign Languages. Gran Bretaña: Heinemann Ed. Books Ltd. 4-25.
- DeBeaugrande R. A. & Dressler W. U. (1984). Introduction to Text Linguistics. Londres: Longman.
- Doff A. (1991) Teach English: A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dollerup C. et al (1989) Vocabularies in the reading process. P. Nation & R. Carter (Eds.) AILA REVIEW: Vocabulary Acquisition. Amsterdam: Free University Press. 21-23.
- Dubin F. & Olshtain, E. (1991) Course design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin F., D. E. Eskey, and W. Grabe (Eds.) 1986. Teaching second language reading for academic purposes. Reading Mass.: Addison-Wesley.

- Dulay J., Burt M. & Krashen S. (1982) Language Two. New York: Oxford University Press.
- Eskey D. E. (1979) A model program for teaching advanced reading to students of English as a foreign language. En R. Mackay et al. Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers Inc. 48-56.
- Faerch C. & Kasper G. (1987) (Ed.) Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- (1987) From product to process Introspective methods in second language research. En C. Faerch & G. Kasper (Eds) Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 5-23.
- Finocciaro M. (1977) Developing communicative competence. Forum. Vol. XV, No. 2. 16-20.
- (1986) English as a second/foreign language. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Fraser H. & O'Donnell W. R. (1973) Applied linguistics and the teaching of English. Gran Bretaña: Longman.
- Galicia O. Francisco (1988). Proficiency and quality in foreign language reading: a study of the relationship between proficiency level and reading outcome. Tesis Doctoral, Universidad de Edinburgo.

- García-Ranz, Patricia (1989). Super Lectura Para Estudiantes. México, Selector.
- García-Pelayo y Gross, R. (1972) Pequeño Larousse en color. París: Librairie Larousse.
- Genesee F. (1978) Acquisition of reading skills in immersion programs. Foreign Language Annals. McGill University.
- Gleitman H. Basic Psychology. New York: W. W. Norton & Company.
- Goodman K. S. (1988) The reading process. En Interactive Approaches to Second Language Reading. Carrell P., Devine J., & Eskey D. (Eds.) Cambridge: Cambridge University Press. 11-21.
- (1973) Psycholinguistic universals of the reading process. In Psycholinguistics and reading, F. Smith (Ed.) New York: Holt, Rinehart and Devi Winston. 21-29.
- (1966) A linguistic study of cues and miscues in reading. Elementary English. 42: 639-643.
- Goodman K. S. & Goodman Y. M. (1980) Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. En M. Wolf & M. McQuillan. Cambridge, Mass.: Harvard Educational Review. 505-528.

- Grabe W. (1988) Reassessing the term "interactive". En Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press. 56-70.
- (1991) Current developments in second language reading research. Tesol Quarterly. Vol. 25, No. 3, otoño 1991. 76-84.
- Grellet F. (1987) Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge University Press.
- Greaves C. (1988) La Secretaría de Educación Pública y la lectura. 1960-1985. En Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México. México, El Colegio de México, A. C. 338-372.
- Grotjahn R. (1987) On the methodological basis of introspective methods. En Faerch C. & Kasper G. (Eds.) Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 54-81.
- Haarstrup K. (1987) Using thinking aloud and retrospection to uncover learners lexical inferencing procedures. En Faerch C. & Kasper G. (Eds.) Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 197-212.
- (1989) The learner as word processor. Aila Review: Vocabulary Acquisition. 6. Amsterdam: Free University Press. 34-36.

- Hafiz F. M. & Tudor I. (1990) Graded readers as an input medium in L2 Learning. System. Vol. 18, No. 1, 31-42.
- Haitema T.B. (1986) Perfil del maestro de idiomas en los 80's Mextesol Journal. october, México. 8-13.
- Hale G. A. (1988) The Interaction of student major-field group and text content in TOEFL reading comprehension. Research Reports. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service. Report 25, enero.
- Halliday M. & Hasan R. (1989) Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.
- (1976). Cohesion in English. Londres: Longman Group Limited.
- Hatch E. & Farhady H. Research design and statistics. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Heubener T. (1959) How to teach a foreign language effectively. Nueva York: New York University Press.
- Heuermann H. et al (1987) Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción. En busca del texto: Teoría de la recepción literaria. En D. Rall (Compilador). México: Universidad Nacional Autónoma de México. 313-337.

- Hirvela A. (1990) ESP and literature: A reassessment. English for Specific Purposes. The American University. Vol.9, 237-252.
- Hoey M. (1991) Patterns of Lexis in Text. Oxford: Oxford University Press.
- Horowitz R. & Samuels S. J. (Eds.) (1987) Comprehending Oral and written language. San Diego: Academic Press.
- Hosenfeld, Carol. (1977) A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. System. Vol. 5. 110-123.
- (1984) Case studies of ninth grade readers. En Alderson J. Ch. & Urquhart A. H. Reading in a Foreign Language. Londres: Longman. 230-249.
- Hyland K. (1990) Purpose and strategy: Teaching extensive reading Skills. English Teaching Forum. Vol. XXVII, Number 2. 14-42.
- Ibarra P. S. M. (1991) Diseño de un curso de comprensión de textos de computación en inglés. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Tesis de Maestría. México, UNAM.
- Ingram E. (1979) Language testing. En Allen J. P. B. & Corder P. Techniques in Applied Linguistics. Vol. III. Gran Bretaña: Oxford University Press. 341-346.

Iser W. (1967) The act of reading. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

James M. O. (1987) ESL reading pedagogy: Implications of schema-theoretical research. En Research in reading in English as a second language. J. Devine, P. Carrell & D. E. Eskey (eds.) Washington D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages. 175-188.

Johns T. & Davis F. (1983) Judd L. E. (1978) Vocabulary Teaching and TESOL: A need for reevaluation of existing assumptions. Tesol Quarterly, Vol. 12, No. 1. 41-48.

----- (1983) Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language. Reading in a Foreign Language. Vol. 1, No. 1. March 1983. 3-19.

Judd E. L. (1978) Vocabulary teaching and TESOL: A need for reevaluation of existing assumptions. Tesol Quarterly. Vol. 12, No. 1. March. 71-76.

Kletzien S. B. (1991) Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. Reading Research Quarterly. XXVI/1, 67-86.

Krashen, S. (1993) Free voluntary reading: Linguistic and affective arguments and some new applications. Center for the Study of Books in Spanish for Children and Adolescents. California State University San Marcos, California. 13-27.

- (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. The Modern Language Journal. 73, IV. 440-464.
- Laufer B. (1989) A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency. En Nation P. & Carter R. (Eds.) Vocabulary Acquisition. AILA Review. 10-20.
- Littlewood W. (1986) Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowe P. & Stansfield C. W. (Eds.) (1988) Second language proficiency assessment: Current issues. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Lundeberg M. A. (1987) Metacognitive aspects of reading comprehension: Studying understanding in legal case analysis. Reading Research Quarterly. otoño, XXII/4. 407-452.
- Lukas, M. A. (1990) Four important factors in reading. Forum. Vol. XXVIII, No. 3. 14-23.
- Mackay R. & Mountford A. (1979) Reading for information. En R. Mackay et al. (Eds.) Reading in a second language. Rowley, Mass.: Newbury House Publishing Inc. 11-24.
- McLaughlin B. (1987) Theories of Second Language Learning. Great Britain: Edward Arnold.

- Meara P. (1984) Word recognition in foreign languages. En A. K. Pugh & J. M. Ulijn (Eds.) Reading for professional purposes. Gran Bretaña: Heinemann Ed. Books Ltd. 97-105.
- Modiano N. (1973) Juanito's reading problems: Foreign language interference and reading skill acquisition. En J. L. Laffey & R. Shuy (eds.) Language differences do they interfere? Newark: International Reading Association. 82-95.
- Morgan J. & Rinvoluceri M. (1990) Vocabulary. Oxford: Oxford University Press.
- Munby (1978) Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdoch G. S. (1992) The neglected text: A fresh look at teaching literature. Forum. Vol. 30, No. 1, enero. 2-5.
- Nagy W.E., Herman P. A. & Anderson R. C. (1985) Learning words from context. Reading Research Quarterly, 20 (2), 233-253.
- Nash T. & Yun-Pi Y. (1992) Extensive reading for learning and enjoyment. Tesol Journal. Vol, 2, No. 2, 27-31.
- Nation P. & Coady J. (1988) Vocabulary and reading. En Carter R. & McCarthy M. (Eds.) Vocabulary and Language Teaching. London: Longman. 97-110.

- Nuttal, C. (1989) Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heineman Educational Books Ltd.
- Odlin T. (1989) Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller J. W. (ed.) (1983) Issues in language testing research. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Osborn T. N. (1976) La educación superior en México. México, Fondo de Cultura Económica.
- Oster J. (1987) From reading to writing: A thetic and reader. Boston: Little, Brown & Company.
- Oxford R. L. (1990) Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.
- (1990) Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. Tesol Journal. Vol. 2. 18-22.
- Perkins K. (1987) The relationship between nonverbal schematic concept formation and story comprehension. En Devine J., Carrell P. & Eskey D. E. (Eds.) Research in reading in English as a second language. Washington D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages. 151-171.
- Pugh A. K. Silent Reading. (1978) Great Britain: Heineman Educational.

- Quirk R. & Widdowson H. G. (Eds.) (1985) English in the world. Teaching and learning the languages and literatures. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rébora T. E. (1989) Mensaje e Interacción en el Ensayo de Crítica Literaria en la Lengua Inglesa: Análisis del Título y de la Introducción. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México, UNAM (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras).
- Richards J., Platt J. & Weber H. (1985) Longman dictionary of applied linguistics. Essex, Inglaterra: Longman.
- Rivers, W. (1990) (Ed.) Interactive language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson A. E. (1989) The use of literature in ESL and culture-learning courses. Tesol Newsletter. Vol. XXIII, No. 4, 25-28.
- Robinett W. (1978) Teaching English to Speakers of Other Languages. New York: McGraw Hill International.
- Rost D. H. (1989) Reading comprehension: skill or skills? Journal of Research in Reading. 12 (2). 87-113.
- Samuels S. J. & Kamil M. L. (1988) Models of the reading process. En Carrell P. L. et al. Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press. 22-36.

- Santos V. M. & Ramos R. (1988) The role of grammar and vocabulary in the teaching of reading comprehension. ESP Specialist. Sao Paulo, Brazil. Vol. 9, 111-122.
- Sarig G. (1987) High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. En Devine J. et al. Research in Reading in English as a Second Language. Washington D.C.: Teachers of English to Speakers of Others Language. 105-120.
- Schon G. (1994) Initial reading in a bilingual elementary school. Mextesol Journal. Vol. 17. No. 3, invierno, 1994. 26-31.
- (1992) The language experience approach: An initial reading instruction approach in a bilingual elementary school. Mextesol Journal. Vol. 16, No. 2/3. 28-37.
- (1985) Language proficiency as a key variable in the outcome of the language experience approach to initial reading instruction. Tesis de Maestría en TESOL. México, Universidad de las Américas.
- Segalowitz N. (1986) Skilled reading in the second language. En Vaid Jyostna. Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Persepective. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers. 82-91.
- Sierra, A.M.B. (1977) Inglés para ciencia y tecnología a nivel universitario (Tesis de licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Universitaria: UNAM.

- Silvaroli N. & Wheelock W. H. (1975) Teaching reading: A decision making process. Iowa Kendall /Hunt Publishing Company..
- Sim D. & Bensoussan M. (1979) Control of contextualized function and content words as it affects EFL reading comprehension test scores. En R. Mackay and A. Luntford. Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers Inc. 58-69.
- Smith F. (1980) Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1980) Making sense of reading - and of reading instruction. En Harvard Educational Review, Thought and Language - Language and Reading. Cambridge, Mass. 460-472.
- Steele R. (1989) En The Macmillan Dictionary of Quotations. Daintith et al. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Stockwell et al (1965) The grammatical structures of English and Spanish. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tallowitz U. (1989) Curso de comprensión de lectura de textos alemanes de lingüística aplicada. Estudios de Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México D.F.: UNAM, Año 7. # 10, diciembre. 43-69.

- Tobío A. C. (1989) Modelo para la Elaboración de un libro de Texto de Comprensión de Lectura en Inglés. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México D. F.: UNAM. (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras).
- Townsend et al. (1987) Listening and reading processes in college and middle school-age readers. En R. Horowitz & S. J. Samuels (eds.) Comprehending oral and written Language. San Diego: Academic Press, Inc. Harcourt B. J. 65-79.
- Ulijn J. M. (1984) Reading for professional purposes: psycholinguistic evidence in a cross-linguistic perspective. En A.K. Pugh & J. M. Ulijn Reading for professional purposes. Londres: Heineman Educational Books. 238-249.
- Valette, R. M. (1977) Modern language testing. San Diego: Harcourt Brace Javanovich, Publishers.
- Van Allen R. (1968) How a language experience program works. En A Decade of innovations: Approaches to beginning reading. Vol. 12. Part 3. Newark: International Reading Association. 234-250.
- Van Dijk T. A. (1977) Text and Context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Londres: Longman.

Wallace R. B. (1978) Teaching English to speakers of other languages. Nueva York: McGraw Hill International.

Webster (1990) Webster's Ninth Collegiate Dictionary. Nueva York: Merriam-Webster Inc.

Widdowson H. G. (1985) The teaching, learning and study of literature. En R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.) English in the world: Teaching and learning the languages and literatures. Cambridge: Cambridge University Press. 180-196.

----- (1984) Reading and communication. En J. Ch. Alderson & A. H. Urquhart. Reading in a foreign language. Londres. Longman. 213-230.

----- (1984) Teaching language as communication. Londres: Oxford University Press.

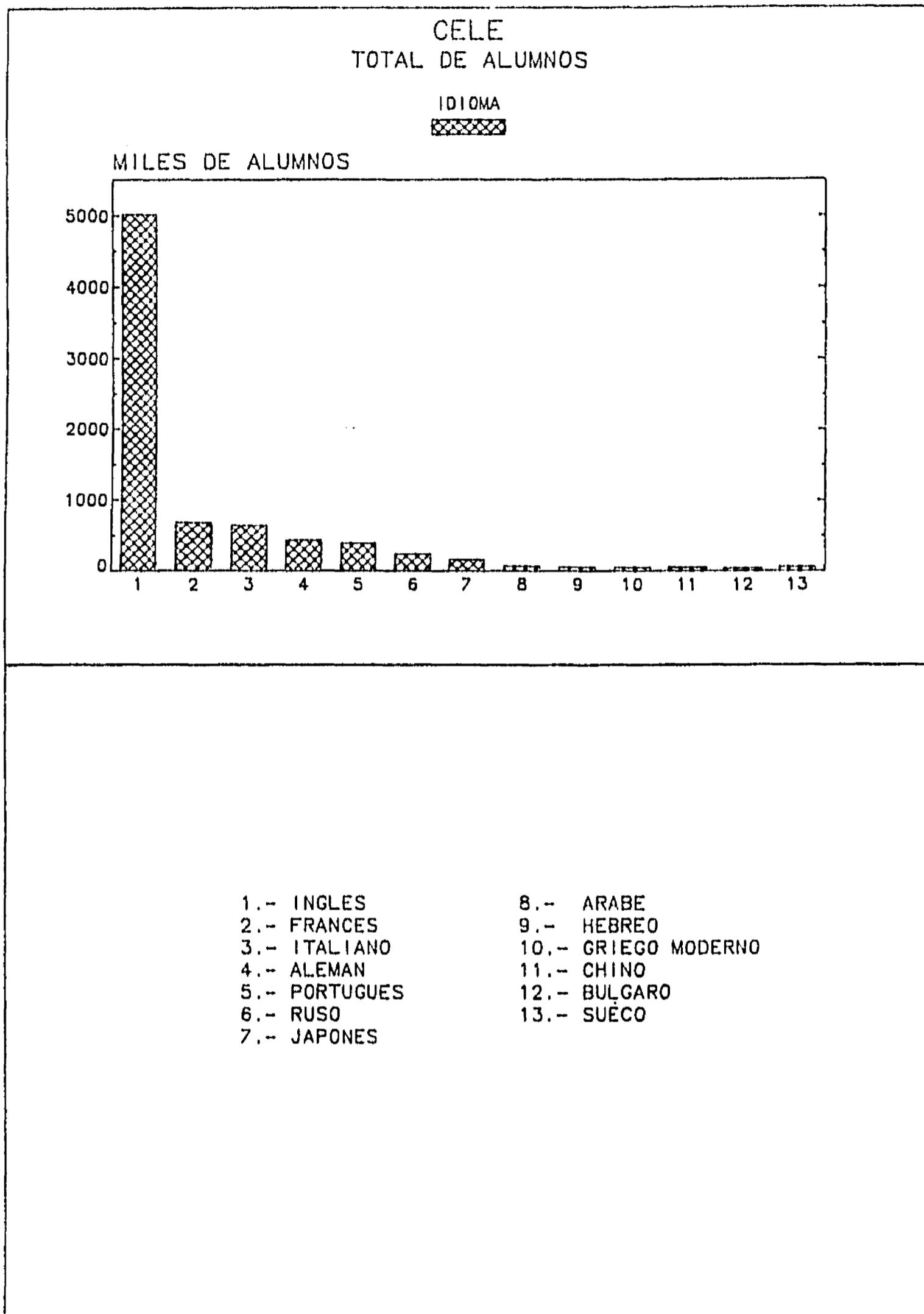
Williams D. (1981) Factors related to performance in reading English as a second language. Language Learning. Vol. 31 No. 1. 31-50.

Williams E. (1986) Reading in the language classroom. Londres: Macmillan.

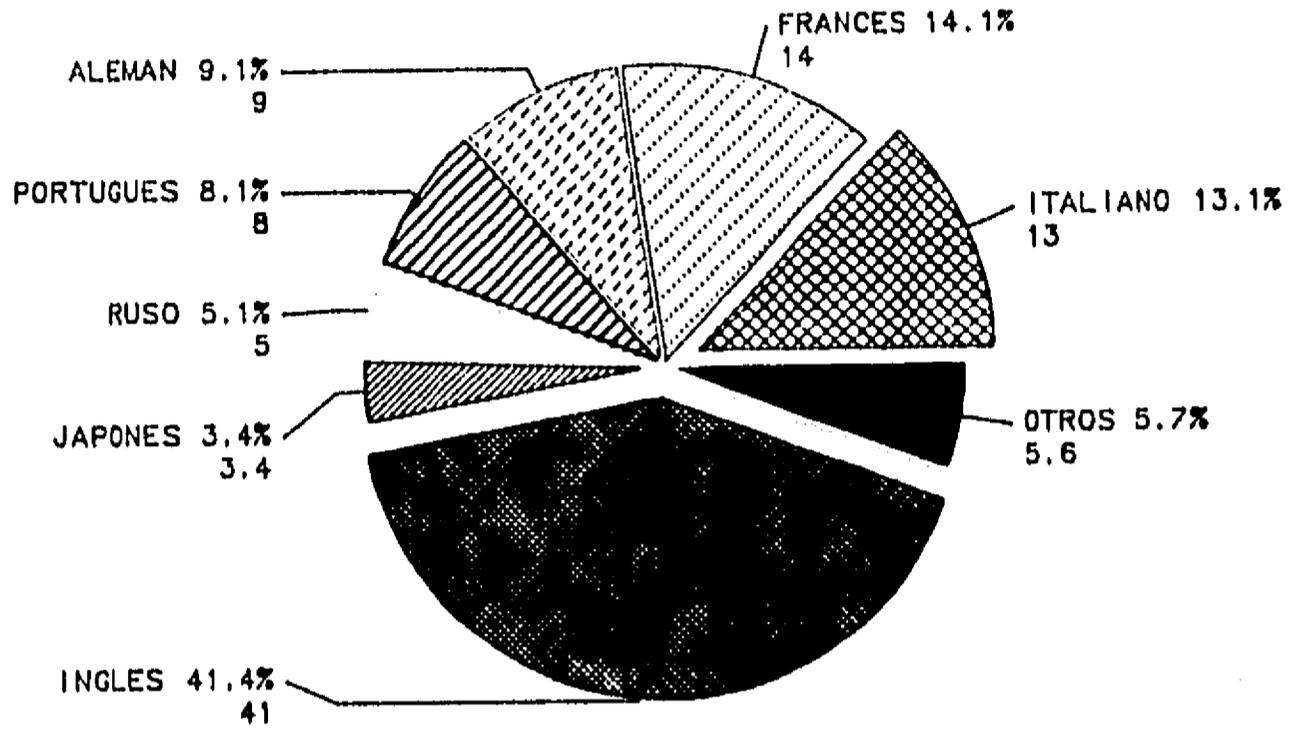
Williams E. & Moran C. (1989) Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. Language Teaching. 22. 4. 217-228.

- Williams J. (1990) Promoting lexical resources. The Canadian Modern Language Review. Vol. 46. No. 4. 738-748.
- Williams R. (1986) Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading. ESP Journal. Vol. 4. No. 2. 121-131.
- Wood L. C., et al. (1979) América: It's People and Values. New York: Harcourt Brace Janovich.
- Yamane, T. (1979) Estadística. México D. F.: Harla.

APENDICES



CELE
DISTRIBUCION DE ALUMNOS POR IDIOMA



THE REVISED MODEL

<i>Cycles</i>	<i>Inputs</i>	<i>Output</i>
Start Recognize task as reading known language.	Graphic display Memory: recognition-initiation Activate strategies in memory	Optical scan cycle
1. <i>Optical</i>	Start:	Optical fixation cycle
a) Scan in direction of print display.	Memory: strategies for scanning appropriate to graphic display. Adjust speed of scan to processing speed.	To memory: predict relation of information to direction of display.
b) Fix-focus eyes at point in the print.	Light reflects from graphic display. Visual field includes sharp and fuzzy input. Memory: prior prediction of meaning, structure, graphic redundancy, expectation of locus of key graphic cues.	Perception cycle To memory: cues for image formation.
2. <i>Perception</i>	Fix: cues available in sharp and blurred input.	To memory: selected cues.
a) Sample-select. Choose cues from available graphic display.	Memory: sampling strategies. Prior predictions and decodings to meaning.	To feature analysis
b) Feature analysis. Choose features necessary to choose from alternate letters, words, structures.	Sampled features: From memory: Assign allosystem(s) (type style, cursive, etc.). Prior predictions.	Confirm prior prediction. Correct if necessary by return to scan, fix. If no system available, try best approximation or terminate; otherwise proceed to image formation.
c) Image formation. Form image of what is seen, and expected to be seen. Compare with expectations.	From: feature analysis, cues appropriate to allosystem(s) chosen. From memory: graphic, syntactic, semantic constructs. Prior predictions.	If no image possible, return to feature analysis or prior cycle for more information. Confirm prior predictions. If correction needed

<i>Cycles</i>	<i>Inputs</i>	<i>Output</i>
	Cues from parallel phonological system (optional)	return to prior cycle, scan back for source of inconsistency. If image formed, store in memory and go to syntactic cycle.
3. <i>Syntactic cycle</i>		
a) Assign internal surface structure.	From image formation From memory: rules for relating surface display to internal surface structure. Prior predictions and decodings.	If no structure possible, recycle to perception or optical cycles. If inconsistent with predictions, try alternate or correct by recycling and scanning back to point of mismatch. If structure is possible, go to deep structure.
b) Assign deep structure. Seek clauses and their inter-relationships	From: internal surface structure. From memory: transformational rules for relating surface and deep structures. Prior predictions and decodings.	If no structure possible try alternative. If still no structure, recycle. If inconsistent with prediction, correct by recycling. If deep structure possible, predict graphic, semantic, syntactic features. Go to meaning. If oral reading, assign appropriate intonation contour. Terminate if no success.
4. <i>Construct meaning</i>		
a) Decode	From: deep structure From memory: stored experiences, conceptual constructs, lexicon. Prior predictions.	If meaning not acceptable, recycle to point of inconsistency. If no meaning possible, try alternate deep structure or recycle to seek more information. If still no meaning, hold all information in memory and return to scan. Terminate if no meaning results.

The reading process

(CONTINUED)

<i>Cycles</i>	<i>Inputs</i>	<i>Output</i>
b) Assimilate/ Accommodate	From: decode	If acceptable meaning, go to assimilate/ accommodate.
If possible, assimilate.	From memory: prior predictions, prior meaning.	If no assimilation possible and no accommodation possible, recycle to correct or obtain more information.
If not possible, accommodate prior meaning.	Conceptual attitudinal constructs.	If still not possible, hold and return to scan for possible clarification as reading progresses. Accommodations possible; modify meaning of story/text to this point modify predictions of meaning modify concepts modify word definitions restructure attitudes
		If task complete, terminate. If task incomplete, recycle and scan forward, predict meaning, structure, graphics.