

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA**

**LA RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE DOMINIO DE  
LENGUA INGLESA Y EL PROCESAMIENTO DE TEXTOS EN  
INGLÉS POR LECTORES HISPANOHABLANTES**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA  
PRESENTA: PAULINE MARION DOROTHY MOORE HANNA**

**TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA**

MÉXICO, D.F. 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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*

For Mum and Dad  
You made me who I am  
I love you both

For Linda, Heather, Christine and John  
Your love and interest moved me

Para mi esposo, Rafael  
Te amo  
No hay palabras para agradecer tus sacrificios.

Para mis hijos: Elizabeth, Lorena, Joe y Victoria  
Los amo  
Me aman  
No hay más

Amigos

Virna: Sin ti no lo hubiera hecho

Minerva: Orientación lingüística sin culpa por mis errores

Brenda Sims: who made me start up again and was prepared to listen

### *Reconocimientos*

En primer lugar, reconozco y agradezco el apoyo invaluable de la **Dra. Natalia Ignatieva**. Gracias por tu paciencia, interés y dirección.

#### **A mi Comité Tutorial**

Dra. Marisela Colín Rodea

Dr. Javier Vivaldo Lima

#### **A mis lectores**

Dra. Marianne Åkerberg

Dra. Marilyn Buck Kirby

Agradezco sinceramente el apoyo de los informantes en el estudio, espero que les guste el resultado.

Uriel, Pilar, Rafael y Gloria que me permitieron aplicar los instrumentos de selección dentro de sus horas de clase.

Parte de la investigación realizada para esta tesis fue **financiada por la Universidad Autónoma del Estado de México** a través del proyecto de investigación 1843/2004 "Análisis de las dificultades léxicas, sintácticas, discursivas y culturales de textos académicos en inglés para lectores inexpertos hispanoparlantes"

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Un primer acercamiento: lectura y educación	4
3. Lectura en inglés en los universitarios mexicanos	9
4. Estructura de la tesis	12
<b>Capítulo I</b>	
<b>1. Tipos de procesamiento en la comprensión de lectura</b>	14
1.1 Comprensión de lectura	14
1.1.1 El contexto	19
1.1.2 El texto	21
1.1.2.1 Estructura del texto	23
1.1.2.2 Densidad léxica y conceptual	25
1.1.2.3 Contenido	29
1.1.3 El lector	29
1.1.3.1 Conceptos del lector	30
1.1.3.2 El lector y su teoría personal de la lectura	32
1.2 Modelos de lectura	36
1.2.1 Los modelos ascendentes	37
1.2.2 Los modelos descendentes	38
1.2.3 Los modelos interactivos	40
1.3 Variación en el uso de estrategias ascendentes y descendentes en lectores en un idioma extranjero	48
1.4 Procesos automáticos y controlados	52
1.5 Habilidades, estrategias y tipos de procesamiento	56

1.5.1	Clasificación de tipos de procesamiento	59
1.5.1.1	Estrategias que se clasifican como ascendentes	67
1.5.1.2	Estrategias que se clasifican como descendentes	68
1.5.1.3	Modelo multinodal estratégico de lectura	70
1.6	Interacción entre tipos de procesamiento en función del nivel de competencia lingüística y de la dificultad del texto: el corto circuito	77
1.6.1	Nivel de competencia	79
1.6.2	Dificultad del texto	81
1.7	Conclusiones del capítulo	82

## Capítulo II

<b>2.</b>	<b>Encuadre metodológico del estudio</b>	<b>84</b>
2.1	El estudio	84
2.1.1	Justificación	85
2.1.2	Objetivo	85
2.1.3	Descripción de las etapas de la investigación	85
2.1.4	Supuestos	88
2.1.5	Hipótesis	88
2.2	Método	90
2.2.1	El escenario	90
2.2.2	Los materiales	91
2.2.2.1	Materiales para la selección de informantes	92
2.2.2.2	Materiales para la tarea de pensamiento en voz alta.	95
2.2.2.2.1	<i>Primer texto: Generate Lots of Ideas Quickly</i>	96
2.2.2.2.2	<i>Segundo texto: When Politics is Personal</i>	97
2.2.2.2.3	<i>Tercer texto: In Vienna</i>	100
2.2.2.2.4	<i>Medición de la dificultad relativa de los textos</i>	104
2.2.2.2.5	<i>Texto en español: El comercio internacional: ¿una amenaza para los tiburones?</i>	106

2.2.3	Los informantes	108
2.3	Procedimiento	110
2.3.1	La fase de selección de los informantes	110
2.3.2	La fase de aplicación de los instrumentos	111
2.3.2.1	La entrevista	112
2.3.2.1.1	<i>Formato del instrumento</i>	113
2.3.2.1.2	<i>Descripciones de los principiantes</i>	114
2.3.2.1.3	<i>Descripciones de los intermedios</i>	116
2.3.2.1.4	<i>Descripciones de los avanzados</i>	118
2.3.2.2	Reportes verbales	121
2.3.2.2.1	<i>Protocolo de pensamiento en voz alta</i>	123
2.3.2.2.2	<i>Protocolo de resumen de contenido</i>	131
2.3.3	Tratamiento posterior de los datos	132
2.3.3.1	Las entrevistas	133
2.3.3.2	Protocolo de pensamiento en voz alta	135

### Capítulo III

3.	<b>Presentación de datos</b>	143
3.1	Las entrevistas	144
3.1.1	Perspectivas sobre la lectura	145
3.1.2	Cantidad de discurso	148
3.1.3	Metáforas	150
3.1.4	Selección de verbos	155
3.2	Discusión de resultados de las entrevistas	157
3.3	Protocolos de pensamiento en voz alta	158
3.3.1	Interacción entre tipos de procesamiento en general	158
3.3.2	Resultados obtenidos en cuanto al efecto de la dificultad del texto	165
3.3.3	Tipo de procesamiento por texto por nivel	170
3.4	Uso de estrategias específicas	178

3.4.1	Estrategias ascendentes	178
3.4.1.1	Resultados del análisis estadístico de las estrategias ascendentes	180
3.4.1.2	Uso de estrategias ascendentes por grupo	181
3.4.2	Estrategias descendentes	184
3.4.2.1	Resultados del análisis estadístico de las estrategias descendentes	185
3.4.2.2	Uso de estrategias descendentes por grupo	186
3.4.3	Uso de estrategias no productivas	190
3.5	Resultados del texto en español	194
<b>Capítulo IV</b>		
<b>4.</b>	<b>Discusión de los resultados</b>	<b>208</b>
4.1	Competencia lingüística	209
4.2	Dificultad textual	217
4.3	Uso de estrategias no productivas	220
4.4	Lectura en español	221
<b>CONCLUSIONES</b>		<b>223</b>
1.	Aportaciones del estudio	226
2.	Recomendaciones para la enseñanza de la comprensión de lectura	229
3.	Limitaciones del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro	232
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>235</b>

## ANEXOS

Anexo A:	El cuestionario utilizado para determinar el interés de los informantes de participar en la investigación	247
Anexo B:	Texto 1: Generating Lots of Ideas Quickly	253
Anexo C:	Texto 2: When Politics is Personal	259
Anexo D:	Texto 3: In Vienna	264
Anexo E:	Texto en español: El Comercio Internacional: ¿una amenaza para los tiburones?	269
Anexo F:	Formato de la entrevista	274
Anexo G:	Caracterización completa para cada uno de los informantes	276
Anexo H:	Tablas de frecuencia de uso de estrategias individuales para todos los grupos (Textos en inglés)	295
Anexo I:	Tablas de frecuencia de uso de estrategias individuales para todos los grupos (Texto en español)	299
Anexo J:	Frecuencia relativa de uso de subcategorías de estrategias en los textos en inglés	301
Anexo K:	Frecuencia relativa de uso de subcategorías de estrategias en el texto en español	305
Anexo L:	Versión de TOEFL utilizada para determinar el nivel de competencia lingüística de los informantes	CD
Anexo M:	Protocolos de pensamiento en voz alta	CD

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: Modelo del proceso general de lectura de Goodman (1988: 16)	45
Figura 1.2: Modelo de desarrollo de la lectura de Shuy (1977)	49
Figura 1.3: Representación gráfica del ACT*	53
Figura 1.4: Resumen de las características de los procesos automáticos vs. los procesos controlados	55
Figura 1.5: Ejemplos de las estrategias de Davis & Bistodeau (1993: 462)	60-62
Figura 1.6: Clasificación de las estrategias de Davis & Bistodeau (1993: 462)	63
Figura 1.7: Modelo Multinivel de la Lectura de Devitt (1997)	65
Figura 1.8: Modelo interactivo multinodal del proceso de comprensión de lectura	75
Figura 2.1: Esquemización de las fases de la investigación	86
Figura 2.2: Los estados de información atendida en un proceso cognitivo y su relación con las verbalizaciones bajo tres condiciones	125
Figura 2.3: Cuadro sinóptico de los códigos utilizados para la categorización de estrategias	140
Figura 5.1: Modelo de categorización de estrategias de comprensión de lectura	224
Figura 5.2: Círculo vicioso del lector poco hábil	229

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 0.1: Porcentaje de la población analfabeta 1960-2000 comparando el municipio de Toluca con el Estado de México y el país.	8
Tabla 0.2: Resultados obtenidos en un examen general de competencia lingüística en inglés por alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UAEM	11
Tabla 2.1: Tiempo de aplicación y número de reactivos de las secciones de la prueba TOEFL.	93
Tabla 2.2: Indicadores de dificultad de los tres textos	105

Tabla 2.3: Comparación de los indicadores de dificultad entre los textos en inglés y el texto en español.	108
Tabla 2.4: Informantes que participaron en el estudio	109
Tabla 3.1: Cantidad de discurso producido en las entrevistas por lectores de los tres grupos	148
Tabla 3.2: Datos del total de palabras y turnos por informante	149
Tabla 3.3: Metáforas utilizadas por los informantes y frecuencia de presentación en cada grupo	155
Tabla 3.4: Valores porcentuales de la selección de verbos en los tres grupos	156
Tabla 3.5: Uso de tipos de procesamiento por informante expresado en frecuencia absolutas	159
Tabla 3.6: Frecuencia relativa de uso de tipos de procesamiento por lector en cada texto	161
Tabla 3.7: Prueba de Kruskal-Wallis por tipo de procesamiento en los tres textos	163
Tabla 3.8: Uso total de estrategias en la lectura de los tres textos por lector	177
Tabla 3.9: Prueba de Kruskal-Wallis por estrategias ascendentes en los tres textos de acuerdo a nivel de competencia lingüística en inglés.	180
Tabla 3.10: Prueba de Kruskal-Wallis por estrategias descendentes en los tres textos de acuerdo a nivel de competencia lingüística en inglés.	186
Tabla 3.11: Uso de estrategias no productivas entre los informantes	190
Tabla 3.12: Prueba de Kruskal-Wallis sobre el uso de estrategias de literalidad en los tres textos	192
Tabla 3.13: Prueba de Kruskal-Wallis sobre el uso de estrategias no acomodativas en los tres textos	193
Tabla 3.14: Uso de estrategias en la lectura del texto en español	194
Tabla 3.15: Uso proporcional de uso de tipos de procesamiento en el texto en español en comparación con los textos en inglés	195

Tabla 3.16: Resumen de los resultados en cuanto al uso de subcategorías por grupo de CLI en los textos en inglés	206
Tabla 3.17: Resumen de los resultados en cuanto al uso de subcategorías por grupo de CLI en los textos en español	207

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 2.1: Tipo de pregunta en la sección de comprensión de lectura del TOEFL	94
Gráfica 3.1: Frecuencia relativa de uso de tipo de procesamiento por lector en cada texto	162
Gráfica 3.2: Tendencia individual en frecuencia relativa de uso de tipos de procesamiento ordenados según proporción de uso	164
Gráfica 3.3: Tendencia en uso de tipos de procesamiento por nivel	165
Gráfica 3.4: Uso de tipos de procesamiento por texto en los principiantes (frecuencia absoluta)	166
Gráfica 3.5: Uso de tipos de procesamiento por texto en los intermedios (frecuencia absoluta)	167
Gráfica 3.6: Uso de tipos de procesamiento por texto en los avanzados (frecuencia absoluta)	169
Gráfica 3.7: Modificaciones en el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto leído en los principiantes	170
Gráfica 3.8: Modificaciones en el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto leído en los intermedios	171
Gráfica 3.9: Modificaciones en el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto leído en los avanzados	172
Gráfica 3.10: Modificaciones en el tipo de procesamiento utilizado de acuerdo a la dificultad del texto (frecuencia absoluta)	173
Gráfica 3.11: Uso de estrategias ascendentes por nivel	179
Gráfica 3.12: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores principiantes en los textos en inglés	181
Gráfica 3.13: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores intermedios en los textos en inglés	182
Gráfica 3.14: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores avanzados en los textos en inglés	183

Gráfica 3.15: Uso de estrategias descendentes por nivel (frecuencia absoluta)	184
Gráfica 3.16: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores principiantes en los textos en inglés	187
Gráfica 3.17: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores intermedios en los textos en inglés	188
Gráfica 3.18: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores avanzados en los textos en inglés	189
Gráfica 3.19: Tendencia en el uso de tipos de procesamiento por nivel en español	197
Gráfica 3.20: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores principiantes en el texto en español	198
Gráfica 3.21: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores intermedios en el texto en español	199
Gráfica 3.22: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores avanzados en el texto en español	200
Gráfica 3.23: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores principiantes en el texto en español	201
Gráfica 3.24: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores intermedios en el texto en español	202
Gráfica 3.25: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores avanzados en el texto en español	203
Gráfica 3.26: Promedios de uso de estrategias ascendentes entre los tres grupos comparando el uso en español con uso en inglés (frecuencia absoluta)	204
Gráfica 3.27: Promedios de uso de estrategias descendentes entre los tres grupos comparando el uso en español con uso en inglés (frecuencia absoluta)	205

## INTRODUCCIÓN

“Reading for pleasure is an extraordinary activity. The black squiggles on the white page are as still as the grave, colorless as the moonlit desert; but they give the skilled reader a pleasure as acute as the touch of a loved body.” (Nell, 1988)

### 1. Planteamiento del problema

Los modelos de comprensión de lectura actuales presuponen que la construcción del significado del texto se logra a través de la interacción de estrategias de comprensión que se pueden clasificar en dos tipos de procesamiento, según la ubicación principal del conocimiento que utiliza el lector para comprender el significado: en primer lugar, el procesamiento ascendente, el cual parte de los elementos distintivos y significativos del texto – letras, palabras, oraciones – para llegar al significado y, en segundo lugar, el procesamiento descendente, el cual parte del conocimiento previo del lector para interpretar el texto. Hablar de un movimiento ascendente parte de la noción de que en un primer momento el procesamiento se concentra sobre un nivel inferior – sobre la decodificación del código lingüístico del texto – para después elevar el foco de atención a procesos superiores como la comprensión global y la asimilación del conocimiento nuevo obtenido del texto al conocimiento previo. Contrariamente, el término descendente refleja la suposición que las hipótesis y predicciones que realiza el lector sobre el texto para guiar y organizar su comprensión del mismo pertenecen a un nivel superior cognitivo y que el lector desciende a la forma textual del discurso para lograr la comprensión.

Ahora bien, las estrategias de comprensión pertenecientes a uno u otro de los dos tipos de procesamiento de información textual no necesariamente participan de manera equilibrada en una interpretación dada; en el caso de que el lector no cuente con un conocimiento previo del tema es posible que dependa en mayor medida del procesamiento ascendente o, en el caso de que el texto no sea legible porque se trate de una copia borrosa, el lector puede utilizar su conocimiento del

tema o del tipo de texto para adivinar partes del mismo. Ahora bien, es posible que estas diferencias notadas en la lectura en lengua nativa sean aún más acentuadas durante el proceso de lectura en una lengua extranjera donde el lector dispondrá de menor conocimiento del sistema lingüístico.

Esta investigación parte del supuesto de que el tipo de procesamiento utilizado para interpretar la información contenida en textos en inglés varía en relación al nivel de competencia lingüística en la lengua inglesa en los lectores hispanohablantes universitarios y en relación a la dificultad del texto. El objetivo general de esta investigación es observar, clasificar y analizar la variabilidad en el procesamiento de textos de diferentes niveles de dificultad en inglés por parte de lectores universitarios hispanohablantes quienes poseen distintos niveles de competencia lingüística en la lengua inglesa. Actualmente, no existen datos sobre el comportamiento interactivo de tipos de procesamiento de la información en los textos y las descripciones que existen clasifican a los lectores en términos de buenos o malos, no en cuanto a su nivel de competencia lingüística (Hosenfeld, 1984, Cooper, 1984; Block, 1992; Pressley & Afflerbach, 1995). El problema se ha tratado como una simple dicotomía entre bueno y malo sin tomar en cuenta el nivel intermedio ni el hecho de que un lector principiante pueda ser más o menos competente o exitoso como lector en comparación con sus pares. Como resultado de este trabajo se pretende contar con una descripción lo más completa posible de la interacción de los tipos de procesamiento verificada en lectores reales lo cual puede ser el primer paso hacia una teoría funcional de instrucción de la comprensión de lectura en lengua extranjera.

Para poder observar la variación entre lectores en la gama más amplia posible de competencia lingüística se determinó trabajar con una población universitaria que tuviera el estudio de la lengua inglesa como uno de sus objetivos principales. Específicamente, la muestra para este estudio son alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa y de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Estas carreras requieren de cuatro a cinco años de estudios intensivos de la lengua inglesa, así como cursar asignaturas teóricas en este idioma, lo cual permite la obtención de un nivel de competencia lingüística alto.

Las lecturas que se realizaron para la observación del proceso de comprensión lectora son textos generales de divulgación. Se determinó no utilizar textos especializados de la carrera de

lenguas porque, si bien es cierto que la población entera de la Facultad de Lenguas comparte características, también es cierto que los alumnos de semestres más avanzados cuentan con un mayor grado de conocimiento especializado. Los alumnos de semestres más avanzados también tienden a ser los que tienen mayor competencia lingüística lo que pudiera haber afectado de manera notoria los resultados obtenidos. Por otro lado, se podría suponer que los lectores que tenían mayor conocimiento de los temas del área utilizarán en mayor grado estrategias descendentes en el procesamiento del texto y que este efecto se confundiese con el efecto del grado de competencia lingüística en inglés. Es decir, que a partir de los resultados de lecturas de textos especializados no sería posible aseverar que un cambio en el tipo de procesamiento ascendente o descendente estuviese asociado a un mayor nivel de competencia lingüística.

La investigación se llevó a cabo bajo una metodología de estudio de casos múltiples y, por lo tanto, los resultados no son generalizables a otras poblaciones ni a la misma población en la lectura de textos de otros géneros. No obstante las limitaciones en el ámbito de la interpretación de resultados, considero que esta investigación permite delimitar patrones diferenciales en cuanto al uso de estrategias de lectura entre lectores principiantes, intermedios y avanzados.

Una vez establecidas las metas y limitaciones del estudio nos permitiremos ofrecer una breve contextualización de la investigación. En primer lugar, se aborda el contexto de la comprensión de lectura en el país y en la región donde se realiza el estudio. Se avoca el tratamiento al contexto en el sentido amplio: las condiciones sociales de la lectura en los universitarios del Estado de México. Se incluirá información sobre los eventos alfabetizadores en los que clásicamente participan estos lectores y sobre los usos y propósitos de acceso y participación en materiales propios de la cultura escrita (Guthrie & Greaney, 1996: 68). La segunda parte de esta sección se dedica a la presentación de los antecedentes del estudio de la comprensión de lectura en inglés en lectores universitarios. Aquí se abordan los trabajos más importantes de Vivaldo Lima (1992; 2003) en el área. Se complementan estos trabajos con una descripción de los resultados de González Robles, Vivaldo Lima y Castillo Morales (2004). Finalmente, se presenta una descripción de la estructura del capitulado de la tesis.

## **2. Un primer acercamiento: lectura y educación**

La habilidad lectora es una clave para entrar al mundo moderno. El sistema educativo de cualquier país tiene como objetivo central el acceso al mundo de los libros y textos, al menos en la lengua materna. Poder leer significa poder desarrollar el conocimiento a través del estudio independiente: es la lectura la que permite romper el vínculo de dependencia entre el alumno y el maestro. En el ámbito del estudio del inglés como una segunda lengua podemos considerar que la lectura es una habilidad de gran importancia porque sirve como un medio primario de la adquisición de tres aspectos del conocimiento: la adquisición de la lengua, de la cultura y del conocimiento científico. Los primeros dos aspectos son ciertos para cualquier idioma, pero el tercero es cierto de manera muy particular en el caso del inglés.

En primer lugar podemos aseverar que la lectura garantiza el desarrollo de la competencia lingüística. Las personas que han adquirido el hábito de leer consistentemente tienen vocabularios más amplios. Waring (2001) realiza una sinopsis de estudios que demuestran la relación entre la habilidad lectora y el desarrollo de la segunda lengua donde incluye referencias a ocho estudios que demuestran una correlación significativa entre lectura y desarrollo del léxico más otros siete que demuestran una relación entre lectura y la habilidad de redacción. Huang y van Naerssen (1987) reportan un vínculo entre la lectura y la competencia oral.

La lectura también sirve como un vehículo importante de la adquisición de la cultura de la lengua extranjera. Tradicionalmente, esta aseveración ha considerado la lectura de las grandes obras de la literatura que representan la Cultura con “C” mayúscula, lo que podríamos llamar Lectura con “L” mayúscula. No obstante, es también importante considerar que cualquier texto producido en una comunidad de habla necesariamente refleja la cultura general de esta comunidad de habla aunque no se trate de literatura clásica. Este tipo de lectura (revistas o periódicos, por ejemplo) se podría llamar lectura con “l” minúscula y también representa una fuente importante de información en relación a la cultura contemporánea. Conocer la cultura con “c” minúscula de una comunidad de habla facilita la interacción con los integrantes de dicha comunidad, por lo que la importancia de este tipo de lectura no debe subestimarse.

En tercer lugar podemos hablar de la lectura como medio primario de adquisición del conocimiento. Otra vez, en sí esta aseveración es cierta para cualquier idioma, sin embargo, es en

este aspecto donde el papel creciente del inglés como lengua global se hace patente, en particular para alumnos universitarios. Entre más se avanza en la ciencia, mayor necesidad hay de leer en inglés. Ammon y McConnell (2002: 11-18) presentan cifras que muestran que a partir de 1920 el porcentaje de obras citadas en referencias bibliográficas en inglés ha aumentado gradualmente hasta la actualidad en el que hasta las cifras más conservadoras de obras citadas por autores rusos, alemanes, franceses y estadounidenses llegan a incluir un 64.1% de sus referencias bibliográficas en inglés. En el campo de Ciencias Sociales y Humanidades la situación es más notoria. En 1995 el 82.5% de las publicaciones en el área se redactaron en inglés (Ammon & McConnell, 2002: 18).

Los universitarios mexicanos tienen una larga historia personal de exposición a los modelos alfabetizadores formales escolares. No pretendemos desglosar exhaustivamente el desarrollo de estos eventos alfabetizadores lo cual sería motivo de otra investigación. Nos limitaremos por el momento a exponer algunas dimensiones del proceso de apropiación de la cultura escrita expuestas por otros autores en un intento de describir éstas en el contexto del estudio.

Para ubicar al lector en relación a la situación social de la lectura en el Estado de México se tiene que empezar con el contexto internacional. En el año 2000 la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, 2002: 22) realizó una evaluación a los jóvenes de 43 países en el mundo en cuanto a la aptitud lectora, la aptitud matemática y la habilidad científica. Entre estos 43 países se encontraban los 29 países miembros de la OCDE, incluyendo el Reino Unido, los Estados Unidos, Japón, Suiza, Portugal, España, Grecia, Irlanda, Islandia y, por supuesto, México; además de otros 14 países no miembros, incluyendo la Federación Rusa, Israel, Chile, Brasil, Rumania y Perú. La OCDE propone la evaluación de la aptitud para la lectura lo cual se define como “la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad.”(OCDE 2002) En relación a los otros países miembros de la OCDE México salió en el último lugar en cuanto a las tres dimensiones de aptitud lectora evaluada: recuperación de la información, interpretación de la información, y reflexión y evaluación de la información. En palabras de Peredo Merlo (2005: 167) “Una vez difundidos estos resultados, las

expresiones de alarma se manifestaron en casi todos los estados del país, donde al parecer el sistema educativo era señalado como el principal culpable.”

Entre las estrategias del gobierno mexicano para remediar esta crisis en la educación mexicana se desarrollaron los siguientes:

- El Programa Nacional de Lectura 2001-2006 (Secretaría de Educación Pública, 2001) que, a partir de un diagnóstico de la falta de cooperación entre el sistema de bibliotecas públicas y las escuelas planteó como objetivos: (1) la garantía a las condiciones de uso y producción de materiales escritos, (2) la valoración de la diversidad étnica y cultural de México, (3) el desarrollo de mecanismos para la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos que satisfagan la comunidad educativa, y, (4) la consolidación de espacios para la formación e interacción de los agentes de la alfabetización (maestros, padres, bibliotecarios y promotores culturales).
- La Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2000), promulgada el 9 de junio del 2002, con el objetivo de “promover la producción, distribución, difusión y calidad del libro mexicano, y facilitar su acceso a toda la población.” (Secretaría de Educación Pública, 2000) Irónicamente, pocos meses después el gobierno intentó gravar con el IVA la compra de libros, creando un mensaje mixto en sus políticas.

Es aparente que el sistema educativo también reaccionó a estos resultados con modificaciones tanto al currículum escolar como a la capacitación de los maestros. Por ejemplo, se introdujo, a nivel primaria, un giro del enfoque de la lectura de velocidad a la lectura de comprensión, que si bien ha sido paulatino al menos parece estar aplicándose en las zonas urbanas, así como la presencia de bibliotecas en el aula para fomentar la lectura desde temprana edad de textos apropiados para la edad e intereses de los escolares.

Estrategias positivas como éstas son complementados en ocasiones con actitudes negativas, nos explica Peredo Merlo (2005: 183)

Las experiencias de lectura escolar, muchas veces están plagadas de etiquetas en donde el estudiante escucha de parte de los adultos, “cómo debe leer”, “cómo leen los buenos lectores”, “qué debe leer”, “qué es una buena lectura”, etc., entonces el potencial lector está más preocupado por satisfacer los requerimientos de la mecánica

de la lectura que por disfrutarla, y por leer lo que otros consideran que debe leer en lugar de identificar sus gustos.

Claramente el estado actual no alienta el concepto de lectura por placer. Para muchos mexicanos leer es una tarea pesada, algo que se hace solamente cuando es necesario. Se forma así una sociedad dividida entre el grupo de Lectores que prescriben una receta de buena lectura a los no-lectores quienes deberán tragar la medicina amarga por su propio bien. Parece improbable que mientras se trata de una élite social que lee en contraste con una población mayoritaria que no lee (las cosas que “deben” leer) hay pocas esperanzas de cambio.

Sin embargo, debe quedar claro que no solamente el gobierno y las escuelas son los “culpables” de la imagen del lector imperante en una sociedad, sino que todos sus miembros actúan para crear un concepto de lector que determina la imagen que construye cada persona. Esta imagen se forma por el complejo de experiencias, eventos, imágenes y símbolos que se han vivido en torno a la actividad de leer y los libros. La mera presencia física de los materiales escritos no es suficiente para garantizar la alfabetización sino que las prácticas sociales que permiten la apropiación de la cultura escrita también tienen que ser accesibles. Por eso, Kalman (2003: 39) distingue entre la **disponibilidad** de la cultura escrita, que se refiere a las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura – bibliotecas, librerías, kioscos, correo, etc. – y el **acceso**, que se refiere a las oportunidades tanto para la participación en eventos donde la lectoescritura forma la base de la interacción como para la adquisición de la lectoescritura.

La siguiente tabla muestra el desarrollo en cuanto a alfabetización que se ha logrado en el Estado de México desde el 1960 (Gobierno de Estado de México, 2006). La tabla ofrece información sobre la equidad del desarrollo de la alfabetización en el estado comparando el municipio de Toluca con el estado en general. Aunque datos específicos sobre el método de indagación no están disponibles, el autor del documento cita como fuente el Prontuario Municipal 1997 y el Cuaderno de Estadísticas Municipal 2003. Parece probable que la asignación de un individuo en este censo al grupo de alfabetizados o no alfabetizados obedece a la respuesta a la pregunta “¿Sabe leer y escribir?”, lo que ubica a este estudio en el marco de una definición simple de la alfabetización. Sin embargo, sirve para nuestros propósitos por ofrecer un panorama de la evolución en cuanto a lectoescritura en el contexto social en el que se encuentra inmerso este estudio:

	Municipio de Toluca	Estado de México	México
1960	24.7	40.9	34.25
1970	24.7	27.5	23.3
1980	12.8	13.6	--
1990	9.2	9.0	9.0
2000	6.2	6.3	7.1

**Tabla 0.1: Porcentaje de la población analfabeta 1960-2000 comparando el municipio de Toluca con el Estado de México y el país (Fuente: Gobierno del Estado de México 2006 & INEGI 2007).**

Se aprecia en la gráfica que ha habido un avance sustancial en los últimos cuarenta años en cuanto a alfabetización tanto en la Ciudad de Toluca como en el Estado de México, sin embargo aún en la ciudad hay un considerable porcentaje de habitantes que no se considera alfabetizado. Los datos de comparación son interesantes ya que a nivel estatal en 1960 el número de analfabetos era muy superior al del municipio. Es posible interpretar estos datos como una mejora notoria en la educación rural, sin embargo, es más probable que la equiparidad lograda refleje la expansión de la zona metropolitana del Distrito Federal.

En cuanto al acceso a materiales escritos, la ciudad de Toluca cuenta con 56 bibliotecas según fuentes gubernamentales. Estas cifras incluyen bibliotecas escolares que no necesariamente son accesibles a todos los miembros de la comunidad. Cuatro de estas bibliotecas son de acceso público garantizado, tres son de tipo general y una es especializada en materia pedagógica. El ambiente de las bibliotecas es en ocasiones prohibitivo, lo primero que se ve al entrar es una mampara con el reglamento de la biblioteca. Los bibliotecarios son insuficientes para atender la carga de usuarios pero cuando tienen tiempo su actitud hacia los lectores, tanto adultos como niños, es positiva.

El seno familiar es otro aspecto del contexto del desarrollo de la lectoescritura. En México es común comentar la culpabilidad de los padres de familia que no leen a sus hijos, que no tienen libros en la casa y que no modelan la lectura a sus hijos adquiriendo periódicos y revistas. Se ha escuchado que en el hogar mexicano los padres de familia en ocasiones utilizan la lectura como una forma de castigo al mal comportamiento – “¡vete a tu cuarto a leer un libro!”. Estas actitudes

limitan aún más las probabilidades de que un niño se convierta en alguien que lee por placer. El desarrollo eficaz de lectores en la universidad, una edad en la que están activos como padres de familia o a punto de estarlo, puede ser un factor preponderante de cambio en ciertos segmentos de la sociedad mexicana.

### **3. Lectura en inglés en los universitarios mexicanos**

Idealmente, los universitarios mexicanos también tienen una larga trayectoria en el estudio del inglés. Los programas oficiales, que representan la exposición mínima de un alumno universitario al idioma inglés, incluyen el estudio obligatorio de una lengua extranjera a partir de la secundaria. Si bien es cierto que el programa oficial no especifica que la lengua estudiada sea la lengua inglesa, en la mayoría de los casos en el Estado de México ésta es la segunda lengua que se elige, por cuestiones quizá de formación del profesorado o de accesibilidad a los materiales de estudio. Entonces, es muy probable que un universitario cuente con tres años de estudios en la secundaria y entre uno y tres años en la preparatoria dependiendo del sistema en el que haya cursado estos estudios. Uno podría tener la esperanza, por lo tanto, que los alumnos ya cuenten con cierta competencia lingüística al ingresar a la universidad.

En cuanto específicamente a la lectura en inglés como lengua extranjera en universitarios mexicanos ha habido varios estudios relevantes (Vivaldo, 1992; Vivaldo, López & González, 1995; Vivaldo, 2003; González Robles, Vivaldo y Castillo, 2004).

Vivaldo (2003) reporta el estudio de 222 universitarios mexicanos del D.F. y la zona metropolitana a quienes aplicó una gama de pruebas para analizar su actuación en relación a una serie de factores en tres subgrupos; buenos, intermedios y malos lectores. El propósito principal de la tesis doctoral era avanzar en la comprensión de los determinantes de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. En cierta forma se puede considerar el trabajo de Vivaldo como el antecedente de mayor importancia del presente estudio. Ambas Investigaciones representan perspectivas complementarias sobre el mismo fenómeno, la primera abarca una población mucho más amplia, mientras que éste trata una población menor de manera más detallada. Vivaldo (2003), con base en un análisis de regresión múltiple, explicó el 73% de la varianza en lectura en inglés a partir de un modelo en el que las variables más importantes en

cuanto a la predicción de competencia lectora en la lengua inglesa fueron el conocimiento léxico ( $t = 7.227$ ,  $p < .000$ ), la competencia lingüística en inglés ( $t = 3.405$ ,  $p < .001$ ), y la habilidad estratégica en la lengua materna ( $t = 3.855$ ,  $p < .000$ ). Es decir que la mayoría de la variación en cuanto a habilidad lectora en la lengua inglesa se explica a raíz de variabilidad en el conocimiento de dicha lengua, lo que implica tanto el conocimiento de vocabulario en la lengua extranjera como la competencia lingüística per se del lector, jugando la habilidad lectora en lengua materna un papel menor de lo que muchas veces se ha supuesto.

Vivaldo (2003) también encontró que las causas principales de dificultad en la lectura en inglés fueron la falta de capacidad para identificar de manera precisa y eficaz las macroproposiciones contenidas en el texto, así como problemas en el procesamiento de las proposiciones en el texto (comprensión de los detalles). El presente estudio sirve para observar más de cerca dichas causas de dificultad.

Por otro lado, González Robles, Vivaldo Lima y Castillo Morales (2004) llevaron a cabo un estudio de la competencia lingüística en inglés (CLI) de 4690 estudiantes, seleccionados al azar, al ingresar al nivel superior de estudios en 9 Instituciones de Educación Superior en el Distrito Federal y zona metropolitana en el periodo comprendido entre 2001 y 2002. La CLI se determinó mediante la aplicación de una versión modificada de la Nelson English Language Test (NELT) que evalúa competencia en bandas – básica, intermedio y avanzada y una banda global – y está diseñada para evaluar la competencia lingüística de estudiantes que han cursado 400 horas de instrucción en inglés. La prueba NELT evalúa competencia en cuanto al manejo de estructuras gramaticales en un formato de opción múltiple. Además de la prueba NELT, se aplicó un cuestionario sobre los antecedentes de los sujetos en cuanto a su formación en lenguas extranjeras que incluía datos sobre información personal, información escolar, formación y experiencia previa en lenguas extranjeras, opinión sobre el nivel de dominio del español y de lenguas extranjeras, opinión sobre la calidad de la enseñanza recibida en inglés antes del ingreso a la universidad. Estos datos se recopilaron para poder realizar correlaciones entre estas variables y la CLI.

Solamente el 10.6% de la población del estudio logró aprobar la NELT lo cual es sorprendente ya que todos los sujetos del estudio habían completado favorablemente al menos seis cursos de inglés durante sus estudios a nivel medio y medio superior – estudios que estiman

los autores remontan a un mínimo de 600 horas de instrucción (González Robles, Vivaldo Lima y Castillo Morales, 2004: 126). El 4.1% de la población no logró ningún acierto correcto en la prueba (González Robles, Vivaldo Lima y Castillo Morales, 2004: 55). Bien dicen los autores que “los resultados obtenidos en la prueba de competencia lingüística en inglés mostraron un panorama de la formación en esta lengua en los niveles de educación media y media superior muy desalentador” (González Robles, Vivaldo Lima y Castillo Morales, 2004: 125).

Los resultados de las investigaciones descritas han tenido un impacto favorable sobre el interés de las autoridades universitarias en cuanto al tema. A raíz de conocer esta última investigación, las autoridades de la Universidad Autónoma del Estado de México comisionaron un estudio similar al de González Robles *et al.* (2004) entre la población de dicha universidad pública (Masse Torres, 2007). No obstante, por el momento solamente se ha llevado a cabo un estudio piloto que indagó el nivel de competencia lingüística en inglés entre la población de estudiantes que ingresó a la Facultad de Lenguas en 2006. Este estudio cubre una población muy específica que probablemente tiene mayor motivación para aprender la lengua inglesa que otros sectores y, por lo tanto, no se pretende comparar los resultados de este estudio con los que obtuvieron González Robles *et al.* que representa a la población total de ingreso a la universidad. Entre otras cosas, Masse Torres (2007: 53) encontró que una muestra de 49 universitarios de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas se ubicaba en los siguientes niveles del *Common European Framework (CEF)*:

Nivel de CEF	Porcentaje de la muestra
A1	4%
A2	38.8%
B1	36.7%
B2	16.3%
C1	4%

**Tabla 0.2: Resultados obtenidos en un examen general de competencia lingüística en inglés por alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UAEM (Masse Torres 2007: 53)**

Los datos de este estudio en cuanto específicamente a la comprensión de lectura están pendientes.

Sabemos muy poco sobre los hábitos de lectura en los países no anglófonos (Grabe, 1988: 56). Es importante saber qué, cuándo y cómo se lee y el estatus que se proporciona a la lectura en la cultura mexicana en general. La información que se recopila en el marco de esta tesis constituye un primer paso hacia el establecimiento de una caracterización del lector universitario en México.

#### **4. Estructura de la tesis**

En el **primer capítulo** se expone el marco teórico socio-cognitivo a partir del cual se aborda el proceso de comprensión de lectura. En primer lugar se analizan las tres variables que intervienen en el proceso de lectura; el contexto, el texto y el lector. Se presentan con mayor detalle los antecedentes del modelo interactivo de lectura. Dado que la investigación requiere de una categorización de estrategias de procesamiento textual en ascendentes y descendentes, se definen las estrategias que pertenecen a ambas categorías. Para concluir la contextualización del estudio actual, se presentan antecedentes en el campo de la interacción entre estrategias ascendentes y descendentes en la comprensión de lectura de texto en inglés y en otras lenguas extranjeras. La mayoría de los estudios presentados aborda las diferencias entre las estrategias de procesamiento de lectores hábiles y menos hábiles, aunque también se presentan algunos estudios sobre el efecto de la dificultad del texto.

La metodología de la investigación que se llevó a cabo para comprender la variabilidad en cuanto a la interacción entre tipos de procesamiento según el nivel de competencia lingüística y la dificultad del texto se presenta en el **segundo capítulo**. Esta metodología consta de una entrevista semi-guiada sobre las actitudes, valores y hábitos de lectura de los informantes y la recopilación de protocolos de pensamiento en voz alta y protocolos de memoria del contenido sobre tres textos en inglés de dificultad variable de 18 informantes estudiantes de una universidad pública mexicana. Se establecen las hipótesis de trabajo con relación a los objetivos. Se describen los materiales utilizados en la implementación de la metodología, tanto los textos como otros instrumentos de evaluación. Se incluye una discusión de las técnicas seleccionadas y los

procedimientos de selección de informantes y aplicación de los instrumentos así como los procedimientos fundamentales del análisis de los resultados.

Los resultados más relevantes de la investigación se presentan en el **tercer capítulo**, empezando con los resultados de las entrevistas para después abordar los datos de los protocolos introspectivos. Finalmente, en el **cuarto capítulo** se discuten dichos resultados con relación a las hipótesis de la investigación, ofreciendo explicaciones posibles de los patrones identificados.

Finalmente, se concluye la tesis con una breve descripción de las aportaciones del trabajo, las implicaciones para la docencia de la comprensión de lectura y un breve tratamiento de las limitaciones metodológicas para evitar los problemas encontrados en investigaciones futuras en el campo.

## Capítulo I

### Tipos de procesamiento en la comprensión de lectura

En este capítulo se presentan las bases teóricas del modelo de comprensión lectora que enmarca la investigación realizada. En primer lugar, se ofrece una definición global de la comprensión de lectura con una caracterización de las actividades que realiza el lector para construir el significado del texto. En segundo lugar, se realiza una descripción de las variables principales que intervienen en el proceso: el contexto, el texto y el lector. En esta segunda sección del capítulo se procura esclarecer las relaciones complejas que existen entre las tres variables principales. En tercer lugar, se ofrece un bosquejo de los antecedentes más importantes del modelo interactivo de la comprensión de lectura, definiendo los modelos ascendente y descendente de comprensión de lectura para después presentar una descripción de la interactividad entre estos tipos de procesamiento. Como el problema a tratar en esta investigación es la interacción entre el procesamiento de tipo ascendente y descendente en lectores que varían en cuanto a su competencia lingüística, confrontados con textos de dificultad variable, se caracteriza de manera más fina cuáles estrategias se consideran ascendentes y cuáles descendentes. Esto prepara el camino para la introducción del trabajo metodológico. Finalmente, para concluir el capítulo, se presentan los antecedentes que han guiado las preguntas de investigación sobre la variabilidad en el uso de estrategias ascendentes y descendentes que se busca responder con el trabajo presentado.

#### 1.1 Comprensión de lectura

En primer lugar, hay que definir la postura sobre la comprensión de lectura que enmarca el presente trabajo. Consideramos que la comprensión de lectura es **un proceso socio-cognitivo** y, a continuación, esclareceremos lo que entendemos por esta aseveración.

Hablamos en principio de un proceso aunque la comprensión de lectura se puede considerar también como el producto de dicho proceso. No negamos que sea posible abordar al tema desde ambas perspectivas, no obstante, para los propósitos de esta investigación nos interesa el proceso que se lleva a cabo sin preocuparnos por el resultado final del mismo. Considerar a la comprensión de lectura como un proceso implica interesarnos en su dinamicidad, el lector es activo y propositivo, y su variabilidad, los detalles del proceso varían tanto para el mismo lector en momentos diferentes como para diferentes lectores en interacción con el mismo texto (Alderson, 2000).

La comprensión de lectura es un proceso cognitivo. El significado del texto se construye al interior del individuo utilizando sus conocimientos y habilidades. Al interior esta construcción implica una serie de actividades complejas que se tratarán con mayor detalle en un momento posterior del trabajo pero que incluyen el desciframiento de las grafías sobre el papel; su correlación con elementos existentes en el léxico mental del individuo; la construcción de una estructura que permite la interrelación de los elementos del texto tanto palabras como segmentos mayores; la interpretación de estos elementos significativos en relación al conocimiento previo de tipología textual y del tema del texto, entre otras. Dicho sea de paso, la lectura también es en cierto sentido una actividad física, se sostiene el texto, los ojos escanean las marcas impresas en el papel, sin embargo, para los propósitos de este trabajo la dimensión fisiológica de lo que pasa con el cuerpo que lee nos es de menor interés que lo que pasa en la mente del sujeto lector.

Sin embargo, la lectura es también un proceso social. El tipo y cantidad de lectura aporta una identidad social al lector. Ofrece evidencia externa de que el individuo se adhiere a las normas de los grupos sociales a los que pertenece o desea pertenecer. El lenguaje escrito también opera para normalizar (Gee, 2000: 2) la manera en que hablamos de y escribimos sobre las personas y las cosas. Esta actividad normalizadora crea un estado de cosas que lleva a que ciertas perspectivas y comportamientos parezcan normales o naturales y que otros se vean como desviados o marginales. Aceptamos que el discurso que produce un individuo refleja su ideología – su forma de ver el mundo – pero también el discurso que elige recibir y la manera en que lo recibe a su vez confirman y modifican su ideología.

En un segundo sentido la lectura es social porque permite la distribución social del conocimiento y por lo tanto forma parte esencial del tejido de nuestra sociedad. La lectura y la

escritura en la contemporaneidad permiten la construcción incremental de un conjunto colectivo de las creencias sobre el mundo que llamamos ciencia (Ciapuscio, 2003).

Definiremos la comprensión de lectura como la interacción entre el texto y el lector que conduce a la construcción de una representación mental del significado del texto (van Dijk & Kintsch, 1983). Dicha comprensión se puede juzgar desde dos perspectivas. En un sentido la comprensión de lectura es la habilidad del lector para replicar el texto, entendido como la habilidad de proveer resúmenes de los hechos, realizar una traducción o contestar preguntas sobre el contenido lo cual conlleva la suposición fuerte de que existe un significado fijo y único para cada texto. Por otro lado, la comprensión también se trata de la construcción de una representación mental individualizada del significado de la información verbal contenida en el texto (Swaffar, Arens & Byrnes, 1991: 22). Cabe aclarar que además de la información verbal provista en el texto, la representación mental del significado incluirá aspectos del conocimiento previo que trae el lector al momento de lectura y que utiliza para asimilar y acomodar la nueva información provista en el texto. Esta definición permite explicar y aceptar la variedad de interpretaciones potenciales de un texto.

Perfetti (1989: 312) realiza una distinción entre significado e interpretación como dos aspectos de la comprensión. Según Perfetti, el significado es la representación de la base restringida proposicional del texto logrado a partir de su tejido simbólico y sin recurrir al nivel de inferencia, implica acceso únicamente al conocimiento previo lingüístico del lector. Es decir, que el significado es el resultado del proceso de decodificación. La interpretación es la representación mental construida sobre la base de significado mediante los procesos de inferencia, lo cual implica acceso al conocimiento previo tipo enciclopédico del lector. La interpretación es el resultado de los procesos de expansión y personalización de lo decodificado. En general, cuando hablamos de comprensión en este trabajo lo hacemos desde la perspectiva de la interpretación, cuando nos referimos al aspecto más limitado de significado se realizará la aclaración. Realizar esta distinción nos permite explicar que la construcción de las representaciones individuales diferentes a partir de un mismo texto es a causa del conocimiento previo particular de cada lector.

Entonces, el proceso de comprensión de lectura tiene como su punto terminal ideal la construcción de una interpretación del texto pero diferentes lectores podrán construir

interpretaciones más o menos elaboradas a partir del mismo texto. Por ejemplo, un lector que aborda un texto informativo sobre una actividad que está altamente motivado a realizar y que evalúa positivamente su probabilidad de éxito en la comprensión del texto meta tendrá un alto grado de exigencia en cuanto a la calidad del significado final logrado. Otro lector, quien quizá esté tan motivado como el anterior pero por razones de terminología o por el idioma del texto meta evalúa de manera negativa su probabilidad de éxito será menos exigente en cuanto a su profundidad de comprensión.

Ahora bien, cómo se logra la construcción del significado textual. Para empezar el camino a esta meta mayor iniciaremos al nivel de la palabra – sin implicar que la comprensión del texto es el resultado de la comprensión de las palabras que lo integran.

Hudson (1990: 189) define a la palabra de la siguiente manera:

Una palabra, en contraste con los morfemas que la constituyen, representa el punto en la jerarquía de niveles en el cual un significado (o significados en el caso de palabras ambiguas) se fija, la clase gramatical específica (sustantivo, verbo, etc.) se define, y los valores del elemento (singular o plural, persona y tiempo verbal) dentro de la clase gramatical se establecen.

Se aprecia que esta definición permite una flexibilidad en el logro del significado aun a pesar de tratarse del procesamiento de los detalles del texto. La palabra genera expectativas sobre su significado y clase gramatical posible más no una interpretación final. Implícito en está es la capacidad de tolerar la ambigüedad: que el lector sabe será resuelta en un momento dado a través de otros componentes del modelo de lectura como el co-texto<sup>1</sup> o conocimiento previo. Una vez comprendidas las palabras se conforman en proposiciones mediante estrategias de análisis sintáctico y semántico. Una proposición es una representación semántica del contenido de las unidades elementales significativas y, en general, una proposición textual corresponde a una cláusula (van Dijk & Kintsch, 1983: 37-8). Conforme el lector acumula proposiciones semánticas en la lectura del texto, éstas son utilizadas para construir una macroestructura del significado global del texto. Esto representa un trabajo gradual y progresivo para el lector quien no espera hasta el final de la lectura para lograr el significado sino que constantemente elabora nuevas bases textuales a partir de la información con la que cuente en un momento dado.

---

<sup>1</sup> El co-texto (Halliday 1976) se refiere a las palabras y signos que acompañan a la palabra en un texto dado. Esta información pertenece a otro nivel que la información previa del lector.

Hemos prometido esclarecer que el proceso de comprensión de un texto no se agota en la decodificación de las palabras del texto. Es más, siguiendo a Gee (2000: 2), sostenemos que no se puede comprender una palabra a partir únicamente de la información codificada en la palabra misma, sino que todo significado es **situado**, con lo cual entendemos que las palabras adquieren su significado de su contexto. En sí la forma escrita o auditiva de una palabra solamente tiene el potencial de significar – la identificación y fijación de un significado específico es posible solamente mediante el contexto. Esto es cierto para todas las palabras no solamente para las que reconocemos como ambiguas por homonimia.

Al aseverar que la comprensión de un texto es más que la suma de las palabras entendidas en el texto postulamos que hay otros elementos que inciden en la construcción de una interpretación del texto. Los modelos hermenéuticos de lectura afirman que la interpretación del texto es la suma de tres diferentes tipos de inferencia que se pueden extraer del significado de las palabras mediante los cuatro tipos de contexto mencionados (Swaffar et al., 1991: 22-3). Los tres tipos de inferencia son:

1. la conceptualización de la información declarada explícitamente en el texto;
2. la conceptualización de la intencionalidad creada por la estructuración de dicha información por el autor, y;
3. la conceptualización de la significatividad del sistema de comunicación del autor para el lector.

Por ejemplo, la construcción del personaje de Hermione en la serie de Harry Potter de J.K. Rowling involucra cierta cantidad de información expuesta en el texto de manera explícita (el primer tipo de inferencia): tiene los dientes salientes, el cabello esponjado, una actitud arrogante, lee mucho, y tiene una capacidad impresionante para ser la primera en responder a las preguntas del maestro. J.K. Rowling estructura su discurso intencionalmente (el segundo tipo de inferencia) para representar a Hermione como una persona antipática y sabelotodo antes de ganar al lector con evidencia de su honestidad, lealtad y habilidad para la resolución creativa de problemas. Rowling utiliza una estrategia común de los autores que opera bajo el supuesto de que los personajes secundarios de una novela que ganan a la simpatía del lector de esta manera, en vez de adquirirla la primera vez que se les presenta, obtienen mayor lealtad de los lectores (el tercer tipo de inferencia determina el impacto que esta estrategia podría tener en cada lector).

En otras palabras lo que utilizamos para construir el significado textual son las representaciones mentales logradas mediante nuestros procesos de inferencia en la forma de proposiciones que se unen en una macro-estructura o representación esquemática ya integrada a nuestro conocimiento previo (Van Dijk y Kintsch, 1983).

A continuación definiremos las tres variables que intervienen en el proceso de comprensión de lectura: contexto, texto y lector. Procuraremos separar hasta donde sea posible estos conceptos para claridad de exposición, sin embargo, esencialmente no se puede definir ninguno de los tres sin referirse a los otros dos y, por lo tanto, se entretujan las descripciones hasta el punto en que esperamos haber reconstruido para el lector la esencia de su interacción.

### 1.1.1 El contexto

La discusión anterior deja muy en claro la importancia aportada al contexto en el proceso de comprensión de lectura. En primer lugar en esta sección, se definirá cuáles aspectos del contexto inciden en la interpretación de la palabra. Después, se abre el nivel de análisis al texto, la lectura de un texto no ocurre en un vacío, sino que forma parte de la experiencia cotidiana del individuo dentro de su situación y contexto social (van Dijk & Kintsch, 1983: 5). Se analizarán tres aspectos del contexto que se consideran determinantes de la lectura: la accesibilidad de los textos, la actitud predominante social hacia el acto de lectura y las presiones creadas sobre el lector que restringen a la actividad lectora.

Para comprender una palabra en particular utilizamos varios aspectos de su contexto:

- 1) Contexto gramatical: dentro de la oración, por ejemplo, *casa* puede ser verbo o sustantivo.
- 2) Contexto semántico: dentro de la oración, por ejemplo, *cerrar la puerta* versus *cerrar un negocio*.
- 3) Contexto situacional o pragmático: puede ser verbal, no-verbal o una mezcla de ambos, por ejemplo, *hizo buen tiempo*, puede referirse a que una persona llegó a una hora adecuada, que un corredor terminó su carrera en un tiempo satisfactorio o que el clima estuvo agradable, dependiendo de la situación en que fue enunciada.

- 4) Contexto esquemático: el uso de esquemas para interpretar los elementos del texto, por ejemplo, un disparo tiene un significado muy diferente al inicio de una carrera que durante una boda popular o que en el periférico a la hora pico del tráfico.  
(Weaver, 1994: 17)

Los primeros dos tipos de contexto, o co-texto, son los utilizados para lograr el significado como lo determina Perfetti (1989). Los tipos de contexto 3 y 4 son utilizados por el lector para lograr la interpretación.

La accesibilidad de los textos es un factor determinante en la actividad lectora debido a que no se puede leer lo que no se puede acceder. Además de los datos sobre las bibliotecas públicas mencionadas en la introducción en este respecto tiene importancia otros medios de acceso a libros, como las librerías y la Internet. En cuanto a la oferta de librerías, la Ciudad de Toluca tiene alrededor de 25 librerías que varían del tipo inaccesible al tipo cafetería. La mayoría de las librerías son del primer tipo; son lugares prohibitivos para la mayoría de la población, los estantes se ubican atrás del mostrador y la clientela no puede pasar a verlos. Esta práctica hace que sea imposible comprar un libro a menos que el cliente cuente con los datos completos del texto que desea adquirir. Los vendedores son notorios en la ciudad por no ayudar en la selección de libros; venden libros como si fueran zapatos. Del segundo tipo existen solamente dos en la ciudad. Nos referimos aquí a una librería donde los estantes están abiertos al público y se puede seleccionar un libro con calma y sin idea previa del texto específico que se buscaba.

La Internet es un medio que ha garantizado mayor acceso a libros que lo que existía previamente. Tanto a través de librerías virtuales como *Amazon*, como directamente en páginas web, la accesibilidad de textos aun en una ciudad como Toluca ha aumentado exponencialmente. No es difícil tener acceso a este medio en Toluca sobre todo entre la población joven universitaria que forma la población del estudio.

Es esencial a nuestra visión socio-cognitiva de la lectura aclarar que cualquier acto de lectura se realiza en una situación social. Las actitudes sociales predominantes hacia la lectura pueden variar de acuerdo a clase socioeconómico, género y profesión. En general, se puede decir que la lectura es una actividad bien vista en la sociedad toluqueña, sin llegar a ser una actividad esencial. Existen grupos de lectura en la ciudad pero tienden a ser algo elitistas. La lectura no es

un tema común de conversación en la mayoría de los grupos sociales de la ciudad, pero tampoco es un tema tabú. El aspecto social de la lectura determina a cuáles textos tendrá acceso el lector. También el aspecto social de la lectura influye de manera contundente sobre los propósitos que el lector pueda construir para la realización de una lectura y estos propósitos impactan sobre su forma de abordar el texto y la profundidad del análisis al que se sujeta el texto.

Finalmente, el contexto ejerce presiones sobre el lector en cuanto a, por ejemplo, el tiempo que podrá dedicar a esta actividad o el grado de precisión que se le exija en cuanto a su interpretación. Ambas presiones influirán en la interpretación final del texto.

### 1.1.2 El texto

En un primer análisis, se podría decir que el texto escrito no es más que una serie de marcas sobre el papel que utiliza el lector para decodificar el significado que el escritor del texto tenía en mente cuando realizaba estas marcas sobre el papel. Sin embargo, existen varios problemas con esta forma de ver al texto. El problema principal que nos concierne en cuanto a la descripción del texto es que el texto, como aparece en el papel, nunca es completo, en el sentido de que no le es posible ni deseable para el escritor codificar todo lo que intenta comunicar. Al mismo tiempo, sin embargo, el escritor en ocasiones codifica elementos significativos para el lector que no deseaba comunicar. Por ejemplo, en ocasiones la misma estructura de la información en un texto comunica algún tono en particular sin que el escritor haya conscientemente querido demostrar una posición particular.

El texto es indudablemente uno de los factores esenciales en la comprensión de lectura. En esta sección empezaremos por presentar la definición de texto que se utilizará para esta tesis. A continuación se presentan las dimensiones básicas de la tipología del texto que nos permitirán caracterizar los textos utilizados en el estudio. Posteriormente, se realizará un análisis más detallado de los aspectos del texto que pudieran causar dificultad para un lector de inglés como segunda lengua; estructura, densidad léxica y conceptual y contenido.

Se puede definir la variable texto en términos de los procesos cognitivos involucrados tanto en su construcción como en su reconstrucción.

El texto es de hecho el resultado de una variedad de operaciones psíquicas interrelacionadas; (...) el texto es una estructura multidimensional, en la cual se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento accional (pragmático) y el conocimiento sobre clases textuales. (Heinemann y Viehweger, 1991 en Ciapuscio, 2003: 32)

Es importante destacar que el texto no se ve como mero almacén del conocimiento, sino que el conocimiento interactúa complejamente con el texto. En cuanto a la relación entre el texto y el conocimiento también es relevante el punto de vista de Antos:

En el transcurso de la evolución cultural, los textos se han desarrollado de productos adicionales (“descubiertos”) de acciones lingüístico comunicativas a formas lingüísticas de constitución y organización de conocimiento complejo. Los textos no son solamente recursos para la representación y el archivo de conocimiento (no son sólo realizaciones lingüísticas de conceptos, estructuras y procesos cognitivos), sino que los textos son (...) recursos centrales de la constitución individual y colectiva de conocimiento. (Antos, 1997 en Ciapuscio, 2003: 22-3)

El papel del texto en la sociedad contemporánea sin lugar a dudas trasciende lo que un lector hace con un texto. Antos también sostiene que los textos son etapas intermedias en la construcción de otros textos, este fenómeno es particularmente claro en el ámbito de textos escritos académicos, en el que el texto constituye un espacio dialógico para la construcción del conocimiento científico.

En la cita anterior de Heinemann y Viehweger se mencionan cuatro sistemas cognitivos que se manifiestan en el texto: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento pragmático y el conocimiento sobre la tipología del texto. Los tres primeros sistemas se comentan con mayor detalle en otras secciones de esta tesis, pero aquí detallaremos la tipología del texto que se utilizará en la descripción de los textos usados en este estudio (Ciapuscio, 2003: 98-103), que define el tipo de texto en cuatro niveles: función, situación, semántica y gramática.

En cuanto a **la función del texto**, se establecen cuatro funciones básicas: expresarse, contactar, informar y dirigir. Un texto no cumple una sola función sino que se construye para cumplir funciones múltiples. Para el análisis de la tipología de un texto específico es importante

tomar en cuenta la estructura interna del texto a través de las zonas de transición y la secuencialidad de las funciones cumplidas.

El nivel de **situación** incluye no solamente factores concretos como tiempo, lugar y modalidad de la comunicación sino también los conocimientos sobre esferas comunicativas, instituciones y formaciones sociales para conformar el conjunto de conocimientos prototípicos sobre una clase textual. Los parámetros que se consideran para determinar el nivel de situación incluyen: comunicación interna o externa a la disciplina; interlocutores (especialista, semilego, lego); relación entre los interlocutores (simétrica - asimétrica) y parámetros espacio-temporales (coincidencia de los interlocutores).

Lo **semántico** cubre la selección de la información en el texto y su disposición y organización. La selección temática refiere no solamente al tema del texto sino también a la actitud que demuestra el autor hacia el mismo y la perspectiva tomada (teórica, didáctica, aplicada, divulgativa, etc.). La disposición y organización del contenido temático pueden ser más o menos estandarizadas y es importante considerar la secuenciación de la estructura lingüística vista a través del uso narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y directivo.

Finalmente, el nivel **formal-gramatical** se refiere a las características superficiales del lenguaje en el texto. Aquí se contemplan la estructura retórica del texto, la estilística en el sentido de las normas que orientan su adecuación, formas de presentación de la información (listados, tablas, diagramas) y aspectos sintácticos y léxicos determinados por el estilo, por ejemplo, el uso del pasivo y la inclusión de terminología especializada.

Además de estas dimensiones básicas de las dimensiones de la tipología del texto es importante considerar los elementos del texto que pudieran crear dificultades específicamente para lectores en inglés como segunda lengua. Se tratarán a la estructura del texto, el léxico y el contenido.

#### 1.1.2.1 Estructura del texto

El texto se organiza a dos niveles; micro y macro. La macroestructura del texto se conforma a partir del propósito general del texto en conjunción con su contenido temático. En el lector la comprensión de la macroestructura se logra a partir de la conformación de los

microproposiciones contenidos en el texto en macroproposiciones y la evaluación del peso relativo acordado por el autor a éstas en comparación con el conocimiento previo del lector (van Dijk & Kintsch, 1983). A nivel micro el texto también se organiza en secciones – que pueden o no estar delimitadas con títulos y subtítulos – y párrafos. A continuación se presentan los antecedentes más importantes del impacto de la estructura del texto en lectores de segunda lengua.

Carrell (1984) reporta estudios de Meyer sobre el efecto de cinco tipos de organización retórica sobre la comprensión de lectura en hablantes nativos de inglés. Los cinco tipos de organización estudiados, los cuales no pretenden ser una lista exhaustiva de formas de organización discursiva son colección (listas), descripción (atribución), causación (causa-efecto), respuesta (problema-solución) y comparación (compara y contrasta), Meyer indica que los primeros dos con frecuencia se presentan juntos en una forma organizacional que caracteriza como colección de descripciones. Meyer y Freedle (en Carrell, 1984: 446) encontraron que los lectores retenían mayor contenido para textos con organización retórica de comparación, causación y problema-solución que para textos de colección de descripciones.

McGinitie, Maria y Kimmel (1982) tratan a las dificultades de comprensión en la estructura del texto causadas por patrones de presentación de datos de tipo deductivo-inductivo. Aunque su explicación de éstos se limita a la estructura del párrafo no es imposible elevar el nivel de análisis a la sección del texto (entendido como un conjunto de párrafos) o al texto completo. Un párrafo de tipo deductivo es uno en que el tema central aparece en la primera oración y el desarrollo posterior del párrafo apoya a este tema. Una estructura inductiva, por otro lado, presenta la información de otra manera. Ellos identifican cuatro patrones básicos de párrafos inductivos; de negación, de analogías, de temas ejemplos (explícito) y de temas-ejemplos (implícito). Los patrones inductivos de presentación de la información pueden ser difíciles para los lectores en segunda lengua, quienes analizan el contenido del texto de manera inflexible a raíz de las demandas excesivas del proceso de decodificación del significado. Estos lectores formulan una hipótesis inicial sobre el tema del párrafo por la lectura del primer enunciado – al igual que todos los lectores – sin embargo no son capaces de modificar esta hipótesis inicial a la luz de la información que van procesando, aun cuando el texto contradice dicha hipótesis. Estas estrategias no productivas de lectura se llaman estrategias no acomodativas.

### 1.1.2.2 Léxico

El léxico de un texto es quizá uno de los obstáculos más grandes a la comprensión, en las palabras de Laufer (1997:20) “No se puede hablar de un nivel de comprensión de textos, en la lengua materna o en una lengua extranjera, a menos que se comprenda el vocabulario del texto”. Diversos estudios empíricos han demostrado de manera convincente que cierto nivel de conocimiento de vocabulario se correlaciona fuertemente con la comprensión de textos (Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Stahl, 1983; Laufer, 1991; Koda, 1989; Vivaldo, 2003). En esta sección presentaremos en primer lugar los intentos de cuantificar la dificultad del léxico en los textos mediante fórmulas para después discutir el tipo de dificultad léxica que escapa el análisis cuantitativo.

La densidad léxica y conceptual de un texto crean problemas muy específicas para los lectores en cualquier idioma. A mayor grado de densidad mayor necesidad de agilidad en la comprensión. Esta medida se calcula sobre la proporción de palabras de contenido en relación a la cantidad de palabras totales en el texto (McCarthy, 1990).

$$\text{Densidad léxica} = \frac{\text{No. de palabras de contenido}}{\text{Total de palabras en el texto (muestras)}} \times 100$$

Generalmente en textos en inglés se acepta una medida de 50% como un parte aguas que diferencia entre textos densos en palabras de contenido (>50%) y por lo tanto difíciles de comprender y textos no densos (<50%) que serán más fáciles de comprender. La medida básicamente señala cuanta información léxica está empacada en el texto. Las críticas básicas a esta medida giran en torno a que la dificultad de un texto depende más de factores como la frecuencia relativa del léxico, la longitud de las palabras, irregularidades ortográficas u homonimia y consideran de menor importancia la cantidad de palabras. Sin embargo, se ha visto que la densidad léxica es un buen indicador de dificultad textual (Moore, 2003).

Otra técnica para determinar la complejidad léxica es el índice tipo-muestra. Aquí los datos que se utilizan son el número de palabras ortográficas distintas entre sí en el texto (tipos) y el número total de palabras ortográficas en un texto (muestras o *tokens*). Es decir, los tipos

solamente son contados la primera vez que ocurre la forma en el texto, mientras que las muestras incluyen todas y cada una de las palabras en un texto aun cuando se repitan.

$$\text{Índice tipo-muestra} = \frac{\text{No. de palabras diferentes (tipos)}}{\text{Total de palabras en el texto (muestras)}} \times 100$$

Esta medida representa la variación léxica en un texto. Un texto que incluye muchas repeticiones de unas cuantas palabras será más sencillo de leer que un texto que incluye una gran diversidad de elementos léxicos, ya que en el segundo caso el lector tendrá que disponer de un vocabulario más amplio.

La densidad conceptual mide la proporción de información en un texto y se calcula a partir del número de unidades de información en relación al número de palabras en total. Para el estudio utilizaremos dos medidas descriptivas básicas de esta relación: número de proposiciones por oración y número de palabras por proposición.

$$\text{Proposiciones por oración} = \frac{\text{No. de proposiciones}}{\text{Total de oraciones}}$$

Esta medida nos aporta una idea de la complejidad sintáctica de las oraciones pero no puede considerarse independientemente del número de palabras que compone cada oración. Para poder contemplar esto se realiza la siguiente operación:

$$\text{Palabras por proposición} = \left\{ \frac{\text{No. de proposiciones en cada oración}}{\text{Total de palabras en cada oración}} \right\}$$

Esta medida entonces representa el número de palabras en las que se expresa cada idea. Cuando este número rebasa el 6.5 se considera que la complejidad del texto es alta (Moore, 2003). Al igual que con la medida anterior hay posibles críticas a esta medida. En sí, no es tan importante el número de palabras en la unidad informacional como la complejidad cognitiva o la novedad de la

idea para el lector. Para evitar esta problemática se evitó la selección de temas de textos que fueran muy novedosos o complejos conceptualmente.

En cuanto a la dificultad del léxico algunos aspectos escapan este análisis cuantitativo. De acuerdo a Arnaud y Savignon (1997) las palabras poco frecuentes y las unidades multipalabra son obstáculos sustanciales en el procesamiento de la lectura. El índice tipo-muestra toma en cuenta parcialmente la cuestión de palabras poco frecuentes, en el sentido de que un índice más alto probablemente indica que el texto contiene un léxico más amplio que seguramente incluye palabras que no son frecuentes. Nation (1990) indica que conocimiento de las 2,000 palabras más frecuentes del inglés permiten al lector comprender el 87% de las muestras léxicas en texto no especializado. Engels (1968) mostró que las 3,000 palabras más frecuentes del inglés cubren el 95% del texto. Estudios posteriores (ver Nation, 1990) demuestran que para llegar a la comprensión del 97% de un texto es necesario un vocabulario de aproximadamente 5,000 palabras, lo que constituye una inversión considerable en términos de esfuerzo de aprendizaje a pesar de rendir solamente un 2% de ventaja.

Las implicaciones de estas cifras para la docencia de la lectura son diversas. Varios autores, incluyendo a Nation (1990) y Read (2000), aseveran que sería lógico dirigir los esfuerzos del aprendiz hacia la adquisición de estas palabras más frecuentes y enseñarle estrategias para que pueda adivinar el significado de las palabras menos frecuentes que desconoce cuando las encuentra en contexto durante la lectura. Arnaud y Savignon (1997) señalan que a pesar de la innegable lógica de este argumento las palabras infrecuentes seguirán representando un obstáculo considerable a la comprensión de lectura, particularmente considerando que muchas veces palabras infrecuentes son también palabras claves para entender el texto. Laufer (1997) cuestiona la facilidad con la que se puede identificar el significado de una palabra con éxito a partir del contexto de lectura. Para que los lectores puedan fácilmente adivinar el significado de palabras desconocidas en contexto es necesario que el texto sea relativamente redundante, es decir, que cuando se ocupa un término, este sea definido en el mismo texto o que se ofrezcan sinónimos del término o concepto.

Laufer (1997) argumenta que los textos no son tan redundantes como creemos y señala que de 70 palabras poco frecuentes que encontró en un texto, solamente había pistas contextuales claras para 13 de ellas. Según esta autora “el supuesto básico, que el mismo texto proveerá pistas

para el significado de palabras desconocidas, es demasiado optimista” (Laufer, 1997: 28). También aclara que aun cuando existen pistas en el contexto, éstas pueden ser poco servibles al lector, ya sea porque la misma pista utiliza palabras que le son desconocidas al lector o porque el contexto le conduce a una conclusión errónea. Como ejemplo de un contexto engañoso que conduce a una conclusión errónea, Laufer ofrece la siguiente oración:

*And everywhere people were drinking, singing, dancing and brawling.*

En esta oración si no se sabe el significado de la palabra *brawling* (peleando), se podría creer por el contexto que se trata de una actividad placentera por las otras palabras conocidas (bebiendo, cantando, bailando) que ocurren en el mismo entorno.

Por todo lo anterior se puede apreciar que operar estrategias de adivinar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto no solamente requiere de mucho esfuerzo por parte del lector sino que también, en muchas ocasiones, este esfuerzo no obtendrá resultados favorables. Entonces, alentar el aprendizaje sistemático de las palabras poco frecuentes que se encuentran en texto, sobre todo en el caso de estudiantes del nivel intermedio y avanzado, no representa un desperdicio de tiempo.

Arnaud y Savignon (1997) también señalan la importancia de aprender a reconocer las unidades multi-palabra o unidades léxicas complejas que se encuentran en textos. Éstas se definen como aquellos grupos de palabras cuyo significado no puede determinarse a partir de la combinación simple de sus constituyentes, es decir, tienen cierto grado de idiomática. Lewis (1997) señala que un porcentaje mucho mayor de texto que lo que previamente suponíamos opera en bloques idiomáticos y que una proporción considerable de los problemas de comprensión de textos surgen a raíz de la inhabilidad de los lectores de reconocer que las palabras en dichos bloques pueden tener un significado diferente que cuando ocurren de manera aislada. Un ejemplo de este tipo de bloque sería “to bite the bullet” (literalmente; “morder la bala”) que en conjunto significa “aceptar una situación difícil”. Dada la importancia de este tipo de vocabulario, Lewis (1997: 260) recomienda llevar a cabo actividades que aumentan la conciencia del lector sobre la existencia de bloques y la forma en que dichos bloques pueden afectar al significado. Para los propósitos de este estudio es suficiente señalar que los indicadores cuantitativos no pueden medir

la dificultad inherente en palabras poco frecuentes ni en palabras que operan como bloques por lo que su análisis solamente representa una aproximación a la dificultad.

### 1.1.2.3 Contenido

Aunado a las dificultades sintáctico-semánticas de la lectura, el texto presenta dificultades a causa de la distancia entre la cultura del escritor y la cultura del lector, la cual resulta en el manejo de esquemas y estructuras macro-representacionales diferentes y por lo tanto susceptibles a interpretaciones diferentes. Ningún texto es totalmente carente de distancia cultural pero en algunos textos, sobre todo los que fueron escritos para un lector nativo, la cantidad de referencias a eventos y situaciones particulares de una cultura pueden causar dificultades de comprensión.

El efecto de los esquemas de interpretación cultural ha recibido mayor atención en cuanto a la comunicación oral concierne, mas su efecto también se ejerce sobre la comunicación escrita. En este sentido se ha investigado el impacto de los esquemas sobre la interpretación y capacidad de memoria en cuanto a textos sobre bodas norteamericanas e hindúes (Steffensen & Joag-Dev, 1984). En este estudio se encontró que los lectores se acordaban con mayor detalle y con mayor precisión cuando la cultura del texto coincidía con su cultura. También encontraron instancias en las que el lector interpretaba elementos del texto en la otra cultura de acuerdo a los esquemas de su propia cultura y que sus interpretaciones fueron marcadamente diferentes a los lectores de la otra cultura.

### 1.1.3 El lector

Tradicionalmente, la lectura se ha visto como un proceso pasivo de recepción de ideas (Widdowson, 1979). Sin disputar el hecho de que la lectura es un proceso receptivo (sobre todo en el sentido de que con frecuencia tenemos mayor competencia lingüística en los aspectos receptivos que en los productivos) quisiera en un primer lugar caracterizar al lector como un ente activo, quién no solamente piensa, reflexiona y evalúa lo que lee sino que también está involucrado en el acto de construir, desconstruir y reconstruir el potencial de significado que se encuentra en el texto (Alderson, 2000).

A diferencia de las variables anteriores, es en el lector donde se crea el significado del texto. El lector activamente integra el conocimiento nuevo que provee el texto a sus esquemas anteriores. El lector es propositivo, modifica y adapta su forma de procesamiento del texto según sus necesidades y motivos y según el tipo de texto que tienen que procesar. El lector no solamente adapta las estrategias que elige a la naturaleza del texto sino que también monitorea su comprensión del texto. Para lograr la comprensión del texto el lector utiliza o construye información sobre las relaciones complejas entre eventos y situaciones. Esta información es la representación mental del mundo del que dispone el lector y constituye la base del lector para realizar las inferencias para interpretar el texto. Se incluye en esta representación mental los conceptos y creencias del lector sobre el mismo proceso de lectura. La representación mental del mundo impacta sobre la interpretación del texto por permitir ciertas inferencias y por excluir otras.

Las normas y valores que el lector aporta al acto de leer determinan el éxito que tendrá en la interpretación de un texto. De manera conjunta sus representaciones del mundo y sus actitudes hacia la lectura afectarán a la seriedad que adjudica a cierto autor o tipo de texto y al éxito que espera obtener en una lectura. Por ejemplo, si un lector con pocos conocimientos previos de la lingüística formal pero una buena formación en lingüística general decide leer un texto de Chomsky probablemente estará dispuesto a saltar las partes del texto donde se presentan las fórmulas para intentar compensar su comprensión del texto con las descripciones textuales. Al menos tendrá un juicio previo bien definido y realista de sus probabilidades de comprender el texto.

La siguiente discusión del lector enfoca dos aspectos, en primer lugar, el concepto de uno mismo como lector, que, al menos en parte, se determina socialmente y, en segundo lugar, el estilo de lectura que surge de la epistemología del texto al que se suscribe un lector de manera individual.

#### 1.1.3.1 Conceptos del lector

El concepto moderno del lector lo identifica como un ser solitario, aislado del mundo real (Long, 1993: 180). La autora comenta que, bajo este esquema el acto de leer se opone a la

sociabilidad y la vida activa y, a la vez, enaltece un solo tipo de lectura “erudite, ideational, analytic, and as morally and intellectually weighty as the tomes that inhabit these cells and are inhabited by their solitary readers” (Long, 1993: 181). Esta visión cerrada del lector obstaculiza el entendimiento de la lectura como una actividad enmarcada por la sociedad, aun para este lector idealizado existen procesos colectivos e institucionales que definen lo que vale la pena leer y cómo hay que leerlo. El concepto moderno contrasta con las prácticas iniciales de lectura, el monje leyendo de la Biblia a sus compañeros en el refectorio (Howe, 1993) o los grupos de lectura de novelas románticas en Francia en el siglo XVI (Long, 1993). En cuanto en estas comunidades textuales, la lectura es primordialmente una práctica social.

No obstante, el concepto moderno es una percepción idealizada, ya que en este siglo también existen grupos de lectura y no todos los que leen consumen los tomos pesados de la descripción de Long. El lector contemporáneo tiene una enorme gama de lecturas posibles a su disposición, revistas, periódicos, tiras cómicas, manuales, guías turísticas, y aparte de eso toda la variedad de posibilidades de comunicación electrónica creadas por la Internet, correo electrónico y servicios de *chat*.

Pressley y Afflerbach (1995) realizaron una revisión exhaustiva de estudios sobre el uso de estrategias de comprensión de lectura en la lengua materna. De acuerdo a ellos, el lector competente es **constructivamente responsivo** (*constructively responsive*). Esto es, responde de manera interactiva a la información en el texto con respecto a sus propósitos de lectura mientras activamente construye el significado del texto. Basan su descripción en los resultados de 38 estudios empíricos del procesamiento de textos en nativos de la lengua inglesa. Todos los estudios utilizaron protocolos de pensamiento en voz alta como su metodología principal. Identifican tres actividades primarias que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura: construcción del significado (principalmente a través de procesos estratégicos), monitoreo y evaluación. Señalan que estas tres actividades se llevan a cabo dentro de un marco socio-cultural determinado que afecta a la respuesta de lector individual al texto. El lector evalúa profundamente la veracidad, credibilidad y relevancia del texto en relación a sus propósitos. Aun antes de iniciar una lectura, el lector realiza una serie de actividades en torno a la lectura. Considera aspectos como la relevancia de la lectura a su meta o tarea, la extensión del texto y su probable dificultad; activa esquemas de conocimiento anteriores para crear una serie de preguntas

para el texto; formula una hipótesis predictiva sobre la temática del texto (Pressley & Afflerbach, 1995: 32-33).

De la misma manera leer la última oración de un texto no es el final del proceso sino que el lector continúa evaluando y quizá modificando el significado construido. Este proceso puede incluir la decisión a volver a leer partes o todo el texto, la participación en discusiones del texto o su temática y la construcción de resúmenes del texto (Pressley & Afflerbach, 1995: 58-59). Este trabajo representa la descripción más completa disponible del proceso de comprensión de lectura a partir de la evidencia de reportes introspectivos, sin embargo, solamente describe a los lectores nativos y competentes. Es muy probable que los lectores menos competentes interactúen con los textos de otras maneras que también ameritan estudio para orientar a la enseñanza de la comprensión de lectura.

#### 1.1.3.2 Estilo de lectura

La discusión anterior atañe al lector como representante de su contexto, que es, finalmente, lo que determinará sus actitudes y creencias hacia la lectura como individuo. Schraw y Bruning (1996) reseñan la literatura sobre la manera en que las creencias del lector afectan su estilo de lectura. Citan investigaciones sobre la forma en que las creencias del lector afectan la forma en que leen. Esta literatura incluye el efecto de creencias sobre la propia capacidad lectora, la estructura de los textos, percepción de la credibilidad del mensaje, ideologías personales e intenciones del lector. Concluyen que el lector trae al texto un conjunto de creencias sobre su papel, una especie de modelo mental del proceso de lectura que Schraw y Bruning nombran “epistemología de los textos”; término acuñado por Wineburg en 1991. Cada lector tendrá su propia epistemología del texto que variará de acuerdo a su formación. Las epistemologías se influyen por las creencias y actitudes acerca de los textos y la lectura de otros miembros de la comunidad, por la historia acumulativa personal en relación a la lectura y por el contexto social situado de cada acto de lectura.

Investigaciones anteriores en la epistemología del texto incluyen comparativos entre lectores con amplio conocimiento previo del tema y mucha experiencia con lectores menos experimentados, por ejemplo, Wineburg (1991) comparó la forma de leer de profesores de

historia con estudiantes de preparatoria. El estudio aporta un ejemplo muy claro de la forma en que la epistemología del texto afecta la manera en que el lector aborda el texto. Wineburg notó que a los estudiantes les costaba trabajo ver cómo el texto les manipulaba para aceptar cierta perspectiva sobre los eventos presentados. Plantea que se les dificultaba ver el subtexto en la lectura porque no creían que existía. Como no creían posible que el autor tuviera la intención de manipularlos, tampoco buscaban ni encontraban las diversas pistas en el texto que ayudan al lector experimentado a evitar estos sesgos. Estos lectores procesan los textos sin apropiarlos.

Schraw y Bruning (1996: 290) aseguran que cuando un lector se compromete con una epistemología del texto en particular, se compromete también con el sistema de estrategias interpretativas que acompañan a la epistemología, lo que puede resultar en maneras radicalmente distintas de abordar la lectura. Identifican tres ontologías epistémicas básicas con relación al texto; los modelos de transmisión, traducción y transacción.

El modelo de la transmisión se basa en la suposición que el significado se transmite directamente del autor al lector. El lector es un receptor pasivo cuyo objetivo principal es extraer el significado intencionado por el autor del texto en lugar de construirlo activamente. El modelo de traducción, por otro lado, supone que el significado reside en el texto, independientemente del significado intencionado por el autor o la habilidad del lector de construir significados alternativos. De acuerdo a este modelo el trabajo del lector es descodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente en el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, el entorno cultural en que se redactó el texto o las intenciones del autor.

El modelo transaccional está basado en la suposición que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores a pesar de lo que hayan sido las intenciones del autor o el contenido textual. Bajo este modelo, los lectores interpretan un texto desde la perspectiva de sus propias metas y objetivos dentro de un contexto particular. Por lo que el significado se construye por el lector con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias previas como lector y objetivos de acuerdo a la situación actual. En este modelo, la lectura es un proceso inherentemente subjetivo más que un acto en el que el lector recibe el significado del autor o traduce su mensaje de maneja objetiva.

Mientras los investigadores de la comprensión de lectura se han movido gradualmente hacia el tercer modelo para describir la comprensión de lectura, los lectores pueden adherirse a

cualquiera de los tres modelos. Tampoco es probable que los lectores estén conscientes de cual modelo epistemológico están usando mientras leen, por lo que, podrían decir que utilizan uno u otro de los modelos y en realidad estar operando de acuerdo a otro. En cuanto a conductas específicas causadas por los modelos, Schraw y Bruning (1996: 300) comentan que los lectores que se identificaron en su estudio con el modelo de transacción tendieron a ofrecer respuestas estéticas y personales al texto mientras que los lectores que se identificaron con el modelo de la transmisión evitaban comentarios sobre la estética del texto pero no fueron menos críticos.

Es difícil establecer cuál es el modelo con el que opera cada lector ya que este conocimiento no es necesariamente consciente. Para establecer cuál modelo está utilizando el lector sin preguntárselo directamente, en un primer acercamiento se pueden identificar las metáforas que usan los informantes al hablar de la lectura como proceso. También es posible revelar aspectos del modelo del lector a través de la clase de verbos que utiliza para hablar sobre la lectura. En primer lugar, el tema de metáforas se abordará desde la perspectiva de Lakoff y Johnson (1980) expuesta en su libro *Metaphors We Live By*, que se puede traducir como “Metáforas con las que vivimos”, reorientaremos el uso de metáforas hacia la actividad cotidiana de lectura por lo que se puede hablar que trataremos a las “metáforas con las que leemos”.

Según Lakoff y Johnson (1980) algunas de las creencias que rigen nuestra comprensión del mundo se manifiestan lingüísticamente en las metáforas que expresamos en nuestra habla. Los autores abordaron este tema con relación a las creencias convencionales de la población estadounidense. Algunas de estas creencias serán universales y otras específicas a cada cultura. Estas creencias se han congelado en metáforas convencionales como, por ejemplo, LO BUENO ESTÁ ARRIBA (por lo que cuando una persona está de buen humor en inglés se dice *she is up* o *she is in the clouds*) o LO MALO ESTÁ ABAJO (con expresiones como *he is down* o *he is feeling low*). Sin embargo, no hay ninguna razón para creer que todas estas metáforas se comparten entre todos los miembros de una misma comunidad, ni que el uso de metáforas se restringe a solamente algunos ámbitos de la vida. Por lo anterior, argumentaremos que se pueden descubrir aspectos de la teoría personal de lectura de los informantes analizando las metáforas que utilizan para hablar del tema.

En este estudio se identifican las metáforas mediante la lectura y relectura de las transcripciones de las entrevistas, teniendo como guía las metáforas que identifican Lakoff y

Johnson para las ideas, la comprensión y la comunicación. Conviene explicar con detalle esta última metáfora porque por un lado es un concepto central a nuestro tema y por otro lado consideramos importante su crítica a esta metáfora de uso tan general. Sostienen que la metáfora más frecuente para la comunicación es la metáfora del CONDUCTO (*conduit metaphor*) (Lakoff & Johnson, 1980: 10-13). Ésta es una metáfora compleja, en primer lugar se acepta que LAS IDEAS SON OBJETOS, luego que LAS PALABRAS SON CONTENEDORES [de significado] y a continuación que, LA COMUNICACIÓN ES MANDAR IDEAS-OBJETOS EN PALABRAS-CONTENEDORES. De esta metáfora se deducen conclusiones erróneas e indeseables como la creencia que las ideas se pueden codificar incuestionablemente en palabras y que por este medio puede pasar intactas entre dos personas. Es decir, niegan el papel de la interpretación y la negociación en la comunicación. Cabe señalar que este modelo de la comunicación coincide con la epistemología del texto de transmisión (Wineburg, 1991).

En segundo lugar, se puede clasificar el tipo de verbos que utiliza el lector para hablar del proceso de lectura. Es improbable que la selección de clase de verbo esté bajo el control consciente del lector, por lo que revela aspectos de sus creencias que de otra manera estarían ocultos. Para la clasificación de verbos se ha seleccionado el modelo de Halliday (1994). Esta teoría parte del principio de que la realidad está construida de procesos. El sistema gramatical que impone orden sobre la enorme cantidad de procesos que experimentamos es el sistema de transitividad. Con este sistema predicamos sobre las cosas que nos suceden utilizando una categorización de tipos de procesos. Por lo tanto, los verbos que utilizamos para hablar sobre cierta experiencia revelan nuestra concepción de este proceso.

La clasificación más básica que realizamos es entre tres tipos de procesos: en primer lugar entre la experiencia externa de acciones y eventos y la interna de conciencia e imaginación. Esta clasificación inicial constituye los procesos mentales y materiales. En segundo lugar requerimos de un proceso básico para relacionar fragmentos de nuestra experiencia con otros para poder llevar a cabo procesos de generalización. Estos son los procesos relacionales. En un segundo nivel del modelo existen otros tres tipos de proceso que son categorías híbridas entre las tres categorías básicas. Entre los procesos materiales y mentales se ubican los procesos de comportamiento. Estos representan las manifestaciones exteriores del funcionamiento interior, la realización de procesos de conciencia y estados psicológicos (Halliday, 1994: 107). Incluyen

ejemplos como: *observar, mirar, quejarse, hablar* (pero no *decir*), *respirar, demayarse*, etc. Entre los procesos mentales y relacionales se encuentran los procesos verbales que son la representación de la relación simbólica mediante el lenguaje. Finalmente, entre los procesos relacionales y materiales existen los verbos existenciales. En esta categoría las cosas simplemente “existen”, no están participando en ningún proceso particular. Halliday (1994: 106-173) describe con mayor detalle cada uno de los tipos de procesos y establece pruebas para distinguir a cada uno.

Pero los lectores aun dentro de un mismo grupo cultural varían de manera individual en cuanto a su competencia lingüística en inglés, sus conocimientos previos, su clase socioeconómica, su estilo cognitivo y su motivación. De estos factores, el de mayor relevancia para esta tesis es la competencia lingüística en inglés pero se discutirá este factor hasta después de aclarar el modelo de comprensión de lectura que se utilizará en la tesis ya que la selección de un modelo teórico de lectura determina en cierta manera la forma en que se aborda la intervención de la competencia lingüística.

## **1.2 Modelos de lectura**

Una vez definidas las variables principales que interceden en el proceso de construcción de significado a partir de un texto escrito es necesario preguntarnos cómo interactúan dichas variables en el proceso mismo de comprensión. Para poder comprender este proceso complejo expondremos los principales modelos teóricos iniciando con la perspectiva tradicional de un modelo ascendente y con una breve discusión de las desventajas del mismo; la perspectiva descendente y sus desventajas como modelo explicativo único para finalmente presentar la perspectiva del modelo interactivo en algunas de sus manifestaciones principales, así como una discusión de cómo supera este modelo a los dos anteriores. Se aclara que el modelo ascendente se llama así porque el nivel textual de donde parte se considera inferior al nivel del significado, de la misma manera, el modelo descendente se conoce de esta manera porque parte de la cognición superior del lector.

### 1.2.1 Los modelos ascendentes

En los modelos ascendentes, o centrados en el texto, (Hudson, 1990; Pollatsek & Rayner, 1990; Townsend & Bever, 2001) se supone un proceso lineal de decodificación en el cual el lector utiliza los elementos del texto – letras, palabras, frases y oraciones – para construir el significado del texto. Estos modelos presuponen que el significado se encuentra en el texto de manera independiente del lector y sus propósitos. También operan bajo el supuesto – basado en las observaciones de fijaciones oculares durante la lectura – de que la decodificación ocurre de manera secuencial y de izquierda a derecha en los idiomas que tienen esta direccionalidad. El lector decodifica cada palabra del texto, lo almacena en su memoria a corto plazo y al haber terminado de comprender los significados de las palabras que componen una oración, se comprende la oración.

La comprensión de la lectura abarca entonces dos tareas principales: decodificación y comprensión (Barnett, 1989). La decodificación es el proceso que transforma una palabra impresa en una representación articuladora o fonológica del estímulo impreso. La comprensión refiere a la extracción del significado del estímulo decodificado, a través, presumiblemente, de su ubicación en el léxico mental del lector. La información utilizada en la decodificación procede de la fijación ocular. Esta información se recaba principalmente de los estudios de movimientos oculares los cuales se realizan mediante detectores de movimientos oculares que utilizan cámaras, lentes y haces de luz para rastrear la trayectoria de los ojos durante el proceso de lectura. Los movimientos de la trayectoria de los ojos se dividen en dos categorías, fijación ocular, cuando el ojo descansa momentáneamente sobre alguna parte del texto, y el movimiento sacádico, en el cual el ojo salta de una parte del texto a otro.

Según Just & Carpenter (1976: 452) la fijación ocular sirve tres propósitos fundamentales; transmisión, procesamiento y comprensión. En **primer** lugar, la transmisión de la información del estímulo visual a la corteza es más eficiente cuando los ojos están en descanso que cuando están en movimiento. En **segundo** lugar, para poder procesar el estímulo visual con máxima eficiencia la retina o corteza necesita un lapso sin otra distracción visual. La duración óptima de dicho lapso está sujeta a diferencias individuales, lo cual da cuenta de las diferencias en duración de la fijación ocular entre individuos. Los primeros dos propósitos son prerequisites para el

**tercer** propósito, la fijación ocular provee al lector con el tiempo necesario para comprender la información recibida y relacionarla con información anterior.

Modelos teóricos que siguen este enfoque incluyen Gough (1972) y el modelo original de LaBerge y Samuels (1976). No obstante las limitaciones del modelo para explicar la conducta de lectores expertos, Barnett señala que puede ser altamente explicativo de la conducta observada en lectores menos expertos o principiantes en una lengua extranjera. En sus palabras “Los lectores que no esperan que los textos en la lengua meta tengan significado, los que leen las palabras de forma individual y los que no piensan sobre lo que pueden significar en conjunción pueden estar utilizando un enfoque ascendente en su lectura (1989: 19)<sup>2</sup>”. Los modelos interactivos reconocen la importancia de estos procesos en la lectura, aun cuando indican que el proceso de comprensión no se agota con su realización.

### 1.2.2 Los modelos descendentes

En los modelos descendentes, o centrados en el lector, la lectura también se ve como un proceso lineal (Goodman, 1976; Smith, 1971). No obstante, en estos modelos se supone que el lector hace uso de su conocimiento previo del mundo, en la forma de esquemas mentales, y de los textos para formular hipótesis sobre el contenido del texto. La lectura consiste en el muestreo parcial del texto únicamente para comprobar o refutar las hipótesis formuladas. En el modelo descendente hay un fuerte rechazo del concepto de la lectura como un proceso de extracción del sonido del texto. En este modelo se enfatiza que el lector trae el significado al texto (Smith 1971). Para estos autores, quienes al igual que los proponentes del modelo ascendente utilizaron evidencia procedente de los estudios de fijaciones oculares, la lectura se caracteriza por cuatro rasgos principales; 1) es propositiva: el lector tiene una meta determinada que cumplir, 2) la lectura es selectiva: con un propósito en mente el lector atiende solamente a lo que le sirve del texto, 3) la lectura gira en torno a la comprensión: los conocimientos previos del lector forman la base de la construcción de un esquema de la información agregada por el texto, y 4) la lectura es predictiva: el lector activamente formula predicciones que anticipan la información que espera encontrar en el texto (Barnett, 1989: 20).

---

<sup>2</sup> Traducción de la autora de la tesis.

Para sistematizar el conocimiento previo del lector en un modelo de interpretación descendente, se postula la existencia de esquemas (Singer & Ruddell, 1976; Rumelhart, 1977; Barnett, 1989). Los esquemas son representaciones mentales del estado de las cosas y son básicamente de dos tipos; esquemas de contenido, que son representaciones organizadas y flexibles del conocimiento del mundo del lector, y esquemas formales, que son representaciones de la estructura del texto y la organización retórica de los géneros textuales. Se considera que ambos tipos de esquemas operan de manera similar. Singer & Ruddell (1976: 634) exponen su funcionamiento según los principios planteados por Piaget, quien asevera la existencia de dos procesos para incorporar nueva información al “repertorio mental” del individuo para formar nuevas estructuras o esquemas mentales. Para él, cuando el individuo encuentra información nueva a raíz de sus acciones en relación a objetos – sean objetos tangibles o simbólicos – asimila o interpreta esta información de acuerdo a los esquemas o estructuras mentales que ha formado previamente por sus interacciones con su entorno. Sin embargo, cuando la información nueva se desvía demasiado de sus esquemas anteriores – siempre que no sea excesiva la dificultad conceptual de la nueva información – resolverá la discrepancia mediante el proceso de acomodación o la formación de un esquema nuevo para poder alcanzar el estado de equilibrio.

Una teoría únicamente descendente de la lectura (p. ej. Goodman, 1976) tampoco puede reflejar la realidad. Parece improbable que el texto incluyera tanta información si el lector solamente requiriera un pequeño muestreo de ello. Además, como señala Stanovich (1980), estos modelos no pueden explicar cómo es que un lector que no tiene conocimiento previo del tema del texto y, por lo tanto, no puede formular hipótesis sobre el probable contenido, puede, en cualquier caso entender el texto.

Van Dijk y Kintsch señalan que un modelo puramente descendente nunca se ha propuesto por qué “este modelo sería psicológicamente absurdo” (1983:25). Ignatieva (1996: 347) identifica el problema con exactitud al indicar que “Los intentos de aplicar sólo el modelo *top-down* en la lectura de la lengua extranjera no dieron buenos resultados, ya que en la mayoría de los casos los alumnos no tienen suficiente dominio de la lengua extranjera, y, por lo tanto, deben decodificar el texto antes de que puedan hacer algo interesante con él.” Esta autora reconoce la importancia del texto en la construcción del significado. Básicamente, el problema de elegir entre estos modelos se reduce a un problema de determinar donde se ubica el significado – en el texto como en el

modelo ascendente, o en el lector como en el modelo descendente. Sin embargo, es posible que no haya necesidad de elegir y más bien podemos decir que el significado se encuentra en ambas partes, tanto en el texto como en el lector. Reconocer la participación de ambos actores en el proceso explica por qué el mismo lector, con los mismos esquemas y conocimientos previos extrae significados distintos de diferentes textos; porque el texto aporta algo del significado. A su vez explica por qué lectores distintos extraen significados sutilmente distintos del mismo texto; por qué el lector aporta cierta parte del significado.

### 1.2.3 Los modelos interactivos

Los modelos interactivos postulan una interacción entre el lector y el texto e integran los procesos ya identificados en los modelos ascendentes y descendentes sin priorizar a alguno de los dos (Barnett, 1989; Clapham, 1996; Grabe, 1988). La interpretación del proceso que ofrecen estos modelos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Carrell, Devine & Eskey, 1988; Devine, 1987; Rumelhart, 2004) también se centra en el lector, pero no se reduce a un proceso lineal, sino que acentúa el carácter cíclico de la lectura y de los elementos del texto, planteando que los esquemas del lector operan en conjunción para la construcción del significado. Esta interactividad aporta mayor poder explicativo al modelo de lectura. Existe evidencia experimental en el sentido de que es más fácil reconocer una secuencia de letras cuando éstas componen una palabra y de que es más fácil reconocer una secuencia de letras que forman una palabra relacionada semánticamente a una palabra presentada con anterioridad. Estos datos sugieren fuertemente que los niveles de interpretación grafo-fonémica y semántica deberán poder interactuar libremente sin tener que esperar su turno en una jerarquía lineal.

Grabe (1991: 383) aclara que en la literatura se entiende el concepto de interacción desde dos perspectivas complementarias. En primer lugar, algunos autores utilizan el enfoque interactivo para referirse a la interacción entre el lector y el texto. Se refiere a que el lector construye o reconstruye la información del texto basándose en parte en el conocimiento que extrae del texto y en parte del conocimiento previo del tema y del mundo que tiene. En segundo lugar, otros autores, incluyendo a Grabe, ocupan el término de enfoque interactivo para describir la interacción entre las variadas habilidades que componen el proceso de comprensión de lectura

y que se pueden llevar a cabo simultáneamente. Bajo esta definición, la comprensión de lectura implica el uso tanto de una gama de habilidades rápidas y automáticas de niveles inferiores cognitivos, como de una gama de habilidades de comprensión-interpretación de nivel cognitivo superior de manera simultánea.

Cualquier modelo de procesos cognitivos se enfrenta a la cuestión de temporalidad en la interacción de procesos ¿Los procesos y componentes se jerarquizan rígidamente de tal forma que los procesos inferiores producen las entradas de datos para los procesos superiores o todos los procesos operan de manera concurrente y producen las entradas de datos en cada nodo simultáneamente? Queda claro que bajo los criterios de parsimonia y simplicidad de la descripción del proceso se prefiere la primera explicación de una jerarquización rígida. No obstante, existe evidencia de que esto no puede ser lo que pasa en la realidad. Rumelhart (2004) resume los diferentes efectos que se han encontrado de la influencia de información procedente de un nivel superior sobre un proceso a nivel inferior. Identifica cinco áreas en las que los procesos de niveles superiores influyen en la identificación de un elemento de un nivel inferior: letras en contexto con otras letras, palabras en contexto sintáctico, palabras en contexto semántico, sintaxis en contexto semántico y significado del texto en el contexto general esquemático.

La percepción de una letra puede ser afectada por las letras que la rodean. Rumelhart (2004) ofrece un ejemplo en letra cursiva donde una secuencia *ev* en la palabra *evento* se interpreta como *e + v* mientras que una marca similar en la palabra *went* se interpreta como la letra *w*. Dicha interpretación evidencia la no-linearidad de la identificación de letras. Samuels y Kamil (1988) citan datos que provienen de inicios del siglo XX que muestran cómo un lector reconoce más fácilmente (observable en la velocidad de reconocimiento) una secuencia de letras que forman una palabra a una secuencia que no forma una palabra. Por ejemplo, es más fácil reconocer la secuencia *materna* que la no-palabra *trenama*. Además, el reconocimiento de la palabra se dificulta aún más si la secuencia de letras no respeta las reglas ortográficas del idioma, por ejemplo, *mrnatea*. Sin embargo, si el reconocimiento de letras aisladas es un proceso inferior en la jerarquía que el reconocimiento de palabras y el proceso es lineal, avanzando estrictamente de procesos inferiores a procesos superiores, entonces la información de que una secuencia es una palabra o no, o que sigue reglas ortográficas precisas o no, debe ser irrelevante al reconocimiento

de secuencias de letras. Es difícil, dadas las evidencias, evitar la conclusión de que la información de un proceso superior influye en la realización de un proceso inferior, lo cual comprueba que la jerarquización innecesaria de los procesos no será una vía productiva en el modelaje de la comprensión de la lectura. Si bien es cierto que el reconocimiento de secuencias de letras está tan bajo en la jerarquía de procesos que cierta flexibilidad no es necesariamente sorprendente, también es cierto que un modelo estrictamente secuencial no puede explicar este comportamiento.

En segundo lugar, se ha encontrado evidencia de que la percepción de palabras depende en parte del contexto sintáctico en que se encuentran. En estudios de análisis de desaciertos (*miscues*) (Goodman y Burke, 1972), los errores de identificación de palabras en la lectura en voz alta generalmente resultan pertenecer a la misma clase gramatical que la palabra original del texto, es decir, si la palabra original es un sustantivo en el 80% de los casos la palabra que el lector produce equivocadamente también es un sustantivo (Rumelhart, 2004: 1158). Si este proceso fuera aleatorio en relación a la clase gramatical se esperaría que la palabra equivocada coincidiera en cuanto a clase con la palabra original solamente en un 18% de los casos.

En tercer lugar, también se ha encontrado evidencia de que la velocidad de reconocimiento de una palabra está afectada por su contexto semántico. Estos experimentos, que indagan sobre el efecto conocido como facilitación semántica (*semantic priming*), demuestran que reconocemos más velozmente una palabra cuando ocurre después de otra palabra relacionada semánticamente. Por ejemplo, el reconocimiento de la palabra *enfermera* es más veloz si antes se ha visto la palabra *doctor*; y la palabra *mantequilla* se reconoce con mayor velocidad después de la palabra *pan*. Estos efectos no se esperarían si cada palabra que reconociésemos tuviese que ser analizada letra por letra.

En cuarto lugar, la percepción de la sintaxis de una oración puede modificarse de acuerdo al contexto semántico. Samuels y Kamil (1988) citan evidencia del efecto sobre el análisis sintáctico de la oración del contexto semántico. Una vez más, un proceso aparentemente superior (el uso del contexto semántico) incide sobre un proceso inferior (el análisis gramatical de la oración). La oración “They are eating apples” es ambigua en inglés; *eating apples* tanto puede significar “consumiendo manzanas” como “manzanas comestibles” (vs. manzanas para uso

exclusivo en repostería o “cooking apples”<sup>3</sup>), pero si se ofrece mayor contexto como una pregunta inicial a la que “They are eating apples” es la respuesta, por ejemplo, “What are the children doing?”, es claro que tiene que significar “están comiendo manzanas” o si la pregunta inicial es “What kind of apples are these?” queda claro que la respuesta significa “son manzanas comestibles”, o sea, no son manzanas para cocinar. En este caso, el significado de los elementos de la oración se procesa con el significado global del texto como entrada de datos aunque en un modelo serial o lineal el significado global del texto sería un producto posterior al análisis de una oración aislada. Adicionalmente, existe evidencia de que los lectores rechazan ciertas interpretaciones de oraciones ambiguas, a pesar de que serían sintácticamente aceptables porque resultarían en una interpretación semánticamente anómala. Por ejemplo, la oración inglesa – *I saw the cattle grazing in the field* – es ambigua estructuralmente y permite dos interpretaciones. En la primera, el hablante estaba pastando mientras vio al ganado y, en la segunda, el ganado estaba pastando y lo vio el hablante. Claramente, es semánticamente anómalo que un ser humano pague por lo que se rechaza la primera interpretación para aceptar la segunda.

Finalmente, la interpretación de un segmento de texto puede afectarse considerablemente por otros elementos en el contexto general de la lectura. Rumelhart (2004: 1161) ejemplifica este fenómeno con la frase “Since all of the figures on the right-hand side of the table were larger than any of those on the left” en las siguientes dos oraciones.

1. The statistician could be certain that the difference was significant *since all of the figures on the right-hand side of the table were larger than any of those on the left.*
2. The craftsman was certainly justified in charging more for the carvings on the right *since all of the figures on the right-hand side of the table were larger than any of those on the left.*

A pesar de estar compuesta de exactamente las mismas palabras la interpretación, sobre todo de la palabra *table* pero también de los conceptos de *side* y la palabra *larger*, cambia de una oración a otra. Otros autores (Bransford & Johnson, 1972; Smith & Swinney, 1992) han demostrado que la ausencia de un esquema de contenido que guíe al lector en la interpretación de

---

<sup>3</sup> Este tipo de manzanas son más agrias y más robustas que las manzanas que comemos comúnmente, por lo que son ideales para hacer tartas de manzana. Aun cuando se hierven mantienen una consistencia relativamente firme. Desde luego que las manzanas utilizadas en la repostería todavía son comestibles pero saben más agradables cuando se han cocinado.

un texto causa dificultad en la obtención del significado. Aquí sin la intervención del proceso superior es casi imposible entender al texto. Smith y Swinney (1992) dan un ejemplo de un texto que es casi intolerablemente ambiguo, hasta que el esquema apropiado para su interpretación se presenta en la forma del título. Para ver cómo funciona este proceso conviene presentar el texto sin el título, para que el lector pueda apreciar la dificultad de asignar significado al texto sin haber activado un esquema apropiado:

This process is as easy as it is enjoyable, and can take anywhere from about one hour to all day. The length of time depends on the elaborateness of the final product but almost anyone can do it. Only one substance is necessary for this process. However, the substance must be quite abundant and of suitable consistency. The substance is best used when it is fresh, as its lifespan can vary, depending on where the substance is located. If one waits too long before using it, the substance may disappear. The easiest method is to compress the substance into a denser mass than it held in its original state. This process gives a previously amorphous substance some structure. Other substances can be introduced near the end of the process to add beauty to the final product; however, these are not necessary. Nevertheless, many people find that they add to the desired effect. At the end of the process, the substance is usually in a pleasing form.

La dificultad para determinar a qué se refiere el autor con el producto, el proceso y la sustancia es considerable. En el caso de los lectores que leyeron el texto sin el título, Smith y Swinney (1992) encontraron niveles muy bajos de retención. Una vez que se le informa al lector que el tema del texto es la construcción de un hombre de nieve todo parece caer en su lugar, la comprensión es mucho mayor y los niveles de retención aumentan considerablemente.

Para tomar en cuenta estas interacciones aparentes entre los tipos de procesamiento es necesario diseñar un modelo de comprensión de lectura que asuma un procesamiento en paralelo. Grabe (1988) identifica cuatro presuposiciones básicas a estos modelos; 1) que todos los componentes funcionan al mismo tiempo; 2) que se reconoce rápida y precisamente los rasgos de las letras y las palabras; 3) los elementos léxicos se activan por expansión; y, finalmente, 4) que

hay procesos automáticos. Ahora bien, esta descripción del acto de lectura puede ser cierta en el caso de los lectores competentes pero es cuestionable si las premisas dos y cuatro serían válidas en lectores principiantes o en la mayoría de los lectores de una segunda lengua.

Brown (1998) realiza un resumen de la investigación sobre lectura en la lengua materna que considera relevante a la lectura en segunda lengua. Asevera que, mientras las teorías recientes en lectura en lengua extranjera señalan la importancia del texto y del lector y de la interacción entre ellos, no identifican claramente los papeles de los procesamientos descendente y ascendente, y no predicen como se manifestaría dicha interacción. Como un primer intento en la explicación de la interacción continua y compleja entre niveles de procesamiento presentamos en la figura 1.1 un modelo desarrollado por Goodman (1988) que explica cómo la mente adquiere conocimiento a partir del texto:

1.	Reconocimiento- iniciación:	La mente reconoce el estímulo impreso como un texto escrito e inicia la lectura.
2.	Predicción	La mente anticipa y predice para buscar orden y significado en la entrada de datos.
3.	Confirmación	La mente busca la verificación de sus predicciones. Monitorea la entrada de datos para confirmar o refutar las hipótesis.
4.	Corrección	La mente vuelve a procesar cuando encuentra conflictos entre la entrada de datos y lo predicho.
5.	Terminación	La mente termina la secuencia de lectura al completar la lectura o antes por varias razones. Esta opción está abierta en cualquier punto de la lectura.

**Figura 1.1: Modelo del proceso general de lectura de Goodman (1988: 16).**

Cabe aclarar en un primer momento que Goodman (1988: 20) señala que no son válidas las críticas en el sentido de que el modelo es incompleto, porque no pretende que sea un modelo de percepción, cognición ni comprensión, su pretensión es ofrecer un modelo macro no limitado del proceso general de lectura. Ahora bien, la presentación de una serie de pasos enumerados puede sugerir la intención de que sean secuenciales. Es importante destacar que no se pretende decir que son seriales sino que el proceso, particularmente en cuanto a los pasos 2, 3 y 4, es cíclico y complejo. Es probable también que múltiples hipótesis se abran al mismo tiempo, tanto como alternativas para algún aspecto del texto como para otras partes del texto.

No obstante las críticas, el modelo sirve como un buen punto de partida para describir qué entendemos como la interacción de procesos ascendentes y descendentes. En el primer paso Goodman señala que el acto de lectura inicia con el logro de la identificación del texto escrito como tal. Aun en este paso inicial se aprecia el uso de procesos ascendentes como la identificación de un formato textual, el reconocimiento de un patrón de marcas impresas sobre el papel y, *al mismo tiempo*, la activación de procesos descendentes como la comparación del formato percibido con esquemas mentales de tipos de texto para abrir una macroestructura de expectativas y el acceso al conocimiento previo sobre el tema abordado en el texto. Es decir, que el segundo paso descrito por Goodman se lleva a cabo de manera simultánea con el primero.

El paso tres abre con la aseveración “La mente busca la verificación de sus predicciones”. La cuestión aquí es qué información utiliza la mente para realizar dicha verificación. Originalmente, Goodman (1976) mantuvo que esta información representaba únicamente un muestreo del total del texto. Sin embargo, no hay ninguna razón para creer que la mente no procesa casi la totalidad de información disponible en el texto, ni razón por creer que esta información disponible provenga únicamente del texto (de manera ascendente). Es altamente probable que la información utilizada para confirmar las predicciones del lector también provenga de sus esquemas y conocimientos previos; los cuales a su vez se verán alterados a la luz de la información textual. La selección del verbo *monitorear* para este proceso es muy adecuada – en este paso el lector tiene como meta el mapeo de los datos que encuentra con los patrones que conoce. Si no logra este mapeo, ya sea parcial o completamente, será incapaz de organizar los datos de manera significativa. Por esta razón, el monitoreo es el paso *sine qua non* de la comprensión.

La falta de un mapeo conduce al paso 4, donde, según Goodman, la mente vuelve a activar el procesamiento al encontrar anomalías entre sus predicciones y la entrada de datos. Ahora bien, en nuestra adaptación del modelo la mente nunca dejó de procesar. Sería más realista aseverar en el paso 4 que “la mente modifica sus predicciones si la entrada de datos entra en conflicto con lo predicho”. Finalmente, el proceso acaba con el paso 5, sin embargo, la mente del lector probablemente no termina de analizar la información obtenida del texto aun cuando haya dejado de muestrear el texto directamente.

Hasta ahora se ha planteado que el proceso es cíclico y complejo. En este sentido, no se pretende que el lector realice predicciones completas y exhaustivas sobre el contenido textual desde el inicio de la lectura. Por ejemplo, a partir del título de un artículo el lector podría postular un tono positivo o negativo para el artículo pero probablemente no será capaz de predecir exactamente cuales argumentos habrán causado el tono positivo o negativo a menos que fuese un verdadero experto en el tema. Siguiendo a Sinclair (1994: 17) postularemos que el texto es la oración que el lector está procesando en el momento y que la información anterior provista por el texto le es accesible en forma de conocimiento previo como parte de un esquema de contenido. La lectura de un texto es, en efecto, la construcción continua de una serie de estados del texto, cada nueva oración leída pasa a formar parte de la experiencia previa del lector. Una vez que se resuelve el significado proposicional de la oración, las palabras exactas ocupadas en el texto ya no son accesibles al lector.

Esta aseveración un tanto polémica reitera la declaración anterior de Van Dijk y Kintsch (1983: 11-12):

Una característica principal de nuestro modelo es que la comprensión del discurso involucra no solamente la representación de una base textual en la memoria episódica, sino, al mismo tiempo, la activación, actualización y otros usos de tal modelo de situación en la memoria episódica: esto es, la representación cognitiva de los eventos, actos, personas y en general, la situación, de que trata un texto.

Es necesario en este momento aclarar que la memoria episódica se alimenta por la experiencia y, por lo tanto, es susceptible a cambios a un costo relativamente bajo para el lector. Si unimos las ideas de Sinclair con las de van Dijk y Kintsch lo que obtenemos es un modelo de lectura en el que cada oración sucesiva del texto leído aporta de manera incremental a la construcción de una representación mental del significado del texto que acomoda la información del mismo dentro de esquemas preexistentes en el lector. No solamente se utiliza la información del texto sino que se agrega el bagaje sociocultural de todos los conocimientos anteriores del lector y es dentro de este marco que se realiza la interpretación del significado.

Asimismo, es menester subrayar el alto grado de interactividad entre niveles de procesamiento que sostendremos en el proceso de lectura. Contrario a la posición de modularidad en el modelo utilizado para comprender la lectura, en esta investigación no se postula que los diferentes elementos o niveles de acceso al significado – léxico, sintáctico, semántico, fonológico

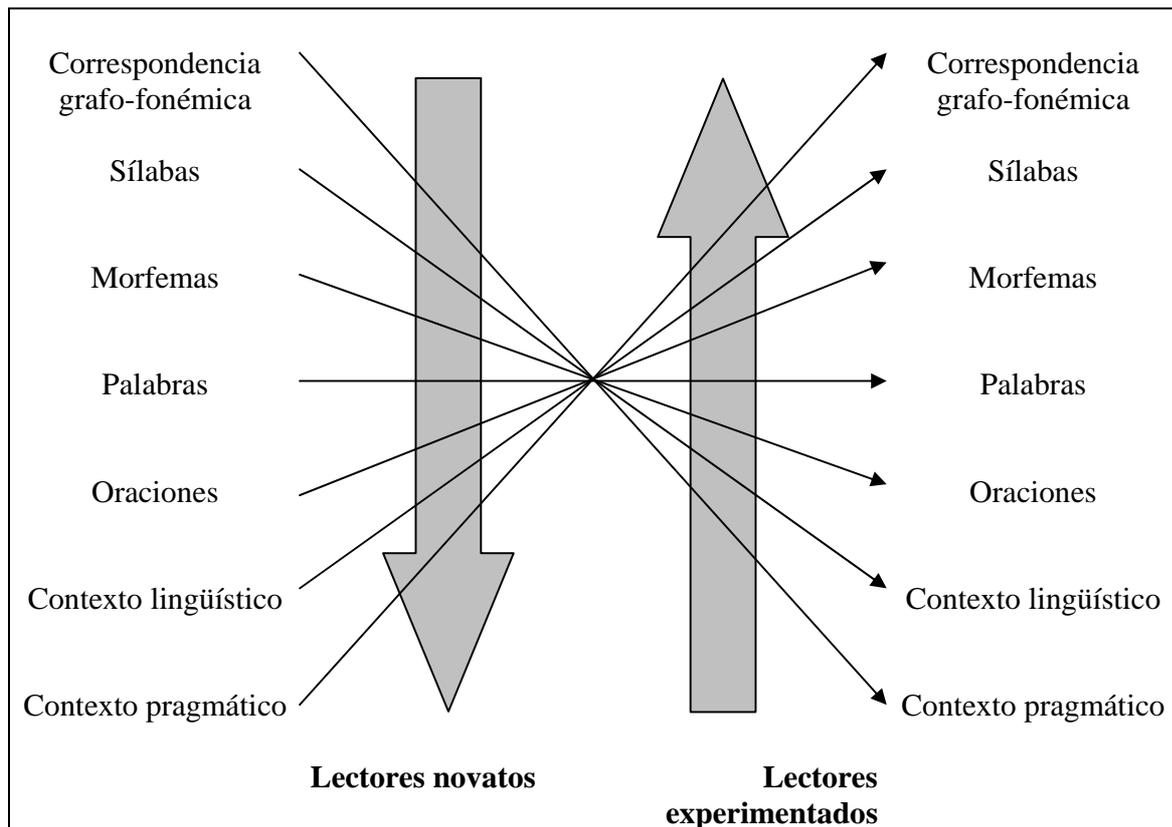
– estén encapsulados, es decir, aislados de otros elementos o niveles de procesamiento. Retomamos todas las evidencias presentadas en la sección anterior para aclarar que la información de procesos superiores puede incidir en la interpretación de procesos inferiores. Siguiendo a van Dijk y Kintsch (1983: 10), nos adherimos a una postura de complejidad, sin restarle importancia a la necesidad de decodificación inicial de palabras, cláusulas y oraciones, pero sin aceptar que estos procesos se lleven a cabo de manera lineal y además reconociendo que su logro es permeable a la información lograda en otros niveles. La comprensión del significado de una oración a nivel semántico no necesariamente tiene que esperar el análisis completo de la sintaxis de la oración. Es posible que palabras aisladas formen la base de las macroestructuras integradas a partir de la lectura, sobre todo las palabras claves del texto, lo cual es un ejemplo de un proceso de nivel inferior que interviene directamente en un nivel superior. Las mismas macroestructuras de significado que se construyen a lo largo del proceso de lectura del texto facilitan el reconocimiento de las palabras en secciones posteriores del mismo texto, lo cual es un ejemplo de la naturaleza cíclica, recursiva y dinámica de la interactividad entre niveles (van Dijk y Kintsch, 1983: 10).

Cabe señalar que esta interactividad entre niveles de información y procesamiento de la información no representa en sí el producto de la lectura – es decir un significado viable – sino que es el proceso que se lleva a cabo para lograr el producto.

### **1.3 Variación en el uso de estrategias ascendentes y descendentes en lectores en un idioma extranjero**

Varios estudios anteriores sugieren que puede haber diferencias substanciales entre el proceso de lectura llevado a cabo por un lector competente y el proceso que lleva un lector principiante. Por ejemplo, Smith (1971) señala que los lectores novatos se concentran a tal grado en la decodificación de las palabras del texto que pierden de vista el significado global del mismo, denominando dicho fenómeno como “visión de túnel”. Uno de sus efectos más notorios es la inhabilidad para utilizar de manera eficiente la información provista en el texto para construir una macroestructura del significado.

Uno de los primeros intentos por describir la variación en el uso de niveles de información distintos en los textos fue el modelo de Shuy (1977), el cual plantea una inversión en la importancia de los elementos significantes del texto. Se reproduce esta propuesta en la figura 1.2.



**Figura 1.2: Modelo de desarrollo de la lectura de Shuy (1977)**

Lo que plantea Shuy es una inversión en el peso de cada elemento utilizado en la interpretación de los textos conforme aumenta la competencia lingüística del lector. Por ejemplo, mientras el lector novato accede con poca frecuencia al contexto pragmático, le es muy importante la correspondencia grafo-fonémica. Conforme aumenta la experiencia en la lectura, los procesos de correspondencia grafo-fonémica, silabificación e identificación de palabras aisladas cobran menor importancia y ceden su lugar al uso del contexto lingüístico y pragmático. El modelo sugiere un simple intercambio de dependencia del lector del procesamiento ascendente

para una dependencia sobre el procesamiento descendente a partir de elementos del significado extralingüístico. Es decir que el lector reemplaza las estrategias del tipo ascendente con las del tipo descendente conforme aumenta su competencia lingüística en la lengua que está leyendo. Este estudio marca los inicios del interés en la variación sistemática en el uso diferencial de estrategias ascendentes y descendentes según el nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera del lector.

Hosenfeld (1984) estudió las diferencias entre las estrategias utilizadas por lectores exitosos y no exitosos mediante la técnica de reportes verbales. Encontró que los lectores exitosos mantenían activo el significado global del texto, realizaban fijaciones en segmentos extensos de texto, saltaban palabras que no consideraban esenciales al significado del texto, utilizaban el contexto para adivinar el significado de elementos léxicos desconocidos y una imagen positiva de sí mismos como lectores. En contraste los lectores menos exitosos tendían a perder al significado global del texto por su concentración sobre la decodificación del texto, leían palabra por palabra o en frases cortas, rara vez saltaban palabras, buscaban el significado de los elementos léxicos desconocidos en glosarios u diccionarios y tenían una imagen negativa de sí mismos como lectores.

Cooper (1984) investigó las diferencias en el proceso de lectura en lectores expertos y deficientes. Concluyó que la diferencia primaria entre los lectores expertos y deficientes es que éstos últimos no son capaces de lograr el significado global del texto a partir de las claves lingüísticas. Señala que los lectores que no tienen mucha práctica confrontan una desventaja enorme a raíz de su falta de vocabulario y que tendían a utilizar conocimiento previo irrelevante para interpretar el texto. Por otro lado, los lectores con mayor experiencia encontraron seguridad en su conocimiento previo del tema.

Una posible causa de estas dificultades en los lectores menos experimentados está señalada por Segalowitz (1980, en Alderson, 2000: 12), quien propone que la causa es la falta de automatización en estrategias de decodificación de nivel inferior en los lectores principiantes. Al no contar con estos procesos automatizados el lector tiene que concentrar su atención en un gran número de los procesos en la lectura de bajo nivel, lo cual no permite el acceso a los procesos superiores.

En el contexto mexicano, Cao (1988) analizó el proceso de lectura en alemán de cinco lectores principiantes con diversos grados de formación. Las metas principales del estudio fueron la identificación de las estrategias utilizadas por los lectores para comprender un texto procedente de su campo de especialidad y la identificación de las dificultades que encontraron en la lectura. Los resultados principales fueron interesantes ya que de los cinco lectores encontró que dos utilizaban estrategias predominantemente ascendentes, dos con una mayoría de estrategias descendentes y uno que leía de manera más bien interactiva. Estos resultados son algo inesperados ya que los cinco lectores fueron principiantes. En este tipo de lector se esperaría encontrar una mayoría de estrategias ascendentes o basadas en el texto. Sin embargo, Cao encontró una relación entre la formación académica de los informantes y su estilo de lectura; los dos lectores con una mayoría de estrategias ascendentes se dedicaban a la traducción, mientras que los otros tres fueron docentes de lenguas extranjeras. Ella asevera que este factor fue clave para la selección del estilo de lectura (Cao, 1988: 119).

Block (1992) comparó el uso de estrategias en lectores hábiles y menos hábiles de inglés como segunda lengua quienes fueron expuestos a problemas de identificación del referente y de léxico desconocido en el contexto de la lectura. Encontró que los lectores menos hábiles no acceden a fuentes de conocimiento superiores cuando se enfrentan a un problema en un nivel inferior sino que simplemente no saben qué hacer. Tampoco disponían de un criterio para evaluar la importancia de una palabra desconocida, mientras que los lectores hábiles encontraban rápidamente la solución a los problemas que confrontaban en los textos.

De los estudios revisados aquí queda claro que hay diferencias fundamentales entre la manera en que un lector principiante procesa un texto en comparación con un lector experto. Estas diferencias se describen con referencia clara al tipo de procesamiento involucrado, parece ser que la adquisición de mayor competencia lingüística en la lengua inglesa facilita el uso de estrategias de procesamiento descendente. El trabajo de Segalowitz (1980, en Alderson, 2000) introduce el concepto de automatización del proceso cognitivo como factor mitigante en la identificación de las estrategias utilizadas. A pesar de los estudios anteriores citados, no existe un estudio que abarque tres niveles diferentes de competencia lingüística, en textos de diferente dificultad y que considere el efecto posible de la automatización de procesos cognitivos.

#### 1.4 Procesos automáticos y controlados

Ahora bien se podría preguntar cómo es posible que el cerebro humano tolere toda esta interacción y actividad. Una teoría de gran importancia en este respecto es la teoría de la automatización de La Berge y Samuels (1976) que se ha revisado recientemente (Samuels, 2004) debido a críticas de autores como Logan (1988) y Stanovich (1990). Ellos argumentan que en la adquisición de la comprensión de lectura, al igual que por otras habilidades complejas, hay una tendencia gradual hacia la automatización de procesos. Para los propósitos de la discusión en esta sección supondremos una arquitectura cognitiva como la que postula Anderson en ACT\* (1983). Las siglas ACT vienen del nombre de la teoría “control adaptivo del pensamiento” (en inglés *Adaptive Control of Thought*) que alude al hecho de que una dimensión fundamental de la inteligencia no es la cantidad de pensamiento sino la habilidad de responder adaptativamente a las condiciones del ambiente. Esta teoría de aprendizaje pretende no solamente explicar cómo aprendemos a hacer las cosas que hacemos en la vida cotidiana, sino que también aborda cómo aprendemos a hacer las cosas bien, fluidamente y sin esfuerzo.

A continuación se presentan los elementos fundamentales de dicha arquitectura. Dentro del paradigma cognitivo se realiza inicialmente una separación entre memoria **a largo plazo** y memoria **a corto plazo**. La **memoria a largo plazo** es una memoria de gran capacidad, almacenamiento relativamente permanente y acceso relativamente lento a la información; esta estructura se divide en la memoria **declarativa** y **procedimental** donde la primera se refiere al almacén de conocimiento subyacente sobre estructuras lingüísticas y la segunda al almacén de los procedimientos necesarios para combinar el conocimiento declarativo para poder producir actuación lingüística (Faerch & Kasper, 1986: 49-51). La memoria declarativa tiene la forma de una red semántica de proposiciones, imágenes y secuencias que está compuesta por nodos que se encuentran en mayor o menor grado de activación. La memoria procedimental contiene un conjunto de producciones; donde cada producción tiene un conjunto de condiciones y acciones vinculados a la memoria declarativa. Una producción se llevará a cabo si la condición para la acción se cumple.

La **memoria a corto plazo** o en los términos de Anderson (1976) “**working memory**” (memoria de trabajo) es una memoria de capacidad más limitada que contiene solamente la

información que se ha recuperado recientemente ya sea de la memoria a largo plazo o del contexto; Anderson considera que ésta no representa una estructura independiente sino que la memoria de trabajo es aquella parte de la memoria a largo plazo que se encuentra con mayor grado de activación. La información que se encuentra en la memoria de corto plazo está en la **atención** del sujeto, pero se teoriza que la atención también es graduada. Polanyi (1969 en Faerch y Kasper, 1986: 54) desarrolló los conceptos de atención focal, que requiere de un alto grado de control cognitivo y se orienta hacia un solo proceso a la vez, y atención subsidiaria, que provee el contexto del foco. Las áreas de atención subsidiaria pueden llegar a la atención focal en algún momento pero en este momento no están enfocadas.

La interacción entre los diferentes tipos de memoria y el mundo exterior se representan gráficamente de la siguiente manera:

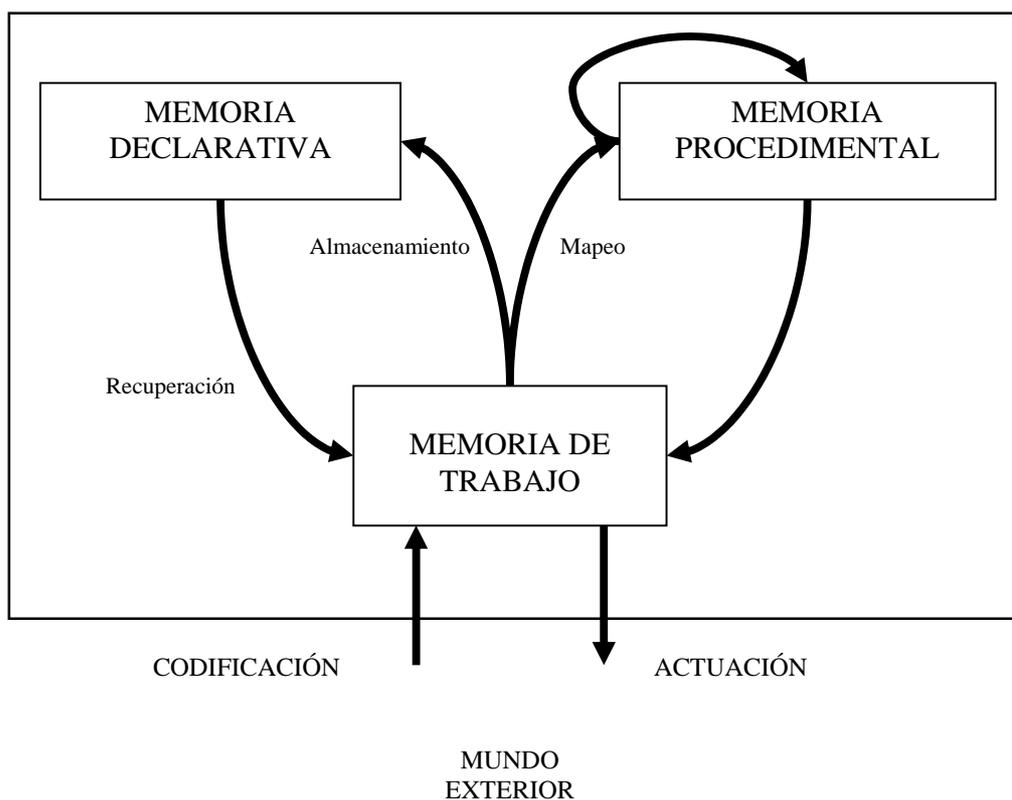


Figura 1.3: Representación gráfica del ACT\*

ACT\* (Anderson, 1976) supone que todo aprendizaje se inicia por su incorporación a la memoria declarativa y que solamente después de repetir en varias ocasiones la aplicación de un conocimiento declarativo puede llegar a convertirse en conocimiento procedimental. Dicha proceduralización del conocimiento declarativo es uno de los mecanismos generales de aprendizaje que permite este modelo. Schmidt (1992) señala que la conversión de un conocimiento declarativo en una regla de producción (es decir, en conocimiento procedimental) puede resultar en la pérdida del conocimiento subyacente, por ejemplo, es más fácil producir una estructura sintáctica que acceder al conocimiento procedimental subyacente a la producción de la estructura. Otro mecanismo general es el de segmentación (*chunking*), donde se empaquetan elementos del conocimiento en bloques relativamente estables, por ejemplo, secuencias numéricas que se tienen que memorizar como los números de teléfono, o las placas del auto. Una vez que el conocimiento esté incorporado a la memoria procedimental existen tres tipos de aprendizaje de refinamiento o *fine tuning*: generalización, discriminación y reforzamiento.

**Generalización:** El aumento del rango de aplicación de una producción.

**Discriminación:** La reducción del rango de aplicación de una producción.

**Reforzamiento:** Por la mayor frecuencia de aplicación de cierta producción. Funciona en ambas direcciones: tanto se refuerzan las reglas productivas como se debilitan las reglas que no son productivas.

En sus palabras “All that there is to intelligence is the simple accrual and tuning of many small units of knowledge that in total produce complex cognition. The whole is no more than the sum of its parts, but it has a lot of parts.” (Anderson 1996: 356) De acuerdo a Anderson nuestra creencia que el todo es más que la suma de sus partes es una ilusión creada por nuestra falta de comprensión de las múltiples partes que forman el todo, tanto elementos declarativos como procedimentales.

Parece ser que algunos de los procesos cognitivos que realizamos durante el desarrollo de una actividad de alta complejidad escapan nuestra atención porque ocurren abajo del umbral de la atención – o, para ser más precisos, se han convertido en conocimiento procedimental en lugar de conocimiento declarativo. Nuestra postura sobre los procesos cognitivos que usa el lector para comprender los textos asume una perspectiva de procesamiento activo de la información.

Se supondrá que para que llegue al foco de nuestra atención un proceso cognitivo tiene que entrar a la memoria de trabajo o a corto plazo y tiene que ser conocimiento declarativo. Es en esta atención focal donde se limita el número y complejidad de las tareas cognitivas que una persona puede realizar al mismo tiempo. De acuerdo a Samuels (2004: 1130), “attention may be thought of as the effort or energy used to process information.” Entre más sean los procesos de una actividad compleja que puedan prescindir del control de la atención, mayor número de procesos puedan realizarse simultáneamente. En el contexto de la lectura, mientras mayor sea el número de palabras, por ejemplo, que el lector pueda reconocer automáticamente, mayores serán los recursos que pueda dirigir hacia la construcción de una macroestructura del significado.

Algunos procesos necesarios para realizar acciones cognitivas y motrices no son sujetos de atención y, por lo tanto, no son accesibles a la conciencia, porque no requieren de selecciones deliberadas ni de la recombinación novedosa de información de la memoria a largo plazo. Este tipo de proceso se llama automatizado, y en esta categoría se incluyen ciertos procesos motrices y el reconocimiento y la recuperación de información familiar de la memoria a largo plazo. Al otro extremo del continuo de los procesos automatizados, se encuentran los procesos controlados que requieren de atención por tratarse de la recombinación consciente y deliberada de información. La automatización de un proceso se logra por la práctica repetitiva de éste y resulta en un incremento de la velocidad de su ejecución como efecto secundario del aumento en la eficiencia. La automatización de un proceso también implica un menor grado de accesibilidad al proceso y menor control sobre su ejecución.

El incremento logrado en la velocidad de la ejecución del proceso corresponde a la intervención de dos factores. Por un lado, la frecuencia con la cual un ‘estímulo’ en particular se asocia a una ‘respuesta’ en particular aumenta la fuerza del vínculo entre los dos elementos y resulta en una respuesta rápida y predeterminada a este estímulo. Por otro lado, la compilación del conocimiento, en el sentido de que el individuo no está seleccionando y combinando elementos separados sino que los elementos que componen cierta rutina o subrutina se activan automáticamente en un bloque sin que el individuo controle los elementos separados que componen dicha rutina, lo que puede resultar en su activación involuntaria. El desarrollo de estas rutinas, sin el control de los elementos que lo componen, reduce la capacidad cognitiva necesaria para ejecutarlas y libera capacidad de la atención para poder ejecutar otros procesos de manera

simultánea. Se podrá apreciar que las relaciones que existen entre atención y automatización son complejas.

Se resumen las diferencias entre las características de los procesos automáticos y controlados en la figura 1.4:

<b>Proceso automático</b>	<b>Proceso controlado</b>
Rápido y eficiente	Lento e ineficiente
No requiere esfuerzo	Requiere esfuerzo
No está limitado por la memoria a corto plazo	Limitado por la capacidad de la memoria a corto plazo
No sujeto a control voluntario Obligatorio	En su mayoría bajo control voluntario
Difícil de modificar o inhibir	Flexible
No accesible por introspección	Al menos en parte accesible por introspección

**Figura 1.4: Resumen de las características de los procesos automáticos vs. los procesos controlados (basado en Schmidt 1992: 360)**

Es importante destacar que la distinción entre procesos controlados y automáticos es un continuo y no una distinción discreta. Schneider & Detweiler (1988 en Schmidt 1992: 362) postulan que la transición de un proceso de totalmente controlado a totalmente automático sigue cinco pasos: comparación controlada desde la memoria de búfer, comparación controlada mantenida por el contexto, comparación controlada mantenida por el estado de la meta, asistencia controlada al procesamiento automático y, finalmente, procesamiento totalmente automático. También debe de quedar claro que al automatizar un proceso se gana en velocidad pero se pierde en flexibilidad.

### **1.5 Habilidades, estrategias y tipos de procesamiento**

En el campo de comprensión de lectura con frecuencia se habla de habilidades, microhabilidades y estrategias de lectura para referirse al mismo fenómeno. Esta terminología difusa crea la ilusión de que se está hablando de muchos fenómenos independientes cuando en realidad los listados que producen los autores para ilustrar habilidades, microhabilidades y estrategias revelan que los diferentes términos se utilizan para referirse a lo mismo. Como

señalan Afflerbach, Pearson y Paris (2008: 366) aunque los investigadores y educadores estamos bastante seguros de que las habilidades y estrategias juegan un papel central en la actividad de leer, parece que los términos se utilizan de manera inconsistente e imprecisa.

Ahora bien, es importante aclarar las distinciones que se realizan aquí entre habilidad, estrategia y tipo de procesamiento. La habilidad de leer es un constructo general de procesamiento de la información presentada en textos escritos y parece tener los siguientes componentes: conocimiento léxico, comprensión de la información explícita, comprensión de la información implícita, apreciación del texto (Alderson 2000: 94-5). Esta habilidad general se puede tratar de manera componencial a su vez, clásicamente esta subdivisión se realiza a través de las microhabilidades o estrategias. Parte de la confusión en torno al uso de estos términos radica en que algunos autores los utilizan como sinónimos, otros como si fueran complementarios, que las estrategias apoyan al uso de las habilidades, y todavía otros autores ocupan los términos para designar el avance del desarrollo desde habilidades, que son del nivel inferior hacia estrategias que se considerarían como de nivel superior.

También hay que considerar que muchos autores todavía evitan el uso del término habilidades que tienden a relacionarse con la teoría conductista del aprendizaje. El término **habilidad** se acuñó en los cincuenta y un elemento muy fuerte de su significado es el aspecto motriz o físico. El término **estrategia** es más reciente, Afflerbach, Pearson y Paris (2008: 365) establecen que se empezó a utilizar con el significado de “los aspectos cognitivos del procesamiento de la información”.

La palabra **estrategia** viene del griego clásico *strategia* que tenía el significado de liderazgo militar o el arte de la guerra, y se usaba para designar el empleo óptimo de las tropas y equipo militar en una campaña planeada. Los rasgos de significado que se han mantenido en el uso actual de la palabra son: la planeación, la competencia entre opciones, la manipulación consciente y el movimiento hacia una meta (Oxford, 1990: 7). Cuando se emplea el término **estrategia** en la literatura sobre comprensión de lectura (en inglés en general se habla de **skills**) pierde algunos de estos rasgos, particularmente en lo que se refiere a los lectores principiantes. En sí, para poder hablar de una competencia entre opciones y manipulación consciente el lector *tiene que disponer de opciones*, en el caso del lector principiante es cuestionable qué tanto realmente disponga de una gama de posibilidades. Sin embargo, hasta los lectores principiantes

tendrán una meta o propósito en mente cuando inician la lectura (aunque es posible que lo pierdan de vista durante el acto de leer) y el rasgo de movimiento hacia una meta sobrevive intacto. Bajo estas circunstancias muy específicas seguiremos utilizando el término de **estrategias** para describir las cosas que el lector hace con el texto para construir un significado propio en la interacción entre el texto y su conocimiento previo. Sentimos que el término **(micro)habilidades** minimiza la importancia de los componentes. Van Dijk y Kintsch (1983: 11) justifican el uso del término estrategia en su modelo explicando que los procesos estratégicos contrastan con procesos algorítmicos o gobernados por reglas que producen un resultado garantizado y único. A diferencia de los procesos algorítmicos, los procesos estratégicos que se emplean para la comprensión de texto no garantizan el éxito y no resultan en una interpretación única del texto. Las estrategias son hipótesis de trabajo sobre la estructura y significado plausible de un texto, pueden ser revisadas y modificadas si las proposiciones de una sección posterior del texto no coinciden con lo predicho.

En esta tesis, reservaremos el término **habilidad** para referirnos a la pericia del lector para abordar al texto. El término **estrategia** se ocupará para designar una actividad mental o física realizada con el texto con la finalidad de comprender su significado. **Tipo de procesamiento** se usará específicamente para la distinción entre descendente y ascendente y estos tipos de procesamiento representarán un agrupamiento de estrategias. Afflerbach, Pearson y Paris (2008: 368) sugieren que se podría utilizar el término estrategia para aquellos procesos que representan “deliberate, goal-driven attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words and construct meanings of text.” Por otro lado sugieren que el término *habilidad* se podría usar para cubrir aquellos procesos que son “automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency and fluency [that] usually occur without awareness of the components or control involved.”, sin embargo, este manejo de los términos de habilidad y estrategia puede causar confusión innecesaria durante nuestra discusión. Es importante considerar que ya se cuenta con la clasificación de procesos controlados y automáticos para referirnos a la distinción realizada por los autores.

Finalmente, conviene señalar que no hay razón alguna para creer que un proceso estratégico siempre resulte en el éxito del lector y que es importante identificar y definir las estrategias exitosas y no-exitosas por igual. Afflerbach, Pearson y Paris (2008:168) ofrecen el

ejemplo de un lector joven en el salón de clase que decide leer con mayor velocidad para ser el primero en terminar la lectura en su grupo. Es probable que este lector sacrifique calidad de comprensión para lograr su meta de “ganar el primer lugar”.

Argumentamos que las estrategias se pueden clasificar en cuanto al tipo de procesamiento que representan; ascendente o descendente. Al tipo ascendente de procesamiento asignaremos las estrategias que se ocupan del texto aun cuando este manejo implique acceso a la gramática mental del lector. Al tipo descendente se asignarán las estrategias que se ocupan del conocimiento formal y del contenido del lector para interpretar el texto.

A continuación se desglosarán y clasificarán las estrategias de la habilidad lectora en dos tipos de procesamiento básicos: ascendentes y descendentes. Esta clasificación forma la base del análisis de los protocolos y se integra al modelo de lectura presentado en este marco teórico.

#### 1.5.1 Clasificación de tipos de procesamiento

Para determinar la naturaleza de la interacción entre las estrategias ascendentes y descendentes durante el procesamiento de texto es necesario distinguir cuáles de los procesos que utiliza el lector en su acercamiento al texto son ascendentes y cuáles son descendentes. Horiba (1990) estudió la interacción entre tipos de procesamiento entre lectores nativos y no nativos del japonés en la lectura de un texto breve narrativo. El propósito central del estudio de Horiba fue comparar la lectura realizada con y sin la recolección de protocolos de pensamiento en voz alta (PVA) y de memoria del contenido (MC). Horiba no encontró un efecto significativo en la calidad de los datos producidos por los lectores que estaban pensando en voz alta y los lectores que solamente leían en una primera lectura. Sin embargo, se encontró una mayor calidad de memoria del contenido en el grupo de PVA posterior a una segunda lectura. Para codificar las estrategias observadas en los PVA Horiba utilizó el siguiente esquema:

1. Predicciones.
2. Preguntas.
3. Comentarios sobre la estructura del texto.
4. Comentarios sobre su propio comportamiento.

5. Confirmación de las predicciones.
6. Referencias a la información anterior en el texto.
7. Inferencias.
8. Conocimiento general y asociaciones.

Desafortunadamente, no clasifica las conductas observadas en ascendentes y descendentes. Un análisis de las estrategias seleccionadas revela que son primordialmente de índole descendente lo que le hace un candidato pobre para el presente estudio por el sesgo evidente hacia este nivel de procesamiento.

Otro estudio que utilizó una clasificación parecida es el de Davis y Bistodeau (1993) quienes, ocupando la misma técnica de PVA, para observar diferencias en el uso de estrategias ascendentes, descendentes y metacognitivas entre lectores en inglés y francés. Identificaron 13 estrategias individuales a partir de los datos de los PVAs; atención a palabras aisladas, características intraoracionales, repetición del texto o parafraseo, predicción, confirmación de predicciones, referencia a la información anterior en el texto, inferencias, asociaciones al conocimiento previo, orden del texto, comentarios de evaluación, preguntas sobre la interpretación del texto, comentarios sobre la tarea y comentarios sobre su propio comportamiento. Davis y Bistodeau no definen estas estrategias en su artículo pero ofrecen un ejemplo de las evidencias en las PVA de cada estrategia para aclararlas, lo cual se presenta a continuación:

1.	<b>Atención a palabras aisladas</b> <i>“‘zäïroise’... Oh! That can’t be Canada! ‘Zäïroise’...hmm...I don’t know...looks like Cairo.”</i> <i>“‘zäïroise [zairëño]’...Oh! No puede ser Canadá! ‘zäïroise’...hmm...no sé...se parece a Cairo”</i>
2.	<b>Características intraoracionales</b> <i>“Enfin lá, le fait qu’il n’y a pas de points, de virgules, rien de tout...”</i> <i>“Bueno, aquí, el hecho de que no hay puntos, no hay comas, no hay nada.”</i>

3.	<p><b>Repetición del texto o parafraseo</b></p> <p><i>“Je n’ai pas l’autorisation d’en parler plus longuement déclare le porte-parole.”</i></p> <p>“No tengo autorización para hablar más sobre el asunto, declaró el vocero.”</p>
4.	<p><b>Predicción</b></p> <p><i>“Peut-etre qu’ils vont nous expliquer, dans la suite de l’article quelles sont les chances de succès de ce médicament et s’il retarde seulement ou l’apparition ou s’il peut permettre de supprimer la maladie”</i></p> <p>“Quizá nos van a explicar en el resto del artículo cuáles son las probabilidades de éxito de esta droga, o sea, si solamente retrasa la aparición de la enfermedad o si realmente la cura.”</p>
5.	<p><b>Confirmación de predicciones</b></p> <p><i>“I was right that he left in May!”</i></p> <p>“Tuve razón que se fue en mayo!”</p>
6.	<p><b>Referencia a la información anterior en el texto</b></p> <p><i>“Au départ, on était focalise sur la disparition du mari.”</i></p> <p>“Al inicio nos enfocamos en la desaparición del marido.”</p>
7.	<p><b>Inferencias</b></p> <p><i>“So the people who have the HIV virus don’t have any symptoms.”</i></p> <p>“Así que la gente que tienen el virus de VIH no tienen síntomas.”</p>
8.	<p><b>Asociaciones al conocimiento previo</b></p> <p><i>“On a un problème de société: une société africaine, la grande famille et puis, bon, une société plus occidentale où la famille, c’est monsieur, madame et les enfants.”</i></p> <p>“Aquí tenemos un problema social: una sociedad africana, la familia grande y pues, bueno, una sociedad más occidental dónde la familia es el señor, la señora y los hijos.”</p>

9.	<b>Orden del texto</b> <i>“Um, I don’t really know what else that this article could have left to say because it looks like it’s gonna be pretty much over now.”</i> “Este, no sé qué más le podría quedar por decir en este artículo porque parece que ya mero se acaba.”
10.	<b>Comentarios de evaluación</b> <i>“So, this obviously has to be an article just trying to put the government down”</i> “Así que, este obviamente tiene que ser un artículo de crítica al gobierno”
11.	<b>Preguntas sobre la interpretación del texto</b> <i>“A-t-il été enlevé? Pourquoi a-t-il disparu? Est-il parti volontairement?”</i> “¿La secuestraron? ¿Por qué desapareció? ¿Se salió por su propia voluntad?”
12.	<b>Comentarios sobre la tarea</b> <i>“That’s about all. I don’t really comment.”</i> “Eso es todo. No soy de los que comentan mucho.”
13.	<b>Comentarios sobre su propio comportamiento</b> <i>“Alors, là, j’ai du mal à comprendre si je lis très vite et donc, il faut que je lise lentement et que je me concentre sur chacun des mots.”</i> “Bueno, aquí me está costando trabajo si leo muy rápido, así que tengo que leer más lento y concentrarme en cada una de las palabras.”

**Figura 1.5: Ejemplos de las estrategias de Davis & Bistodeau (1993: 462)**

Davis y Bistodeau clasifican estas 13 estrategias en ascendentes, descendentes y metacognitivas de la siguiente manera:

Ascendentes	Descendentes	Metacognitivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a palabras aisladas.</li> <li>• Características intraoracionales.</li> <li>• Repetición del texto o parafraseo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicción.</li> <li>• Confirmación de predicciones.</li> <li>• Referencia a la información anterior en el texto.</li> <li>• Inferencias.</li> <li>• Asociaciones al conocimiento previo.</li> <li>• Orden del texto.</li> <li>• Comentarios de evaluación.</li> <li>• Preguntas sobre la interpretación del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentarios sobre la tarea.</li> <li>• Comentarios sobre su propio comportamiento.</li> </ul>

**Figura 1.6: Clasificación de las estrategias de Davis & Bistodeau (1993: 462)**

Con respecto a esta clasificación, parece cuestionable incluir tanto predicciones como la confirmación de las predicciones como estrategias descendentes. Si bien es cierto que las predicciones que realiza el lector sobre el texto que va a leer deben de proceder de su conocimiento previo, la confirmación de estas predicciones se realiza con base en la información del texto por lo que parece más correcto clasificarlas como ascendentes.

Además, al igual que en la clasificación de Horiba (1990), hay un sesgo evidente a favor de las estrategias descendentes. Un sistema que categoriza solamente 3 estrategias como ascendentes mientras que se incluye 8 en la clase descendente aumenta la probabilidad de registrar mayor presencia de estrategias descendentes. En efecto, los datos de Davis y Bistodeau (1993) reportan mayor incidencia de estrategias descendentes en los cuatro grupos de lectores que observaron.

Finalmente, mientras que la primera estrategia metacognitiva parece estar bien clasificada por tratarse de la reflexión del informante sobre la tarea que está realizando, las otras estrategias

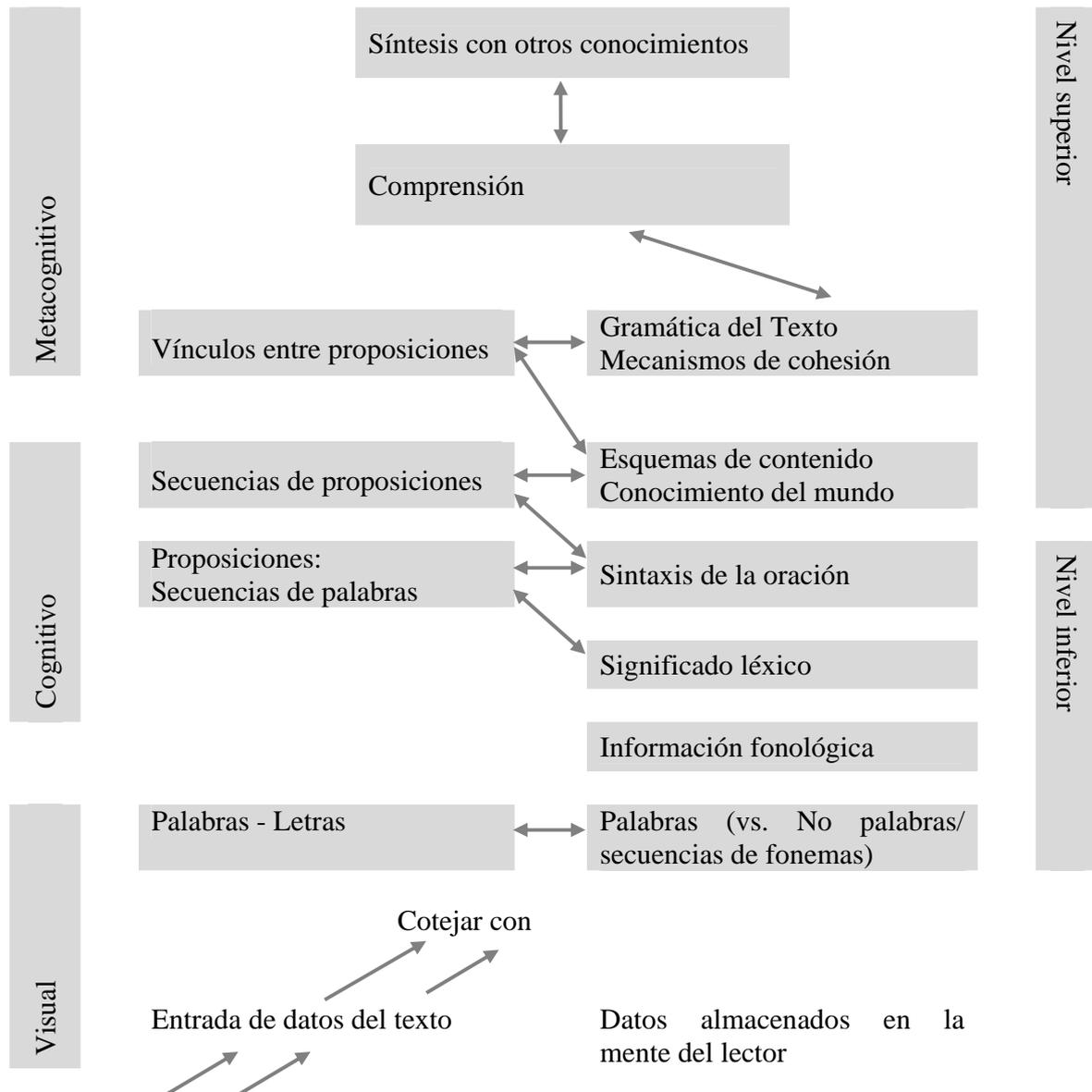
que se incluyen en esta categoría no son tan claramente metacognitivas. En particular, las evaluaciones del sujeto sobre su velocidad de lectura (que se incluye en comentarios sobre su propio comportamiento como lector) parecen formar parte del mismo proceso lector y como tal se clasificaría mejor como estrategia descendente.

Pressley & Afflerbach (1995) presentan los resultados de una serie de estudios de reportes verbales sobre el proceso de lectura. Utilizaron los protocolos de pensamiento en voz alta de los estudios para producir el inventario más completo posible de las estrategias de comprensión de lectura que ocupan los lectores competentes. El trabajo de Pressley y Afflerbach ha sido una aportación fundamental en el campo de comprensión de lectura, sin embargo, su clasificación no divide las estrategias en ascendentes y descendentes y el número de subcategorías que maneja la hace laboriosa para su uso en el análisis de protocolos. Para dar una breve indicación de la complejidad del modelo manejado por estos autores, señalan lo siguiente sobre los buenos lectores:

Good readers are extremely active as they read, as is apparent whenever excellent adult readers are asked to think aloud as they go through text. Good readers are aware of why they are reading a text, gain an overview of the text before reading, make predictions about the upcoming text, read selectively based on their overview, associate ideas in text to what they already know, note whether their predictions and expectations about text content are being met, revise their prior knowledge when compelling new ideas conflicting with prior knowledge are encountered, figure out the meanings of unfamiliar vocabulary based on context clues, underline and reread and make notes and paraphrase to remember important points, interpret the text, evaluate its quality, review important points as they conclude reading, and think about how ideas encountered in the text might be used in the future. (Pressley & Afflerbach, 1995)

Devitt (1997) propone un modelo diagramático que ordena los componentes del proceso de lectura. El modelo se presenta en la figura 1.7 y muestra todos los subprocesos involucrados en la lectura. Los elementos del texto entran al sistema y se cotejan con los datos almacenados en la mente del lector a cada nivel. Luego, los resultados de dicha computación pasan al siguiente nivel para mayor procesamiento. Las flechas muestran el flujo general de la información pero la información va y regresa entre niveles distintos conforme interactúan. Al lado derecho se muestra

la división tradicional entre procesos de nivel inferior y superior y a la izquierda se encuentra una división entre tres conjuntos de procesamiento: los procesos de decodificación visual, los procesos cognitivos que integran la información del texto, y los procesos metacognitivos que relacionan la información del texto al conocimiento general (Devitt 1997: 460-461).



**Figura 1.7: Modelo Multinivel de la Lectura de Devitt (1997)**

El modelo que se presenta es bastante completo y ayuda a sistematizar el pensamiento sobre el proceso de comprensión de lectura. Sin embargo, el mismo grado de ordenamiento del proceso mediante flechas unidireccionales da a entender que se trata de un flujo unidireccional cuando es más probable que haya interacción más compleja entre los diversos subcomponentes. En su tratamiento del modelo de Devitt, Vivaldo (2003: 45) señala que:

the interactive nature of the reading process becomes evident at many different levels: between the reader and the text, among different reading subprocesses, between the information in the text and the reader's previous knowledge, between the reader's knowledge of his/her first language and of the foreign language, and the interaction that takes place between the language learner and the data or input provided by texts.

Una desventaja grande del modelo de Devitt es que no hace referencia al subcomponente de esquemas formales (entendido como el conocimiento previo que tiene el lector de diversos tipos de texto) lo cual consideremos un componente esencial de cualquier modelo de comprensión de textos.

Para esta investigación combinaremos elementos de las clasificaciones presentadas para producir una definición funcional del procesamiento ascendente y descendente que pueda servir de base para las categorías. También se intentará lograr un número manejable y equilibrado de subcategorías en cada tipo de procesamiento. Definiremos como ascendente cualquier estrategia que se realice para lograr algún elemento en el nivel inferior de la gráfica de Devitt (Figura 1.7); por ejemplo, palabras, significado léxico, sintaxis de la oración. Para ser más precisos cabe señalar que las estrategias ascendentes serán las que se originan en el texto. Las estrategias ascendentes que se utilizarán para el análisis de los protocolos verbales en esta investigación pertenecen a 6 categorías principales: información fonológica, palabras-letras, palabras-morfemas, significado léxico, sintaxis de la oración y construcción de proposiciones. Dentro de la categoría de descendente se clasificará cualquier estrategia que el lector ocupe para lograr un elemento perteneciente al nivel superior de la gráfica en la figura 1.7. Esta clase también está compuesta por 6 categorías; monitoreo de la comprensión, organización de la lectura, gramática del texto, esquemas formales, esquemas de contenido y vinculación de proposiciones. Éstas serán las estrategias que el lector aporta al texto.

1.5.1.1 Estrategias que se clasifican como ascendentes

**A.1. Información fonológica**

- a. Reconocimiento de correspondencia grafo-fonémica.
- b. Uso deliberado del sonido para decodificar el texto.

**A.2. Palabras-letras**

- a. Decodificación nivel letra.
- b. Asignación de una secuencia de letras a la categoría mental PALABRA.
- c. Asignación de una secuencia de letras a una lengua específica.

**A.3. Palabras-morfemas**

- a. Identificación de una secuencia de letras como un morfema (sea semántico o gramatical).
- b. Decodificación de un morfema.
- c. Uso de procesos ortográficos para comprobar el reconocimiento de morfemas.

**A.4. Significado léxico**

- a. Identificar el significado de una secuencia de letras a partir del léxico mental.
- b. Decodificación de una palabra a partir del co-texto (las palabras y proposiciones textuales que rodean a la palabra).
- c. Uso del diccionario para identificar significado léxico.
- d. Formulación de una hipótesis sobre el significado del léxico.

**A.5. Sintaxis de la oración**

- a. Asignación de una clase gramatical a las palabras identificadas.
- b. Asignación de relaciones sintácticas entre palabras.
- c. Aplicación de estrategias de análisis sintáctico
- d. Formulación de una hipótesis sobre algún aspecto sintáctico.

#### **A.6. Construcción de proposiciones: secuencias de palabras**

- a. Construcción de una proposición a partir de los elementos de la oración.
- b. Comprensión de las relaciones entre los elementos de la oración por su contenido semántico.
- c. Confirmación de una hipótesis a partir de la información proposicional en el texto.

#### **A.X. Literalidad**

La falta de competencia lingüística del lector puede resultar en el uso de algunas estrategias poco productivas en este nivel como:

- a. Reproducción exacta de las características ortográficas de las palabras, sin tomar en consideración las correspondencias grafo-fonémicos particulares de la lengua extranjera. (Devine 1987: 76)
- b. Comprensión literal: Identificar el significado de un texto sin realizar inferencias ni generalizaciones. (Ahmad & Asraf 2004)

#### 1.5.1.2 Estrategias que se clasifican como descendentes

#### **D.1. Monitoreo de la comprensión**

- a. Monitoreo de la calidad de las respuestas logradas por la lectura.
- b. Monitoreo del nivel de comprensión lograda de la oración.
- c. Monitoreo del nivel de comprensión lograda del texto.

#### **D.2. Organización de la lectura**

- a. Identificación de un propósito de lectura.
- b. Formulación de preguntas a responder a partir de la lectura.

#### **D.3. Gramática del texto: mecanismos de cohesión**

- a. Seguimiento de cadenas de cohesión gramatical.
- b. Seguimiento de cadenas de cohesión léxica.
- c. Identificación de palabras claves del texto por reiteración.

- d. Comprensión de las relaciones entre las partes del texto a partir de la gramática textual.

**D.4. Esquemas formales: conocimiento de los textos**

- a. Activación de esquemas formales de tipo textual
- b. Seguimiento de la estructura retórica del texto incluyendo la identificación del propósito discursivo de los diversos segmentos del texto, por ejemplo, la introducción.
- c. Identificación de elementos claves del texto por características tipográficas (cursivas, negritas, subtítulos etc.).

**D.5. Esquemas de contenido: conocimiento del mundo**

- a. Interpretación de metáforas.
- b. Evaluación del contenido del texto a partir del conocimiento previo.
- c. Evaluación del propósito, actitud, tono y humor del autor.
- d. Interpretación del contenido del texto a partir del conocimiento previo.
- e. Identificación del significado de una palabra a partir del contexto – el entorno del lector y su conocimiento previo del mundo.

**D.6. Vinculación de proposiciones**

- a. Comprensión de las relaciones entre las partes del párrafo a partir de la estructura del párrafo o del texto.
- b. Identificación de las ideas principales y secundarias en el texto
- c. Seguimiento de los argumentos del texto.
- d. Formulación de inferencias e hipótesis sobre el significado textual.

**D.X. No-acomodativas**

La falta de competencia lingüística del lector puede resultar en el uso de algunas estrategias poco productivas en este nivel como:

- a. Estrategias no-acomodativas: En vez de utilizar la información nueva del texto para modificar sus esquemas existentes solamente procesa la información que coincida con sus esquemas existentes (McGinitie, Maria & Kimmel, 1982).

- b. Estrategias de hipótesis fija: Formula una hipótesis inicial sobre el significado del texto pero no logra modificar esta hipótesis posteriormente en la lectura aún cuando se presenta información directamente contraria a la hipótesis inicial (McGinitie, Maria & Kimmel, 1982).

Una vez que se han establecido las subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes que intervienen en el proceso de comprensión de los textos es necesario precisar en qué forma interactúan entre sí. Este proceso de interacción entre las subcategorías del modelo se discute en la siguiente sección donde se termina de construir el modelo multinodal de procesamiento de textos que rige este estudio.

#### 1.5.1.3 Modelo multinodal estratégico de lectura

En un primer momento es importante señalar la relevancia del orden de presentación de las categorías en el modelo. En el caso del procesamiento ascendente estas categorías se secuencian de tal modo que aumenta gradualmente el tamaño de la unidad textual que recibe la atención del lector, desde el nivel del fonema, a través de morfemas, palabras y frases hasta la construcción de la proposición. Es decir, el número más bajo en las categorías de estrategias ascendentes corresponde a la categoría más plenamente identificada con el procesamiento del texto; la decodificación de la correspondencia grafo-fonémico, mientras que la categoría que recibe el número más alto se ubica más bien en la interfase entre el texto y el lector. La proposición construida representa el último nivel considerado como ascendente, de acuerdo al planteamiento de Sinclair (1994) que el procesamiento del texto *es* el procesamiento de la oración actual. Se fundamenta esta decisión en que antes de completar (al menos inicialmente) la comprensión de una oración en el discurso, su representación mental es esencialmente textual, recuperable en términos de letras, morfemas, palabras, etc. Una vez que se culmina la comprensión de la oración, ésta pasa a formar parte del conocimiento declarativo del lector, no es normalmente recuperable en su forma textual sino que constituye un conocimiento como cualquier otro que se haya adquirido por cualquier medio.

En la presentación de las categorías de estrategias descendentes también es relevante el orden de presentación. En este caso también el número menor se asigna a la categoría que más claramente depende del lector; el monitoreo del éxito obtenido. El número más alto otra vez pertenece a la interfase; la vinculación entre sí de las proposiciones textuales construidas mediante el procesamiento ascendente, para esto se toma en cuenta la noción de Sinclair (1994), de que la oración actual es lo que se procesa, mientras que la información textual anterior se integra al conocimiento previo del lector. Una vez que se termina de leer una oración las proposiciones contenidas en ella pasan a formar parte del conocimiento declarativo del lector por lo que los vínculos que se realizan entre estas proposiciones preliminares ya involucran procesamiento descendente.

Ahora bien, aunque estas estrategias de procesamiento se presentan de manera lineal, es importante recalcar que la interacción entre ellas ocurre de manera paralela – el reconocimiento de palabras no necesariamente precede el reconocimiento de patrones sintácticos; ni la activación de conocimiento previo del tema necesariamente espera al reconocimiento del formato del texto. En este sentido al contar con una predicción del ámbito temático del texto a procesar, formada a partir de una revisión somera del texto al inicio de la lectura (el título, el formato, etc.) el lector estará predispuesto a reconocer con mayor facilidad ciertas palabras relacionadas con el tema. De la misma manera, una vez que el lector reconoce un género para el texto, éste puede conducirlo al reacomodo de algunas proposiciones textuales, por ejemplo, si al inicio el lector presupone que se trata de un texto informativo e interpreta segmentos del texto como hechos, al leer más y reasignar el texto al género publicitario es probable que reasigne las proposiciones que inicialmente catalogó como hechos al estatus de opiniones o que empiece a buscar evidencias textuales de manipulación del autor.

Los dos tipos de procesamiento establecidos en el modelo – ascendente y descendente – permiten el desarrollo en el lector de dos tipos de comprensión diferentes, retomando la terminología de Perfetti (1989) mencionada en la sección 1.1, llamaremos a estos **significado**, para denominar el resultado del procesamiento ascendente, logrado a partir de la información en el texto, e **interpretación** para denominar al resultado del procesamiento descendente que se logra a partir del conocimiento del contexto.

Para abordar el tema del procesamiento del texto, es esencial exponer lo que se sabe en torno al funcionamiento de los procesos cognitivos. Específicamente, por un lado hablaremos de las teorías del cerebro como procesador lineal y como procesador en paralelo, para luego considerar los argumentos de modularidad versus conectividad en cuanto a los componentes del sistema.

La distinción entre procesamiento lineal o en serie y procesamiento en paralelo se utiliza para explicar la ejecución rápida de procesos de alta complejidad como lo es la comprensión de lectura. En el campo de la computación se utiliza procesamiento en paralelo para resolver un problema computacional que requeriría de demasiado tiempo si cada subtarea de la rutina de solución se tuviera que llevar a cabo por una sola computadora y solamente una vez que se hubiera cumplido con la solución de las subtareas anteriores. En vez de encargar la solución del problema a una sola computadora se divide la tarea de solución en subtareas menores y cada una de éstas se asigna a una computadora diferente (Barney, 2006). Para poder utilizar esta forma de arquitectura computacional es necesario que el problema a resolver sea susceptible de subdivisión en tareas menores independientes cuya ejecución pueda lograr la solución final; no todos los problemas son de esta naturaleza. La idea original de procesamiento en paralelo por computadora se origina en la observación de la solución del ser humano a los problemas complejos que confronta en su ambiente. Es altamente probable que los procesos cognitivos que se ejecutan en la resolución de un problema complejo como la comprensión de un texto se realicen de manera paralela. La ventaja del cerebro humano sobre la red de computadoras utilizada en el procesamiento en paralelo computacional es que se puede suponer mayor interconectividad y, por lo tanto, comunicación inmediata de los resultados de las subtareas de solución.

Esta misma observación nos lleva a postular que el procesamiento del lenguaje **no necesariamente** es modular. La teoría modular supone que las subtareas de solución se llevan a cabo de manera independiente dentro de módulos que son arquitectónicamente diferentes entre sí. En términos más específicos, la teoría de la modularidad asevera que el procesamiento de una subrutina dada en el procesamiento del lenguaje está encapsulado; se lleva a cabo de manera autónoma, no es susceptible a la influencia exterior de los resultados de otras subrutinas, el centro de procesamiento que realiza la subtarea se dedica únicamente a esta tarea y a ninguna otra, la tarea se realiza a alta velocidad y su ejecución se realiza de manera ciega en cuanto a la

información contenida en el procesador central. En el campo de la inteligencia artificial el modelo de aprendizaje de SOAR de Allen Newell (1990) ha logrado un comportamiento similar sin tener un diseño modular (es decir utiliza exactamente las mismas unidades para todos los procesos). De lo anterior se desprende que no se puede argumentar ni en pro ni en contra de la modularidad de lo que aparentemente ocurre en un sistema. Simplemente, restricciones impuestas por el ambiente sobre el procesador o el cerebro humano lo presionarán hasta evolucionar en un sistema aparentemente modular aun cuando no sea ésta su arquitectura básica. Retomando el concepto de automatización de procesos introducido anteriormente, la automatización de los procesos, subrutinas y subtareas de solución de problemas resultará en procesos que aparentan todas las características de modularidad aunque no sean arquitectónicamente diferentes entre sí. Por los argumentos anteriores se supondrá que la arquitectura básica del sistema no necesariamente es modular porque se podrían obtener exactamente los mismos comportamientos a raíz de la creciente automaticidad de los procesos mentales por lo que la introducción de la noción de modularidad constituye una complicación innecesaria.

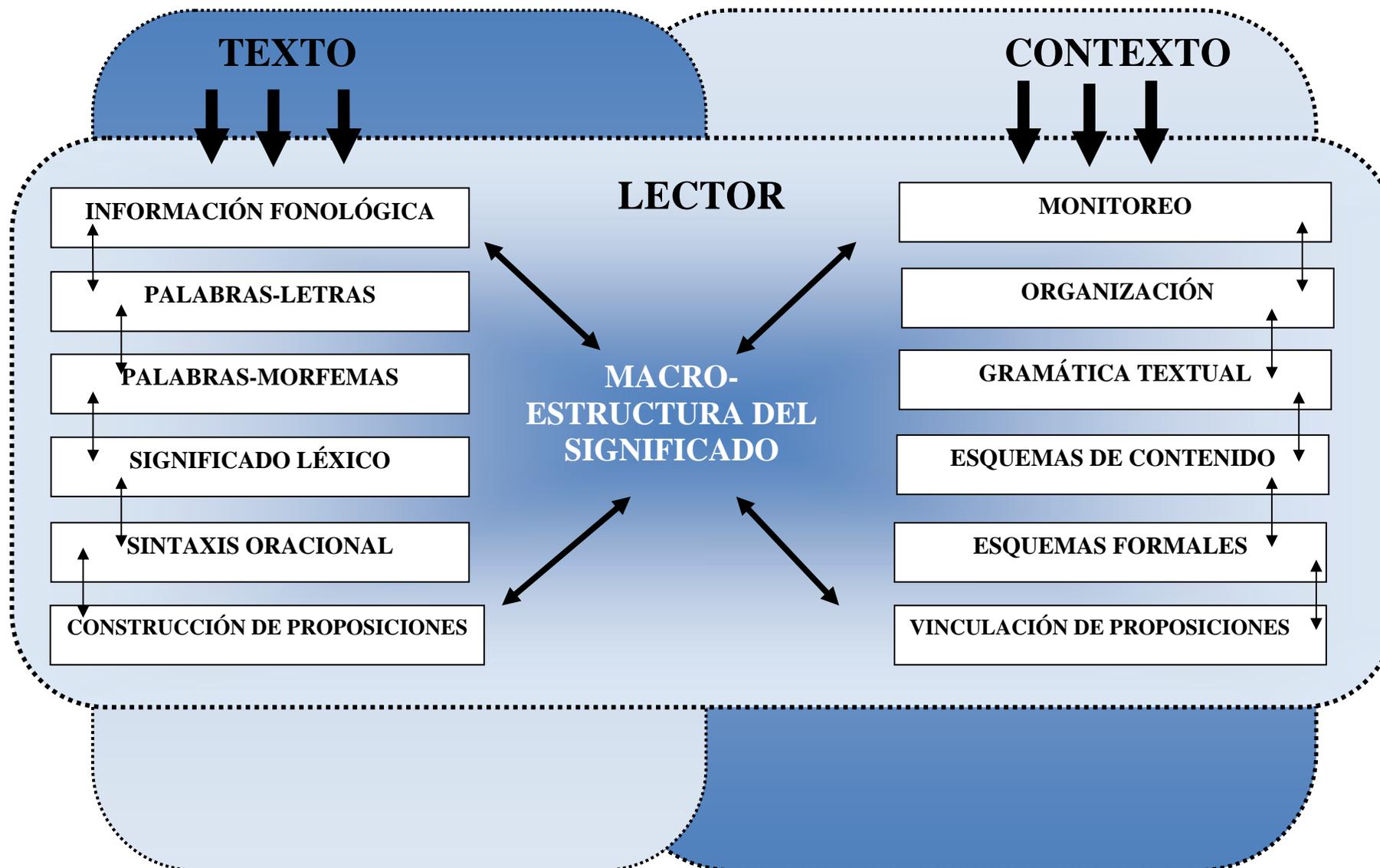
El modelo de la lectura de Devitt (1997), aunque no tenga la intención de serlo, parece implicar que los diferentes niveles de interacción son jerárquicos. Para construir nuestro modelo vamos a suponer que cualquier nivel, o más bien nodo procedimental, puede interactuar con cualquier otro. Para dejar en claro esta complejidad, en vez de presentar el modelo como tabla lineal con una entrada de datos y un nivel superior de construcción del significado del texto, se presenta un modelo cíclico en el que todos los nodos gocen de igualdad de condiciones y probabilidades de interactuar con cualquier otro nodo. Todo este proceso se lleva a cabo al interior del lector y los elementos que interactúan para producir la comprensión son el texto y el contexto.

El procesamiento del texto resulta en dos niveles de comprensión; significado e interpretación (Perfetti, 1989). El significado se logra a través del procesamiento ascendente mientras que la interpretación es el resultado del procesamiento descendente. Visualizamos estos dos niveles como dos pisos de una construcción y supondremos que el lector empieza en el sótano. El significado representa la planta baja, a la cual el lector tiene que acceder para poder después aumentar la apropiación del contenido del texto a través de procesos de interpretación que le llevarían al primer piso. Si no llega a la planta baja, no tendrán sentido muchas de las

interpretaciones que construya alrededor del texto. Sin embargo, no queremos ver a las subcategorías del procesamiento como una escalera que el lector deba subir peldaño a peldaño, sino más bien como bloques de construcción que el lector apila para avanzar, más o menos rápido, en el proceso de comprensión. El orden de apilamiento no afecta la altura lograda, y tampoco es necesario que todos los bloques que utiliza el lector para llegar a la planta baja, en primer lugar, ni al primer piso tengan que ser del mismo tipo de procesamiento.

El modelo que se sugiere se presenta a continuación en la figura 1.8. Se basa en el modelo de acceso léxico de Balota, Flores D'Arcais & Rayner (1990: 25) con influencia del modelo de Devitt (1997). Incluye de manera esquemática cada uno de las seis categorías de cada tipo de procesamiento.

Figura 1.8: Modelo interactivo multinodal del proceso de comprensión de lectura



En la figura 1.8 los dos rectángulos sombreados del fondo representan al texto y al contexto. El rectángulo al frente de éstos representa al lector. Las tres flechas de entrada al rectángulo del lector demuestran la entrada de datos tanto del texto como del contexto. Dentro del rectángulo del lector cada rectángulo blanco representa un nodo procedimental interactivo en el proceso de comprensión de lectura; los bloques de construcción del significado/interpretación. Los nodos se disponen en dos filas. Del lado izquierdo de la figura, se ubican los nodos procedimentales que forman la base del procesamiento ascendente: el código visual de las letras, que se agrupan como unidades mayores en fonemas que, a su vez, se agrupan para formar morfemas que, a su vez, se agrupan para formar las palabras que, a su vez, forman las proposiciones. Del lado derecho, se encuentran los nodos procedimentales que permiten la operación del procesamiento de tipo descendente: monitoreo de la comprensión, organización de la tarea de lectura, esquemas de contenido, esquemas formales, gramática textual y los vínculos que se construyen entre las proposiciones del texto.

La translucidez de las figuras del fondo y la disposición de los elementos ascendentes y descendentes intentan representar la permeabilidad e interactividad de estos elementos actores en el proceso de lectura. Las flechas que unen los nodos procedimentales demuestran la interactividad constante, dinámica y flexible entre ellos, no obstante su nivel en la jerarquía. Ambas filas de nodos convergen en la figura al centro (macroestructura del significado) que constituye la finalidad del proceso de lectura pero que se construye conforme avanza el lector en el texto, aplicando estrategias que surgen de los nodos tanto del lado izquierdo como del derecho y operando como un punto de encuentro natural entre los resultados de los dos tipos de procesamiento.

Aun cuando las flechas de la figura de texto desembocan directamente en la fila de nodos ascendentes y las flechas del cuadro de contexto aparentemente desembocan en los nodos descendentes no debe suponerse que ésta sea la única direccionalidad posible. Por ejemplo, los aspectos contextuales ayudan a desambiguar casos de homonimia o polisemia en el nodo ascendente de significado léxico y, por el otro lado, aspectos textuales como tipografía y presentación del texto ayudan en gran parte a determinar tipo de texto que es un componente del nodo descendente de esquemas formales.

## **1.6 Interacción entre tipos de procesamiento en función del nivel de competencia lingüística y de la dificultad del texto: el corto circuito**

Algunos modelos de comprensión de lectura suponen que los lectores no utilizan la gama de estrategias que tienen a su disposición de la misma manera bajo todas las circunstancias. Clarke (1980) realizó estudios de lectores ‘buenos’ y ‘malos’ cuya lengua materna era el español y el inglés lengua extranjera. Encontró diferencias marcadas entre los ‘buenos’ y ‘malos’ lectores en la lengua materna. Específicamente, los malos lectores dependían en mayor grado sobre las pistas sintácticas que ofrecía el texto, mientras que los buenos lectores utilizaban tanto pistas sintácticas como semánticas (Devine, 1987). Cuando los buenos y malos lectores tuvieron que leer en inglés como segunda lengua, sin embargo, la ventaja comparativa de los buenos lectores casi desapareció y todos dependían fuertemente sobre pistas sintácticas. Con estos resultados, Clarke concluyó que:

Parece que la competencia lingüística restringida ejerce un efecto poderoso sobre la conducta de los lectores (...) es posible que el papel de la competencia lingüística puede ser mayor de lo que se pensaba anteriormente; aparentemente un control limitado sobre la lengua causa un cortocircuito en el sistema del buen lector, causando que revierta a las estrategias del lector pobre al tener que realizar una lectura difícil o confusa en la lengua extranjera. (Clarke, 1980: 206)

Goodman (1988: 16-20) define el corto circuito como cualquier lectura del texto que no termina en un significado. Comenta que los cortos circuitos surgen por varios motivos como la pérdida de la estructura y la adquisición de estrategias no-productivas, entre otros.

Stanovich (1980) ha presentado una hipótesis que plantea que el corto circuito se puede superar. Su hipótesis interactivo-compensatoria establece que una deficiencia en cualquier fuente de conocimiento resultará en mayor dependencia sobre otras fuentes de conocimiento, independientemente del nivel que ocupe esta fuente de conocimiento en la jerarquía de procesamiento y señala que estas fuentes de conocimiento alternativas pueden producir la comprensión del significado textual a pesar de severas deficiencias. Esta hipótesis está planteada de manera que pueda tener igual relevancia para un lector en cualquier nivel de desarrollo y en términos no calificativos. El uso de las estrategias de uno u otro nivel de procesamiento no se

juzga como bueno o malo sino sencillamente como un mecanismo operativo que en un momento dado puede facilitar la comprensión de un texto. Esta posición es similar a la de Hudson (1982) que comenta que el efecto del corto circuito o techo sobre la capacidad de comprensión de lectura puede superarse por la activación de esquemas apropiados.

En 1995, Bernhardt y Kamil replantearon los trabajos en el campo de los cortos circuitos alrededor de una hipótesis central organizadora: la hipótesis del umbral lingüístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*). Se plantea que para poder leer en una lengua extranjera, se tendrá que alcanzar cierto nivel de competencia lingüística. Clapham (1996) encontró evidencia de dos umbrales lingüísticos. Utilizando una medida de competencia lingüística gramatical encontró que estudiantes que sacaron menos de 60% en dicha prueba no pudieron entender textos académicos aun cuando los textos fuesen de su campo de conocimiento. Este es el primer umbral. Por otro lado, los estudiantes que sacaron más del 80% en la prueba de gramática pudieron leer textos con temáticas externas a su área de especialidad sin dificultad. Este nivel representa el segundo umbral.

Vivaldo (2003) también afirma la existencia de umbrales. Este estudio demostró de los tres predictores más fuertes de comprensión de lectura en inglés para una población de universitarios mexicanos fueron: competencia lingüística en inglés, conocimiento léxico y estrategias de lectura en la lengua materna. En cuanto a la variable de competencia lingüística el umbral de lectura en su estudio fue el intermedio. En niveles inferiores los lectores no fueron considerados lectores exitosos en términos de este estudio. En conocimiento léxico el umbral que se encontró fueron las 3,000 palabras más frecuentes del inglés determinado mediante la aplicación del test de niveles de vocabulario de Nation (1990).

Bernhardt y Kamil (1995) plantean que el papel del nivel de alfabetización en la lengua materna es una variable que puede crear cortos circuitos en el proceso de lectura. Muestran evidencia de que el grado de alfabetización en la lengua materna puede explicar hasta el 20% de la varianza en los resultados de la lectura. Aseguran que para ser confiable la investigación de cualquier aspecto de la comprensión de lectura será necesario tomar en cuenta la competencia lectora en la primera lengua. En el segundo capítulo se analiza la forma en la que se considera dicha variable en este estudio.

Para resumir la discusión anterior, existen tres posibilidades lógicas que podrían describir la interacción entre los dos tipos de procesamiento durante la lectura en L2 (Davis & Bistodeau, 1993):

**Hipótesis inhibitoria** (Clarke, 1980; Horiba, 1990) – El lector utiliza mayor cantidad de estrategias ascendentes que las que ocuparía en su lengua materna. Su falta de competencia lingüística y/o la dificultad del texto lo obligan a utilizar tantas estrategias ascendentes para decodificar el texto que se inhibe el uso de estrategias descendentes. También se conoce como el efecto de corto circuito (Clarke, 1980; Goodman, 1988).

**Hipótesis del uso equilibrado** (Lee, 1991) – El lector utiliza ambos tipos de procesamiento de la misma manera que en su lengua materna, a pesar de las diferencias en el código. La hipótesis solamente se aplica a los aprendices de L2 que son lectores sofisticados en su lengua materna.

**Hipótesis compensatoria** (Stanovich, 1980; Carrell, 1984) – De la misma manera que la hipótesis inhibitoria, se plantea que los problemas ocasionados por la falta de competencia lingüística y/o la dificultad del texto causan problemas de decodificación. Para superar estas dificultades, el lector compensa mediante el uso de estrategias descendentes para ir “adivinando” el sentido del texto en lugar de tener que descifrar las palabras una por una.

En esta investigación nos interesan primordialmente dos variables que pueden introducir un efecto de corto circuito: el nivel de competencia lingüística del lector y la dificultad del texto. No se descarta la posibilidad de que la falta de conocimiento del tema o la carencia de esquemas apropiados para la interpretación del texto también pudieran tener efectos parecidos pero el ámbito del estudio presente se limita a la competencia lingüística y a la dificultad textual.

### 1.6.1 Nivel de competencia

Ignatieva (1996: 348) señala que en cuanto a la interacción entre procesos descendentes y ascendentes la proporción en el uso de dichos procesos se ve determinada por el nivel del lector. Parece que conforme avanzan en cuanto a competencia lingüística los lectores prescindirán de la dependencia aparente sobre los procesos ascendentes, para utilizar en mayor grado los procesos

descendentes. Se sugiere que lo que sucede es que conforme se practican y desarrollan las estrategias de lectura, el procesamiento de aspectos ascendentes del texto se convierte en un proceso automático ya que se constituye en su enorme mayoría por procesos repetitivos – hay un número reducido de letras en el alfabeto de una lengua, las reglas fonotácticas de la misma hacen que las posibles combinaciones sean menores al infinito. Al automatizarse, estos procesos ocurren por debajo del umbral de la atención pero no dejan de ocurrir. Su importancia es evidente hasta que no se puedan realizar de manera automática. Por ejemplo, cuando la copia de un texto es borrosa o se ha cortado parte del inicio de cada renglón nos involucramos de manera consciente en la reconstrucción de los detalles faltantes.

Barnett (1989: 52) cita un estudio de Kozminsky y Graetz en su discusión del papel de la competencia lingüística en la lectura. Estos autores proponen que un lector que en su lengua materna no cuenta con los esquemas del contenido del tema del texto leerá de manera ascendente, utilizando al máximo la información textual. Los lectores de segunda lengua que cuentan con conocimiento previo del tema de texto leerán de manera descendente. Finalmente los lectores de segunda lengua que no cuentan ni con la competencia lingüística ni con conocimiento previo del tema del texto leerán de manera fragmentada y perderán el control sobre el significado.

Cooper (1984: 128) encontró evidencia en su estudio de lectores experimentados y no experimentados en inglés como lengua extranjera de que los lectores no experimentados tendían a utilizar conocimiento previo no relevante al contexto, lo cual puede ser de alta importancia considerando que estos lectores tendrán que compensar su falta de conocimiento lingüístico ascendente con procesamiento tipo descendente.

En consecuencia, una pregunta importante que guiará esta investigación será de qué manera impacta la competencia lingüística de los lectores estudiados en su uso de procesos ascendentes y descendentes para interpretar el texto. Se proponen las siguientes hipótesis sobre el comportamiento lector de estudiantes universitarios:

- En los reportes verbales de los lectores de nivel de competencia lingüística en inglés básico se observarán primordialmente estrategias ascendentes para el procesamiento del texto. La concentración de sus recursos atencionales en los procesos ascendentes limita la capacidad cognitiva disponible para manejar procesos descendentes de manera eficiente

pero, no obstante, estarán presentes. Estos lectores utilizan estrategias poco exitosas y de naturaleza no adaptativa que no se presentan en los otros grupos.

- En los reportes verbales de los lectores de nivel intermedio se observarán estrategias ascendentes y descendentes de manera relativamente equilibrada. Toda vez que su manejo de estrategias ascendentes todavía requiere de la atención enfocada, éstas podrán observarse en los protocolos. No se presentarán estrategias poco exitosas o de naturaleza no adaptativa.
- En los reportes verbales de los lectores avanzados se observará el uso predominante de estrategias descendentes. Difícilmente podrán observarse estrategias ascendentes ya que su estatus adquirido de procesos automáticos no requiere de los recursos atencionales a dicho nivel y, por lo tanto, no aparecerán en los protocolos.

### 1.6.2 Dificultad del texto

Clarke (1980) señala que la necesidad de adaptar las estrategias de comprensión de un texto puede resultar de la dificultad del mismo. Esta dificultad puede ser a causa de la cantidad de información nueva en el texto, por el uso de terminología de una esfera del conocimiento que no domina el lector o porque su estructura retórica no coincide con los esquemas formales del lector. Un aumento en la dificultad del texto podría causar un efecto similar a una disminución en el dominio de la lengua leída. Es decir, es posible que conforme el texto incrementa en dificultad el lector se ponga en una situación parecida al lector de un nivel inferior de competencia lingüística, obligándosele a utilizar un procesamiento predominantemente ascendente y a prescindir de la cantidad de procesamiento descendente que pudiera utilizar en un texto más sencillo.

Se podría pensar que dificultades textuales llevarán al uso mayor de estrategias ascendentes mientras que las dificultades del contexto o del conocimiento previo del lector causarán una mayor frecuencia de uso de estrategias descendentes. Sin embargo no es probable que el tipo de dificultad encontrada en el texto (es decir, si proviene del texto o del lector) afecte de manera significativa el resultado final en cuanto al tipo de procesamiento utilizado. Si el

aumento en la dificultad es a causa de, por ejemplo, palabras desconocidas (o sea, proviene del texto o bien que es de naturaleza ascendente) sería lógico esperar un aumento en el uso de procesamiento ascendente para decodificar dichas palabras. Por otro lado, si la dificultad se debe a una falta de conocimiento previo del tema (es decir que proviene del lector o bien que es de naturaleza descendente), sería lógica esperar que el lector intentara compensar su falta de conocimiento previo con una decodificación más profunda del texto, lo que resultaría igualmente en un uso más predominante del procesamiento ascendente.

La segunda pregunta de investigación entonces es de qué manera modifican sus estrategias de comprensión de lectura los informantes conforme aumenta la dificultad del texto que tienen que leer. Cabe aclarar que, dada la discusión anterior, lo que se espera encontrar es que conforme aumente la dificultad del texto aumente el uso de estrategias ascendentes del lector, tanto a nivel del informante individual como de acuerdo a su nivel de competencia y que en la misma medida disminuya el uso de estrategias descendentes. Es decir, se espera que el lector de un nivel particular de CLI se comporte como si tuviera un nivel menor de CLI conforme aumente la dificultad del texto leído.

## **1.7 Conclusiones del capítulo**

En resumen, se describen en este capítulo algunas teorías actuales del proceso de comprensión de lectura. A partir de lo presentado se adopta una representación multinodal del proceso que asume interactividad plena entre los diferentes componentes del modelo propuesto. Se rechaza la noción de una representación multinivel que implique jerarquías y encapsulamiento entre los componentes, lo cual no es compatible con la evidencia existente sobre el efecto del contexto sobre los subsistemas de decodificación del significado e interpretación que operan durante la comprensión de lectura. Mantendremos los conceptos de procesamiento superior e inferior como un elemento terminológico conveniente para distinguir entre los procesos que operan en cuanto a la información textual propiamente dicha (inferiores) y los que operan en cuanto a la información previa que proviene del individuo que lee (superiores). Esto se hace para poder seguir manejando los términos descendente y ascendente para referirnos a los tipos de procesamiento textual.

Algunos han criticado los modelos de lectura que permiten la inclusión del conocimiento previo del lector bajo el argumento de que su inclusión obliga a que una teoría de la comprensión de lectura se convierta en una teoría del conocimiento en general. Aun cuando se acepta la validez de este argumento, se considera que se puede evitar dicho problema al incluir únicamente aquella parte del conocimiento previo a la que el lector accede durante el proceso de comprensión de un texto en particular. Esto es, no todo el conocimiento previo del lector es relevante a la explicación del proceso de comprensión, toda vez que no todo el conocimiento se consulta en el transcurso de una lectura dada (aunque potencialmente se pudiera acceder a él), ni todo el conocimiento al cual accede un lector durante el proceso de comprensión de lectura es necesariamente evocado por algún elemento en el texto.

En cuanto a los limitantes del proceso de lectura, la representación multinodal del mismo permite la presuposición de un sistema de procesamiento en paralelo para aquellos aspectos que son automáticos: en teoría este tipo de procesamiento no tiene límites finitos. Los procesos controlados, por otro lado, requieren de la atención dirigida del lector y, por lo tanto, operan bajo las limitaciones de la capacidad de la memoria a corto plazo: entre mayor número de procesos que requieren de atención controlada en un lector específica, mayor reducción de la velocidad y la precisión del proceso de comprensión de lectura, sea cual sea la fuente de la necesidad de control – menor competencia lingüística del lector o mayor dificultad del texto.

En el siguiente capítulo se describe con detalle la forma en que se aborda el problema central de esta tesis que es determinar las diferencias en uso del procesamiento ascendente y descendente en lectores universitarios según el nivel de competencia lingüística en inglés y según la dificultad del texto leído. Se discute la metodología seleccionada para lograr el propósito del estudio y el diseño y selección de los instrumentos utilizados. Se describe las características de la población del estudio y el escenario en el que se llevó a cabo la recopilación de datos.

## **Capítulo II**

### **Encuadre metodológico del estudio**

#### **2.1 El estudio**

En este capítulo se describe con detalle la forma en que se aborda el problema central de esta tesis que es determinar las diferencias en uso del procesamiento ascendente y descendente de lectores universitarios según el nivel de competencia lingüística en inglés y según la dificultad del texto leído. Se discute el propósito del estudio y se justifica la importancia del mismo. Se aclaran los supuestos que subyacen a la investigación y se plantean las hipótesis utilizadas. Asimismo se describen las características de la población del estudio y el escenario en el que se llevó a cabo la recopilación de datos para establecer claramente el contexto al igual que las fases del estudio y la metodología seleccionada para lograr las metas del mismo. Finalmente se expone el diseño de investigación y la selección de los instrumentos utilizados con una sección sobre los procedimientos del estudio para facilitar su replicación posterior.

Cabe señalar que esta investigación es de corte cualitativo por el tipo de datos generados, por las técnicas utilizadas y por el tratamiento interpretativo al que se someten dichos datos. Se diseñó como un estudio de casos múltiple para observar el proceso de lectura de la manera más holista posible, con el mínimo de intervención y manipulación de la situación de recopilación de datos por parte del investigador.

### 2.1.1 Justificación

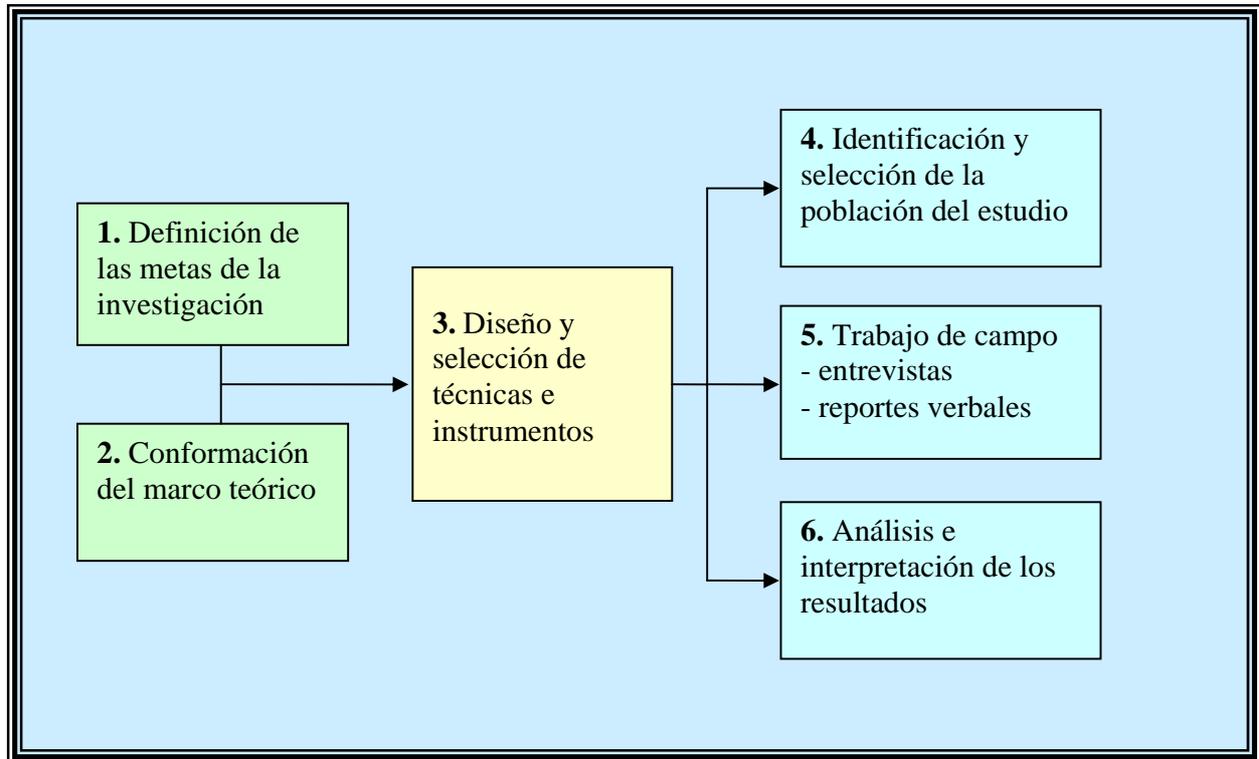
La meta de esta investigación es caracterizar el uso diferencial de estrategias de comprensión ascendente y descendente en términos de su evolución a lo largo del desarrollo de la competencia lingüística de los lectores, describiendo el comportamiento en el procesamiento de textos de un grupo de lectores principiantes, intermedios y avanzados. En segundo término, se pretende caracterizar el uso diferencial de estas estrategias de comprensión según la dificultad del texto leído, a partir de la observación del proceso del mismo lector al leer un texto fácil, uno de mediana dificultad y uno relativamente difícil. Con estos datos se dibuja un cuadro completo de lectores hispanohablantes universitarios observados en relación al manejo de estrategias.

### 2.1.2 Objetivo

El objetivo principal de la investigación es observar, clasificar y analizar las diferencias en el procesamiento de textos de diferentes niveles de dificultad en inglés en lectores universitarios hispanohablantes quienes poseen diferentes niveles de dominio de la lengua inglesa.

### 2.1.3 Descripción de las etapas de la investigación

Las fases de la investigación realizada se presentan de manera esquemática a continuación en la figura 2.1. La descripción de estas fases se realiza a lo largo de esta sección del texto.



**Figura 2.1: Esquematización de las fases de la investigación**

Como un primer paso se determinaron las metas de la investigación. Si bien es cierto que estas metas se han refinado continuamente a lo largo del proceso de investigación, no difieren sustancialmente de la manera en que se plantearon originalmente. A partir de la definición de la meta se realizó una exploración de los antecedentes del campo y se tomaron decisiones necesarias para conformar un marco teórico consistente que pudiera sostener a la investigación realizada.

La unión de estos dos elementos permitió la evaluación de diversas técnicas de investigación para encontrar la configuración de técnicas e instrumentos que pudiese responder a las hipótesis planteadas. Para poder abordar el problema se eligió trabajar con universitarios que estaban estudiando el inglés como lengua extranjera como parte principal de su licenciatura. Se eligió realizar un estudio a profundidad, para poder efectuar comparaciones más informadas entre los subgrupos representados por los niveles de competencia lingüística, por lo tanto participaron 18 informantes.

La siguiente fase constó de la selección de los 18 informantes que formarían la población del estudio. Las personas interesadas en participar en la investigación se identificaron mediante la aplicación de un cuestionario sobre hábitos de lectura que incluía un espacio para anotar sus datos de contacto en caso de interés. Los informantes seleccionados representan tres niveles de competencia lingüística en inglés: principiantes, intermedios y avanzados. El nivel de competencia se determinó mediante la aplicación del TOEFL Institucional (ETS, 1995: 13-45).

La selección de los informantes permitió la realización de la siguiente fase del proyecto: el trabajo de campo. Inicialmente, se entrevistó a cada informante para determinar sus hábitos de lectura, actitudes y creencias hacia la lectura y las estrategias de procesamiento que solía utilizar. Las entrevistas se grabaron en audio. Para proteger el anonimato de los informantes se les pidió que eligieran un pseudónimo que es el nombre que se usa para esta tesis. Cada informante agendó sus sesiones de trabajo de campo según su conveniencia.

Como segundo elemento de la fase de trabajo de campo, se realizó la grabación de protocolos de reportes verbales por los informantes. Se determinó que para poder observar el proceso de lectura cada informante leería tres textos en inglés del género de divulgación no especializada, ya que estos representan textos que podrían encontrar en su lectura habitual. No se incluyeron textos de índole científica a pesar de que todos los informantes pertenecen a la misma licenciatura porque podría aportar una ventaja injusta a los avanzados que probablemente estarían en semestres superiores y por lo tanto contarían con mayor conocimiento previo. Aunque los tres textos tienen la misma extensión (1000 palabras corridas) difieren en cuanto a su dificultad; uno fácil, uno de mediana dificultad, y uno relativamente difícil. Durante la lectura de los textos se observó y se grabó en audio un reporte verbal concurrente (de pensamiento en voz alta) y un reporte verbal inmediatamente posterior a la lectura donde el informante resumió lo que había comprendido del texto. Cada informante fue entrenado para la realización de las técnicas de reporte verbal por la investigadora antes de realizar los reportes verbales.

También, se recabaron los dos reportes verbales para un texto en español. Se tuvo cuidado de seleccionar un texto de género y extensión parecidos a los textos utilizados en inglés para poder asegurar la comparabilidad del proceso de lectura. El uso del texto en español tuvo la finalidad de corroborar que los problemas de lectura que se presentasen en los informantes se debiesen a su competencia lingüística en inglés y no a su competencia lectora en general. Se

registraron en audio los reportes verbales que resultaron de esta lectura. Esta actividad culminó el contacto entre el informante y la investigadora con un total de entre dos horas y cuarto a cuatro horas de contacto por informante dependiendo principalmente de su nivel y la velocidad de lectura en los textos.

Para la última fase de la investigación – el análisis e interpretación de los datos – todas las cintas en audio de las entrevistas y los reportes verbales se transcribieron y esto formó el corpus de análisis para el conteo y clasificación de las estrategias utilizadas durante el proceso de lectura. El corpus de las entrevistas se analizó de manera cualitativa para producir una caracterización de cada uno de los informantes y para buscar patrones dentro de cada nivel. El corpus de los protocolos se codificó en cuanto a las estrategias utilizadas y éstas se clasificaron como ascendentes o descendentes. Finalmente, se tabularon los resultados del análisis y se presentan los resultados.

#### 2.1.4. Supuestos

El marco teórico en el cual se inserta esta tesis puede ser cuestionado. No representa la única manera de acercarse al objeto de estudio. Para facilitar la tarea de identificar polémicas potenciales, cabe aclarar los supuestos a partir de los cuales se argumenta. Se plantean aquí los supuestos de manera breve considerando que cada uno se explicó en el capítulo anterior.

- 1) la lectura es un proceso sociocognitivo;
- 2) la lectura no puede explicarse sin referencia al texto, el contexto y el lector;
- 3) la lectura es un proceso estratégico;
- 4) las estrategias de lectura se pueden clasificar como ascendentes y descendentes;
- 5) los lectores varían en el uso de estrategias ascendentes y descendentes.

#### 2.1.5 Hipótesis

Como se menciona en el apartado anterior, esta investigación parte del supuesto de que el procesamiento de textos en inglés en lectores hispanohablantes universitarios varía en relación al

nivel de competencia lingüística en la lengua inglesa del lector y en relación a la dificultad del texto. Las hipótesis de trabajo son:

#### COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- 1.a. Conforme aumente la competencia lingüística del informante se observará una reducción gradual en el uso de estrategias ascendentes.
- 1.b. Conforme aumente la competencia lingüística del informante se observará un aumento gradual en el uso de estrategias descendentes.
- 1.c. Conforme aumente la competencia lingüística del informante se observará un menor uso de estrategias poco exitosas y de naturaleza no adaptativa.

#### DIFICULTAD DEL TEXTO

- 2.a. Conforme aumente la dificultad del texto leído se observará un mayor uso de estrategias ascendentes, independientemente de la competencia lingüística del informante.
- 2.b. Conforme aumente la dificultad del texto se observará un menor uso de estrategias descendentes, independientemente de la competencia lingüística del informante.

### **2.2 Método**

En esta sección se describe el método de la investigación que se llevó a cabo para responder a la pregunta de investigación. En primer lugar, se caracteriza el escenario de la investigación. En esta parte se describe el entorno de la Facultad de Lenguas de la UAEM, donde se realizó el trabajo de campo y se describe la relación que existe entre los participantes. En la segunda sección del capítulo, se presentan los materiales utilizados en el transcurso de la investigación. Esta sección habla en un primer momento de los materiales de evaluación utilizados (TOEFL) para establecer de manera independiente y objetiva el nivel de competencia lingüística de los informantes. Posteriormente, se describe cada uno de los cuatro textos que se usaron para las sesiones de reportes verbales. Finalmente, se describen los participantes del estudio. Se inicia esta presentación con una descripción del marco institucional dentro del cual se encontraban durante la investigación. Después, se explica el proceso de selección de los informantes. Luego se realiza

una caracterización de cada uno de los informantes que participaron en la investigación para poderlos conocer como lectores. En esta misma sección sobre los informantes, se explica el tratamiento de la habilidad lectora en la lengua materna. El propósito central de esta sección es describir fielmente la manera en que se llevó a cabo la investigación para permitir futuras investigaciones en el mismo tenor.

### 2.2.1 El escenario

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los informantes se reclutaron de las Licenciaturas de Lengua Inglesa y Lenguas. Ambas licenciaturas tienen como objetivo principal la formación de docentes y traductores en lengua inglesa. Para poder contextualizar el entorno de los informantes se considera necesario ofrecer una breve explicación de los estudios de licenciatura que se pueden realizar de la Facultad de Lenguas. Se seleccionaron únicamente informantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa y de la Licenciatura en Lenguas por los motivos que se aclaran a continuación.

La historia de los estudios de licenciatura en lengua extranjera en la UAEM data de 1992 cuando se abrió la primera promoción de la Licenciatura en Lengua Inglesa, que ofrecía como salidas profesionales la docencia, la traducción e la interpretación. Desde sus inicios este plan de estudios se ofrece en turno matutino y turno vespertino; los alumnos eligen el horario que más les convenga por asuntos personales o laborales. En la práctica ser alumno del turno matutino es más atractivo para los alumnos jóvenes sin compromisos profesionales, en tanto que ser alumno del turno vespertino es más atractivo para los alumnos que son mayores y ya están insertos en el mercado laboral. El programa original de la Licenciatura en Lengua Inglesa se revisó y, habiendo determinado que tres salidas profesionales eran muy ambiciosas dado el estado en que se recibía a los alumnos y, por otro lado, tampoco reflejaba la demanda real de interpretes en el estado, se promovió la versión 02 de este plan de estudios en septiembre de 1999 que ofrecía como salidas profesionales solamente la docencia y la traducción. En ese mismo año se abrió la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas.

En el periodo 2005-6, cuando se recopilaron los datos de la población del estudio estos dos programas seguían vigentes en la Facultad para las tres últimas generaciones de ambos

planes. La facultad empezó a ofertar la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en el 2000. Esta licenciatura es un plan abierto y está diseñada específicamente para profesores activos quienes no cuentan con estudios profesionales y las características de los alumnos reflejan su experiencia docente: cuentan con cierto nivel de dominio de la lengua inglesa y son mayores que los alumnos en las licenciaturas tradicionales (UAEM 2005). Por lo anterior, se consideró que la inclusión de informantes de dicha licenciatura, a pesar de que formaban parte de la comunidad bajo estudio, no sería factible.

El Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la UAEM comprometió a los organismos a ofrecer planes de estudio más flexibles en respuesta a la demanda social de planes educativos que atiendan de manera más pertinente a las necesidades educativas y laborales del Estado de México. El trabajo curricular motivado por esta iniciativa culminó en septiembre 2003 con la apertura de la Licenciatura en Lenguas, una licenciatura de horario y currículum flexibles que ofrece a sus egresados la posibilidad de especializarse en la lengua inglesa o francesa y en cuanto a actividad profesional o en docencia o traducción. Los alumnos que han ingresado a la Facultad de Lenguas desde el 2003 se encuentran cursando este plan de estudios.

La investigadora es profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas y es una de dos hablantes nativos del inglés que laboraban en la facultad al momento de realizar el proyecto. En otras palabras, era muy probable que los informantes conocieran a la investigadora como maestra o como figura de la facultad. El proceso de selección de informantes y el trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo en el periodo comprendido entre septiembre de 2005 y septiembre de 2006.

La aplicación de los instrumentos de selección se llevó a cabo en las aulas de inglés o de posgrado de la Facultad de Lenguas en un intento de no interrumpir las actividades normales de los alumnos. Siempre se informaba que la actividad de selección no era parte de la clase de inglés pero que el maestro estimaba conveniente colaborar en la actividad.

### 2.2.2 Los materiales

En esta sección se presentan los materiales que se utilizaron para seleccionar a los informantes en el estudio y para observar el proceso de comprensión de lectura. La selección de los informantes

requirió de dos pasos: 1) establecer que la persona estuviera dispuesta a invertir alrededor de 6 horas de su tiempo para poder cumplir con los requisitos de trabajo de campo y 2) determinar que su CLI estuviera dentro de los rangos establecidos para participar en uno de los tres cohortes de básico, intermedio y avanzado.

Para la fase de observación del proceso de lectura se seleccionaron tres textos que cumplieran con los criterios establecidos para la técnica de reporte verbal y que varían en cuanto al nivel de dificultad. Los tres textos en inglés seleccionados para esta fase se presentan en términos de su contenido y de las dimensiones de su dificultad.

#### 2.2.2.1 Materiales para la selección de informantes

Para determinar interés en la participación en el estudio se aplicó un cuestionario sobre hábitos y competencia en la comprensión de lectura. Este cuestionario se ocupó solamente para identificar a los miembros de la comunidad de estudiantes de licenciatura en la facultad que tuvieran interés en participar en el proyecto. Se puede ver la versión completa utilizada de este instrumento en el anexo A de esta tesis. Considerando que el proyecto requeriría el sacrificio de alrededor de seis horas de su tiempo, un factor determinante en la selección de informantes fue la manifestación de la disponibilidad de dedicar dicha cantidad de tiempo. El cuestionario está diseñado de tal modo que los respondientes no tengan que poner su nombre para alentar la veracidad de las respuestas. Al final de la sección de preguntas se incluye una hoja en la que la persona que contestó el cuestionario pudiera señalar su interés en participar en el proyecto y anotar sus datos personales para poder establecer contacto.

Para determinar el nivel de competencia lingüística en inglés (CLI) de los informantes se aplicó un TOEFL institucional de práctica (ETS 1995: 13-45, reproducido en el disco compacto en el Anexo L) a la población completa de los semestres donde se podría suponer que se ubicaban las personas con el nivel requerido para el estudio. Esta prueba consiste en las tres secciones del TOEFL que componen tradicionalmente la versión en papel: comprensión auditiva, estructuras y expresión escrita y comprensión de lectura. Se aplicaron las tres secciones de la prueba porque no había necesidad de limitar el tiempo de aplicación de la misma y se consideraba que la

información procedente de las primeras dos secciones de la prueba aunque no fuera directamente relevante a la habilidad de comprensión de lectura tampoco era absolutamente irrelevante para establecer el nivel de competencia lingüística en inglés de los estudiantes.

La prueba se aplicó bajo los lineamientos de ETS para tiempo y forma de aplicación, los tiempos de aplicación de cada sección se pueden consultar en la tabla 2.1:

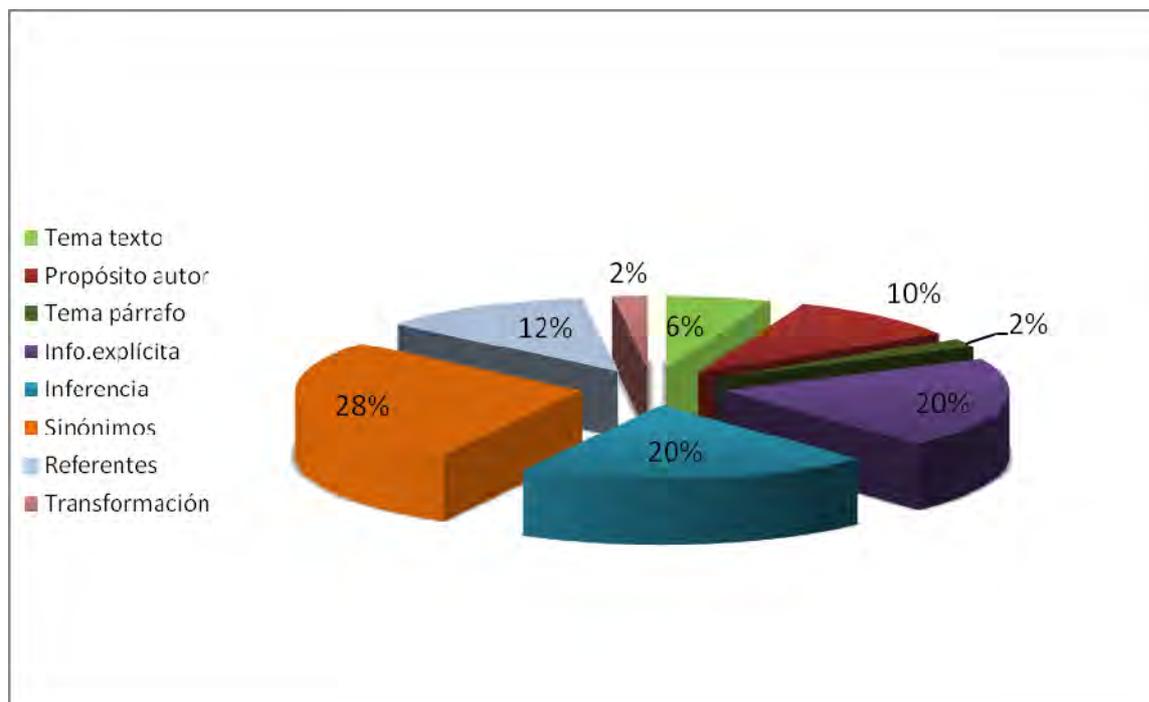
<b>Sección</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Número de reactivos</b>
Comprensión auditiva	40 minutos	50
Estructuras y expresión escrita	25 minutos	40
Comprensión de lectura	55 minutos	50

**Tabla 2.1: Tiempo de aplicación y número de reactivos de las secciones de la prueba TOEFL.**

Las preguntas de la prueba son de opción múltiple a cuatro opciones. La sección de comprensión de lectura es la que más nos interesa en este estudio y se incluye aquí una descripción más detallada de esta sección.

Los informantes tuvieron 55 minutos para contestar los 50 reactivos que componen la sección. Los reactivos se realizan sobre 5 textos con temas correspondientes a la divulgación científica para lectores no especializados pero que contaran con un grado de escolaridad relativamente alto. Los textos fueron seleccionados de esta manera porque el propósito original de la prueba es identificar a los sujetos que tienen aptitud para realizar estudios universitarios en los Estados Unidos. No se considera inapropiado el uso de la prueba con una población universitaria mexicana.

La composición de la prueba se presenta en la gráfica 2.1.



Gráf

Gráfico 2.1: Tipo de pregunta en la sección de comprensión de lectura del TOEFL

Como la prueba de TOEFL es estandarizada no hay ninguna razón para creer que esta sección de comprensión de lectura sea marcadamente diferente a cualquier otra en términos del equilibrio entre tipos de preguntas. Hay una proporción muy importante de preguntas de identificación de sinónimos (28%), lo cual señala la importancia del léxico para los diseñadores de la prueba en relación al constructo de lectura que desean evaluar. Hay varias preguntas en cuanto al tema general (6%), el tema en diferentes párrafos (2%) y la identificación del propósito del autor (10%); todas permiten la evaluación de los poderes de síntesis del lector – preguntas de este tipo suman el 18% del total. El veinte por ciento de las preguntas pide la identificación de información explícita en el texto, es decir, indaga el grado de comprensión literal del sujeto. Otro 20% de las preguntas requiere de procesos de inferencia de parte del lector por lo que se observa que la prueba representa un muestreo relativamente amplio de las estrategias de lectura del sujeto evaluado. Los resultados de la prueba se utilizaron para identificar el nivel en el que se ubicaría al informante para la investigación. Los lectores del nivel básico sacaron una calificación final entre

200 y 250 puntos; los de nivel intermedio entre 400y 450 y los avanzados, calificaciones mayores de 590 puntos.

#### 2.2.2.2 Materiales para la tarea de pensamiento en voz alta.

Se seleccionaron tres textos en inglés y un texto en español para el estudio. La extensión de los textos es de 1000 palabras ( $\pm 100$ ). Para lograr una extensión uniforme todos excepto el primero fueron editados de alguna manera, sin sacrificar la coherencia y cohesión interna al texto. Se menciona en cada apartado exactamente cómo se modificó el texto de su versión original. Todos los textos se encontraron en la Internet, los textos en inglés se seleccionaron en el 2002 y el texto en español se seleccionó en el 2006.

Para minimizar posibles efectos de cambios en el formato de presentación, todos los textos presentados a los informantes fueron impresiones originales en láser sobre hojas blancas tamaño carta. Cada texto se presentó con el mismo formato, a doble espacio, interlineado de espacio y medio, títulos en 18 puntos y cuerpo del texto en 12, la fuente Arial, márgenes superiores e inferiores de 2.5cm e izquierda y derecha de 3cm. En el caso de los textos largos éstos se entregaron en hojas sueltas sin engrapar para que el informante pudiera manipular las hojas de la manera que considerase necesaria.

A continuación se presentan los textos para familiarizar al lector con su contenido lo cual facilita la discusión de los resultados obtenidos. En esta descripción se retoma la discusión de los factores que dificultan o facilitan la lectura para lograr una idea general del grado de dificultad y las causas de la misma en cada caso. Se concluye esta sección con una comparación de los tres textos en cuanto a algunas medidas de dificultad para justificar su clasificación. Se presentan los textos en el mismo orden en que fueron presentados a los informantes en el estudio; el primer texto es el más fácil, el tercer texto es el más difícil y el segundo texto se encuentra entre los dos. Para cada uno de los tres textos se presentan los datos relevantes sobre estructura, densidad léxica, densidad conceptual y contenido que afectan a la dificultad del texto. Las versiones completas de los textos utilizados se encuentran en los anexos B al D.

#### 2.2.2.2.1 *Primer texto: Generate Lots of Ideas Quickly*

El primer texto (la versión completa de este texto se encuentra en el Anexo B) es un texto expositivo de 1065 palabras sobre el manejo de la técnica de lluvia de ideas en un contexto empresarial. Se publicó originalmente en la página web de una empresa que se dedica a la asesoría de empresarios. El estilo de redacción es claro, incluye un alto índice de repetición de palabras clave. En cuanto a su formato, tiene una presentación limpia con más espacio en blanco que cualquiera de los otros textos. El autor utiliza oraciones y párrafos cortos y listas de pasos a seguir para crear un texto poco cargado lo cual ayuda al lector a sentir que la lectura es accesible. El uso de subtítulos y la división del texto en secciones claramente señaladas contribuyen a la facilidad de lectura de este texto.

Inicia con una breve justificación de la necesidad de comprender bien la técnica que expondrá para atraer al lector. Enseguida ofrece una definición, la cual desglosa en la primera página para establecer el concepto de libertad controlada que argumenta representa esta técnica cuando se lleva a cabo de manera idónea. Presenta una lista de ocho pasos a seguir para la máxima efectividad en las sesiones de lluvia de ideas y explica en mayor detalle cada uno de los ocho pasos.

Este texto no se modificó de su extensión original. El texto se presenta en 26 párrafos, la mayoría de los cuales son muy cortos. El párrafo más largo consta de diez renglones de texto. Por una parte el texto está dividido en dos secciones grandes, ambas con subtítulo; la introducción y la descripción de los ocho pasos. En la segunda sección hay una división más fina en nueve secciones: la presentación de los ocho pasos en lista seguida por ocho subsecciones para describir cada uno de éstos.

Para tratar los aspectos de la dificultad del texto se requiere de una presentación más detallada de su estructura. La primera dimensión de la estructura del texto que puede crear dificultades para el lector es la organización de la información en patrones deductivos e inductivos. Este texto tiene una estructura de negación que es inductivo; el tema central es que muchas personas creen que saben manejar la técnica de lluvia de ideas pero se equivocan. El mensaje del autor es que si el lector sigue el patrón que él recomienda obtendrá mejores resultados de la técnica. Esto causa un problema global para lectores que operan con estrategias

no-acomodativas (McGinitie, Maria & Kimmel, 1982). Estos lectores utilizan lo que ya saben del mundo para imponer su interpretación al texto y pasan por alto la información en el texto que contradice su conocimiento previo. En el caso específico de esta lectura, los lectores que utilizan esta estrategia no comprenderán el texto como una descripción de un enfoque nuevo en la aplicación de la técnica y descartarán los pasos que menciona el autor que no se incluyen en su uso actual de la lluvia de ideas o no verán el contexto de aplicación como el contexto de negocios, imponiendo al texto su contexto habitual de educación.

A pesar de su organización globalmente inductiva, a nivel del párrafo el texto se presenta principalmente de manera deductiva. El tema del párrafo aparece en la primera oración y en el desarrollo posterior del párrafo se presentan ejemplos, explicaciones o soporte del tema. Este patrón se sigue en 24 de los 26 párrafos. Solamente dos no siguen este patrón, el 10 (ll. 34-43) y el 19 (ll. 78-80). En el décimo párrafo se presenta el primero de los ocho pasos: *State the Problem*. Presenta una estructura de negación. La primera oración declara que todos necesitan saber cuál es el problema pero la segunda oración empieza con *However*, ya que para la eficiencia de la técnica es importante que entre el grupo haya personas que entienden muy bien el problema y otras que tengan conocimiento pero menor experiencia. Según el autor esta distribución del conocimiento garantiza la dinámica que generará ideas nuevas sobre el tema.

#### 2.2.2.2.2 *Segundo texto: When Politics is Personal*

Este texto (ver el anexo C) es un artículo de opinión de 1,000 palabras de extensión, publicado originalmente en la revista dominical del *New York Times*, sobre la manera en que la experiencia personal de los políticos afecta las decisiones que toman sobre sus prioridades políticas en el sentido de cuáles iniciativas políticas van a apoyar. En el artículo se narra la experiencia de un senador conservador cuya hija padece una enfermedad mental grave, lo cual le impulsa a trabajar por legislación en esta área, a pesar de que no es un área tradicional de interés entre políticos conservadores.

La autora plantea que lo ideal sería que los políticos que abogan por cierto interés lo hicieran de manera desinteresada, pero reconoce que no es así. El texto presenta una serie de viñetas de longitud progresivamente menor sobre políticos que se encuentran apoyando

legislación sobre las enfermedades mentales, cuyo interés en el tema, argumenta, es a causa de la experiencia personal o de familiares con este tipo de enfermedad. Las pequeñas subrutinas de narración resultantes están vinculadas al propósito final del artículo que es cuestionar la ética del permitir que las experiencias personales determinen la postura política.

El texto incluye una detallada descripción del senador y su actuar durante la entrevista para establecer tanto su figura política de “pragmático gris y experto fiscal”, lo cual resalta la improbabilidad de su compromiso con el tema de enfermedades mentales, como su humanidad y su renuencia a hablar de un tema difícil para él. La autora describe el espacio físico de la oficina del senador y sus movimientos dentro de este espacio, por ejemplo, el ponerse atrás de su “sólido escritorio de senador”, en un momento para poner una barrera a la comunicación entre la entrevistadora y sí mismo. Toda esta descripción se utiliza para denotar la renuencia del senador a hablar del tema, lo que constituye otro elemento básico en el argumento de la autora: si el senador ni siquiera quiere hablar de las cosas personales de su hija ¿por qué ha permitido que moldee tan drásticamente su intervención en el espacio político?

En su versión original el texto contenía alrededor de mil palabras más, en las que la autora ofrecía más detalles sobre la legislación. Debido a que esta extensión resultaba excesiva para la técnica de reporte verbal, se cortó el texto en una oración que tenía el propósito de resumir el argumento central del texto. Incluso los lectores a veces comentaban que les gustaba como concluía el texto.

El texto en su versión modificada consta de 7 párrafos y se podría dividir en 2 secciones. El senador Domenici y su experiencia con las enfermedades mentales en la primera sección y otros casos de legisladores que tuvieron experiencias personales con las enfermedades mentales y cambiaron su agenda política a causa de ello en la segunda. En total, la autora presenta 8 casos aparte del de Domenici, lo cual ayuda a crear un argumento bastante convincente.

En general la estructura de la información en el texto es inductiva – presenta el caso de Domenici en detalle para establecer su tesis. Además, la presentación del caso de Domenici se lleva a cabo a través de citas de la entrevista de la autora con el senador. Hace juego de las incongruencias en la vida de Domenici para ilustrar la arbitrariedad de sus logros en cuanto a la legislación.

Los párrafos individuales son tanto deductivos como inductivos: los párrafos 1, 5 y 6 son deductivos mientras que el 2, 3, 4 y 7 son de naturaleza inductiva. El 2, 3 y 4 tienen la forma de una colección de descripciones utilizadas para ilustrar una idea principal. Esta idea principal aparece explícitamente al final del párrafo correspondiente. El séptimo párrafo tiene la forma de varios ejemplos para apoyar a un tema central el cual aparece de manera explícita en la última oración.

Aun cuando la estructura retórica de este texto no es particularmente difícil incluye algunos elementos léxicos que no son frecuentes y/o que son conceptualmente complejos. Estos elementos léxicos además de no ser frecuentes tampoco son raíces greco-latinas por lo que no serán particularmente transparentes para el lector nativohablante del español. En la primera cuartilla; *gravelly, Navajo wall-hanging, soul-baring, squeamish, piece of pending legislation, inordinately indecisive*. En la segunda cuartilla; *all out of whack, cussing, shrinking into a shell, started... down the path, appropriation meeting, folksy and rambling, happenstance, mandatory three-strikes sentencing, bleeding heart, cause-pleader*. En la tercera cuartilla; *ineluctably, spur, amber vial, embraced the issue, come out of the shadows*. En la última cuartilla; *been shaken personally, battled depression*.

Es importante explorar de qué manera son complicadas las expresiones citadas. Algunas de ellas incluyen cierta carga cultural, por ejemplo, *amber vial* refiere a las botellas de vidrio café oscuro que las farmacias americanas utilizan para aquellos medicamentos recetados por un doctor. La implicación en el texto es que un medicamento que viene en un *amber vial* en vez de un empaque comercial es una medicina que realmente le hace falta a la persona; viene legitimado como tal por la autoridad del médico. El concepto de *appropriation meeting* es algo particular en el sistema político norteamericano, así como lo es la idea de *mandatory three-strikes sentencing*, que significa que la tercera ocasión en que una persona se procesa en el sistema legal por algún delito menor es obligatorio para el juez dictarle formal sentencia. En las primeras ocasiones es posible que el juez solamente le amoneste.

En varios casos se trata de combinaciones de elementos léxicos que por sí solos no son difíciles de entender pero que se ocupan de manera no literal en el contexto por lo que su interpretación se vuelve más difícil. En este sentido, en el texto tenemos *shrinking into a shell, started... down the path, bleeding heart, embraced the issue, come out of the shadows* y *battled*

*depression*. En sí mismo, las palabras no son de baja frecuencia pero cuando se ocupan de esta manera es más difícil para el lector determinar su significado. Por motivos de espacio solamente comentaremos el caso de *bleeding heart*, esta frase se utiliza para referirse de manera irónica al tipo de persona que apoya a todas las causas sociales sin discriminación entre ellas. Sus colocaciones más frecuentes en la lengua inglesa son *bleeding heart liberal* y *bleeding heart leftie*. Denota que una persona derrocha compasión para todos los co-habitantes del mundo. Se aprecia la dificultad en recuperar este significado de las palabras en sí.

Algunas de las palabras que mencionamos son difíciles por su baja frecuencia. Este es el caso de *gravelly*, *squeamish*, *happenstance*, *ineluctably* y *spur*. Estrategias para descomponer las primeras cuatro palabras en sus morfemas componentes no serán particularmente exitosas ya que solamente resultarán en la identificación de la parte de habla sin revelar mayor información sobre su carga semántica. La palabra *cussing* además de ser de baja frecuencia es específica al dialecto sureño de los Estados Unidos por lo que es poco probable que el lector la haya encontrado anteriormente. En realidad no dista mucho de su versión estándar, la palabra *cursing*, sin embargo como esta palabra no es transparente con su equivalente en la lengua española (*decir groserías*) aun si se hubiera utilizado la versión estándar no ayudaría al lector. El caso anterior del uso del adjetivo *gravelly* para describir la voz del senador resulta relativamente transparente con el español (*gravel* = *grava*, piedras pequeñas) pero no queda claro para el lector de qué manera este concepto se relaciona con la voz de una persona por lo que probablemente no recupera el sentido de la expresión que implica que la persona tiene una voz ronca como lo que se produciría por hacer gárgaras con grava.

Para resumir, en el caso de este texto hay un número considerable de palabras y frases difíciles que solamente hasta cierto punto se mitiga por la buena organización retórica del mismo.

#### 2.2.2.2.3 Tercer texto: In Vienna

El texto (de 918 palabras) se publicó originalmente en el suplemento de viajes del *New York Times* en el mes de septiembre del año 2002 (la versión completa de este texto se encuentra en el anexo D). Su propósito central es atraer a turistas para visitar la ciudad de Viena. La audiencia en una revista de los Estados Unidos para este tipo de viaje se identifica como un profesional

probablemente mayor de treinta años de edad. Los textos sobre viajes son un género muy aceptado en las culturas anglófonas. Para ellos leer sobre el viaje de otra persona es interesante no solamente porque podrían pensar en visitar el mismo lugar sino porque ofrece la oportunidad de viajar sin salir de la sala de su casa.

En su versión original se incluían datos sobre eventos que habría en Viena en los próximos meses, esta sección se omitió por completo. De la sección sobre restaurantes la versión original incluía información sobre otros tres restaurantes que se omitieron en la versión utilizada para el estudio. Finalmente, la versión modificada consta de 13 párrafos distribuidos en tres secciones. La primera sección incluye los párrafos 1-7; sección 2, los párrafos 8-11; y, finalmente, en la tercera sección están los párrafos 12 y 13. Las últimas dos secciones del texto están marcados con subtítulos para facilitar la identificación del tema. Este texto es el más difícil de los tres textos en inglés por las razones que se exponen a continuación.

En primer lugar, fuera del contexto de la revista en que se publicó originalmente surge un problema de adquisición de la perspectiva del escritor. El autor parece suponer que las personas que irán a Viena a causa de su artículo realizarán el viaje en los meses de septiembre u octubre y solamente ofrece información pertinente a estos meses. Esta limitación de la información ofrecida confunde a los informantes quienes ven el texto impreso en hojas blancas en un momento distinto al previsto por el autor. De la misma manera, el autor no especifica que los precios están en dólares americanos ya que esta información se puede inferir en la presentación original. Los informantes no pudieron inferir este dato del texto que vieron.

En relación también a la adquisición de la perspectiva, el autor inicia el texto con una serie de respuestas a los argumentos que él presupone un estadounidense del tipo que tiene idealizado como audiencia de su texto podría ofrecer para no ir a la ciudad de Viena. Si el lector no comparte el conocimiento de los prejuicios culturales que originan estos argumentos esta primera sección es bastante difícil de entender. El texto solamente presenta las respuestas a los argumentos posibles en contra de la ciudad de Viena pero los argumentos a los que se dan respuesta están implícitos, es decir, no aparecen en el texto sino en la cabeza del lector ideal. Para aclarar este punto se presentan los argumentos implícitos y la contestación que aporta el texto:

<b>Argumento</b>	<b>Solución</b>
Los vieneses son aburridos, secos y pesimistas.	Hay una campaña publicitaria para alegrarlos.
Ser turista en un país extranjero es extraño e incómodo.	Hay Starbucks: te sentirás como en casa y el sistema de transporte público es muy bueno.
La comida tiene fama de ser muy pesada	Bajo la influencia italiana ha cambiado para ser más ligera.
Acaba de haber inundaciones muy fuertes en Austria ¿qué pasa si me toca una inundación?	Viena tiene un excelente sistema de control de inundaciones y de hecho durante las inundaciones del 2002 no fue afectada.

El tema implícito de la primera sección es la respuesta a la primera queja. El texto inicia con la mención de la campaña publicitaria, pero hasta el mismo autor parece escéptico de la probabilidad de que logre su meta (ll. 12-13: “but it will take more than superficial change to alter Vienna's psyche”). Para resolver este problema aclara en primer lugar que el humor negro de los vieneses no se da a causa de su ciudad la cual tiene muchas atracciones para turistas, un buen sistema de transporte público, etc. Por si el lector todavía no estuviera convencido de que los vieneses no arruinarán su estancia en la ciudad, el autor aclara que ellos salen de la ciudad los fines de semana, periodo en que es más probable que el turista pueda viajar. Cierra la primera sección con la sugerencia de que el visitante pueda ir a los *heurige*, que son bares donde el ambiente es festivo. La implicación parece ser que los vieneses flemáticos bajo otras circunstancias son divertidos cuando toman alcohol.

De hecho es hasta en este séptimo párrafo donde se encuentra una referencia (bastante oblicua) al tema central del artículo. “Autumn is also a good time to visit a heurige”. Lo cual implica que el lector se irá a Viena en algún momento. Esto le da a la primera sección una estructura globalmente inductiva lo que puede causar problemas a lectores que utilizan estrategias de hipótesis fija.

La segunda y tercera secciones del texto están más claramente relacionadas con la meta de atraer turistas a Viena. En la segunda sección se presentan algunas de las atracciones turísticas principales de la ciudad. Son cuatro párrafos agrupados bajo el subtítulo de *Sightseeing*. El uso del subtítulo aporta a la sección en general una estructura deductiva, el autor ha mencionado

explícitamente la categoría que vincula los párrafos. No obstante la estructura general de la sección, cada párrafo tiene su propia organización interna.

El primer párrafo de esta sección (párrafo 8 del texto) comparte esta estructura deductiva, empieza con las palabras “The MuseumsQuartier...” y esta atracción es el tema del párrafo. En el párrafo 9 se cambia la estructura a inductiva. El autor plantea este párrafo en términos de una estructura dado-nuevo. La atracción que va a describir son los *flaktürmes* – unas torres de protección anti-aérea construidas durante la segunda guerra mundial y que no se han podido dismantelar por ser estructuras muy robustas de concreto. En el párrafo anterior el autor presenta al Museo de Arte Moderno, que se ubica en el MuseumsQuartier como un búnker, un edificio achaparrado y poco agraciado en términos arquitectónicos. En la primera oración del párrafo retoma esta descripción para realizar una comparación entre este museo y los *flaktürmes*. “The squat, gray Museum of Modern Art, its plain facade cut only by narrow light shafts, resembles a more prominent feature of the Vienna skyline, the six *flaktürme*...” Para un lector que utiliza la estrategia de hipótesis fija parece que el párrafo va a tratar del museo de arte moderno. Esta ilusión está exacerbada por el hecho de que esta vez se refiere al museo como el *Museum of Modern Art* (MoMA) cuando en el párrafo anterior se llamaba el *Modern Art Museum*. El lector podría fácilmente confundirse y suponer que se tratan de dos museos diferentes.

En cualquier caso la comprensión del patrón comparativo depende fuertemente de la comprensión de las descripciones de ambas estructuras (el MoMA y los *flaktürmes*), lo cual, a su vez, depende de la habilidad de decodificar algunos adjetivos poco frecuentes y poco transparentes. La secuencia del texto presenta en primer lugar el MoMA de la siguiente forma dentro del primer párrafo de la sección: “a basalt bunker contains the Museum of Modern Art”. Tanto *basalt* como *bunker* son palabras transparentes con el español pero son de baja frecuencia y la estructura de la oración dificulta la comprensión. La siguiente mención del MoMA en el texto es la oración inicial del segundo párrafo donde se describe como “The squat, gray Museum...”. Poder comprender esta segunda referencia como una comparación requiere de la construcción de una representación mental del edificio, lo cual es imposible si no se ha comprendido la descripción del párrafo anterior. En el caso de un lector principiante es posible que esté utilizando una estrategia de ignorar los adjetivos para facilitar la decodificación del texto. En tal caso el lector perderá por completo la estructura comparativa.

El párrafo 10 continúa señalando cosas que nos recuerdan del pasado – al igual que los *flaktürme* – pero ahora menciona un recuerdo más positivo: una rueda de la fortuna muy famosa que está instalada en un parque de diversiones de la ciudad. El párrafo inicia con “A more lighthearted throwback is the Riesenrad...” para comprender esta estructura es necesario entender las palabras *lighthearted* y *throwback*. Ninguna de las dos es frecuente ni transparente, por lo tanto, será difícil que un lector con baja competencia lingüística en inglés comprenda el párrafo a pesar de que su estructura es básicamente deductiva.

El último párrafo de la sección (11° del texto) se refiere a otra atracción de Viena; el observar la vida de la ciudad en uno de los cafés tradicionales: los *kaffeehaus*. Este término es bastante transparente con el inglés y el autor no ofrece una traducción como lo hace con otros términos en el texto que son palabras alemanas. Un lector que no percibe la transparencia del término tendrá que esperar casi al final de la oración donde se menciona que se puede tomar un tipo de capuchino en este lugar para una indicación de que tipo de lugar es un *kaffeehaus*. Es posible también que pierda esta pista ya que aparece dentro de un paréntesis y un lector operando bajo la estrategia del menor esfuerzo puede saltar información presentada de esta manera en la suposición de que se trata de información de poca importancia.

La tercera y última sección de la lectura presentan los lugares donde se puede comer en Viena. La sección tiene una estructura deductiva; los párrafos aparecen bajo el subtítulo “Where to eat”, palabras frecuentes del inglés. Consta de dos párrafos, ambos con estructura deductiva, sobre dos restaurantes importantes de la ciudad. La organización de la sección es lógica, en el primer párrafo se presenta el mejor restaurante, en el segundo se presenta uno que es bueno pero menos famoso. El nombre del restaurante aparece en ambos casos en la primera oración del párrafo.

En resumen entonces, los párrafos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12 y 13 de *In Vienna* tienen estructura deductiva mientras que los párrafos 4, 8 y 10 tienen estructura inductiva.

#### 2.2.2.2.4 *Medición de la dificultad relativa de los textos*

En las secciones anteriores se describen los textos utilizados en esta investigación en cuanto a su contenido y a la presentación del mismo. Hay muchos otros aspectos de los textos

que pudieran analizarse pero consideramos que hemos cubierto lo esencial para dejar al lector con una idea de cada texto. En la tabla 2.2 se presenta un resumen de las dimensiones textuales que pudieran ser causa de dificultad en su lectura. Éstas se presentan según lo descrito en el apartado correspondiente al texto del primer capítulo por considerar que cada una de dichas dimensiones aporta de alguna manera a la dificultad de un texto.

<b>Indicador</b>	Texto 1 <i>Generate Lots of Ideas Quickly</i>	Texto 2 <i>When Politics is Personal</i>	Texto 3 <i>In Vienna</i>
Complejidad léxica			
- <i>Densidad léxica</i>	51.4%	49.3%	55.7%
- <i>Índice tipo-muestra</i>	34.91	49.26	52.76
Complejidad sintáctica			
- <i>Proposiciones por oración</i> <sup>4</sup>	2.29	4.10	4.41
- <i>Palabras por proposición</i> <sup>5</sup>	7.1	5.14	4.95
<b>Organización discursiva</b>			
- <i>Global</i>	Inductivo	Inductivo	Inductivo
- <i>Mayoría de párrafos</i>	Deductivo	Inductivo	Deductivo

**Tabla 2.2: Indicadores de dificultad de los tres textos**

Con respecto a la complejidad léxica, medido como densidad léxica y como índice tipo-muestra, el tercer texto parece ser el más difícil, esto es, ambas cifras son más altas para *In Vienna*. Cabe señalar que a pesar del resultado alto en cuanto a densidad léxica para el texto *Generate Lots of Ideas Quickly*, se observa un valor mucho menor para este texto en el valor de el índice tipo-muestra lo que se puede tomar como una indicación de que algún dato extraño está causando el alto valor de densidad en este primer texto. Después de un análisis más minucioso parece claro que el valor alto de densidad léxica en este caso está en función del uso de sinónimos de baja

<sup>4</sup> En la categoría de proposiciones por oración cabe señalar que los valores más bajos indican un texto más fácil.

<sup>5</sup> En la categoría de palabras por proposición los valores más bajos representan un texto más difícil.

frecuencia para algunas de las palabras claves en el texto. El uso de sinónimos hace que este texto sea más ameno para leer y su baja frecuencia hace improbable que resulte en una dificultad mayor. Lo que se observa en cuanto a la complejidad sintáctica es un poco más claro. Aquí, en la primera medida de proposiciones por oración una cifra más baja revela más facilidad, ya que entre menor número de proposiciones nuevas introducidas en una oración más fácil será su procesamiento. Para la segunda medida de palabras por proposición es a la inversa, ya que entre mayor número de palabras utilizadas para esclarecer cada proposición más fácil será su comprensión. Para ambas medidas de complejidad sintáctica entonces el orden de dificultad de los textos es 1: 2: 3. Finalmente, en cuanto a su organización discursiva se ocuparon medidas de presentación de la información. En los tres textos a nivel global la información se presenta de manera inductiva; lo que debería de dificultar a su procesamiento. Aunque presentan esta estructura global en los textos 1 y 2 la mayoría de los párrafos tienen una presentación deductiva lo cual debería de hacer que el texto uno y dos fuesen más fáciles de leer que el texto tres que tiene una estructura global inductiva y la mayoría de los párrafos también utilizan una presentación inductiva.

En resumen, a pesar de las evidencias de la complejidad léxica, tanto la complejidad sintáctica como la organización discursiva indican que el texto 1 – *Generating Lots of Ideas Quickly* – es el más fácil seguido por el texto dos – *When Politics is Personal*– y que el texto más difícil es el tres – *In Vienna*.

#### 2.2.2.2.5 *Texto en español: El comercio internacional: ¿una amenaza para los tiburones?*

Como se mencionó en la sección 1.4 de esta tesis, Bernhardt y Kamil (1995: 31) han planteado que la insuficiencia en la aptitud lectora en la lengua materna puede causar cortos circuitos en el proceso de lectura en una lengua extranjera. Aseguran que para ser confiable la investigación de cualquier aspecto de la comprensión de lectura en lengua extranjera, será necesario tomar en cuenta la competencia lectora en la primera lengua. Para cubrir esta necesidad se introdujo la lectura de un cuarto texto en español al final de la fase de reportes verbales en inglés. Este paso consistió en la lectura de un texto en español seleccionado de tal forma que

fuese similar a los otros textos utilizados en cuanto a formato y contenido: *El Comercio Internacional: ¿una amenaza para los tiburones?* El texto completo se incluye en el anexo E.

Este texto de 971 palabras organizadas en 12 párrafos, fue publicado originalmente en el periódico *La Jornada* en la sección de ciencia. Su propósito principal es informar al lector sobre el peligro que representa el comercio internacional para la supervivencia de los tiburones. Inicia ofreciendo datos generales sobre los tiburones y su importancia para la biodiversidad mexicana. Explica algunos de los problemas que han llevado a la situación en la que la supervivencia de la especie está en peligro. Comenta algunos de los productos que se obtienen de los tiburones y señala cuáles de ellos son problemáticos desde el punto de vista nacional y cuales representan problemas desde la perspectiva internacional. Concluye con la recomendación de introducir legislación para proteger a los tiburones de la explotación.

En la tabla 2.3 se vuelven a presentar los datos sobre la dificultad de los textos utilizados en inglés y ahora se comparan las cifras obtenidas con el texto en español. El índice tipo-muestra del texto en español es de 37.82 y la densidad léxica es 46.5%, lo cual es comparable a las medidas obtenidas de complejidad léxica en los textos en inglés. Es normal que los textos en español tengan una densidad léxica relativamente menor que los textos en inglés. Este indicador estima la razón entre palabras de contenido y el total de palabras en el texto, sin embargo, presupone que se pueden separar fácilmente las palabras de contenido de las palabras de función. En inglés esta suposición no es problemática ya que la mayoría de las palabras de función son morfemas libres, no obstante en español con frecuencia estas palabras de función toman la forma de morfemas atados inseparables de la palabra de contenido. Esta diferencia lingüística causará que el valor de densidad léxica de un texto en lengua española siempre será menor que un texto en inglés, aun cuando su dificultad sea en realidad comparable. Las medidas de complejidad sintáctica tampoco son muy diferentes a las que se obtuvieron para los otros tres textos. De hecho, la medida de proposiciones por oración es más alta que la del texto 1. Con relación a su organización discursiva, podemos decir que a nivel global el texto tiene una estructura inductiva ya que a pesar de que se va a tratar de la problemática de la supervivencia de los tiburones inicia con datos alentadores sobre su diversidad. A pesar de esta estructura global, la mayoría de los párrafos presentan una estructura deductiva.

<b>Indicador</b>	<b>Texto 1 Generate Lots of Ideas Quickly</b>	<b>Texto 2 When Politics is Personal</b>	<b>Texto 3 In Vienna</b>	<b>Texto en español Tiburón</b>
Complejidad léxica - <i>Densidad léxica</i> - <i>Índice tipo-muestra</i>	51.4% 34.91	49.3% 49.26	55.7% 52.76	46.5% 37.82
Complejidad sintáctica - <i>Proposiciones por oración</i> - <i>Palabras por proposición</i>	2.29 7.1	4.10 5.14	4.41 4.95	3.00 10.05
<b>Organización discursiva</b> - <i>Global</i> - <i>Mayoría de párrafos</i>	Inductivo Deductivo	Inductivo Inductivo	Inductivo Deductivo	Inductivo Deductivo

**Tabla 2.3: Comparación de los indicadores de dificultad entre los textos en inglés y el texto en español.**

De esta discusión, se puede concluir que el texto en español es comparable en dificultad a los textos en inglés y, por lo tanto, su uso como texto de control para observar posibles problemas de comprensión de lectura en la lengua materna es justificado.

### 2.2.3 Los informantes

Todos los informantes que participaron en el proyecto estaban en el momento estudiando alguna licenciatura en la Facultad de Lenguas de la UAEM.

A continuación se presentan los lectores que participaron en el proyecto. Son seis lectores a nivel principiante, identificados por sacar una calificación entre 200 y 250 en el TOEFL, seis lectores a nivel intermedio, quienes sacaron entre 400 y 450 en el TOEFL, y seis lectores avanzados, quienes sacaron una calificación mayor a 590 en dicha prueba. No se incluyeron en la investigación a los estudiantes que sacaron calificaciones afuera de este rango. Los principiantes estaban cursando Lengua Inglesa I, la mayoría de los intermedios Lengua Inglesa VIII y los avanzados estaban inscritos en Lengua Inglesa VIII o X (aunque en general no estaban cursando

la asignatura sino que la habían acreditado con un examen de exención y su nivel de dominio era mucho mayor que el de sus compañeros de salón). A cada informante se le pidió que se asignara un pseudónimo para proteger su anonimato. El listado completo de informantes se presenta en la tabla 2.4.

<b>Nivel</b>	<b>Lector</b>
<b>Principiantes</b>	Erika
	Griselle
	Shermy
	Paloma
	Alejandra
	Toño
<b>Intermedios</b>	Luna
	Sara
	Liliana
	Ileen
	Ángel
	Luis Enrique
<b>Avanzados</b>	Kika
	Lilia
	Delia
	Ricardo
	Sergio
	David

**Tabla 2.4: Informantes que participaron en el estudio**

En la población estudiantil total de la Facultad de Lenguas hay más mujeres que hombres (aproximadamente 75% mujeres; 25% hombres). Entre los seis informantes de nivel principiante hay 5 mujeres y un hombre, en los intermedios hay 4 mujeres y 2 hombres, mientras que en el grupo de los avanzados hay 3 hombres y 3 mujeres. Las informantes se han sombreado en rosa en la tabla mientras que los participantes masculinos están sombreados en azul. En cualquier caso el estudio de Vivaldo (2003) no encontró diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la lectura estratégica en la lengua materna ni en la lengua extranjera, competencia lingüística en inglés, conocimiento léxico, percepción de cognados ni en cuanto a estilo cognitivo, por lo que se puede considerar que la variable de género es de menor importancia en este tipo de estudios.

## 2.3 Procedimiento

En esta sección se describen los procedimientos utilizados en la fase de la selección de los informantes y en la aplicación de instrumentos. En la fase de selección se utilizó un cuestionario sobre hábitos y habilidades en la comprensión de lectura. En la fase de aplicación se realizaron una entrevista y dos tipos de reporte verbal sobre la lectura de cuatro textos – protocolos de pensamiento en voz alta y protocolos de memoria del contenido. Se discuten de manera breve las razones de inclusión de cada procedimiento y su aportación al estudio en general. También se incluye una breve descripción del formato utilizado durante la fase de selección de informantes y la aplicación de instrumentos.

### 2.3.1 La fase de selección de los informantes

El proceso de selección no fue igual para los tres niveles de competencia ya que la identificación de miembros de los tres grupos presentó problemáticas particulares en cada caso. Para identificar a los principiantes se asumía que casi cualquier alumno de Lengua Inglesa I cumpliría con el nivel requerido, por lo tanto como medida inicial de selección se aplicó un cuestionario sobre la habilidad de comprensión de lectura en lengua materna y extranjera que incluye una sección desprendible al final para que los que respondieron al cuestionario indicaran su interés en continuar participando en el proyecto sin especificar lo que representaría esta mayor participación. Las 16 personas que indicaron su interés en seguir participando se contactaron para explicarles a lo que tendrían que comprometerse. Como primer paso se les aplicó el TOEFL. Esta aplicación se llevó a cabo en dos horarios alternativos para que los informantes pudieran elegir el que más les convenía según su disponibilidad. De los 16 solamente 12 presentaron el TOEFL y de ellos se eligieron 8 para continuar participando en el proyecto. Se rechazaron a los alumnos cuya calificación era inferior o superior a los parámetros establecidos de 200-250 puntos.

En cuanto a la selección de candidatos de nivel intermedio, se enfrentó el problema de que en este nivel (aproximadamente Lengua Inglesa VIII) los grupos de la Facultad de Lenguas son altamente heterogéneos, incluyendo alumnos con menor y mayor CLI del rango establecido de 400-450 en TOEFL. Se acordó con los maestros de lengua inglesa de los tres grupos de inglés

existentes un horario en el cual se acudió al salón para realizar la aplicación del examen. Se aplicó el examen de TOEFL a la población completa de octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa en el semestre de marzo-agosto 2006. Para que los maestros permitieran esta intrusión a su horario de clases normales se les ofreció compartir la información sobre las calificaciones que obtuvieron sus alumnos. Esta misma información se compartió con la dirección de la facultad. Se incluyó en la población de aplicación del TOEFL a algunos alumnos que no estaban cursando la asignatura de inglés porque su nivel rebasaba los objetivos de la asignatura para ver si alguno de ellos pudiera incluirse en la población de avanzados.

Al calificar la prueba e identificar a las personas que estaban dentro del rango de interés para el estudio se consultó de manera personal con ellos, explicándoles en lo que consistiría su participación en el proyecto y pidiéndoles, si estuvieran de acuerdo con asumir el compromiso implicado por su participación, que agendaran una cita con la investigadora. De esta manera se seleccionaron 8 alumnos en el rango de intermedio que procederían a la siguiente fase del proyecto y a 2 en el rango de avanzados.

Como el rango definido para la inclusión de un informante en la categoría de avanzado era de 590 en adelante en el TOEFL se consideraba más factible la identificación personal de los candidatos. Dos de los informantes avanzados se habían identificado a partir de la aplicación del TOEFL a los alumnos de octavo semestre. Faltaban cuatro personas para completar los seis informantes necesarios para cada nivel. Estas cuatro personas se identificaron inicialmente con base en que ya contaban con una calificación mayor a 590 en TOEFL o con una certificación equivalente o mayor, por ejemplo, *Certificate of Advanced English* o *Certificate of Proficiency in English* de la Universidad de Cambridge. En cualquier caso, a estos informantes se les volvió a aplicar el mismo instrumento de TOEFL que se había aplicado a las cohortes de principiantes e intermedios para establecer la comparabilidad de calificaciones.

### 2.3.2 La fase de aplicación de los instrumentos

En esta sección se presentan los procedimientos realizados durante la fase de trabajo de campo. Los instrumentos de investigación – las entrevistas y los reportes verbales – se aplicaron de manera individual en el cubículo de la investigadora que se encuentra en el área de posgrado

de la Facultad de Lenguas previa cita. Las sesiones se llevaron a cabo en exactamente el mismo orden para cada participante:

- 1) En la primera sesión se realizó la entrevista y la sesión de entrenamiento en ambas técnicas de reporte verbal.
- 2) En la segunda sesión se recopilaron de manera concurrente ambos reportes verbales de la lectura de *Generate Lots of Ideas Quickly*.
- 3) En la tercera sesión: ambos reportes de la lectura de *When Politics is Personal*.
- 4) En la cuarta sesión: ambos reportes verbales de la lectura *In Vienna*.
- 5) En la quinta sesión: ambos reportes verbales de la lectura *Los tiburones y el comercio internacional*.

#### 2.3.2.1 La entrevista

La entrevista nos permite “entrever” el mundo desde la perspectiva del otro y revela datos que no se pueden observar de manera directa como los sentimientos, pensamientos, intenciones y maneras de organizar el mundo del entrevistado.

Al utilizar datos de entrevistas es importante tomar en consideración cuestionamientos sobre la validez de los datos que se obtienen de esta manera. Tendemos a asumir que lo que nos dice un informante es lo que realmente siente. No obstante, su percepción de sus creencias y la manera en que se presenta al mundo exterior puede atenuar o acentuar algún aspecto de la información dada en una entrevista. Los datos que se aportan en el formato de la entrevista reflejarán en cierta medida la imagen que quiere el entrevistado presentar al mundo exterior, lo que se representa en este momento por el entrevistador Según Goffman (1997: 14) “las actitudes, creencias y emociones “verdaderas” o “reales” del individuo pueden ser descubiertas sólo de manera indirecta, a través de sus confesiones o de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria”.

Existe una asimetría importante en la relación entre el entrevistado y el entrevistador, y esta misma asimetría modificará de manera notoria la fachada que el entrevistado permita verse (Nunan, 1992: 150-1).

Nuestra definición de la comprensión de lectura establece que la comprensión de lectura es la construcción del significado que realiza un lector en interacción con un texto. Estos datos procederán principalmente de los protocolos de pensamiento en voz alta y de memoria del contenido. Sin embargo, se considera importante triangular estos datos con la información procedente de una entrevista. La entrevista puede corroborar algunas de las descripciones de comportamientos ante el texto que se extrapolen de los protocolos. Para entender el proceso de comprensión de la lectura tenemos que conocer los hábitos de lectura y las actitudes y creencias respecto a esta actividad de los informantes.

La información que aportan las entrevistas también sirve para una triangulación metodológica. Se espera poder empatar las actitudes, creencias y uso de estrategias de los informantes reveladas a partir de las entrevistas con el comportamiento demostrado en los protocolos de pensamiento en voz alta.

#### 2.3.2.1.1 *Formato del instrumento*

La entrevista completa se incluye en el anexo F. Es una entrevista semi estructurada con 14 preguntas que cubren tres aspectos:

- a) hábitos de lectura,
- b) actitudes y creencias del informante con respecto a la comprensión de lectura
- c) formas de procesamiento de textos y grado de conciencia sobre su uso.

Para cada una de los tres aspectos se incluyó una serie de preguntas que indagaba de manera directa e indirecta la presencia de dichas variables en los informantes. En el aspecto de hábitos de lectura se preguntó sobre el gusto por la lectura, tipo de textos, motivos de la lectura y cantidad de lectura. En cuanto a las actitudes y creencias se preguntó sobre su concepto de lectura, papel de la instrucción, uso posterior del texto, imagen de sí mismo (positiva y negativa). En cuanto a las formas de procesamiento textual y grado de conciencia sobre su uso se indagó sobre la interacción física con el texto, el uso de la traducción, la linealidad de la lectura, las estrategias de tratamiento de vocabulario desconocido, el uso del diccionario, hábitos de toma de apuntes, manejo de gráficas y dibujos

Al mismo tiempo que cada pregunta tenía una finalidad específica, el diseño semi-estructurado permitió el desarrollo de la entrevista como una conversación orgánica entre el entrevistado y el entrevistador. La cantidad de lenguaje producido por el entrevistado y la comparación entre repuestas también reveló el concepto de lectura y el acercamiento al texto del informante.

A continuación se ofrece una caracterización de cada uno de los informantes que participaron en la investigación (se pueden encontrar datos más completos en el anexo G en caso de tener mayor interés sobre un lector en particular). Para cada lector participante, se describen sus hábitos de lectura, sus actitudes y creencias en cuanto a la lectura, la imagen de sí mismo como lector y su grado de conciencia sobre las estrategias de comprensión de lectura. El tratamiento de cada lector es bastante detallado porque se considera esencial a esta tesis conocer a fondo a los participantes como individuos. En este apartado todavía no se toca el tema de su estilo de lectura personal sino que esto se presenta en la discusión de resultados de los reportes verbales. Todas las descripciones se refieren al lector al momento de participar en el proyecto, aun cuando su situación personal puede haber cambiado desde entonces.

#### 2.3.2.1.2 *Descripciones de los principiantes*

##### **ERIKA:**

Erika es alumna del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas (LL). Tiene 17 años. Lee cómics y revistas sobre automóviles y de divulgación científica. Su actitud hacia la lectura es positiva, aunque a veces se enfoca mucho a la decodificación del texto dejando a un lado la importancia del significado personal. La lectura forma parte de su vida familiar. Comenta que comparte con su padre lo que lee en las revistas sobre autos.

##### **GRISELLE:**

Griselle tiene 19 años y se encuentra estudiando el primer semestre de la LL. A Griselle le gusta leer, es entusiasta sobre lo que los libros han aportado a su vida. Lee revistas, novelas, periódicos y textos académicos de los campos de la lingüística, la historia y la geografía. Para ella, la lectura es una fuente de conocimiento y la frontera de un viaje entre el uno y los otros. La actividad de

leer es parte de la vida social de Griselle, la gusta comentar los textos que ha leído con familiares y amistades. Su estatus como lectora forma parte de la imagen que le gusta proyectar al mundo.

**SHERMY:**

Shermy tiene 19 años y se encuentra estudiando el primer semestre de la LL. No se compromete a decir que le gusta la lectura. Da la impresión que no es su pasatiempo preferido. Lee novelas, sobre todo de vampiros, libros de superación personal y revistas de divulgación científica. Usa la Internet, pero generalmente se limita a navegar páginas en español. Comenta que tiene muchos libros en inglés en su casa pero prefiere no leerlos porque sabe que no los va a entender. Considera que la lectura es una actividad individual. Reflexiona sobre lo que ha leído pero no lo comenta con otros. Dice que su peor característica como lectora es que lee muy lentamente.

**PALOMA:**

Paloma tiene 28 años y está cursando el segundo semestre de la LL. No encontró un horario conveniente de inglés en el semestre anterior y está cursando Lengua Inglesa I. Lee textos académicos y literarios, revistas y el periódico. Calcula que alrededor del 80% de lo que lee es en español y el restante 20% en inglés. Paloma lee bastante y es el único informante del nivel de principiantes que menciona una gama amplia de estrategias de comprensión. Claramente reflexiona sobre la manera en la que lee. Para Paloma la lectura es un acto individual. Piensa sobre lo que lee y evalúa la relevancia de los textos para su vida pero no lo comenta con otras personas porque siente que su nivel de interés no está reciprocado.

**ALEJANDRA:**

Alejandra tiene 19 años y se encuentra estudiando el primer semestre de la LL. Está cursando Lengua Inglesa I. Le gusta leer revistas y novelas. Lee ocasionalmente en inglés cuando es necesario para la escuela. Para Alejandra leer es, en primer lugar, una forma de aprender algo nuevo y, en segundo lugar, una distracción y una forma de ejercitar la imaginación. La participación de la lectura en su vida social es limitada, comenta sus lecturas con amigos solamente si le parece pertinente y le ha gustado la lectura.

**TOÑO:**

Toño es un joven de 19 años. Está estudiando el segundo semestre de la LL pero está cursando apenas Inglés I. El semestre anterior no se inscribió a tiempo por lo que no encontró una clase de lengua inglesa en un horario que le conviniese. Lee novelas y un periódico deportivo. Dedicaba entre una hora y media a dos horas diariamente a la lectura. No lee mucho en inglés. Comenta lo que ha leído con su círculo de amigos y algunos familiares.

2.3.2.1.3 *Descripciones de los intermedios*

**LUNA:**

Luna tiene 21 años y se encuentra estudiando el octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) en el turno matutino. Es alumna regular de Lengua Inglesa VIII. Le gusta mucho leer y lee el periódico, revistas, cuentos cortos y poesía. Lee el 50% en inglés y el otro 50% en español. Para Luna, leer significa recibir las ideas de otras personas y decodificar signos. La lectura es una actividad individual, lee en su cuarto y rara vez comenta lo que ha leído con otras personas. Sin embargo, reconoce la gran influencia de su padre en cuanto a su selección de textos.

**SARA:**

Sara tiene 22 años y está en el octavo semestre de la LLI. Es alumna regular de Lengua Inglesa VIII. Le gusta leer una variedad de textos literarios y del campo de la lingüística para sus estudios en la Facultad. También lee la Biblia, textos de psicología, novelas y algunas revistas. Calcula que alrededor del 80% de lo que lee es en español y el 20% en inglés. Para ella, leer significa estudiar y entender. Su perspectiva sobre la lectura es algo utilitaria. Los libros son fuentes de información. Sin embargo aclara que la lectura de algunas revistas de divulgación es un desperdicio de tiempo. Sara comenta que no compraría este tipo de revista de espectáculos pero las lee en el kiosco mientras espera al camión lo cual es una conducta algo contradictoria. Es muy selectiva en cuanto a qué libros lee y comparte lo que ha leído con sus familiares y amigos.

**LILIANA:**

Liliana está estudiando el octavo semestre de la LLI y tiene 21 años de edad. Es alumna regular de Inglés VIII. Le gusta leer y habla ampliamente sobre sus gustos en cuanto a la lectura. Siente que no le alcanza el tiempo para leer tanto como quisiera, sobre todo durante el semestre dice que solamente le alcanza el tiempo para leer lo que le dejan de la escuela. Al igual que Sara y Ángel el 20% de lo que lee es en inglés mientras que el 80% es en español. Cuando empieza a explicar qué es la lectura habla de decodificación y de la transmisión de un mensaje, sin embargo respuestas posteriores en la entrevista revelan que ella ve a la actividad lectora más como una manera de sentirse en otros lugares y de vivir otras experiencias. Cobra importancia el transportarse fuera de su experiencia cotidiana y la modificación de sus creencias anteriores con base en lo que lee en el texto. Al mismo tiempo que se transporta al otro mundo sigue consciente de su propio mundo. Comenta que a veces le avergüenza que otras personas se den cuenta de sus reacciones al texto mientras lee. Le gusta comentar los libros que lee con sus amigos y su madre, quien no es muy afecta a la lectura. Liliana comparte su comprensión de los textos que analiza con su madre en una suerte de juego. El juego no es para convencer a su mamá que debería de leer también sino que más bien es para que la mamá pueda entender mejor a Liliana.

**ILEEN:**

Ileen tiene 21 años y es alumna del octavo semestre de la LLI. Le gusta leer libros, novelas y revistas. También lee el 80% en español y el 20% en inglés. Para ella, la lectura es una forma de entretenimiento y de relajamiento sin sentir que se está desperdiciando el tiempo. Es también una forma de aprender. La lectura es importante en su vida social y cuenta con un círculo de amigos con quienes comenta las lecturas que realiza y se recomiendan libros entre sí.

**ÁNGEL:**

Ángel tiene 22 años y estudia el octavo semestre de la LLI donde es alumno regular de Inglés VIII. Le gusta leer y lee para la escuela tanto textos académicos como literarios. También lee revistas y usa la Internet con frecuencia. Lee más en español que en inglés, alrededor del 20% de lo que lee es en inglés pero el 80% es en español. Para él, la lectura del texto es la decodificación

de la información que contiene pero también identifica la importancia de la lectura para su entretenimiento.

**LUIS ENRIQUE:**

Luis Enrique tiene 18 años y está en el primer semestre de la LL. A pesar de que se encuentra cursando Lengua Inglesa I saca una calificación de 425 en TOEFL lo cual le clasifica como intermedio para los propósitos de la investigación. Le gusta la lectura y lee revistas, novelas y textos académicos, tanto en inglés como en español. La lectura para él es informarse y conocer cosas nuevas, también juega un papel importante en el desarrollo de ideas nuevas en el lector. Siente que la lectura influye mucho en su vida y le gusta comentar lo que aprende con sus amistades.

2.3.2.1.4 *Descripciones de los avanzados*

**KIKA:**

Kika tiene 23 años y está en el décimo semestre de la LLI. Como “le cae bien” el maestro está cursando activamente las clases de Inglés X aunque sabe que las podría exentar con sus certificados de inglés. Le gusta leer una variedad de textos pero comenta que su género preferido son los cuentos cortos porque le permiten mayor flexibilidad en su lectura y porque le impresiona como el escritor logra meter tanta riqueza en un texto tan breve. También lee el periódico y algunas revistas de corte político. No utiliza mucho la Internet y esto a lo mejor contribuye a que la mayoría de su lectura se realice en español. Hay lecturas que ella considera de poco provecho, dice que su mamá compra *Vanidades* pero que ella no contemplaría leerlo. Para Kika leer es apartarse del mundo; crearse un mundo aparte. En ocasiones, confunde el mundo de las novelas con el mundo real, contando historias de la ficción como si hubieran pasado realmente. Su abuelo era una influencia muy importante en las lecturas de Kika. Durante la entrevista cuenta una historia que ilustra la importancia de su abuelo en despertar su amor por la lectura y en fomentar el desarrollo de su vocabulario. A Kika su abuelo le hizo ver el aspecto lúdico de la lectura y le presentó una imagen de la lectura como una fuente de paz y tranquilidad. No es sorprendente que para Kika la lectura forma una parte esencial de su vida personal, comparte sus lecturas con quien

sea que esté dispuesto a escucharla. Entre los amigos con quienes comenta sus lecturas identifica a uno quien se ha adentrado tanto en la lectura que ha perdido contacto con la realidad. Su reacción ante esto cae entre miedo y respeto; no quisiera que le pasara lo mismo pero admira su habilidad de entender los textos.

**LILIA:**

Lilia tiene 29 años. Está cursando el décimo semestre de la LLI pero no toma la clase de inglés porque entregó su certificado de Proficiency de Cambridge para satisfacer los requisitos de evaluación de la asignatura. Además de estar estudiando la Licenciatura, está trabajando como maestra de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) de la UAEM donde tiene alrededor de ocho años de antigüedad. Le gusta leer y lee para una variedad de propósitos, entre ellos la selección de materiales para sus alumnos, entretenimiento y sus estudios de licenciatura. La lectura ocupa un espacio importante en la vida de Lilia desde que a los 12 años sus padres adquirieron una librería. Platica de los libros con sus amigos y la única manera en que deja de leer un libro es si le empieza a provocar pesadillas.

**DELIA:**

Delia está en el décimo semestre de la LLI. Tienen 23 años y trabaja como maestra de inglés. No toma clases de Inglés X porque está exenta por haber obtenido el Proficiency de la Universidad de Cambridge. De todas maneras a veces va a clase porque le gusta cómo trabaja el maestro. Le gusta leer y lee de manera constante. Sus propósitos principales de la lectura son sus estudios, su trabajo como maestra de inglés y por placer. Calcula que el 70% de lo que lee es en inglés y apenas el 30% en español. Para Delia el valor de entretenimiento de un texto es muy importante, aunque en un primer momento define la lectura como la decodificación del texto. Le gusta dar rienda suelta a las emociones que siente durante la lectura. Usa notitas adhesivas para controlar su comprensión de los textos académicos que tiene que leer para la carrera. Pega una notita en cada parte del texto donde le surge una duda y no la remueve hasta que haya resuelto el problema. De esta manera, para Delia el texto que ya no tienen notas pegadas es un texto que ella ha comprendido.

**RICARDO:**

Ricardo tiene 32 años y está en el octavo semestre de la LLI. No está cursando la asignatura de Inglés VIII porque tomó un examen de exención al inicio del semestre. A Ricardo le gusta leer y lee novelas, libros de esoterismo y metafísica, el periódico y el diccionario. La mayoría de lo que lee es en español. Para él, leer significa aprender cosas nuevas y ver como era el mundo para otras personas. Leer representa un medio para mejorar su imagen pública por cultivar su cultura general. La lectura forma parte de su vida social y explica que los comentarios que realiza con sus amistades sobre un libro adquieren, en ocasiones, un aspecto competitivo. Comenta que parece ser “un concurso” terminar un libro y tener un juicio sobre él para poder competir en los debates.

**SERGIO:**

Sergio es alumno del octavo semestre de la LLI y tiene 22 años. Al igual que Ricardo, presentó y aprobó el examen de exención correspondiente a la asignatura de Inglés VIII y por lo tanto no toma clases de inglés en la facultad. Le gusta leer y escribir. Siente una profunda admiración por la palabra escrita. Lee 50% en inglés y 50% en español. Uno de los propósitos más fundamentales que identifica en la lectura es la provisión de inspiración para la lectura. En su círculo de amigos ha incluido a muchos lectores y con ellos comparte lo que lee. En cierto sentido su tratamiento posterior del texto involucra una especie de re-escritura del mismo. Piensa en variaciones posibles sobre la trama y los efectos que tendría sobre los personajes. Esta actividad es consistente con su visión de la redacción como contraparte necesaria de la lectura.

**DAVID:**

David está cursando el décimo semestre de la LLI y tiene 23 años. Toma las clases de Inglés X con sus demás compañeros aunque seguramente lo podría exentar. Le gusta leer una gran variedad de textos: literatura, periódicos y textos informativos. Lee en alemán, inglés y español. Comenta que lee literatura con fines recreativos pero uno obtiene la impresión que lo que él considera recreación no sería la idea común. Está leyendo *Ulises* de James Joyce en alemán y español, no ha leído la versión en inglés pero cree que sería interesante comparar las traducciones. Para David, leer significa saber lo que piensan otras personas sobre el mundo y sus

experiencias. Para él eso es tan importante con respecto a las cosas que ha experimentado en persona como para las que no. Normalmente no comenta los textos que lee con otras personas. Solamente discutiría un libro con otra persona si esta persona introdujera el tema. Más bien le es importante reflexionar sobre lo que ha leído de manera personal.

### 2.3.2.2 Reportes verbales

En este trabajo se ha discutido el creciente interés en el estudio del proceso de la lectura más que en el producto de dicho proceso. Sin embargo, la observación del proceso como tal plantea ciertos obstáculos para el investigador debido a que éste transcurre al interior del individuo. Cavalcanti (1987) clasifica las técnicas para investigar el proceso de comprensión de la lectura en cuatro tipos principales: 1) monitoreo o registro de la lectura; 2) análisis de *miscues*; 3) tareas de resumen del contenido, y 4) técnicas introspectivas. A continuación se expondrá cada una de las técnicas con una breve explicación del por qué se eligieron o se rechazaron en el estudio presente.

Los monitoreos o registros de la lectura se realizan mediante detectores de movimientos oculares (*eye-tracker devices*) que utilizan cámaras, lentes y haces de luz para rastrear la trayectoria de los ojos durante el proceso de lectura (Pollatsek & Rayner, 1990: 146). Dichas acciones se dividen en dos categorías: fijación ocular, cuando el ojo descansa momentáneamente sobre alguna parte del texto, y movimiento sacádico, en el cual el ojo pasa de una parte del texto a otro. Aunque esta técnica revela mucho sobre el proceso físico de la lectura no es reveladora en cuanto a los procesos cognitivos interiores al individuo y, por lo tanto, no es pertinente a los objetivos del trabajo actual. Por ejemplo, aun cuando la técnica revelaría que el lector se detuvo más que lo normal en alguna parte del texto, no hay ninguna evidencia sobre la causa de su pausa; quizá encontró una palabra desconocida, quizá estaba intentando comprender algún aspecto sintáctico o quizá estaba pensando en qué se haría de cenar. El detector de movimientos oculares no revela procesos cognitivos sino el resultado físico de dichos procesos.

En la técnica de "*miscue analysis*" el sujeto lee un texto en voz alta y el investigador identifica y clasifica todos los errores que comete. Los errores en esta técnica se denominan empleo de pistas erróneas o "*miscues*" para sugerir que no son errores al azar sino que surgen a

causa del proceso de selección del léxico, un elemento esencial en el procesamiento ascendente del texto. La naturaleza de los *miscues* que cometa un lector nos puede indicar aspectos importantes de su proceso de lectura (Goodman & Burke, 1972). Esta técnica no se utilizó como lo plantearon en su momento Goodman y Burke, sin embargo, puede revelar datos sobre el procesamiento ascendente que son importantes para el estudio. No pudo ser la única técnica utilizada porque no revelaría el procesamiento descendente del texto, ni otros aspectos del procesamiento ascendente que no fuera la selección del léxico.

Las tareas de resumen del contenido (*recall tasks*) fueron utilizadas por Kintsch y van Dijk (1978) para apoyar el desarrollo de su modelo situacional de la lectura. La técnica consiste en pedir al informante que realice un resumen escrito de un texto que ha leído. Esta técnica se utiliza en el presente estudio como meta del proceso de comprensión de lectura, para que la lectura del informante sea propositiva y, por lo tanto, más representativa de la lectura bajo condiciones naturales, con la diferencia de que el resumen producido por el informante se realizó de manera oral en vez de escrita.

Las técnicas introspectivas que se utilizan para indagar el proceso activo de comprensión de la lectura son principalmente informes verbales que se graban mientras el informante lee un texto y verbaliza sus pensamientos al mismo tiempo (Ericsson & Simon, 1984). Esta técnica tiene requisitos bajos de acceso a la tecnología y revela aspectos del procesamiento cognitivo del texto que se observan mediante otras técnicas y, por lo tanto, es el método más adecuado – a pesar de sus limitaciones – para responder a las preguntas de investigación que se han establecido para esta tesis. En la siguiente sección se presenta la técnica en mayor detalle, con atención particular a la crítica de su uso y sus limitaciones inherentes.

Ahora bien, es necesario señalar que la técnica de investigación que se seleccionó para revelar la forma en que los lectores en el estudio variaron en cuanto al manejo de los dos tipos de procesamiento de textos era, en primer lugar, la lectura y la realización de un protocolo de pensamiento en voz alta en torno a tres textos en inglés y un cuarto texto en español. Una vez terminado el texto, el informante producía un resumen oral del contenido del texto. Durante la lectura el lector sabía que tendría que realizar esta tarea y para el participante en el estudio esta tarea representaba la motivación de esta lectura particular. Ambas técnicas de investigación utilizadas son del tipo introspectivo y son reportes verbales. Todos los participantes en el estudio

leyeron los textos en el mismo orden y es importante señalar que este orden refleja el orden de dificultad establecida para los textos en inglés. El orden de lectura de los tres textos en inglés fue *Generating Lots of Ideas Quickly*, *When Politics is Personal* y luego *In Vienna*, después de leer los tres textos en inglés se realizó la lectura del texto en español.

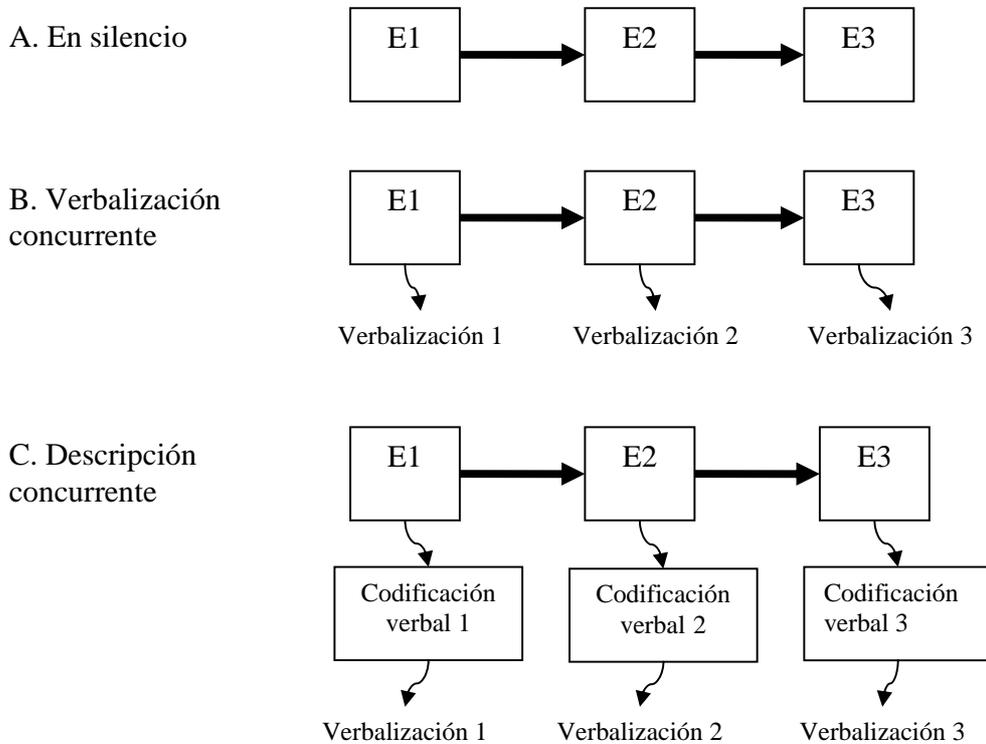
En las siguientes secciones se presentan con mayor detalle las limitaciones de cada técnica y los procedimientos de aplicación de los protocolos.

#### 2.3.2.2.1 *Protocolo de pensamiento en voz alta*

Ericsson y Simon (1987: 30) distinguen dos tipos de reportes verbales; la observación de la actuación y la observación del proceso. En una observación de la actuación el investigador presenta al sujeto con una tarea para la cual existe una solución correcta y otra incorrecta, por ejemplo, el problema de las torres de Hanoi. El investigador cuenta de antemano con un modelo de los pasos a seguir para resolver el problema y el reporte verbal revela la secuencia en que el sujeto realiza estos pasos. En una observación del proceso no existe o no se conoce los pasos que deberá seguir el sujeto para resolver la tarea o bien no existe una respuesta unívoca correcta. Esta variante de la técnica de reporte verbal se ocupa de obtener información sobre los pasos utilizados para terminar la tarea. Los sujetos/informantes deberán externar de manera verbal sus pensamientos mientras resuelven la tarea. La secuencia de verbalizaciones corresponde a la secuencia de pensamientos generados.

Uno de los cuestionamientos más fuertes a la técnica de reportes verbales es precisamente en cuanto a la relación que existe entre lo que dice el informante durante el reporte verbal y los procesos cognitivos que está utilizando. En los estudios tempranos (1910-1920) los investigadores asumían que las verbalizaciones de los sujetos representaban de manera completa y verídica los procesos cognitivos. Este supuesto simplemente no se pudo sostener cuando se encontró que los resultados de reportes verbales recopilados en laboratorios diferentes no coincidían. Entre otras causas de la variación entre reportes verbales se encuentran diferencias en las instrucciones, grado de intervención del investigador y falta de precisión en cuanto a la tarea solicitada.

Ericsson y Simon (1987: 33) definen al proceso cognitivo como una serie de estados cognitivos en la que cada estado (E) corresponde a la información tanto en la atención como en la memoria a corto plazo (pensamientos). Reproducimos en la figura 2.2 la representación gráfica del proceso introspectivo que utilizan estos autores para justificar ciertos procedimientos en la aplicación de los reportes verbales. Este proceso bajo condiciones normales se lleva a cabo en silencio y se representa en el renglón A de la figura 2.2. Para realizar la técnica de verbalización concurrente, a la que se refiere esta tesis como protocolo de pensamiento en voz alta, el informante tiene que externar verbalmente los pensamientos que tiene en cada estado antes de seguir al estado siguiente. Esto se muestra en el renglón B de la figura 2.2. En el último renglón (C) de la figura se representa el proceso de reporte verbal cuando el contenido de la información no está en una forma verbal y tiene que codificarse antes de poderlo externar verbalmente. Ericsson y Simon (1984) revisaron un número considerable de estudios bajo estas tres condiciones y encontraron que ninguna de las condiciones tuvo un efecto sobre la precisión de los resultados de los informantes pero que la tercera condición, descripción concurrente, afectó el tiempo requerido para completar la tarea. Para ellos, estos resultados indican que los reportes verbales del informante no están afectados negativamente por el uso de la técnica en cualquier de sus modalidades (B o C) pero que el uso de una técnica tipo C podría afectar adversamente la velocidad con la que el sujeto realiza la tarea.



**Figura 2.2: Los estados de información atendida en un proceso cognitivo y su relación con las verbalizaciones bajo tres condiciones (Ericsson & Simon, 1987: 33)**

Nisbett y Wilson (1977) han criticado la técnica de reportes verbales por la posibilidad de que la actividad misma de externar verbalmente los procesos cognitivos mientras se llevan a cabo pueda modificarlos, de tal suerte que lo observado no es lo que el lector haría bajo condiciones auténticas, un fenómeno que se conoce como **reactividad**. En un estudio empírico de estudiantes de español como lengua extranjera Leow y Morgan-Short (2004) encontraron que la reactividad no jugaba un papel significativo en la comprensión de textos. Para llegar a esta conclusión compararon los resultados obtenidos en una prueba de comprensión de la lectura en sujetos bajo dos condiciones de lectura; el grupo experimental realizó protocolos de pensamiento en voz alta sobre el texto antes de contestar la prueba y el grupo control solamente contestó a la prueba.

Encontraron que el uso de la técnica de protocolo de pensamiento en voz alta no afectó adversamente los resultados obtenidos en la prueba.

Como los procesos cognitivos están en el foco de la atención solamente durante el lapso de tiempo en el que están en la memoria de corto plazo, también es de alta relevancia la decisión sobre el momento en el que se recopila el informe del informante. Pressley y Afflerbach (1995) argumentan que aun cuando la información ofrecida por un reporte verbal retrospectivo es muy interesante, es importante considerar que puede no reflejar tanto los procesos cognitivos utilizados como una reorganización de esta información que puede reflejar la teoría de cognición del informante – es decir, lo que el informante cree que debería haber pensado para cumplir con la tarea. De hecho, Pressley y Afflerbach (1995: 3) cuestionan la clasificación de los reportes verbales concurrentes como métodos introspectivos, ya que para ser introspectivo un método tiene que implicar cierta reflexión sobre los procesos por parte del informante. La velocidad con la que se producen las verbalizaciones en un protocolo PVA, simplemente no incluye el tiempo necesario para llevar a cabo auto-exploración de este tipo.

Una segunda crítica fuerte, relacionada con la de replicabilidad de los protocolos concierne la variabilidad individual en cuanto a reportes verbales. En el presente estudio por ejemplo, 18 informantes leyeron tres textos y ni un solo protocolo es parecido a los otros a simple vista. Esta crítica cuestiona la probabilidad de lograr una teoría general a partir de datos tan idiosincrásicos. En respuesta a esto, Ericsson y Simon (1984: 170) plantean que el problema verdadero no se encuentra en la técnica de investigación sino en el hecho de que existen diferencias individuales. Aunque existan técnicas de investigación que disfracen el efecto de la variación individual no se resuelve el problema, implicando que, en la realidad es la confiabilidad de las otras técnicas lo que debe de cuestionarse.

Ahora bien, se tiene que considerar que lo que se requiere del informante en un reporte verbal no es exactamente su forma habitual de leer. Si bien es cierto que durante una lectura normal el lector lleva a cabo un diálogo con el texto, dicho diálogo se realiza al interior. Por lo tanto, en el uso de esta técnica siempre habrá una necesidad de práctica, simplemente para acostumbrar al informante a la situación de investigación, la grabadora y para asegurar que la técnica se realice bien. La cuestión es ¿cuánta práctica es suficiente? Gass y Mackey (2000: 7) reportan que estudios tempranos (de Wundt) que utilizaban la técnica requerían de cantidades

enormes de práctica por parte de los sujetos – hasta 10,000 introspecciones de práctica antes de que el sujeto pudiera participar en la fase formal de la investigación. Autores más recientes recomiendan menores cantidades de práctica. De hecho, tanta práctica puede ser contraproducente ya que puede modificar el estatus del proceso cognitivo que le interesa al investigador de controlado a automático. En el contexto del presente estudio se deseaba observar al informante sin modificar su competencia lingüística en inglés y la repetida exposición a textos en la lengua inglesa involucrada en largas sesiones de práctica podría modificar esta competencia.

Además de la cantidad de práctica necesaria para entrenar al informante, es importante considerar qué tipo de tarea tendrá que realizar durante la práctica. Considerando que los informantes tendrían que trabajar con textos se decidió que se requería cierta práctica para llevar a cabo la verbalización de manera concurrente con la lectura en vez de la realización de las tareas de multiplicación y de elaboración de torres de Hanoi más comunes en esta técnica. La fase de entrenamiento para cada una de las técnicas de reporte verbal utilizadas se realizó en la misma sesión. Se pidió al participante que produjera tanto el protocolo de pensamiento en voz alta como el resumen sobre el mismo texto para que pudiera experimentar la técnica de la manera más realista posible antes de realizar una sesión formal. Una de las diferencias más importantes entre las tareas realizadas en la sesión de entrenamiento y las sesiones formales era la longitud de los textos. Por razones prácticas dichos textos fueron mucho más breves en la sesión de práctica que en las sesiones formales.

Es sumamente importante que la fase de entrenamiento de los informantes se realice de manera uniforme ya que pequeños cambios en las instrucciones pueden afectar los resultados por la variación en el uso de la técnica. Cada uno de los informantes en este estudio se entrenó en el uso de la técnica de la misma manera. En un primer momento se le explicó la finalidad de la técnica y su importancia dentro de la investigación. El investigador modeló la realización de los reportes verbales sobre un texto corto. Al terminar este modelaje se aclaró que lo importante era que el informante dijera lo que él o ella pensara sobre el texto, sin preocuparse si sus reportes verbales se asemejaran al modelo ofrecido por el investigador dado que cada lector procesa el texto de manera diferente. Luego el informante realizó tanto el protocolo de pensamiento en voz alta como el protocolo de memoria del contenido sobre el mismo texto.

Cuando se terminó el primer intento del informante con la técnica se le retroalimentó sobre su éxito en el uso de la misma. En general, en este primer intento los informantes hablaron en una voz demasiado baja para ser captado por la grabadora o no hablaron lo suficiente durante la lectura, guardando sus pensamientos hasta que terminaban el texto. Después de comentar los problemas, el informante intentó de nuevo con otro texto breve, para recibir otra vez retroalimentación sobre su realización de la técnica. Para la mayoría de los participantes en este estudio su uso de la técnica era aceptable en cuanto a volumen y cantidad de reflexión sobre el texto al terminar de leer tres textos. En todos los casos, aun cuando se sentía que el participante ya dominaba la técnica se le dio otro texto a leer para estar seguro de que ya entendía bien lo que se esperaba de él. De esta manera, la mayoría de los informantes leyeron 4 o 5 textos breves durante la fase de entrenamiento.

Otro aspecto preocupante del uso de los protocolos de pensamiento en voz alta es en relación al efecto que pudiera tener el estatus de un proceso cognitivo como proceso controlado o automático. Si solamente se puede verbalizar lo que está en el foco atencional y los procesos automáticos no son atendidos para liberar capacidad cognitiva para otros procesos entonces cualquier proceso que el informante tenga automatizado escapará a la verbalización y, por lo tanto, no aparecerá en el protocolo. Ericsson y Simon (1984: 90) aseveran que “conforme una persona adquiere mayor experiencia en la realización de una tarea el mismo proceso puede cambiar de estatus controlado a automático, de tal suerte que lo que está disponible para verbalizar para un novato puede no estar disponible para un experto.” Agregan (1984: 91) “Así podemos esperar que las verbalizaciones de los individuos con mayor habilidad en una tarea sean menos completas que las de individuos con menor grado de habilidad.” Este resultado se da simplemente porque el lector menos hábil tiene que controlar más de los procesos cognitivos que ocupa para realizar la tarea y éstos, en calidad de procesos controlados, entran a su foco de atención.

En sí, entonces se reconoce desde el inicio que los reportes verbales serán incompletos en cierto grado. Pero precisamente nos interesan las maneras en que son incompletos porque esto proporciona información sobre cuáles procesos ya son automáticos. De la misma manera se puede observar que un lector que utiliza procesos automáticos para un texto relativamente fácil,

podría tener que controlar estos mismos procesos durante la lectura de un texto de mayor dificultad.

El modelo teórico que subyace la técnica de reportes verbales predice que cierta proporción de la diferencia que se observa entre la actuación de lectores principiantes, intermedios y avanzados será atribuible a la automatización de los procesos cognitivos involucrados. Dado que un proceso cognitivo automático no entra al foco de atención, éste no será accesible para verbalizarse por parte del sujeto. Se prevé que los procesos ascendentes de bajo nivel se verbalicen solamente bajo una de dos condiciones:

- a) en lectores principiantes por la falta de práctica y, por tanto, falta de automatización en las habilidades de decodificación.
- b) en lectores intermedios y avanzados por la complejidad del texto o por la baja frecuencia de los elementos a decodificar, lo cual obliga el uso de mayor control en el procesamiento de dichos elementos.

Asimismo, se plantea que esto será más fácil de observar en los procesos ascendentes ya que éstos son más susceptibles a la automatización. Se argumenta que el tipo de procesamiento ascendente es más susceptible a la automatización toda vez que se trata de un procedimiento repetitivo. Aunque cognitivamente el disparo de un elemento léxico es sumamente complicado es muy probable que el disparo de un elemento léxico dado involucre los mismos procedimientos en el mismo orden. En contraste, el uso de los procedimientos descendentes tiene que ver en su mayoría con la recombinación de elementos previamente conocidos en maneras esencialmente novedosas. Esto no es una diferencia absoluta entre los procesos ascendentes y descendentes, más bien se trata de un continuo. En cualquier caso un procedimiento descendente tiene mayores probabilidades de representar un procedimiento novedoso y, por lo tanto, no podrá ser automatizado ya que carece de la posibilidad de práctica repetitiva requerida para la automatización.

En los procesos descendentes existe la posibilidad de adquirir mayor velocidad en la ejecución de un procedimiento, pero el incremento en la velocidad no está causado por la automatización. Esta velocidad se adquiere por la presencia en el lector de esquemas mentales bien desarrollados y se da en casos donde el tema es ampliamente conocido por él. Cabe aclarar que no se piensa que los esquemas bien desarrollados sean más rígidos que los esquemas poco

desarrollados, al contrario permiten mayor flexibilidad y posibilidad de integrar al conocimiento nuevo de una manera lógica y coherente con el esquema anterior. Estos esquemas permiten mayor velocidad en la interpretación de la información del texto – las inferencias son más accesibles y la información se asigna a las macroestructuras existentes con mayor facilidad y mayor precisión. Esta mayor eficiencia a su vez libera los recursos cognitivos del lector para el procesamiento de la información inesperada en el texto.

Una vez presentadas las limitaciones en el uso de la técnica, de todas maneras se considera que por el momento no existe una técnica de investigación más adecuada para la observación del procesamiento cognitivo de textos escritos y, por lo tanto, se justifica su uso para el estudio actual. Es necesario especificar de qué manera se aplicó la técnica y aclarar que se realizó el mayor esfuerzo posible para evitar cualquier sesgo metodológico sobre los resultados y para proveer la mayor información a cualquier persona que se interesara en replicar el presente estudio.

En primer lugar, trataremos el tema de las instrucciones que recibieron los informantes para la realización de la tarea de pensamiento en voz alta. Cabe aclarar que en las instrucciones que recibieron los informantes no se les pidió que leyeran en voz alta, que tradujeran, ni se especificó cuál idioma deberían de utilizar. Adicionalmente a todas las instrucciones que recibían los informantes durante la sesión de práctica, la consigna utilizada al inicio de cada sesión de grabación fue “Aquí está la lectura, acuérdate que debes ir diciendo todo lo que se te ocurre mientras estás leyendo y que al final se te pedirá un resumen oral”. Esta consigna ayudó a establecer claramente que la meta era comprender el texto para poder resumirlo al final de la lectura. Hubo una decisión consciente por parte del investigador de abstenerse de intervenir durante la realización del protocolo. Esto permite en cierto sentido respetar la naturaleza silenciosa y personal del proceso de lectura. La lectura bajo condiciones naturales es un diálogo entre el lector y el texto, por lo que se considera que pedir al informante que externé este diálogo no cambia radicalmente el proceso de lectura pero que la introducción de un tercero – el investigador – en este diálogo sería una modificación más sustancial al proceso cognitivo.

Tanto Ericsson y Simon (1987) como Pressley y Afflerbach (1995) prohíben rotundamente preguntar al informante sobre lo que esté pensando. Para ellos, esto reflejaría una especulación innecesaria sobre los motivos del informante de hacer una u otra cosa con los datos

que tiene a su disposición. Consideran que esta reflexión pudiera modificar sustancialmente la forma de llevar a cabo la actividad o tarea. Por esta razón era importante evitar la consigna “¿ahora, qué estás pensando?” y habría que preferir “¿ahora, qué estás haciendo?”. Este tipo de recordatorio solamente se utilizó cuando el informante hubiera pausado su protocolo durante más de 45 segundos en la sesión de pensamiento en voz alta. Otras posibles intervenciones durante el protocolo de pensamiento en voz alta eran para recordar al informante de la importancia de mantener el volumen de su voz en un nivel que pudiera captarse por la grabadora. A pesar de los esfuerzos en algunas secciones de las grabaciones se pierde la voz del informante.

Al inicio de la investigación no se había contemplado la necesidad de imponer un límite de tiempo a los informantes porque se supuso que todos podrían terminar de leer un texto de 1,000 palabras en el periodo de aproximadamente una hora. Cuando se inició la fase del trabajo de campo, sin embargo, resultó claro que para algunos lectores ésta es una tarea no realista. Algunos lectores requerían más tiempo que otros para completar las lecturas. En particular, una de las informantes de la cohorte de los principiantes no podía terminar más de una cuartilla en el espacio de una hora. Este es el caso de Shermmy. Se determinó que para esta lectora se truncaría el protocolo al fin de una hora independientemente del punto de la lectura al que hubiera llegado. También habían otros participantes, sobre todo en el grupo de los principiantes que tomaban bastante tiempo para procesar los textos. En estos casos, para no perder datos excesivos se determinó parar la grabación al llegar al fin de la hora solamente sí el lector no estaba a punto de finalizar la lectura de todas maneras.

Finalmente, un piloteo del trabajo con el texto en español reveló que para los lectores era muy difícil mencionar su procesos cognitivos durante la lectura en su lengua materna, por lo que en el caso de los protocolos del texto en español se agregó a la consigna original una solicitud de detenerse cada tres párrafos para describir lo que se les venía a la mente.

#### 2.3.2.2.2 *Protocolo de resumen de contenido*

Para poder ofrecer una meta realista al informante para realizar la lectura del texto durante la fase de trabajo de campo se le pidió que realizara un breve resumen oral del texto al finalizar la lectura. Como la intención de uso de este protocolo no es para fines de comprobación o

refutación de hipótesis no se realizará un tratamiento profundo de sus ventajas y desventajas. En sí, solamente sirvió de salvaguardia para que los participantes pudieran tener la comprensión del texto como meta y no el mero procesamiento visual de los mismos.

En cuanto a las instrucciones de esta técnica, se aclaró desde la sesión de entrenamiento que el participante explicaría “lo que había entendido en general del texto” una vez que hubiese terminado de leer a su propia satisfacción. Este momento podría darse después de la primera lectura o el participante podría releer el texto completo o partes de ello. En la práctica al terminar la lectura los participantes en su mayoría decían “ahora te cuento lo que entendí” o “¡ya! estoy listo para darte el resumen”. Lo cual parece revelar que para ellos la tarea de relatar el contenido del texto tenía cierta naturalidad.

Sin embargo, se argumenta que los datos resultantes de dichos resúmenes no se recopilaron con la precisión necesaria para que puedan formar parte del corpus de análisis. La pauta general “cuéntame lo que entendiste del texto” no establece los parámetros de aceptabilidad de respuestas. Los participantes variaron en la extensión de sus respuestas, para algunos era suficiente un breve listado de chequeo de los elementos de información en el texto mientras que para otros era necesario examinar lo leído a la luz de sus conocimientos previos del tema. Estas variaciones en las respuestas de los participantes pueden ser interesantes por sí mismas, pero no son relevantes al tema central de uso de diferentes tipos de procesamiento del texto al momento de leer.

En segundo lugar, tampoco son útiles para este estudio porque si bien representan el uso de estrategias de procesamiento de los textos éstas se han utilizado en un momento posterior a la exposición al texto donde interfieren factores externos al proceso de lectura. En este momento el lector estará activamente integrando la información nueva del texto a su conocimiento anterior lo cual puede conducir a la inclusión de información externa al texto en el protocolo de este tipo.

### 2.3.3 Tratamiento posterior de los datos

Las entrevistas, sesiones de práctica y sesiones de reportes verbales sobre las lecturas se realizaron en el periodo comprendido entre octubre 2004 y octubre 2006. Las sesiones no se programaron por nivel de manera que los datos de los tres grupos de competencia se levantaron al

mismo tiempo. Una vez que se habían realizado las grabaciones se procedió a la transcripción de los datos. Se utilizaron transcripciones abiertas, no son representaciones fonéticas de la producción lingüística de los informantes pero tampoco han sido pulidas para eliminar las características naturales del habla. Incluyen lapsos en la pronunciación, las correcciones del informante, las pausas que realizó con una indicación de su duración, las palabras que recibieron acento contrastivo se transcribieron en mayúsculas y el patrón suprasegmental interrogativo se indica con un signo de interrogación al final del enunciado. No se incluyen datos sobre algunas variables temporales de la producción lingüística como la velocidad del enunciado ni indicaciones de enunciación en voz más baja que la normal. En cuanto a la última observación es importante señalar que durante la grabación cuando el informante empezaba a hablar en voz baja que la grabadora no registraría el investigador le pedía que hablara más fuerte, por lo que, en general, las grabaciones no contienen tantas manifestaciones de este fenómeno como pudiera esperarse.

#### 2.3.3.1 Las entrevistas

Después de obtener el consentimiento del informante a participar en el estudio y explicar de manera breve qué significaba esta participación (incluyendo que se grabarían las sesiones), se acordó una cita con él en un horario conveniente. Al llegar se le recordó del contenido de la primera sesión que incluiría tanto la entrevista como la sesión de práctica en los protocolos de pensamiento en voz alta y de memoria del contenido. Se le ofreció anonimato y en caso de que solicitara el anonimato se le pidió ofrecer un pseudónimo. También se le comentó que en caso de que alguna parte de lo dicho en la entrevista le pareciera particularmente personal o que no quisiera que se revelara, que lo comentara y que esta parte de la cinta audio no sería transcrita.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción abierta (no fonética). La transcripción de cada entrevista se volvió a leer para sacar a la información de las respuestas en cuadro sinóptico (información de las estrategias utilizadas para palabras desconocidas) y en breves textos descriptivos de cada informante. Estas descripciones se releieron para identificar la presencia de posibles patrones entre los lectores de los diferentes niveles.

En segundo lugar, se preparó un corpus que solamente incluía las palabras de los informantes. Este corpus se guardó en un segundo archivo donde se quitaron todas las palabras del entrevistador y las pautas de turnos para poder realizar un conteo del número de turnos y palabras totales. También se volvieron a leer las transcripciones de las entrevistas para establecer la existencia de metáforas comunes para la comprensión de lectura (Lakoff & Johnson, 1980). Las metáforas son un indicio de la teoría de lectura consciente del lector. Ésta puede o no coincidir con su manera de abordar el texto.

Para empezar el análisis de los datos se sometieron las transcripciones a lectura y relectura para empezar a buscar patrones en los datos que pudieran revelar una forma de acceder a la información requerida. Se buscaron dimensiones de las transcripciones compartidas entre los informantes del mismo nivel así como maneras en que ellos diferían como individuos.

Con el término **teoría personal** nos referimos a un conjunto individual de creencias, valores y actitudes hacia algún aspecto de la vida de la persona que sustenta la teoría. No nos referimos a una teoría con estatus científico, por lo que no se puede esperar que la teoría del lector exhiba todas las características de una teoría científica, por ejemplo, no necesariamente es sistemática y se entiende que podrá manifestar ciertas inconsistencias internas. De la misma manera, el sujeto no necesita contar con alguna evidencia específica que valide o compruebe la veracidad de su teoría, se trata más bien de una teoría esquemática (Gee, 2000). Gee argumenta que nuestra mente opera en el mundo fundamentalmente como un buscador de patrones. Estos patrones son altamente flexibles y maleables y se extraen de la experiencia del mundo que adquiere el individuo. Específicamente la mente no utiliza reglas generales o descontextualizadas para gobernar su actuación.

Esta teoría personal agrupa las suposiciones del individuo sobre cómo funciona alguna actividad compleja que realiza con cierta frecuencia en su vida cotidiana. La falta de sistematicidad es esencial a la teoría porque en cualquier momento una experiencia nueva podrá refutar algún elemento de la teoría sin resultar en su caída total. En este sentido, se trata más bien de una serie de lineamientos flexibles y dinámicos que podrán cambiar cada vez que sea necesario. El supuesto fundamental del trabajo aquí presentado es que podemos descubrir parcialmente esta teoría en consideración de que el sujeto está, al menos, parcialmente consciente

de sus creencias y las puede expresar. Se sostiene asimismo que aspectos de la teoría personal serán inaccesibles a la conciencia del individuo o que no creará importante o útil expresarlas.

Esperamos encontrar ciertos contenidos que se incluyan en el caso particular de las teorías personales de lectura. Probablemente, esta teoría incluye una serie de postulados sobre la accesibilidad del significado en el texto, esto es algo que puede variar de un lector a otro. Esto es, para uno el texto puede contener un significado único e invariable que el lector encuentra mediante la decodificación de las palabras mientras que para otro lector el significado del texto será accesible únicamente a través de la interpretación del texto resultando en una multiplicidad de posibles lecturas para un solo texto y un significado situado en el contexto y mediado por el mismo lector. La teoría personal también se encargará de otorgar cierto valor a los libros como objetos que partirá de su importancia, su utilidad y su relevancia para la vida del individuo en cuestión. De la misma manera, es probable que la teoría contenga una idealización de un concepto de “buen lector” como parámetro por alcanzar y una valoración del grado de proximidad del individuo con respecto a dicho ideal.

#### 2.3.3.2 Protocolo de pensamiento en voz alta

Las transcripciones completas de todos los reportes verbales realizados por los informantes de la investigación se incluyen en el Anexo M. Se realizaron algunas revisiones preliminares de los datos para establecer un patrón de codificación de las estrategias. Se decidió eliminar de la codificación todo lo que representaba la primera lectura del texto por considerar que ésta podría ser un efecto secundario de la metodología utilizada. Aun cuando las instrucciones de la tarea no solicitaban directamente al informante una lectura en voz alta, se sabe por comentarios posteriores de algunos informantes que sintieron que leer en voz alta era la mejor forma de responder a las exigencias de la actividad. Ahora bien, si todos los informantes hubieron entendido lo mismo no causaría mayor problema, sin embargo algunos de los informantes no leyeron en voz alta (notablemente Toño (P) y Delia (A)) por lo que conviene desechar esta primera lectura por la probabilidad de que cause errores en la interpretación de los datos. Considerando que esta primera lectura tendría que contar como estrategia ascendente su inclusión en el análisis inflaría artificialmente los datos en dirección de los ascendentes.

Luego, se procedió a clasificar los demás comentarios del informante en cuanto al uso de estrategias pertenecientes a uno u otro de los tipos de procesamiento ascendente y descendente. Para este propósito resultó necesario dividir los comentarios del informante en unidades. Se utilizaron las pausas de los informantes para marcar el inicio y fin de la unidad a codificar ya que se considera que lo que el informante logra producir en una sola emisión de voz será lo que tiene en su mente en este momento particular. Si realiza una pausa, en la mayoría de las ocasiones, es porque tiene que volver a pensar sobre lo que está diciendo. Para aclarar el procedimiento de asignación de categorías de tipo de procesamiento, se presenta a continuación la clasificación dada en el primer capítulo de cada estrategia junto con ejemplos de cada una de los protocolos:

### **A.1. Información fonológica**

Para asignar una estrategia a esta clase se toma en consideración la velocidad de la producción de la palabra, por ejemplo, “Nich-roun-ton-cherzon” [Daniel, Avanzado, Vienna]. También se ocupa esta clasificación cuando el informante intentaba varias veces pronunciar una palabra, por ejemplo, “and ine- (.) ineluctably” [Ileen, Intermedio, Politics]. En esta categoría se incluyeron comentarios directos de los informantes, por ejemplo, “[las palabras] son muy difícil de pronunciar” [Erika, Principiante, Vienna]. Lo que tienen en común todas las estrategias es la evidencia de una preocupación con la pronunciación de la palabra, quizá relacionada con una creencia de que al saber la pronunciación correcta de la palabra será más fácil encontrar su significado.

### **A.2. Palabras-letras**

En la práctica, la mayoría de las instancias de esta clasificación se asignaron porque el informante volvió a leer alguna palabra o frase del texto después de su primera enunciación. También hubo ejemplos de reconocimiento del idioma utilizada en una de las lecturas usadas en el proyecto, por ejemplo, “ha de ser como alemán, ¿no?” [Ángel, Intermedio, Vienna].

### **A.3. Palabras-morfemas**

Cuando el informante separaba una palabra del texto en morfemas y cuando comentaba específicamente la función gramatical de algún morfema, por ejemplo, “*brainstorming*, *brain* es

cerebro, *storm* es tormenta (.) m: *brain* con tormenta ” o “uhuh, la ‘s’ de *means*.” [Paloma, Principiante, Generate].

#### **A.4. Significado léxico**

Específicamente, se asignaba esta clasificación cuando los informantes comentaban directamente sobre el significado de una palabra ya sea con un sinónimo en inglés o con su traducción al español. Por ejemplo, “¿qué es *reward*, premio, recompensa”, [Paloma, Principiante, Vienna] o “calidad, sinónimo de bueno” [Paloma, Principiante, Generate]. La diferencia fundamental entre ésta y A6 es que el segmento comentado o traducido no va más allá de la frase.

#### **A.5. Sintaxis de la oración**

Por ejemplo, “sí es un adjetivo, ¿no?” [Ricardo, Avanzado, Politics] o “debe ser un phrasal” [Lilia, Avanzado, Generate].

#### **A.6. Construcción de proposiciones: secuencias de palabras**

Las estrategias que se clasificaron como A6 fueron similares a las de A4 pero incluían elementos más allá de la frase, aunque no necesariamente la oración completa. Por ejemplo, “significa conseguir ideas rápido debe ser una tormenta de ideas” [Luis Enrique, Intermedio, Generate]. Esta estrategia representa el primer paso hacia la construcción de una macroestructura textual ya que permite al lector interiorizar el significado de las proposiciones en una forma (o idioma) que él puede entender.

#### **A.X. Literalidad**

En esta clasificación, sobre todo se encontró evidencia de la traducción palabra por palabra de los textos, “*game and seafood*, juego y comida del mar” [Alejandra, Principiante, Vienna].

#### **D.1. Monitoreo de la comprensión**

A esta clasificación se asignó cualquier comentario que evidenciaba una preocupación con la comprensión lograda, desde un sencillo, “OK”, hasta observaciones como, “m.:, creo que ya es un poco más complicado” [Sara, Intermedio, Politics].

## **D.2. Organización de la lectura**

Se incluyeron comentarios que ayudan al lector a determinar el papel que juega lo que está leyendo en este momento con relación al texto como, “a ver, si son los ocho ((hojea la lectura))” [Ricardo, Avanzado, Generate] (se acaba de leer los ocho pasos en listado y revisa el resto del texto para asegurarse que los ocho pasos están descritos en la lectura). También se incluyen hipótesis sobre qué papel jugará la siguiente sección de texto, por ejemplo, “y ya luego yo creo que se va a ver (.) eh (.) pues (.) sí (.) sí eh (.) se va (.) supongo que se va a hacer una clasificación de (.) de (.) las ideas que no sirven y las ideas que sí sirven” [Ángel, Intermedio, Generate]

## **D.3. Gramática del texto: mecanismos de cohesión**

Aquí se buscó evidencia de que el informante buscaba física o mentalmente el referente de alguna anáfora, por ejemplo, “m: este es el hombre, ¿verdad?” [Liliana, Intermedio, Politics]. También comentarios sobre palabras clave cuando éstas no se podrían identificar por pistas tipográficas, “brainstorming es un concepto importante aquí” [Paloma, Principiante, Generate].

## **D.4. Esquemas formales: conocimiento de los textos**

En esta clasificación, se asignaron la identificación del género textual, “esto es como una novela” [Lilia, Avanzado, Politics], o la identificación del propósito de un segmento del texto, por ejemplo, “son nada más ejemplos, ¿no?” [Lilia, Avanzado, Generate].

## **D.5. Esquemas de contenido: conocimiento del mundo**

Ejemplos de estrategias que se clasificaron en este rubro fueron, “o sea que después ya no les importa la carne o ¿qué?” (interpretación) “Ah ¡qué chafa!” (evaluación) [Kika, Avanzado, Tiburón]. Sobre todo se identificaron como ejemplos de esta clase reacciones personales al texto.

## **D.6. Vinculación de proposiciones**

En esta clasificación se incluyó el parafraseo de segmentos largos del texto, “está diciendo lo que está pasando con este señor” [Ricardo, Avanzado, Politics], y el resumen de muchos elementos del texto bajo un rubro más general, “so this idea goes around, increasing profits in several ways”

[Kika, Avanzado, Generate]. En esta categoría, el lector retoma las proposiciones aisladas que ha construido con estrategias del tipo A6 y los vincula para obtener una macroestructura textual.

#### **D.X. No acomodativas**

En esta clasificación se encontraron conductas como la de Sara, en el texto *Generate Lots of Ideas Quickly*, cuando le parece improbable que sea positivo el concepto de pensamiento divergente, en la lectura cuando encuentra una referencia al pensamiento divergente lo interpreta como negativo a pesar de que las palabras del texto no incluyen formas de negación “para que la gente no empiece a divagar y a salirse del tema y luego se pierdan y no sepan de que están hablando” [Sara, Intermedio, Generate].

A continuación se presenta dos ejemplos de protocolos analizados para que el lector pueda ver como se realizó la codificación. Se resalta en amarillo las secciones que corresponden a la primera vez que se lee el texto, en rojo el uso de estrategias ascendentes y en azul el uso de estrategias descendentes. Cuando se trata del uso de una estrategia se anota en paréntesis cual estrategia se estaba usando. Para facilitar la interpretación se presenta a continuación un cuadro sinóptico de las categorías de codificación de los diferentes grupos de estrategias. Entre paréntesis después de cada categoría se incluye una referencia a la conducta básica del lector que motiva la inclusión de una verbalización en dicha categoría.

ASCENDENTES	A1	Información fonológica (pronunciar)
	A2	Palabras-letras (repetir)
	A3	Palabras-morfemas (separar)
	A4	Significado léxico (dudar y/o traducir)
	A5	Sintaxis oracional (función palabras)
	A6	Construcción proposiciones (parafraseo frases)
	AX	Literalidad (traducción palabra por palabra)

DESCENDENTES	D1	Monitoreo comprensión (comentar comprensión)
	D2	Organización lectura (relacionar elementos textuales)
	D3	Gramática textual: cohesión (referentes, palabras clave)
	D4	Esquemas formales (género textual)
	D5	Esquemas contenido (conocimiento del mundo, reacción personal)
	D6	Vinculación de proposiciones (parfraseo segmentos)
	DX	Estrategias no acomodativas (hipótesis fija)

**Figura 2.3: Cuadro sinóptico de los códigos utilizados para la categorización de estrategias.**

El primer texto analizado viene del inicio de la lectura del texto tres, *In Vienna*, de Liliana quien pertenece al grupo de los intermedios.

in Vienna by Eric her Fanner? (.) m: OK (D1) in Vienna (A2) eh bueno supongo que va a hablar sobre (D2) (.) esta ciudad (D3) (.1) algo así como (.) turismo no sé (D4) (.) eh a new advertising campaign (.) throughout Vienna (.) urges the Austrians (.) famous for their (.) melancholy? to cheer up (.) up (A2) bueno (D2) (.) no sabía que fueran famosos por su melancolía ((se ríe)) (D5) ah grumbling is bad for the (.) economy (.) it says (.) de-clarating Austria ah (.) a Nichtraunzerzone? or no grumbling zone (.) a a (.) a (.) pun on Nichtraucherzone (.) ay esto ¿qué cosa es? (D1) (.) German? for a ah sí for a (D1) no-smoking area (.) leading advertising organizations and media companies are sponsoring the campaign an effort to counter the effects of the global economic downturn by (.) putting advertisers (.) and consu-mers in better spirits (.) ah (.1) OK bueno supongo que es una relación contra los (D6) (.) consumidores (A4)? (.) especialmente con el marketing y todo eso (D5) m: the Australian mood has a tendency toward pessimism (.) said Mariusz Jan Damner whose Vienna based advertising agency created the spots (.) if things are bad we tend to see them worse

El segundo ejemplo es de una lectora principiante, Paloma. La sección de texto es la misma que se presentó para Liliana y las anotaciones siguen las mismas convenciones:

In Vienna (.) by Eric (.) Pfanner em: (.) tres páginas (D2) (.) parece que es un artículo nuevamente (D4) In Vienna (A2) (.) bueno un artículo puede ser (D4) (.) A new advertising campaign about throughout Vienna urges the Austrians (.2) famous for their melancholy to cheer up (.) Grumbling is bad for the economy (.1) grumbling (A2) (.5) ¿qué es Grumbling? (A4) (.7) ((busca en el diccionario)) (A4) grumbling (A2) m: grumbling es refunfuñar o quejarse (A4) (.3) ay quejarse ésa es la única (.1) definición (A4) (.3) refunfuñar (A4) (.) no es una palabra común ya (A2) ¿Qué dice? (D2) (.2) em declaring Austria a Nichtraunzerzone (.1) ésta está un poco larga no lo entendí (D1) (.) en inglés (A2) (.4) o (.) or no grumbling zone (.) a pun on Nich (.) trauch (.) traucherzone tienen el mismo tipo (A2) (.1) con un área de no quejarse (A6) (.2) a pun ¿Qué es a pun? (A4) (.4) pun (A2) (.1) m: pun juego de palabras m (A4): ((da la vuelta a la hoja)) un juego de palabras (A4) Nichtrauch (A1) (.1) eh aquí cambia nichtraucherzone (A2) (.2) eh esto quiere decir que en Austria están (D6) (.1) una zona de no quejarse (A6) (.1) eh Nichtraunzerzone tiene el mismo (A2) (.) eh juego de palabras cambiado por (D6) (.) el área de no fumar (A6)

Posteriormente a la codificación inicial del corpus se seleccionó una muestra de cinco protocolos (que representan el 10% del total) y estos se volvieron a codificar sin referencia a la codificación anterior. La selección de los protocolos a recodificar se realizó de acuerdo a las codificaciones que sentía débiles y que habían resultado en valores muy diferentes a los demás. Se recodificaron los siguientes protocolos: Ricardo, *Politics*; Luna, *Politics*; Sara, *Generate* y *Politics*; y Griselle, *Vienna*. Una vez obtenidas las recodificaciones, se calculó el grado de coincidencia entre los datos obtenidos en la codificación original y en la segunda ocasión. Se obtuvo una correlación de 90% entre las codificaciones, lo que se puede considerar una evidencia de un buen grado de confiabilidad en la asignación de códigos en los datos.

Los datos se capturaron en el programa SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences © Apache Software Systems) para el análisis estadístico y en Excel para la obtención de gráficas y tablas. Todas las estadísticas inferenciales que se calculan para los datos son de tipo no-paramétrico por el tamaño reducido de la población bajo estudio. Las estadísticas paramétricas son más confiables que las no-paramétricas ya que sus resultados se pueden considerar generalizables para poblaciones a partir de muestras. Dada la inversión de tiempo requerida para la obtención de datos en los protocolos de pensamiento en voz alta era necesario limitar el

número de informantes a 18, sin embargo, los datos obtenidos de una muestra tan pequeña probablemente no observan una distribución normal o gaussiana. Es dicha distribución gaussiana la que permite el uso de pruebas estadísticas paramétricas como la  $t$  de student o el ANOVA, ya que los parámetros a los que hace referencia en su nombre son la tendencia central de la media y que la distribución de la variable medida es razonablemente normal y similar entre todos los grupos. La selección del ANOVA en las pruebas depende de si las muestras utilizadas son relacionadas (en el caso de comparaciones entre textos) o no relacionadas (en el caso de comparaciones entre niveles). Para muestras relacionadas se ocupó el  $W$  de Kendall y para muestras no-relacionadas se ocupó el Kruskal-Wallis. (Ritchey, 2002)

### **Capítulo III**

#### Presentación de datos

En este capítulo, se presentan los resultados más relevantes del estudio realizado, de lo general a lo particular. En primer lugar, se describen los datos de las entrevistas que permiten establecer que, aun cuando los informantes comparten algunos comportamientos y creencias de acuerdo a su nivel de competencia lingüística, como individuos tienen teorías personales relativamente diversas con respecto a la lectura. Este dato nos permite aseverar que las diferencias que se observan por nivel en cuanto al uso de tipo de procesamiento no se deben a la teoría personal de uno u otro grupo sino que se deben primordialmente a su nivel de competencia lingüística. Como los datos de esta parte de la investigación establecen un parámetro preliminar para los resultados más centrales de los protocolos en pensamiento en voz alta en este capítulo se expondrán tanto los datos como la discusión de los mismos.

Una vez presentados los datos de las entrevistas se presentan los datos descriptivos e inferenciales de los protocolos de pensamiento en voz alta, primeramente, aquéllos pertinentes a los protocolos de los textos en inglés y después los del texto en español. En cuanto a los datos de los textos en inglés, se presentan, en primer lugar, los datos sobre la interacción entre los tipos de procesamiento ascendente y descendente en general tanto para cada lector como para los grupos de CLI. Posteriormente, se muestran los datos más relevantes con relación a la dificultad de cada texto en cuanto a esta interacción entre tipos de procesamiento y la variable de la dificultad del texto. Después de tratar estos datos más generales se desglosan los resultados en cada tipo de procesamiento de acuerdo a la subcategoría de estrategias utilizada, lo que permite realizar observaciones más precisas sobre su uso. En particular, se incluye una sección sobre el uso de estrategias no productivas ascendentes y descendentes sobre todo con miras a explicar cuáles informantes emplean este tipo de estrategias y de qué manera. Se concluye el capítulo con una

presentación de los datos obtenidos durante la lectura del texto en español, incluyendo algunas comparaciones con el comportamiento de los informantes en los textos de lengua inglesa.

### **3.1 Las entrevistas**

En el análisis de los datos resultantes de las entrevistas se supondrá que la teoría personal se manifiesta tanto en los significados que utiliza el informante como en las formas utilizadas para expresar dicho significado por lo que los datos de las entrevistas se analizarán en cuanto a las respuestas directas a las preguntas así como en cuanto a las palabras que el informante elige para comunicar estas respuestas. Las grabaciones en audio se transcribieron en su totalidad. La transcripción respeta las palabras originales que eligió el informante sin cambios y sin quitar los inicios en falso, repeticiones y desviaciones de la norma que son propias del habla. Debido a problemas técnicos en la grabación, no se cuenta con resultados para Sherry.

Los resultados que se presentan son las perspectivas sobre la actividad lectora, la cantidad de discurso producido por cada informante, las metáforas que ocupan y las clases de verbos que seleccionaron para hablar de la actividad lectora. Las transcripciones se analizaron tanto en términos de los significados expresados en torno a la actividad de leer como en términos de las formas lingüísticas ocupadas para expresar dichos significados. Se pretende de esta manera revelar tanto lo que el informante pudo decir explícitamente sobre la lectura como lo que estuviera implícito en su discurso sobre el tema.

En relación a la información explícita, en un primer momento en cuanto al análisis de significados se analizaron los temas principales que mencionaron los lectores durante las entrevistas sobre todo para ver si algún tema fuera particular a algún nivel o si hubiera una distribución de los temas entre los diferentes subgrupos.

En tanto la información implícita, se seleccionaron tres indicadores que no están abiertos a manipulación consciente por parte del informante. En primer lugar, se discute la cantidad de discurso que produjeron los informantes en promedio utilizando como medida el número de palabras producidas. Este dato revela la facilidad con la cual el informante puede platicar acerca del tema de la lectura. En segundo lugar, a este respecto, tenemos el manejo de metáforas (Lakoff y Johnson, 1980) en su discurso acerca de la lectura, lo cual revela su perspectiva de manera menos directa que los significados expresados más literalmente. En tercer lugar, se realizó una

clasificación de los verbos utilizados en su discurso según Halliday (1994). La selección de la clase de verbo no es accesible a la conciencia del hablante y, por lo tanto, no disponible a la manipulación para proyectar una imagen más o menos positiva. A pesar de no estar bajo control directo del hablante, la selección de un verbo en lugar de otro puede revelar esquemas internos sobre el tema.

### 3.1.1. Perspectivas sobre la lectura

Durante la entrevista, los informantes revelan aspectos de sus teorías personales sobre la lectura con los significados que expresan. Algunas de estas perspectivas sobre la lectura se compartían entre los tres grupos pero otras eran más comunes en un grupo que en los otros o variaba sutilmente según el nivel del informante. Otros significados expresados eran más bien individuales pero vale la pena examinarlos de todas maneras. En la siguiente discusión cuando se cita a algún informante se indicará a cuál grupo pertenece, por ejemplo, Toño (P[rincipiante]) o Ileen (I[ntermedio]).

Una de las perspectivas más compartidas entre los tres grupos es que la lectura es un pasatiempo, por ejemplo, dice Lilia (A) “es mi hobby leer... me relaja”. Ileen (I) comenta que “es como que una forma de relajarme y a la vez como que no ando desperdiciando tiempo en otras cosas”. Para Ileen (I) es importante recalcar que aunque sea un pasatiempo también le importa el valor de la lectura en relación a otros pasatiempos “es como que más productivo”. Grisselle (P) comparte esta perspectiva sobre el valor de la lectura, comenta que prefiere leer que ver televisión. Las mujeres aquí comparten el sentir que aunque la lectura sea un pasatiempo tienen un valor importante como sustituto de otras actividades para realizar en el tiempo libre de menor valor. Es una forma de ocupar el tiempo sin desperdiciarlo.

En contraste, Toño (P) comenta en respuesta a la pregunta “¿te gusta leer?” que, “este pues nada más cuando no tengo muchas cosas que hacer y estoy aburrido, sí, de vez en cuando agarrar un libro y... pero la verdad es que casi nunca los termino”. A continuación comenta sobre los libros y autores que más le gustan (una habilidad poco común en los informantes principiantes) por lo que no debemos dudar que para Toño la lectura en realidad forma parte importante de sus actividades cotidianas, sin embargo, minimiza el valor que aporta a su vida.

Ninguno de los otros informantes masculinos mencionó la idea de la lectura como forma de pasar el tiempo.

Para muchos de los lectores la lectura es algo difícil, por ejemplo, Erika (P) y Sara (I) mencionan que les gusta que el texto tenga dibujos porque ofrece un descanso y que se les cansan los ojos cuando lee. En realidad, la idea que la lectura es algo difícil es el concepto más compartido entre todos los grupos; fue aún más común que la idea de la lectura como pasatiempo. Su expresión variaba del sutil a lo más marcado, por ejemplo, Paloma (P) da a entender indirectamente que para ella la lectura es un reto cuando comenta que le gusta empezar las novelas al final porque le motiva a terminar la lectura. Los hombres son más directos al expresar este sentimiento, dice Luis Enrique (I) que le “cuesta mucho trabajo” acomodarse para leer un libro. Para Liliana (I) las palabras pueden actuar como obstáculos a la comprensión, por ejemplo, comenta que cuando empezaba a leer e inglés, “me atoraba con una palabra” y “no seguía”, pero aclara que después superó este problema.

Los lectores avanzados también hablan de la dificultad de la lectura, solamente que desde una perspectiva ligeramente diferente. Delia (A) menciona que se desespera con el texto y que siente que tiene que volver muchas veces al texto para poder sacarle el significado. Tanto Delia (A) como Lilia (A) comentan que cuando el texto tiene palabras desconocidas éstas forman obstáculos a la comprensión, para ellas es claro que estos obstáculos se pueden superar. Esto representa un obstáculo aún mayor cuando la única respuesta del lector es el uso del diccionario. Ambas ofrecen consejos durante su entrevista para superar este problema lo cual deja muy en claro que ellas ya no padecen este problema.

Una perspectiva compartida entre los grupos de intermedios y avanzados era que todos los textos tienen la posibilidad de aportar algo valioso a nuestra vida. Sara (I) comenta que para ella el papel principal de la lectura es cultivar el conocimiento. Los avanzados expresan este sentimiento con mayor confianza. En opinión de David (A), por ejemplo, la lectura “te distingue”, “te hace destacar encima de los demás”. De la misma manera, Ricardo (A) comenta que la lectura “es una herramienta” para ayudar a ser una persona con un buen nivel de cultura general. Es más, para Ricardo leer “te genera más conocimiento, por tanto más aprendizaje – te vuelves más útil”.

Dentro de sus creencias sobre la aportación al nivel de desarrollo de cultura personal existe una polémica. Para algunos de los lectores todos los textos son igual de importantes. Lo importante es leer, no lo que lees. Para otros ciertos textos aportan más que otros o, más aún, algunos textos son tan nocivos que nos debería de avergonzar leerlos. Por ejemplo, Sara (I) comenta que a veces se pone en el kiosco de los periódicos a ver las revistas de telenovelas o de chismes. Para Sara éstas son “revistas sin importancia, que hablan igual de nada bueno pero...”. Aunque las lee en el kiosco dice que no los compraría. Por otro lado, Sergio (A) explica que lee “cualquier texto que llega a mis manos – es curiosidad.”

Como se mencionó anteriormente, los informantes en ocasiones sostienen creencias incompatibles entre sí al mismo tiempo, lo que demuestra la enorme flexibilidad que puede tener este tipo de teorías. Un caso de esto es Kika (A), quien a lo largo de la entrevista cambia de postura varias veces sobre este punto. Vale la pena investigar más de cerca estas actitudes para ver sus posibles causas. Al inicio de la entrevista, cuando se le pregunta si lee revistas comenta que le gusta leer *Proceso* y *La Tempestad*. Como pregunta de seguimiento, se le cuestionó sobre la lectura de revistas más ligeras. Sobre esto, Kika deja muy en claro su desprecio para este tipo de revista “No, no, no: en mi casa sí hay *Vanidades* porque mi madre es así, pero es muy poco texto, o sea, nada más es como un pie de foto.” No cabe duda que en este momento de la entrevista Kika está muy segura que algunos textos son vergonzosos.

No obstante, en un segundo momento dentro de la entrevista Kika habla del papel que ha jugado su abuelo en su forma de ver a la lectura. Había comentado que su abuelo era clave en su creencia de que los textos no debían de marcarse o subrayarse. Luego, comenta que su abuelo le enseñó que valía la pena leer cualquier texto. Justo después menciona un juego que hacía con su abuelo para desarrollar un vocabulario más sofisticado. Posteriormente en la entrevista Kika recalca los otros valores que le enseñó su abuelo del debido cuidado de los textos físicos y de contar con un vocabulario amplio. En esta parte de la entrevista, acepta la importancia igualitaria de todos los textos.

Es sorprendente ver a esta lectora aseverar de manera contundente que hay lecturas que son un desperdicio de tiempo para luego, en la misma conversación, afirmar que todos los textos son igual de importantes. Es probable que la fluctuación que se observa se deba a que, de manera gradual, Kika está desarrollando su propia teoría sobre el valor de los textos. Como su abuelo

jugó un papel central en quién es como lectora, le cuesta trabajo negar algo que él le haya enseñado. Pero, paulatinamente, Kika se está convirtiendo en su propio lector, creciendo de tal manera que a su vez, ella podrá ser el mentor de otro. Esto, a veces, obliga a romper con el pasado.

Después de repasar las diferentes perspectivas sobre la lectura podemos ver que se comparten algunas y otras son específicas tanto a un individuo como a un grupo de competencia lingüística. Es notorio que entre mayor nivel hayan alcanzado en sus estudios de licenciatura, mayor seguridad demuestran en su forma de expresarse sobre la comprensión de lectura. Esto respalda lo encontrado en el apartado de cantidad de discurso.

### 3.1.2 Cantidad de discurso

En la tabla 3.1 se observan los valores promedio de la cantidad de discurso producido en las entrevistas por cada uno de los tres subgrupos. Se incluyen aquí el conteo de las palabras ortográficas (definida como una secuencia de letras delimitada por espacios en blanco al inicio y al final) que produjeron los informantes de cada grupo y el promedio de palabras por turno de habla. Ambos promedios se incluyen en el análisis para descartar la posibilidad de que algún grupo hubiera tenido más turnos que otro durante las entrevistas por la naturaleza semi-estructurada de las mismas.

<b>Nivel</b>	<b>Palabras por entrevista</b>	<b>Palabras por turno</b>
Principiantes	1253	14
Intermedios	1780	20
Avanzados	2523	25

**Tabla 3.1: Cantidad de discurso producido en las entrevistas por lectores de los tres grupos.**

Se puede observar que hay una tendencia a mayor producción de discurso a mayores niveles de competencia lingüística en inglés y que la tendencia es grupal. Es decir, se trata de una característica que varía uniformemente entre los tres grupos. Para confirmar esta tendencia se presentan a continuación en la tabla 3.2 los datos para cada uno de los informantes de manera individual. Para facilitar la lectura de la tabla, cada subgrupo está ordenado desde el menor

número de palabras hasta el mayor.

Nivel de CLI	Lector	Total de palabras	Total de turnos
Principiantes	Alejandra	554	78
	Griselle	1,115	87
	Toño	1,411	98
	Erika	1,497	92
	Paloma	1,690	81
	Promedio grupal	1,253	87
Intermedios	Luis Enrique	1,152	98
	Luna	1,589	76
	Liliana	1,696	87
	Ángel	1,917	89
	Sara	2,095	82
	Ileen	2,234	90
	Promedio grupal	1,780	72
Avanzados	Sergio	1,379	74
	David	1,851	65
	Lilia	2,218	95
	Delia	2,522	110
	Ricardo	2,872	103
	Kika	4,297	148
	Promedio grupal	2,523	99

**Tabla 3.2: Datos del total de palabras y turnos por informante.**

Aun cuando no todos los lectores de un grupo inferior hablan menos en la entrevista que todos los lectores del grupo inmediatamente superior, se aprecia una diferencia clara entre los grupos. Para determinar si esta diferencia es estadísticamente significativa se aplicó una prueba de Kruskal-Wallis, la cual fue significativa para competencia lingüística en inglés (CLI) ( $p = 0.029, < .05$ ). La agrupación de los participantes masculinos en los niveles más bajos de producción en las entrevistas sugirió que la variable de género también podría ser significativa, pero una prueba del mismo tipo agrupando los sujetos por género demostró que no es así ( $p = 0.615, > .05$ ). Por lo tanto, en cuanto a esta variable los tres grupos de competencia lingüística se comportan como grupos y no como individuos.

Solamente resta explicar por qué existirían estas diferencias entre los tres grupos. Podemos observar que conforme aumenta la competencia lingüística en inglés aumenta la

cantidad de palabras utilizadas por los informantes para responder a preguntas sobre la lectura. Parece entonces que aumenta la comodidad para hablar sobre la lectura conforme aumenta la competencia en inglés de los informantes. Sin embargo, la entrevista no solamente se trata de la lectura en inglés, también hay preguntas sobre la lectura en español. Una explicación alternativa para el aumento en la cantidad de discurso es que naturalmente los informantes que cuentan con niveles más altos de competencia lingüística en inglés también son alumnos de semestres superiores por lo que se volvió a analizar los datos agrupando los informantes de acuerdo al semestre que cursan en la licenciatura. La prueba de Kruskal-Wallis obtuvo un valor de 0.007 que es estadísticamente significativa y sugiere que los datos de los informantes se agrupan más con relación al semestre que cursan. Es decir, el semestre que cursa el informante rinde mejores cuentas de la variabilidad en cuanto a la producción de discurso sobre la lectura. Es probable que su creciente confianza al avanzar en sus estudios de licenciatura es lo que les permita desenvolverse más con el tema de la lectura y no su CLI.

### 3.1.3 Metáforas

Hemos comentado que los informantes podrían manipular la información que expresan de manera directa para proyectar una mejor imagen durante la entrevista. Para superar este problema será necesario acceder a la información que ofrece el lector de manera indirecta. Una de las herramientas que utilizaremos para recuperar este tipo de información es el análisis de las metáforas que ocupa el informante durante la entrevista para referirse al acto de lectura. Se abordará el tema de las metáforas desde la perspectiva de Lakoff y Johnson (1980) que ya se expuso en la sección 1.1.3.2 del primer capítulo de esta tesis.

Las metáforas son, en ocasiones, difíciles de identificar, sobre todo entre más dispersas y comunes sean en una comunidad. La misma frecuencia con que se expresa una idea en ciertas palabras, hace que se encubra el carácter metafórico de las palabras utilizadas. A continuación se discuten las metáforas principales que utilizaron los informantes.

### **Metáfora 1: EL TEXTO COMO MEDIO DE TRANSPORTE.**

Esta metáfora estuvo presente en todos los grupos. Cuando Griselle (P) dice que la lectura sirve para “explorar no sé por diferentes culturas por el mundo entero” revela la creencia de que el texto es como un barco o un avión que te puede llevar a diferentes partes del mundo. La metáfora se revela de diferentes maneras, pero es, esencialmente, la misma entre los tres grupos estudiados. Por ejemplo, Liliana [I] comenta que la lectura “es la manera en que a lo mejor uno puede incluso hasta vivir otras experiencias, sentirse en otro lugar”. Aquí la metáfora es un tanto más compleja, en la segunda parte donde dice sentirse en otro lugar se trata de una especie de traslado físico mientras que la primera parte, vivir otras experiencias, el traslado es más bien espiritual. Otro informante, Kika (A) suscribe a la misma metáfora del medio de transporte cuando se expresa de la siguiente manera sobre sus dificultades en la comprensión de lectura, “ya hice tres viajes y regresé, y eso a veces no es lo que dice el texto”.

### **Metáfora 2: EL TEXTO COMO OBJETO-CONTENEDOR.**

Lakoff y Johnson (1980) distinguen entre dos tipos de metáforas que son los objetos contenedores y las sustancias contenedoras. Para explicar esta distinción utilizan la imagen de una tina. Cuando uno se mete a una tina está dentro de ella; la tina se convierte en un OBJETO-CONTENEDOR. Si la tina está llena de agua él que se mete a la tina también está en el agua, pero en este sentido se trata de otro tipo de inmersión, a lo que los autores llaman SUSTANCIA-CONTENEDOR.

La segunda metáfora que trataremos aquí es del tipo objeto-contenedor. En este caso, el libro actúa como contenedor de las ideas del autor, que él ha convertido en palabras. Esta metáfora está relacionada a la metáfora del CONDUCTO que se explicó en la sección 1.1.3.2; las ideas son objetos que están presentes en el texto. Esta metáfora solamente se presentó entre informantes del grupo intermedios. Cuando está hablando de la forma en que analiza sus lecturas Luna (I) comenta que “de un cuento saco los personajes principales”. Luis Enrique dice, “lo que esté impreso es algo que nos puede dar ideas también.”. En contraste con esto, otro de los lectores intermedios demuestra su comprensión de la distancia que en realidad existe entre el significado

que se expresa en el texto y la posibilidad del lector de encontrar este significado. Ángel (I) aunque primero utiliza la metáfora de las ideas como objetos no extiende la metáfora a la transmisión directa de ideas por medio del texto. Explica el proceso de comprensión de textos de la siguiente manera: el lector “decodifica las cosas, y las entiende y las procesa y se da una idea de lo que quieren decir.”

### **Metáfora 3: EL TEXTO COMO SUSTANCIA-CONTENEDOR.**

En el segundo sentido de la metáfora del contenedor, el texto, adicionalmente a contener ideas también puede llegar a contener al lector, como si fuera el agua en la tina comentada en la metáfora anterior. Esta imagen metafórica fue relativamente frecuente entre los informantes del grupo de principiantes pero también se presentó en los lectores avanzados. Esta metáfora se manifestó a través del uso de verbos como *envolver* y *adentrar*. Sostener esta metáfora no es incompatible con sostener la metáfora anterior, por ejemplo Luna (I) hacia el final de la entrevista dice que le gusta que un texto tenga imágenes para que pueda “**entrar** en la historia” y sentir “como si **formara parte** de lectura”.

### **Metáfora 4: CAZADOR-PRESA.**

Al igual que la metáfora anterior, esta cuarta metáfora se puede ver desde diferentes ángulos. Los informantes avanzados tendían a resaltar la idea de la lectura como una lucha entre el lector y un texto difícil. No obstante, la idea de tener que obligar a un texto recalcitrante a rendir su significado no es un dominio exclusivo de los avanzados. Llamaremos a esta metáfora la del CAZADOR-PRESA, en ocasiones el texto es la presa del lector y en otras el lector es la presa del texto.

Para ejemplificar la primera instancia de la metáfora tenemos a Luis Enrique (I), quien explica que cuando no logra entender una parte del texto a la primera – “regreso a páginas anteriores para captarlo y entonces ya cuando regreso otra vez ya **capté**”. Dice Sara (I) “a veces le puedo **agarrar** el significado”. Ésta parece ser una extensión de la metáfora de las palabras como objetos de los que el lector hábil se puede apoderar.

Las dos direcciones de esta metáfora no son excluyentes, Luis Enrique (I), a quien utilizamos en el párrafo anterior para ejemplificar el uso del texto y su significado como la presa del lector también utiliza la otra manifestación de la metáfora en la que el lector se convierte en la presa del texto. Dice que considera que un texto está bien escrito cuando “me **atrapa**”. Ricardo (A) comenta que hay que ofrecer al autor una oportunidad “para que **te atrape**”. Después habla de su lectura de la novela *El Código Da Vinci* diciendo “entonces sí **me atrapó**”.

### **Metáfora 5: EL TEXTO-OBJETO DE CONSUMO (desechable)**

Una metáfora muy interesante, aunque no muy común en los informantes del estudio, es la que compara la lectura con un objeto desechable de consumo. Es una metáfora relativamente compleja por lo que presentaremos algunos ejemplos antes de proceder a su análisis. Grisselle (P) dice que cuando tiene tiempo para leer “me **aviento** todo un libro”. Ángel (I) comenta sobre el mismo tema de una lectura particularmente interesante, “pues **me la eché** como en quince días”. Lilia (A) mientras está comentando que sus padres tenían una librería cuando era chica dice “pues había colecciones de libros y pues a **chutárselas**”. Hay un grado innegable de violencia en esta forma de ver al texto, sin embargo, los verbos que se ocupan son comunes en la cultura mexicana para referirse al alimento. Para cerciorarse de la verdad de esta aseveración, estos verbos también se utilizan en la cultura mexicana para hablar sobre lo que se hace con los tacos.

### **Metáfora 6: LA LECTURA COMO CONDUCTO.**

Dos de los informantes demuestran evidencias de contar con la metáfora completa de la lectura como conducto que se comentó en la sección 1.1.3. Luna (I) define a la lectura como el acto de “recibir ideas de otras personas” como si estuvieran éstas empaquetadas para su entrega completa. También, Sergio (A) comenta que con el texto el autor “puede llegar a transmitir conocimientos, sentimientos, emociones.” Para él, es claro que esta transmisión ocurre en una sola dirección cuando dice que lee “para que yo pueda más o menos llegar a producir algo” ya que para “producir algo, lo primero que tengo que hacer es meter algo a mi cerebro” por lo que

tiene que leer. Estos lectores parecen adherirse de manera consciente al modelo de la transmisión en cuanto a su epistemología del texto.

Las últimas tres metáforas que se comentan a continuación tuvieron una distribución más restringida. Ocurrieron solamente en un informante, en todos los casos era un avanzado. Se incluyen aquí porque ilustran el hecho de que los avanzados demostraron una gama más amplia de metáforas que no se presentaron en los otros grupos.

#### **Metáfora 7: LA LECTURA COMO INVERSIÓN.**

Esta metáfora está relacionada con la metáfora del conocimiento como un bien material. Para Ricardo (A) la lectura opera así “te genera más conocimiento, por tanto más aprendizaje. Te vuelves más útil.”

#### **Metáfora 8: LA LECTURA COMO UNA VENTANA.**

Esta metáfora también es de Ricardo y la ocupa con cierta frecuencia. Dice que “la lectura me da la oportunidad de **ver** de qué otra manera era el mundo para otras personas” y reitera posteriormente “la lectura es **ver** el mundo a través de los ojos de otras personas.”

#### **Metáfora 9: LA LECTURA COMO LIMPIEZA.**

Para Kika (A) una lectura también puede tener una acción limpiadora. Dice que nos puede ayudar a “deshacernos de esas lagunas y telarañas que tenemos.”

En la tabla 3.3 se presentan las metáforas que utilizaron los informantes con la indicación de la frecuencia de presentación de la metáfora en cada grupo.

<b>Metáfora</b>	<b>Principiantes</b>	<b>Intermedios</b>	<b>Avanzados</b>	<b>Total</b>
MEDIO DE TRANSPORTE	1	2	2	5
OBJETO-CONTENEDOR	0	2	0	2
SUSTANCIA-CONTENEDOR	4	0	1	5
CAZADOR/PRESA	0	2	1	3
OBJETO DE CONSUMO	1	1	1	3
CONDUCTO	0	1	1	2
INVERSIÓN	0	0	1	1
VENTANA	0	0	1	1
LIMPIEZA	0	0	1	1
<b>TOTALES</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>23</b>

**Tabla 3.3: Metáforas utilizadas por los informantes y frecuencia de presentación en cada grupo.**

Como podemos ver hay algunas metáforas que se distribuyen entre todos los grupos como el MEDIO DE TRANSPORTE y el OBJETO DE CONSUMO. Otras son específicamente de un grupo más que de otros, por ejemplo, los principiantes tienen cierta predilección por la metáfora del texto como SUSTANCIA-CONTENEDOR mientras que los intermedios prefieren pensar en el texto como un OBJETO-CONTENEDOR. La metáfora CAZADOR-PRESA sólo aparece entre los lectores intermedios y avanzados pero de manera más importante parece ser incompatible con la metáfora del CONDUCTO. Como ya se había mencionado los avanzados demostraron mayor uso de metáforas y metáforas más variadas que los otros grupos.

### 3.1.4 Selección de verbos

La segunda herramienta que se utilizó para evitar que los informantes pudieran ofrecer información errónea para proteger su imagen con el entrevistador fue la clasificación de los verbos que ocupan para hablar de esta actividad. Para realizar este análisis, se clasificaron los verbos que emplearon los informantes en las entrevistas según las categorías funcionales que describe Halliday (1994: 106-173) expuestas en la sección 1.1.3 del primer capítulo. Utilizando estas indicaciones, se procedió a clasificar los verbos utilizados por los informantes en sus entrevistas en las seis categorías. Como los informantes produjeron cantidades de verbos distintos

de un individuo a otro, los conteos absolutos se convirtieron a porcentajes de producción para que los datos se pudieran comparar entre grupos. Los resultados de dicho análisis se presentan en la tabla 3.4.

	Materiales	Mentales	Relacionales	De comportamiento	Existenciales	Verbales	Total de verbos
<b>Principiantes</b>	31.94	26.43	25.20	6.94	1.94	7.55	100
<b>Intermedios</b>	36.07	20.83	29.91	5.10	1.49	6.59	100
<b>Avanzados</b>	41.56	17.14	28.51	4.04	2.55	6.20	100

**Tabla 3.4: Valores porcentuales de la selección de verbos en los tres grupos**

Los datos que se presentan en la tabla 3.4 muestran algunos patrones interesantes. Por ejemplo, el uso de verbos materiales aumenta considerablemente en los avanzados (41.56%) con relación a los principiantes (31.94%). Este aumento está aunado a una correspondiente disminución en los verbales mentales: avanzados (17.14%), intermedios (20.83%) y principiantes (26.43%). Es posible que esto refleje una creciente creencia de que la lectura es una actividad que se proyecta al exterior porque se comparte con otros, mientras que en los grupos menores se ve como una actividad más bien personal e interiorizada.

Los verbos relacionales constituyen más de la cuarta parte del total de verbos utilizados por todos los grupos. Es natural que esta cantidad sea relativamente alta dado que la entrevista empleada para solicitar los datos requiere de una definición de términos como lectura, por ejemplo, por parte de los informantes. Esto causa que muchas de las respuestas tomen la forma de “La lectura es un pasatiempo” o “La lectura es la forma en que uno obtiene conocimientos”. El menor valor para esta clase de verbos se presenta en el grupo de los principiantes (25.20%) lo que quizá sea el resultado de una menor confianza en sus propias creencias que les limita en la libre expresión de una definición.

La entrevista solicita datos sobre la manifestación exterior de un proceso interior, por lo cual podría esperarse cierta frecuencia de uso de verbos de comportamiento. Sin embargo, esta categoría fue poco frecuente entre los informantes. El grupo que los ocupó menos fue el de los avanzados (4.04%) y su uso aumentó hasta el 6.94% en los principiantes. Su mayor uso en los principiantes quizá refleja una mayor preocupación para justificar su conducta como lectores. El

hecho de que los lectores avanzados tengan una auto-imagen más positiva hace menos probable su uso. También es importante considerar que estos verbos se ocupan primordialmente en el presente continuo por lo que su mayor uso en los principiantes puede resultar del hecho que sea la primera vez que estos informantes están pensando seriamente sobre su hábito de lectura.

La variación en el uso de verbos existenciales es tan baja que no es significativa. Su presencia es también relativamente baja no superando el 3% de los verbos utilizados en cualquiera de los grupos. Su mayor uso en los avanzados quizá indique que este grupo muestra mayor seguridad en cuanto a las definiciones ofrecidas.

Finalmente, los procesos verbales son más frecuentes en las entrevistas, sin embargo, hay mayor variación en su uso entre los tres grupos del estudio. Su frecuencia mayor en los principiantes refleja la manera en que todos los principiantes concebían del texto como el emisor del mensaje, diciendo por ejemplo; “el texto **dice**” o “el texto nos **quiere decir**” mientras que entre los intermedios y los avanzados solamente un informante se expresaba de esta manera. También es cierto que el uso de este tipo de verbo aporta un matiz más coloquial al discurso, por lo que se puede decir que los principiantes se expresan con un menor grado de formalidad en lo relativo a la lectura que los lectores intermedios y avanzados.

### **3.2 Discusión de los resultados de las entrevistas**

El objetivo principal de este análisis es establecer en cuáles aspectos los informantes se comportaron como individuos y en cuáles se comportaron de manera grupal en cuanto a su competencia lingüística en inglés. Los datos de cantidad de discurso y la selección de verbos revelan que existen tendencias de agrupamiento entre los informantes, pero en cuanto a las perspectivas sobre la lectura se comportan como individuos. En algunos aspectos del uso de metáforas, los informantes se comportan de manera grupal, sin embargo, el número de informantes que sigue estos patrones es tan reducido que no se puede hablar de una tendencia generalizada.

En relación al objetivo del estudio, se considera que a pesar de que existen algunas características en común entre los tres grupos, éstos conforman una población lo suficiente heterogénea para no afectar los resultados del proyecto mayor en cuanto al uso de tipos de

procesamiento. Es decir, que se puede descontar la posible influencia del estilo personal del lector como causa de las diferencias entre individuos en términos de su empleo de procesamiento ascendente y descendente en su lectura de los textos en el proyecto ya que aun en los aspectos donde demostraron tendencias a agrupación en torno a su competencia lingüística en inglés la relación fue estadísticamente débil (el resultado más significativa obtenido fue  $p = 0.02$  para la cantidad de discurso producido durante la entrevista).

Las relaciones estadísticamente más robustas se encontraron en torno al semestre que el informante cursaba en la licenciatura ( $p = .007, < .05$ ). Esto demuestra que conforme avanza el estudiante en su formación universitaria cambia sustancialmente su actitud hacia la lectura. Aunque no fue el patrón esperado es un dato interesante ya que en cierta medida justifica la calidad de la educación que están recibiendo. Regresando a la discusión inicial sobre la tendencia de la población mexicana a leer poco, cobra mayor importancia el hecho de que, en este caso particular, la universidad pública constituye un actor principal en la formación de lectores asiduos.

### **3.3. Protocolos de pensamiento en voz alta**

En las secciones restantes se presentan los datos más relevantes obtenidos del análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta, es decir, lo que los informantes comentaron mientras leían. En el análisis de estos datos están las respuestas centrales planteadas en esta tesis, ¿de qué manera varía el uso de tipo de procesamiento de acuerdo al CLI? y ¿de qué manera varía el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto?

#### **3.3.1 Interacción entre tipos de procesamiento en general**

La hipótesis central de esta tesis es que hay una diferencia en la forma en que los lectores de inglés como segunda lengua utilizan los tipos de procesamiento de texto de acuerdo al nivel de competencia lingüística en este idioma. En el primer capítulo (sección 1.3), se menciona la propuesta de Shuy (1977) de que existe una inversión en el uso de procesamiento ascendente y descendente, que se ha utilizado para establecer las hipótesis de trabajo planteadas en el segundo

capítulo. A continuación en la tabla 3.5 se presentan los totales absolutos de uso de tipos de procesamiento por lector. Se incluye en esta tabla el promedio de uso por grupo.

		Ascendentes				Descendentes			
		Generate	Politics	Vienna	Total	Generate	Politics	Vienna	Total
Principiante	Alejandra	544	591	449	1584	31	28	42	101
	Erika	115	94	42	251	38	44	29	111
	Griselle	265	255	385	905	33	16	34	83
	Paloma	715	719	661	2095	133	109	83	325
	Toño	4	20	20	44	6	2	4	12
	Shermy	206*	219	215	640	25*	41	41	107
	Promedio	308	316	295	920	44	40	39	123
Intermedio	Ángel	137	130	90	357	345	143	113	601
	Ileen	57	439	217	713	36	35	2	73
	Liliana	80	68	45	193	111	33	25	169
	Luis Enrique	154	222	99	475	42	67	49	158
	Luna	198	94	172	464	46	31	27	104
	Sara	60	67	91	218	135	122	65	322
	Promedio	114	170	119	403	119	72	47	238
	Avanzado	David	26	28	74	128	65	46	90
Delia		13	27	30	70	89	82	53	224
Kika		16	16	31	63	39	25	47	111
Lilia		41	47	49	137	29	63	16	108
Ricardo		155	221	209	585	342	252	190	784
Sergio		3	3	16	22	46	23	18	87
Promedio		42	57	68	168	102	82	69	253

\* De los datos de Shermy se perdieron los primeros 30 minutos del protocolo sobre el texto *Generate Lots of Ideas Quickly*.

**Tabla 3.5:** Uso de tipos de procesamiento por informante expresado en frecuencias absolutas.

En la tabla se aprecia el grado de fluctuación que presentan los datos aun dentro de cada grupo. Entre los principiantes, por ejemplo, la frecuencia más alta de uso de estrategias ascendentes es de Paloma en la lectura del texto *When Politics is Personal* (719), mientras que la frecuencia menor de ascendentes fue de Toño en la lectura de *Generate Lots of Ideas Quickly* (4), una diferencia de 715. En cuanto al uso de estrategias descendentes entre los principiantes, la fluctuación es menor pero todavía considerable. Varía desde 2 estrategias de Toño en la lectura

del texto *When Politics is Personal* hasta 133 estrategias descendentes registradas en la lectura de *Generate Lots of Ideas Quickly* por Paloma.

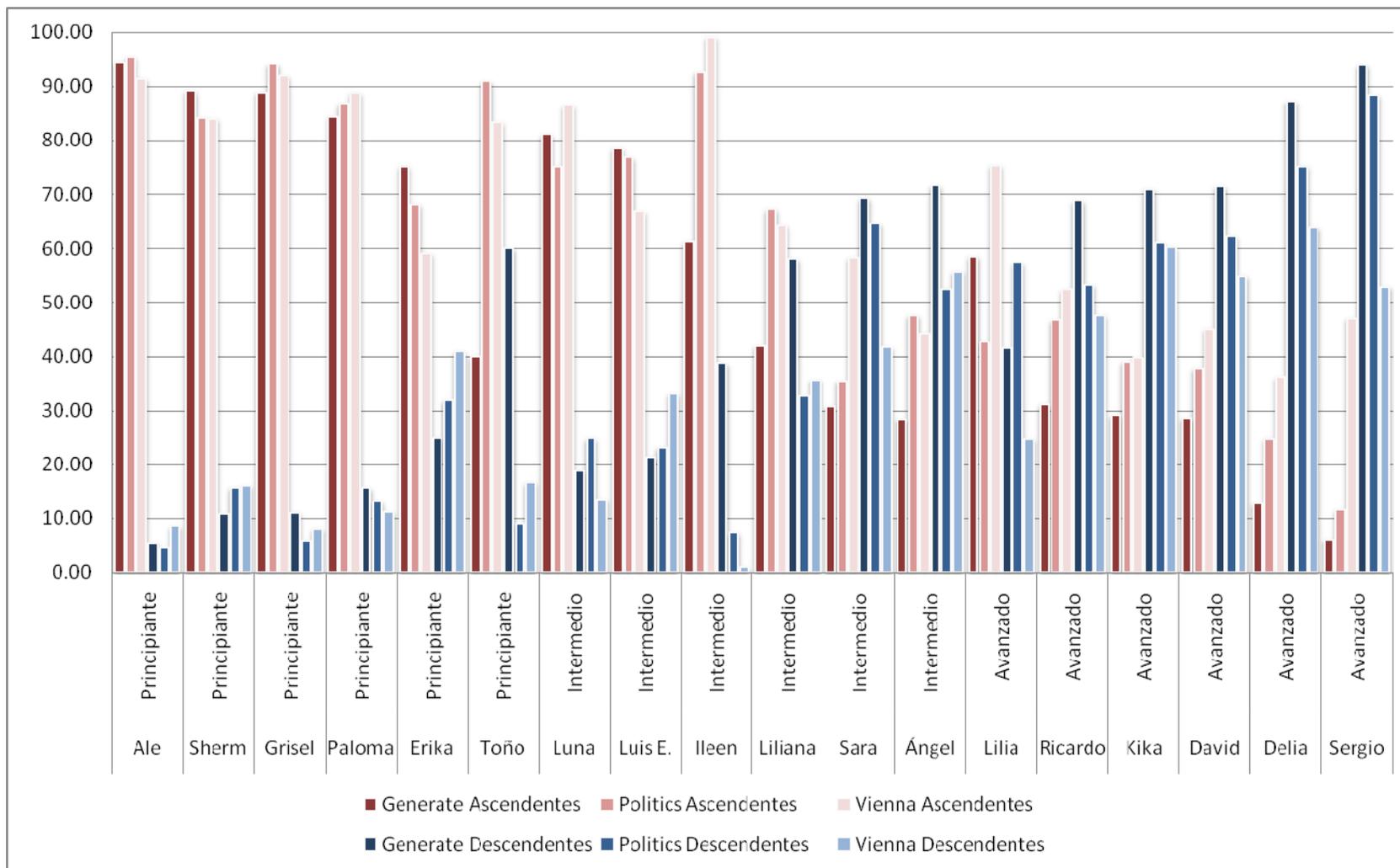
En cuanto a los intermedios, se puede observar un grado de dispersión menor, pero todavía presente. La frecuencia mínima registrada en el uso de estrategias ascendentes es de 45 en la lectura del texto *In Vienna* que realizó Liliana, mientras que la frecuencia máxima es 439 estrategias ascendentes en la lectura del texto *When Politics is Personal* de Ileen. En el caso de uso de estrategias descendentes entre el grupo de los intermedios, la frecuencia mayor es de Ángel, durante la lectura de *Generate Lots of Ideas Quickly* con 345 estrategias y la menor frecuencia es 2 estrategias descendentes utilizadas por Ileen en la lectura de *In Vienna*.

Para el grupo avanzado, la variabilidad es menos marcada. En cuanto al uso de estrategias ascendentes, la frecuencia menor es de Sergio (3 estrategias en la lectura de *Generate Lots of Ideas Quickly* y *When Politics is Personal*) y la frecuencia más alta es 221 estrategias utilizadas por Ricardo en la lectura *When Politics is Personal*. En la categoría de estrategias descendentes, la frecuencia menor es 16 (Lilia en la lectura *In Vienna*) y la más alta es de Ricardo en el texto *Generate Lots of Ideas Quickly* con 342 estrategias.

El grado de dispersión de frecuencias absolutas no es solamente entre los lectores de cada grupo sino que también los lectores intermedios y avanzados mostraron menor uso en términos absolutos de estrategias que los principiantes. Para comparar más fácilmente los tres grupos era necesario calcular la frecuencia relativa de uso. Este valor se calculó sobre el uso total de estrategias en cada texto. En el caso del comportamiento estratégico de Alejandra, por ejemplo, en el texto *Generate*, tenemos un uso total de 575 estrategias (100%); 544 de este total se clasificaron como ascendentes (el 94.61%) y 31 fueron descendentes (5.39%). Estos datos se presentan en la tabla 3.6 y para facilitar la visualización de los patrones de agrupamiento en la gráfica 3.1.

		Ascendentes				Descendentes			
		Generate	Politics	Vienna	Promedio	Generate	Politics	Vienna	Promedio
Principiante	<b>Alejandra</b>	94.61	95.48	91.45	93.85	5.39	4.52	8.55	6.15
	<b>Shermy</b>	89.18	84.23	83.98	85.80	10.82	15.77	16.02	14.20
	<b>Griselle</b>	88.93	94.10	91.89	91.64	11.07	5.90	8.11	8.36
	<b>Paloma</b>	84.32	86.84	88.84	86.67	15.68	13.16	11.16	13.33
	<b>Erika</b>	75.16	68.12	59.15	67.48	24.84	31.88	40.85	32.52
	<b>Toño</b>	40.00	90.91	83.33	71.41	60.00	9.09	16.67	28.59
	<b>Totales</b>	78.70	86.61	83.11	82.81	21.3	13.39	16.89	17.19
Intermedio	<b>Luna</b>	81.15	75.20	86.43	80.93	18.85	24.80	13.57	19.07
	<b>Luis Enrique</b>	78.57	76.82	66.89	74.09	21.43	23.18	33.11	25.91
	<b>Ileen</b>	61.29	92.62	99.09	84.33	38.71	7.38	0.91	15.67
	<b>Liliana</b>	41.88	67.33	64.29	57.83	58.12	32.67	35.71	42.17
	<b>Sara</b>	30.77	35.45	58.33	41.52	69.23	64.55	41.67	58.48
	<b>Ángel</b>	28.42	47.62	44.33	40.12	71.58	52.38	55.67	59.88
	<b>Totales</b>	53.68	65.84	69.89	63.14	46.32	34.16	30.11	36.86
Avanzado	<b>Lilia</b>	58.57	42.73	75.38	58.89	41.43	57.27	24.62	41.11
	<b>Ricardo</b>	31.19	46.72	52.38	43.43	68.81	53.28	47.62	56.57
	<b>Kika</b>	29.09	39.02	39.74	35.95	70.91	60.98	60.26	64.05
	<b>David</b>	28.57	37.84	45.12	37.18	71.43	62.16	54.88	62.82
	<b>Delia</b>	12.75	24.77	36.14	24.55	87.25	75.23	63.86	75.45
	<b>Sergio</b>	6.12	11.54	47.06	21.57	93.88	88.46	52.94	78.43
	<b>Totales</b>	27.72	33.77	49.30	33.99	72.29	66.23	41.87	63.07

**Tabla 3.6: Frecuencia relativa de uso de tipos de procesamiento por lector en cada texto.**



**Gráfica 3.1: Frecuencia relativa de uso de tipo de procesamiento por lector en cada texto.**

En la gráfica 3.1 se observa una tendencia generalizada entre los lectores del grupo de principiantes a utilizar una mayor proporción de estrategias ascendentes que los informantes de los grupos intermedios y avanzados. Dicha tendencia se observa en la gráfica por la altura de las barras correspondientes al tipo ascendente entre los lectores principiantes que se reduce gradualmente a lo largo del eje horizontal. Al llegar al extremo de los avanzados las barras correspondientes al tipo descendente crecen y se aprecia la disminución en las barras del tipo ascendente. Cabe señalar que algunos informantes rompen con este patrón generalizado. En particular, Erika (P) utiliza con menor frecuencia estrategias que se pudieron clasificar como tipo ascendente que los lectores que la rodean. Asimismo, Ileen quien se ubica entre los intermedios, utiliza proporciones de tipos de procesamiento que corresponden más al comportamiento esperado de un lector principiante. Sara (I) es el primer informante que emplea una mayor proporción de estrategias del tipo de procesamiento descendente que ascendente. Lilia es el único lector avanzado que rompe el patrón utilizando una mayor proporción de estrategias de tipo ascendente.

Al realizar una prueba Kruskal-Wallis para los datos de cada lectura expresados en forma proporcional de cada lector agrupando los informantes de acuerdo a su nivel, se encontró que las diferencias en cuanto al uso de tipo de procesamiento son estadísticamente significativas, para el texto *Generate Lots of Ideas Quickly* ( $p = .009$ ), para el texto *When Politics is Personal* ( $p = .004$ ) y para el texto *In Vienna* ( $p = .018$ ).

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	ascgen	ascpol	ascvie	desgen	despol	desvie
Chi-Square	9.509	11.275	8.047	9.509	11.275	8.047
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.009	.004	.018	.009	.004	.018

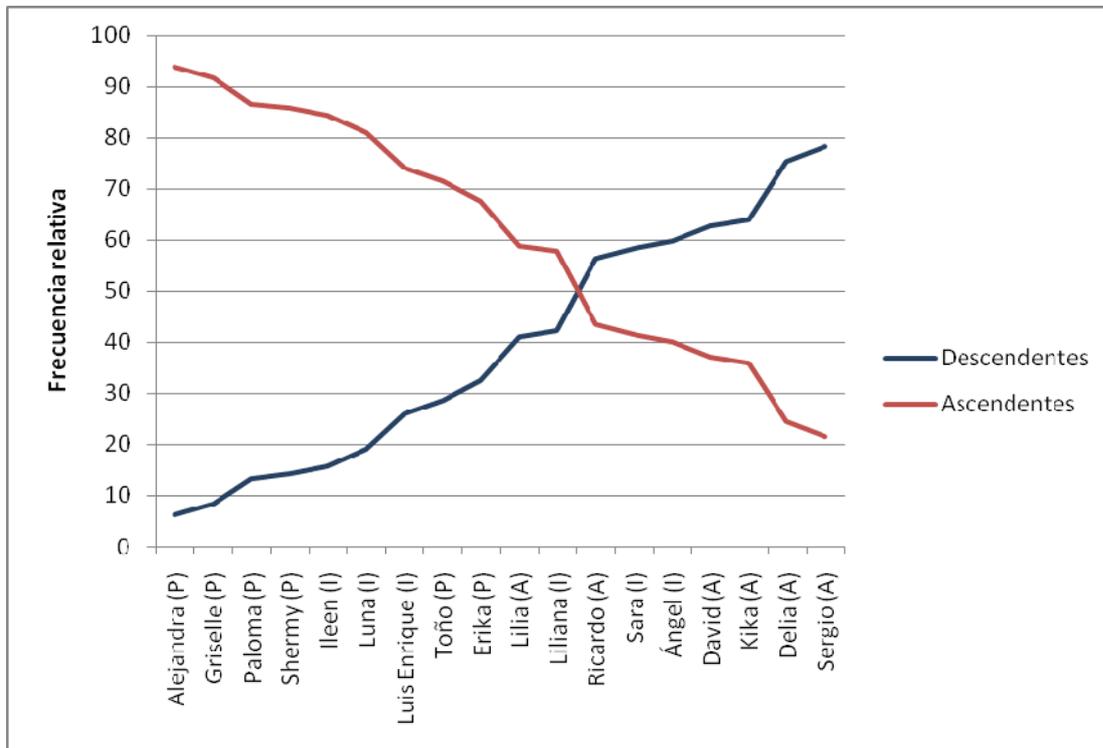
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nivel

**Tabla 3.7: Prueba de Kruskal-Wallis por tipo de procesamiento en los tres textos**

Para esclarecer aún más esta tendencia se calculó la tendencia proporcional de usar tipos de procesamiento ascendentes y descendentes entre las tres lecturas. Las tendencias se muestran

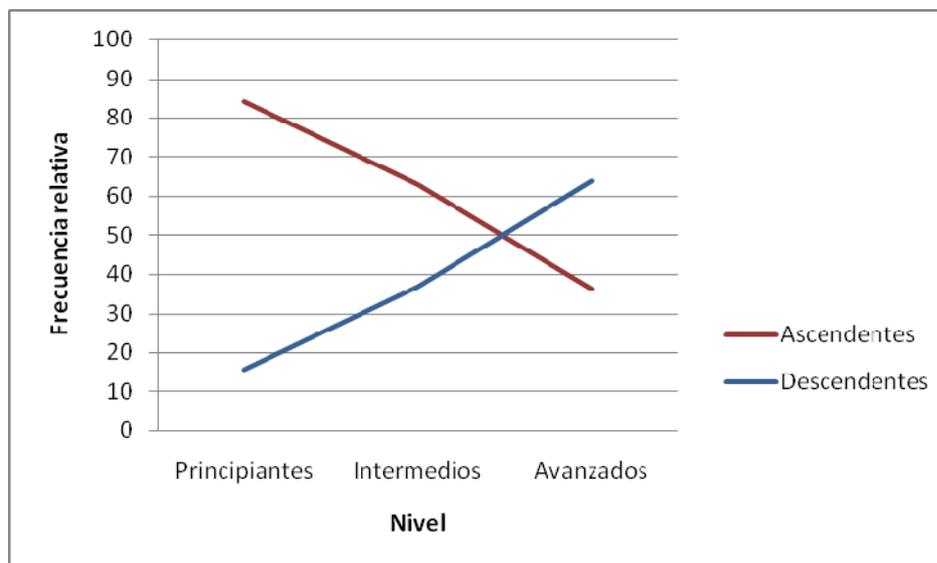
en primer lugar por individuo en la gráfica 3.2. Cabe aclarar que los lectores no se presentan en orden de grupos sino del informante que utilizó mayor proporción de tipo ascendente al menor.



**Gráfica 3.2: Tendencia individual en frecuencia relativa de uso de tipos de procesamiento ordenados según proporción de uso.**

Esta presentación de resultados causa que algunos lectores se intercalen con lectores de un grupo superior o inferior. Por ejemplo, el informante Toño, quien es principiante, se inserta en el orden entre Luna y Luis Enrique, que son intermedios. Lilia, que es avanzada, se inserta entre Erika y Liliana, que son intermedios. Hay otros casos y este fenómeno se retoma en el capítulo de discusión de resultados.

Finalmente, se calculó el promedio de uso de los tres grupos en cuanto a la proporción de uso de tipo de procesamiento ascendente y descendente. Una vez graficados los resultados se observa en la gráfica 3.3 el patrón de uso.



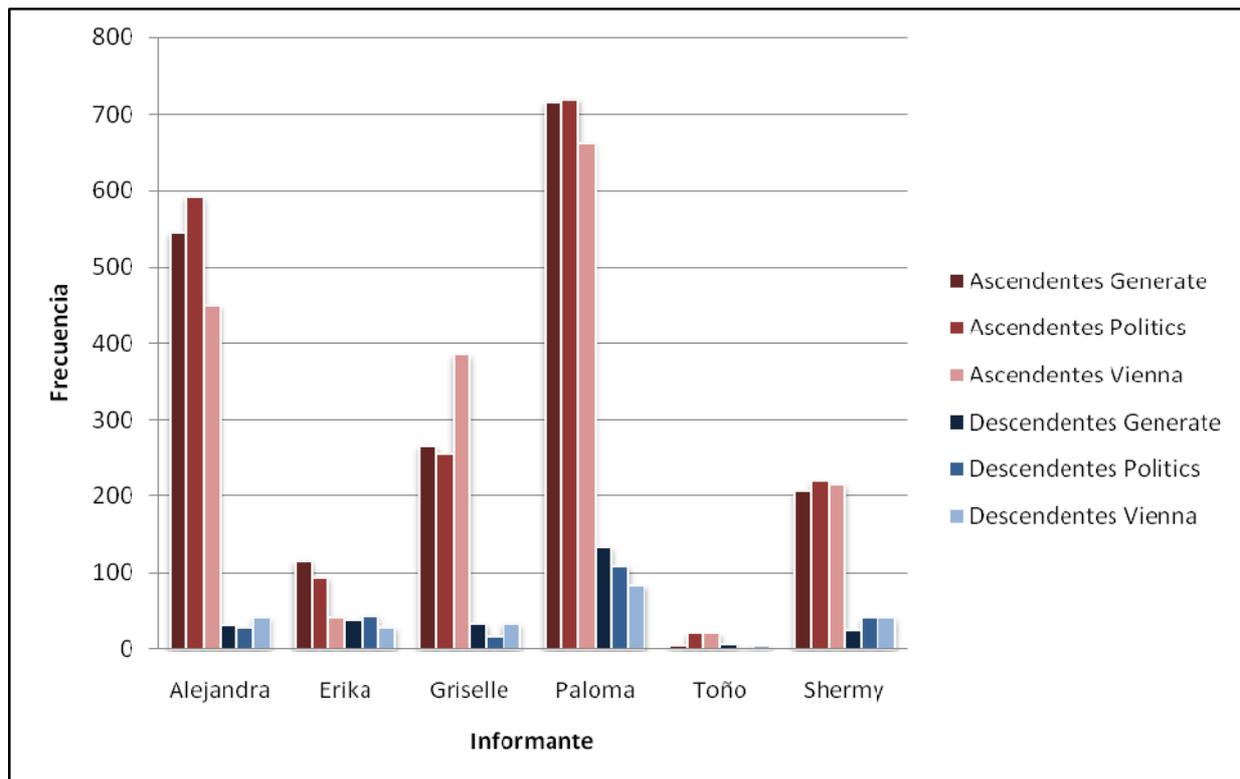
**Gráfica 3.3: Tendencia en uso de tipos de procesamiento por nivel.**

En general, se puede decir que la hipótesis de Shuy (1977) es apoyada por los resultados de esta investigación, al menos en cuanto a resultados generales corresponde. En la gráfica se observa claramente que hay una inversión completa de la proporción de cada tipo de procesamiento utilizado por los lectores del grupo de principiantes con relación al grupo de los avanzados y que los intermedios representan un acercamiento a esta inversión. Es decir, que los lectores gradualmente van prescindiendo de las estrategias ascendentes sobre las que han dependido como principiantes y que éstas se “reemplazan” con un mayor uso de las estrategias descendentes para la interpretación del texto.

### 3.3.2 Resultados obtenidos en cuanto al efecto de la dificultad del texto

En segundo lugar, esta investigación se dirige a la pregunta de cómo afecta la dificultad del texto leído al uso de tipos de procesamiento. Para responder a esta pregunta se presenta nuevamente la tabla de frecuencias absolutas de uso de tipos de procesamiento en los tres textos. Esta vez nos interesa primordialmente la manera en que varían las frecuencias de acuerdo al texto leído. Conviene recordar que según la hipótesis de trabajo, conforme aumenta la dificultad del texto tendrán que aumentar la cantidad de estrategias ascendentes utilizadas.

Para facilitar la observación del patrón se presentan los datos de frecuencia absoluta de uso de tipos de procesamiento para los informantes del grupo de los principiantes en cada texto en la gráfica 3.4.



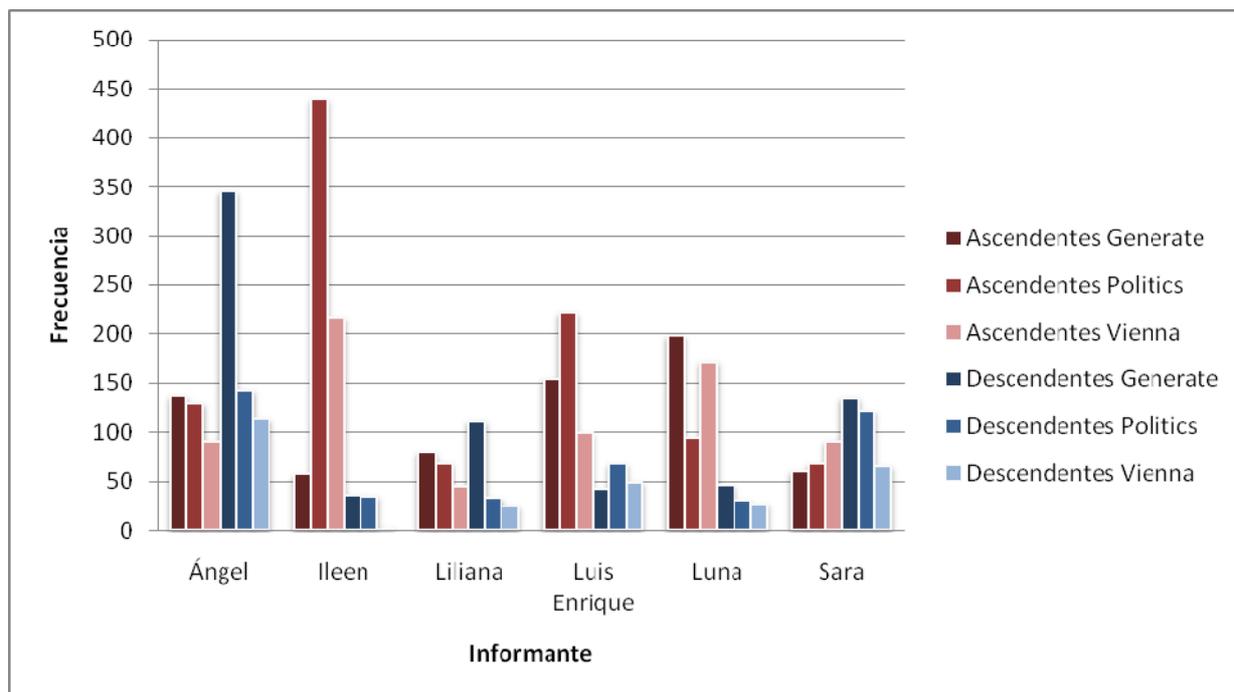
**Gráfica 3.4: Uso de tipos de procesamiento por texto en los principiantes (frecuencia absoluta)**

En primer lugar, se puede observar en la gráfica que cada lector principiante utiliza mayor cantidad de procesamiento ascendente que descendente. Lo interesante es la forma en que varían las cantidades utilizadas de un texto a otro. Tres de los informantes – Alejandra, Paloma y Shermly – aumentan la cantidad de estrategias ascendentes utilizadas durante la lectura del segundo texto pero disminuyen en el tercer texto. Toño también utiliza una mayor cantidad de estrategias ascendentes en el segundo texto que en el primero, pero mantiene este uso constante en el tercer texto. Erika utiliza menos estrategias ascendentes en el segundo texto y disminuye aún más su uso durante la lectura del tercer texto. Finalmente, Griselle usa una menor cantidad de estrategias ascendentes en el segundo texto, pero aumenta el uso de éstas en el tercer texto.

En cuanto al uso de las estrategias descendentes, tres lectores – Alejandra, Griselle y Toño – utilizan menos estrategias descendentes en el segundo texto pero vuelven a aumentar la cantidad de éstas para la lectura del tercer texto. En contraste, Erika y Shermy utilizan un mayor número de estrategias descendentes en el segundo texto, pero bajan la cantidad en la lectura del tercer texto. Finalmente, Paloma disminuye progresivamente la cantidad de estrategias descendentes usadas en el segundo y tercer texto.

De los datos, se puede decir que, en la mayoría de los principiantes, se disminuyeron las instancias registradas de estrategias ascendentes desde el texto más fácil hasta el texto más difícil y que los informantes en este grupo no se caracterizan por una variación pronunciada en cuanto al uso de tipos de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto sino que utilizan cantidades similares de los dos tipos de procesamiento sin importar la variable de dificultad textual.

La gráfica 3.5 presenta los datos sobre frecuencia absoluta de tipos de procesamiento por texto en el grupo de los intermedios.

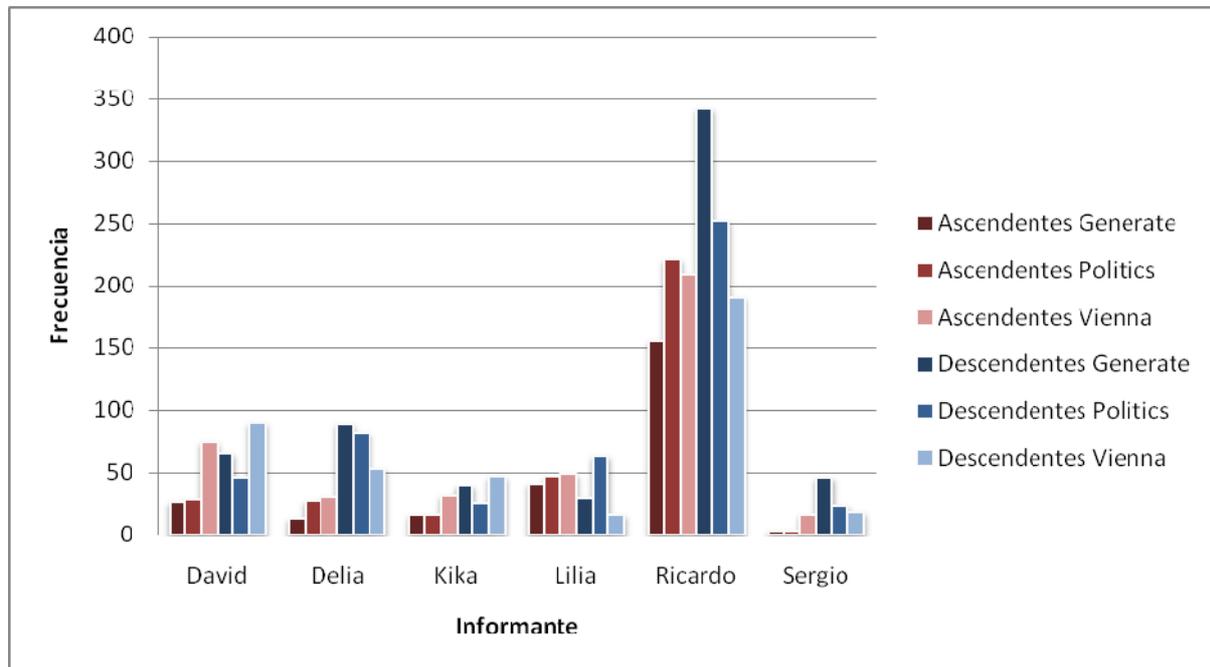


**Gráfica 3.5: Uso de tipos de procesamiento por texto en los intermedios (frecuencia absoluta)**

En lo que refiere al uso de estrategias ascendentes los datos de los intermedios no son menos complicados que para los principiantes. Dos lectores – Ángel y Liliana – muestran un menor uso de ascendentes conforme se aumenta la dificultad del texto. Dos lectores – Ileen y Luis Enrique – aumentan la cantidad de ascendentes en la lectura del segundo texto pero se vuelve a reducir para el tercer texto que es el más difícil. En este caso el aumento por parte de Ileen es muy evidente. Las razones del cambio se comentan en el siguiente capítulo. Luna utiliza menos estrategias ascendentes para el segundo texto que para el primero pero vuelve a utilizar más ascendentes en el tercer texto. Finalmente, Sara aumenta gradualmente el uso de estrategias ascendentes desde el primer texto hasta el tercero.

En cuanto al uso de estrategias descendentes, al menos hay un patrón más generalizado. Cinco de los lectores – Ángel, Ileen, Liliana, Luna y Sara – disminuyeron la cantidad de éstas en la lectura del segundo y del tercer texto con respecto al primero. Particularmente, se nota una reducción importante de estrategias descendentes en el caso de Ángel durante la lectura de los textos 2 y 3 en relación al primero. También, merece atención el caso de Ileen, quien prácticamente no ocupa estrategias descendentes durante la lectura del tercer texto. Solamente Luis Enrique aumentó la cantidad de descendentes utilizadas para la lectura del segundo texto pero volvió a reducir la cantidad usada para el tercer texto. En general, se puede decir que no se encuentra un patrón generalizado en el uso de ascendentes entre los intermedios de acuerdo a la dificultad del texto leído. Por otro lado, en el uso de descendentes se aprecia una tendencia a reducir el uso. Cabe destacar que las variaciones en uso con relación a la dificultad del texto son más marcadas que en el caso de los principiantes.

La gráfica 3.6 representa el uso de tipos de procesamiento por texto en el grupo de los avanzados. Al igual que en las gráficas anteriores los datos utilizados son de frecuencia absoluta.



**Gráfica 3.6: Uso de tipos de procesamiento por texto en los avanzados (frecuencia absoluta)**

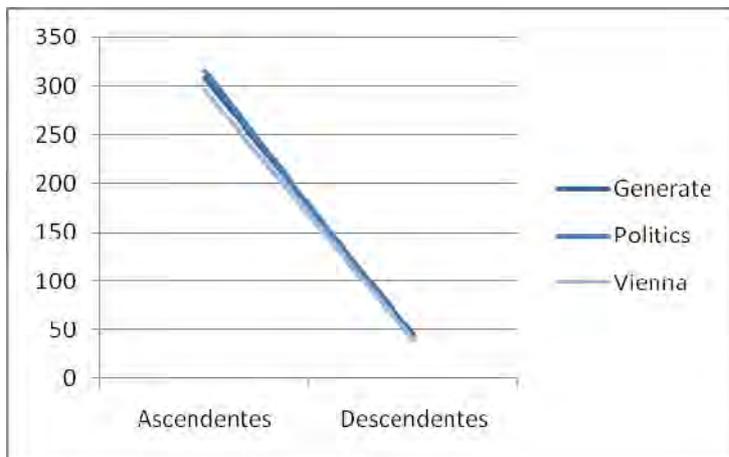
En el caso de los lectores avanzados (Gráfica 3.6), hay mayor uniformidad en la variación. Cuatro de los lectores – David, Delia, Lilia y Sergio – presentan un aumento continuo en el uso de estrategias ascendentes en cada texto leído conforme se incrementa la dificultad del mismo. Kika mantiene el mismo número de estrategias ascendentes entre la lectura del primer texto y el segundo para después aumentar la cantidad durante la lectura del tercero, esto resulta en un patrón similar a los otros cuatro. Finalmente, Ricardo aumenta la cantidad de ascendentes utilizadas en el segundo texto (de 155 a 221) pero lo reduce ligeramente en el tercero (de 221 a 209). Este es el único grupo que sigue el patrón de la hipótesis, las posibles razones se discuten en el cuarto capítulo.

Para el caso de las estrategias descendentes, tres lectores del grupo de avanzados – Delia, Ricardo y Sergio – redujeron su empleo de estrategias descendentes conforme aumentaba la dificultad del texto. David y Kika utilizaron menos descendentes en la lectura del segundo texto pero volvieron a aumentar para el tercer texto, mientras que Lilia aumentó la cantidad de estrategias descendentes en el segundo texto para volverlo a disminuir en la tercera lectura.

En cuanto a este grupo es notorio que utilizan menos estrategias en general que cualquiera de los otros grupos. Este dato es exactamente lo que deberíamos de esperar de lectores que utilizan un alto número de estrategias de manera automatizada, ya que éstas no entran a la atención del informante y éste no es capaz de externarlas. Esta cuestión se retoma en el siguiente capítulo.

### 3.3.3 Tipo de procesamiento por texto por nivel.

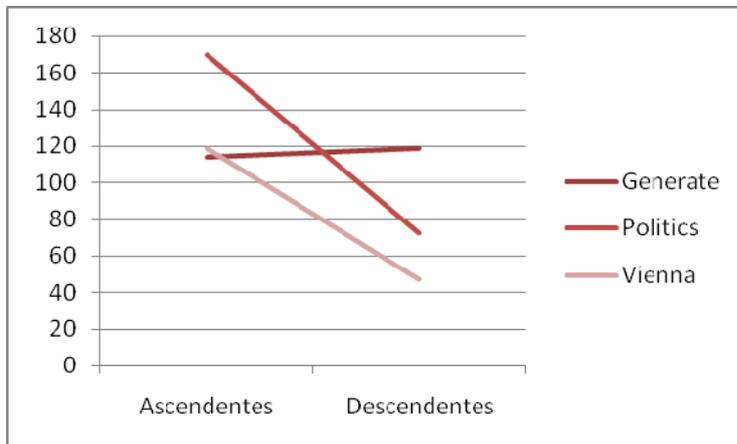
Para ver más claramente la variación en la proporción de tipos de procesamiento utilizados en la lectura de los tres textos se presentan las siguientes gráficas que muestran esta información en términos de la frecuencia absoluta de estrategias ascendentes y descendentes utilizadas en promedio por los diferentes grupos de lectores. Se presentan los datos por separado para facilitar la comprensión del patrón revelado.



**Gráfica 3.7: Modificaciones en el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto leído en los principiantes**

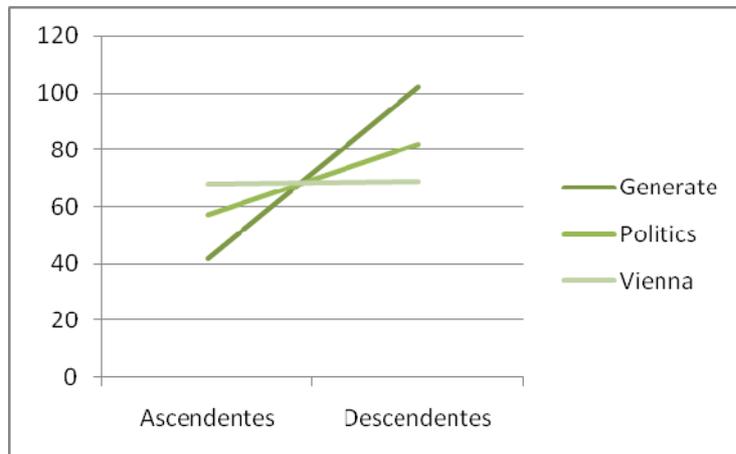
En el caso de los principiantes, las tres líneas que representan el uso diferencial de los tipos de procesamiento que se observan en la gráfica 3.7 siguen un patrón muy similar. Se encuentran prácticamente encimadas. El único dato que cabe destacar es una ligera reducción en el uso total de estrategias durante la lectura del tercer texto; el más difícil. Sin embargo, dicha reducción es tan pequeña que no es estadísticamente significativa. Se tendría que decir que en el

caso de los principiantes la dificultad del texto no afecta sustancialmente al tipo de procesamiento utilizado ni la cantidad total de estrategias utilizadas.



**Gráfica 3.8: Modificaciones en el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto leído en los intermedios**

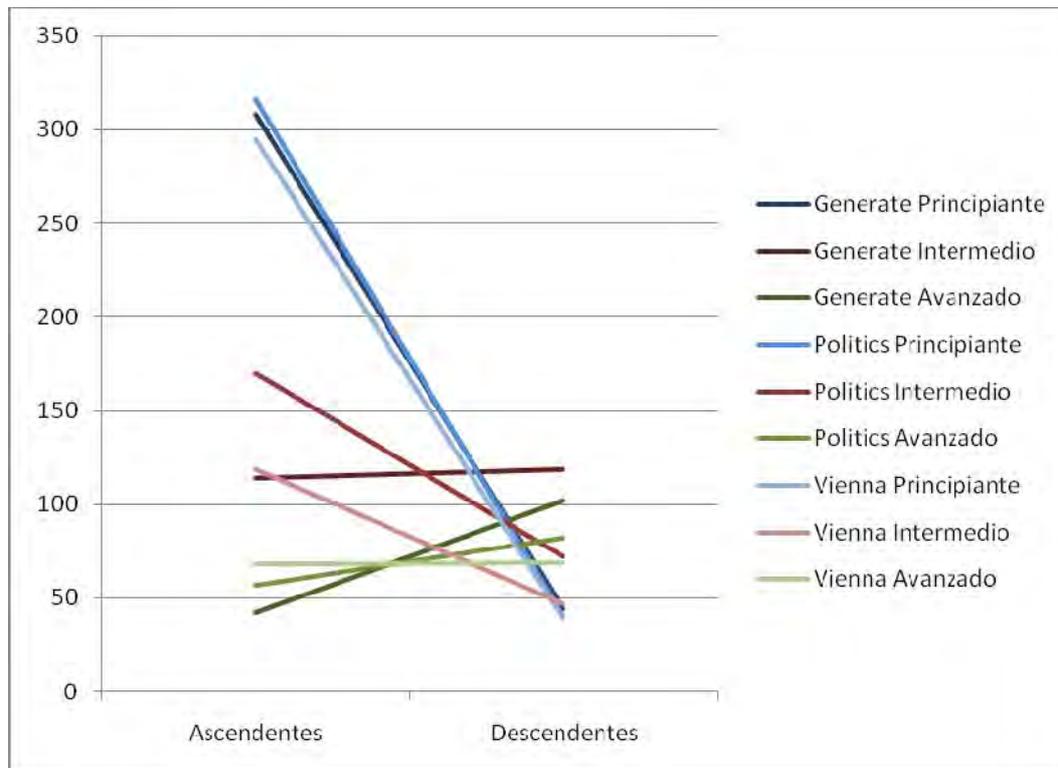
En el caso de los intermedios, se observan modificaciones en la proporción de tipos de procesamiento ocupados de acuerdo a la dificultad del texto leído. Para el texto más sencillo, *Generate*, los intermedios ocupan casi la misma cantidad de estrategias ascendentes que descendentes. Esta proporción cambia para el segundo y tercer texto, que son más difíciles, en los que los intermedios ocupan con mayor frecuencia el procesamiento ascendente que el descendente. Al igual que en el caso de los principiantes, se percibe una reducción en el uso total de estrategias para el texto más difícil, *Vienna*, que se aprecia en la gráfica por la posición inferior del vector. Esta reducción es más notable en los intermedios que en los principiantes e indica que por algún motivo los lectores intermedios varían la cantidad de estrategias utilizadas de acuerdo a la dificultad del texto.



**Gráfica 3.9: Modificaciones en el uso de tipo de procesamiento de acuerdo a la dificultad del texto leído en los avanzados**

Como se observa en la gráfica 3.9 que presenta los datos del grupo de los avanzados en cuanto a promedio de uso de tipos de procesamiento en los tres textos, este grupo se comporta de manera diferente a los dos grupos anteriores. Para el texto más fácil hay un uso mucho mayor de procesamiento descendente que ascendente. En el segundo texto, *Politics*, que es de mediana dificultad siguen manteniendo este patrón de mayor uso de descendentes aunque la variación es menos pronunciada, sin embargo, para el texto más difícil el uso de tipos de procesamiento es casi perfectamente equilibrado. Este grupo utiliza aproximadamente el mismo número total de estrategias en los tres textos, la variación nace de la categoría de procesamiento al que pertenecen dichas estrategias, conforme aumenta la dificultad del texto el lector avanzado gradualmente abandona estrategias del tipo descendente a favor de sus contrapartes ascendentes, es decir, que aporta un papel más importante a la decodificación del texto.

A manera de resumen de la actuación de los tres grupos, se presenta a continuación en la gráfica 3.10 un resumen del uso de estrategias en cada texto utilizando el promedio de cada grupo.



**Gráfica 3.10: Modificaciones en el tipo de procesamiento utilizado de acuerdo a la dificultad del texto (frecuencia absoluta).**

La gráfica 3.10 resume las tendencias en el uso de tipos de procesamiento para los tres grupos de acuerdo a la dificultad del texto leído. Una vez que se reúnen los datos correspondientes a cada nivel se aprecia aún más la variación en la cantidad de estrategias utilizadas, la cual es significativamente menor en los avanzados que en los intermedios. Los principiantes son los que mayor cantidad de estrategias utilizan. Se aprecia en las gráficas que los tres grupos se comportan de manera diferente ante la dificultad textual. Esta variable casi no afecta al comportamiento de los principiantes, en este caso las tres líneas azules no se distinguen tan fácilmente. Entre los intermedios, hay un uso equilibrado de ascendentes y descendentes durante la lectura del primer texto, mientras que para el segundo y tercer texto emplean más ascendentes que descendentes. Las líneas rojas que descienden se parecen más a las de los principiantes pero el declive no es tan pronunciado. Los avanzados demuestran un comportamiento, a su vez, muy particular, las líneas verdes para el primer y segundo texto ascienden por el mayor uso de estrategias descendentes que ascendentes. En respuesta a la mayor

dificultad del tercer texto, muestran un uso más equilibrado de manera parecida al uso de los intermedios en el primer texto. La gráfica también revela que existe una tendencia en los primeros dos grupos a usar un mayor número de estrategias ascendentes en el segundo texto que en el tercero, mientras que el grupo de avanzados sigue el patrón que se predice en la hipótesis, es decir, una reducción gradual del uso total de estrategias conforme aumenta la dificultad del texto. Esta reducción ocurre a causa de la mayor exigencia sobre los recursos atencionales del lector.

Al aplicarse las pruebas estadísticas, se encontró que esta variabilidad en el patrón de uso es significativa estadísticamente de acuerdo al W de Kendall. La prueba W de Kendall también se conoce como el coeficiente de concordancia de Kendall, es una prueba no-paramétrica para comparar varias muestras relacionadas. En el caso de los tres textos se compara el comportamiento de cada informante en relación a los diferentes textos, por lo que se trata de muestras relacionadas. La W mide el coeficiente de correspondencia en los valores (rankings) de las variables entre los casos. Valores del W cercanas al 0 indican que hay poca correspondencia entre los casos, mientras que valores cercanas al 1 indican una correspondencia alta. Valores bajos de significancia ( $< .05$ ) indican que al menos una de las variables es diferente a las otras. Entre más alto sea el valor de la chi-cuadrada más seguro se puede estar de que el resultado es significativo.

**GENERATE**

**Test Statistics**

principiante	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,757
	Chi-Square	59,078
	df	13
	Asymp. Sig.	,000
intermedio	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,836
	Chi-Square	65,170
	df	13
	Asymp. Sig.	,000
avanzado	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,661
	Chi-Square	51,565
	df	13
	Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

**POLITICS**

**Test Statistics**

principiante	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,777
	Chi-Square	60,634
	df	13
	Asymp. Sig.	,000
intermedio	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,820
	Chi-Square	63,936
	df	13
	Asymp. Sig.	,000
avanzado	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,702
	Chi-Square	54,760
	df	13
	Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

**VIENNA**

**Test Statistics**

principiante	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,561
	Chi-Square	43,784
	df	13
	Asymp. Sig.	,000
intermedio	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,710
	Chi-Square	55,349
	df	13
	Asymp. Sig.	,000
avanzado	N	6
	Kendall's W <sup>a</sup>	,825
	Chi-Square	64,353
	df	13
	Asymp. Sig.	,000

a. Kendall's Coefficient of Concordance

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Los resultados obtenidos de la W de Kendall para el uso de estrategias en cada texto por los tres niveles son estadísticamente significativos. Por lo tanto, se puede decir que la conducta de cada grupo es lo suficientemente diferente en cada texto para suponer que alguno de los tres grupos actuó de manera diferente ante ellos. Lo que no permite es suponer que el comportamiento evolucionó de manera gradual de un grupo a otro en el mismo orden que supondría su avance en CLI. Es decir, que la prueba daría el mismo resultado por un cambio entre los principiantes y los intermedios aun cuando los avanzados tuvieran resultados similares a los principiantes.

Para concluir este apartado de resultados en función del texto leído que evalúa la hipótesis de dificultad textual, en la tabla 3.8 se presentan los datos del total de estrategias utilizadas por lector sin considerar si las estrategias utilizadas fueron ascendentes o descendentes. Estos datos ayudan a corroborar que existe un efecto de la dificultad del texto sobre la cantidad de estrategias en total empleadas y externadas. Esto se relaciona con el grado de automatización de las estrategias, cuestión que se retoma en el capítulo de discusión de resultados.

		Generate	Politics	Vienna
<b>Principiante</b>	Alejandra	575	619	491
	Erika	153	138	71
	Griselle	298	271	419
	Paloma	848	828	744
	Toño	10	22	24
	Shermy	231	260	256
	Promedio	352	357	334
<b>Intermedio</b>	Ángel	482	273	203
	Ileen	93	474	219
	Liliana	191	134	70
	Luis Enrique	196	289	148
	Luna	244	125	199
	Sara	195	189	156
	Promedio	233	242	166
<b>Avanzado</b>	David	91	74	164
	Delia	102	109	83
	Kika	55	41	78
	Lilia	70	110	65
	Ricardo	497	473	399
	Sergio	49	26	34
	Promedio	144	139	137

**Tabla 3.8: Uso total de estrategias en la lectura de los tres textos por lector.**

Lo que se puede observar en la tabla 3.8 es que el total de estrategias utilizadas se mantiene relativamente constante entre los tres textos. La única excepción a este patrón es una disminución considerable en las estrategias utilizadas por los intermedios en el tercer texto. Solamente Toño (principiante) aumenta gradualmente el número de estrategias utilizadas en la lectura de los tres textos. La mayoría de los lectores (12 de 18) disminuye el uso de estrategias en el tercer texto en relación al primero, aunque haya aumentado su uso para el segundo. Seis lectores (Erika, Paloma, Ángel, Liliana, Sara y Ricardo) disminuyen el uso de estrategias de manera constante, es decir, la cantidad de estrategias utilizadas para el segundo texto es menor a la cantidad utilizada en el tercer texto y es menor otra vez al resultado del segundo. Este dato es congruente con una menor capacidad de enunciar

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

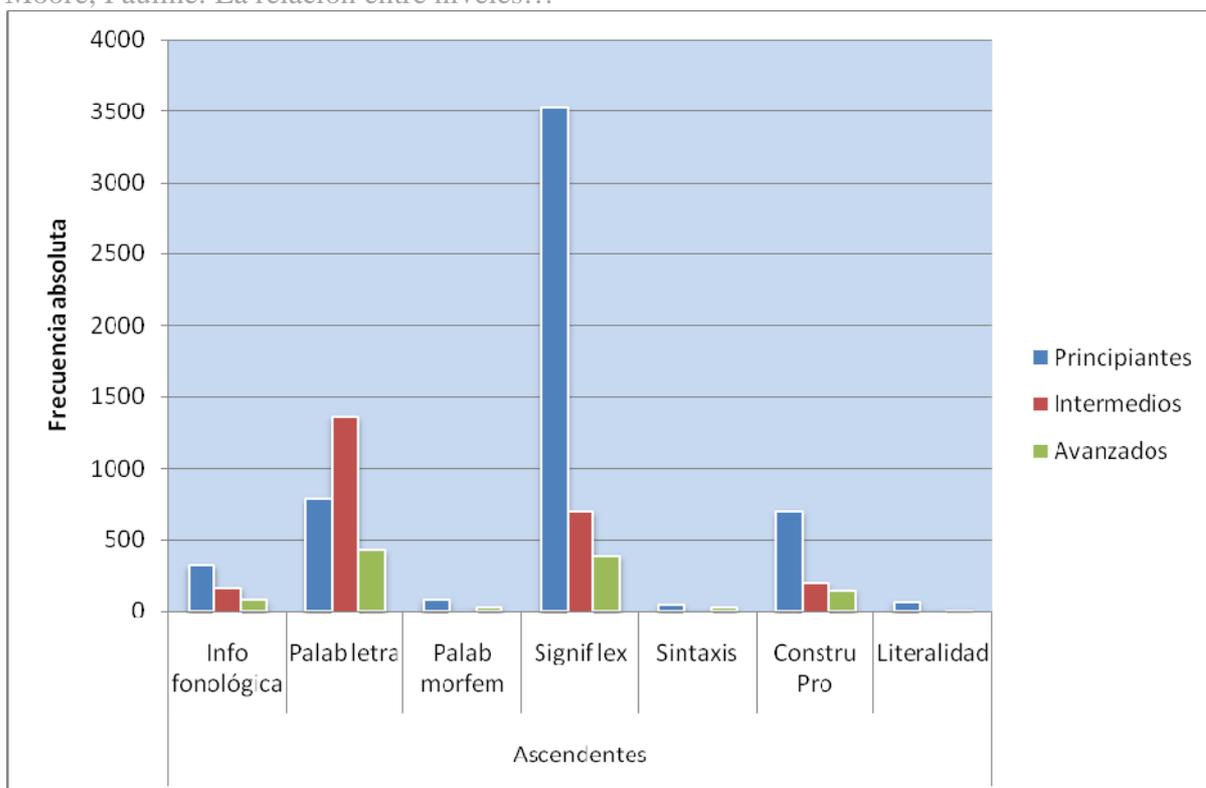
estrategias conforme aumenta la dificultad del texto, sin embargo, es necesario explicar porqué el segundo texto, en muchos casos, despierta un comportamiento estratégico más activo. También es importante observar que conforme aumenta el nivel de competencia lingüística disminuye el registro de estrategias en los protocolos. La cuestión de por qué los informantes avanzados utilizan menores cantidades de estrategias en total en la lectura de los textos se retoma en el capítulo de discusión de los resultados.

### **3.4 Uso de estrategias específicas**

En esta sección del capítulo se presentan los resultados más relevantes del uso de las diferentes categorías de estrategias para ver si hay algún patrón discernible de variación en su uso. Se comentan primero las estrategias ascendentes y en segundo lugar las descendentes. En esta sección se presentan los datos de uso de estrategias en general para los tres textos en primer lugar, para posteriormente ofrecer datos más específicos. Por la cantidad de información se representan los datos aquí de manera gráfica, las tablas de frecuencia absoluta desglosada por categorías individuales de estrategias se pueden consultar en el Anexo H, mientras que los mismos datos expresados en frecuencia relativa se encuentran en el Anexo J.

#### **3.4.1 Estrategias ascendentes**

Para empezar la presentación de datos en esta sección se ofrece la gráfica 3.11 que detalla el uso de estrategias ascendentes totales por cada grupo de competencia lingüística en inglés expresado como frecuencia absoluta. En la gráfica no se desglosan los resultados de acuerdo al texto leído debido a que en esta sección nos preocupa el comportamiento de los tres grupos en general sin la complejidad adicional de la dificultad del texto.



**Gráfica 3.11: Uso de estrategias ascendentes por nivel.**

En la gráfica 3.11, los resultados más notorios son la gran frecuencia de estrategias de Significado léxico (A4) entre los lectores principiantes en relación con los otros grupos. Dicho resultado es consistente con la importancia establecida para la variable de conocimiento léxico reportado por Vivaldo (2003). También es importante señalar que en cuanto al uso de estrategias ascendentes los principiantes tienen un valor (por pequeño que sea éste) en cada uno de las 7 categorías, es decir, que utilizaron toda la gama de posibilidades, mientras que los intermedios no utilizaron estrategias de Sintaxis (A5) ni de Literalidad (AX). Éstas últimas tampoco se emplearon entre los lectores avanzados. Vale la pena también destacar el aumento en la cantidad de estrategias de Palabra-letra (A2) en el grupo de los intermedios con relación a los principiantes y los avanzados. El uso de estrategias ascendentes es consistentemente menor para el grupo de los avanzados que para los otros grupos.

### 3.4.1.1 Resultados del análisis estadístico de las estrategias ascendentes

Para este aspecto del análisis se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis que es apropiada para más de dos grupos no-relacionados. En cada caso se planteó una hipótesis estadística en la que se supone que los datos provienen de la misma población y muestran un comportamiento homogéneo. En cuanto al uso de categorías de estrategias en general se encontró que los datos solamente demuestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso de A2, Palabra-letra (.002), A4, Significado léxico (.019) y AX, las estrategias no productivas de Literalidad (.022). Los resultados de la prueba se muestran a continuación:

	Información fonológica	Palabras-letras	Palabras-morfemas	Significado léxico	Sintaxis	Construcción proposiciones	Literalidad
Asymp. Sig.	.385	.002	.075	.019	.193	.767	.022

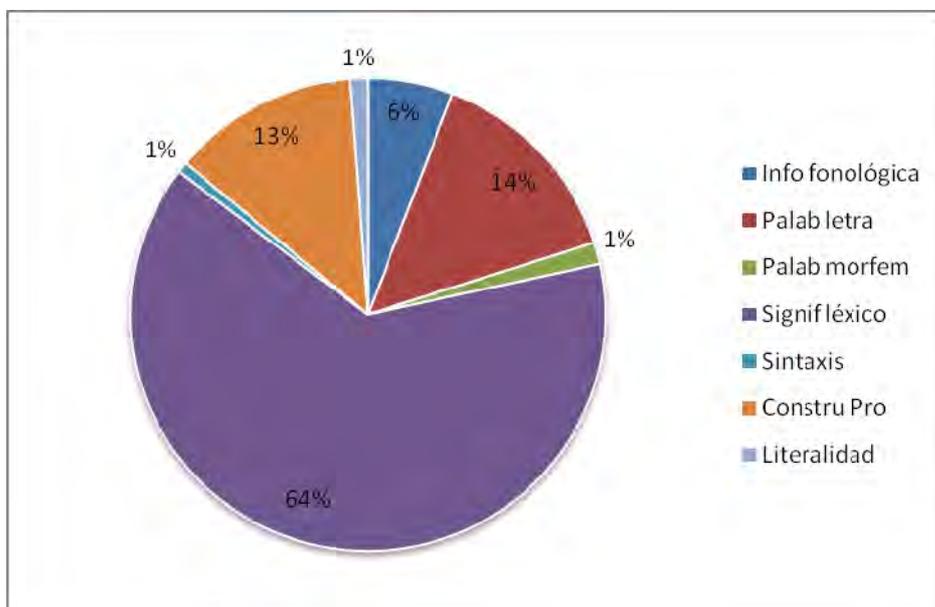
**Tabla 3.9: Prueba de Kruskal-Wallis por estrategias ascendentes en los tres textos de acuerdo a nivel de competencia lingüística en inglés.**

Posteriormente se procedió a analizar estadísticamente el comportamiento de los tres grupos de competencia lingüística de acuerdo a su actuación en cada texto. Para el uso de estrategias ascendentes en el texto *Generate Lots of Ideas Quickly* se encontraron diferencias significativas solamente para el uso de A2, Palabra-letra (.014), que típicamente identificaba la cantidad del texto que el informante leyó una segunda o tercera vez en voz alta y para las estrategias de Literalidad (.009). En el tratamiento pormenorizado de los datos se observa que este dato probablemente se debe al uso marcadamente mayor de esta categoría en el grupo de los intermedios. Para el texto *When Politics is Personal*, se observa un comportamiento más particularizado en los grupos de nivel de competencia. Los resultados son significativos en los casos de estrategias A2, Palabra-letra (.003), A4, Significado léxico (.003) y AX, Literalidad (.035). Es decir, que en este texto se nota un mayor efecto de la competencia lingüística en el uso de estrategias. En cuanto al uso de categorías de estrategias ascendentes en el texto *In Vienna*, solamente el dato de A2, Palabra-letra (.050) fue estadísticamente significativo.

### 3.4.1.2 Uso de estrategias ascendentes por grupo

A continuación se presentan los datos de uso de subcategorías de estrategias ascendentes por grupo de lectores. Los datos se presentan en gráficas circulares por lo que el lector deberá considerar que lo que se observan son tendencias en la proporción de estrategias utilizadas de cierta subcategoría. Como cada gráfica presenta tendencias relativas de uso sobre el 100% que representan los 360° de cada círculo es importante tener en cuenta que el que un segmento de la gráfica esté marcadamente más grande para un grupo que para otro no implica que este grupo usó una mayor frecuencia absoluta de la subcategoría sino que en relación con otros tipos de estrategias ocupados por el grupo esta subcategoría fue frecuente. Al igual que en toda esta sección de la tesis se trata únicamente de los datos encontrados en relación a los textos en inglés, los datos relevantes de la lectura del texto en español se presentarán en la sección 3.5.

El primer caso es el del uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores principiantes en los textos, mostrado en la gráfica 3.12.



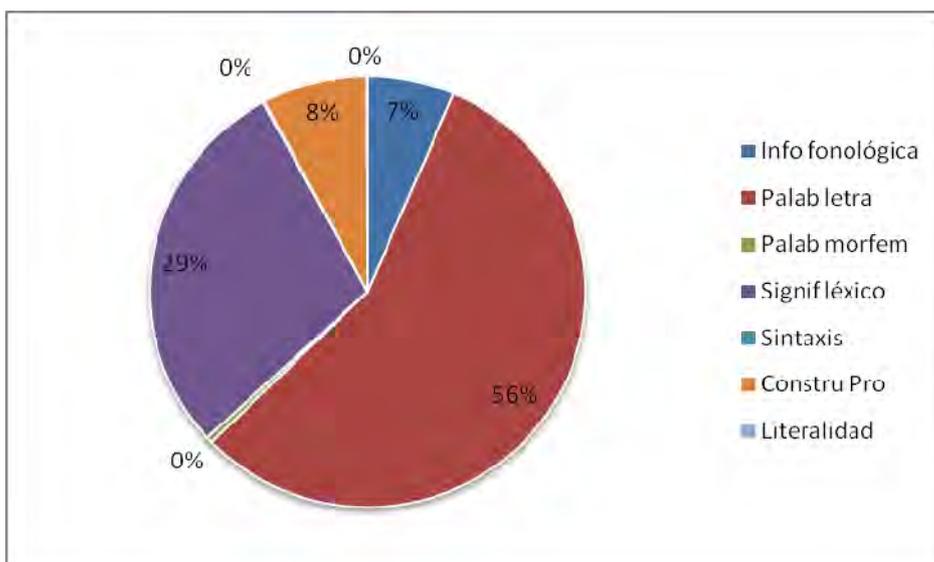
**Gráfica 3.12: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores principiantes en los textos en inglés**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

En esta gráfica se observa que la categoría de estrategias más utilizada por los principiantes fue la del Significado léxico (64%). Esto indica que para los principiantes la actividad lectora primordial fue la identificación del significado de las palabras del texto, lo cual es consistente con los resultados de Vivaldo (2003). Cabe señalar que la clasificación de estrategias utilizada no distingue entre la identificación del significado en inglés o en español. Sin embargo, en la enorme mayoría de los casos de lectores principiantes el significado fue identificado en español en términos de su equivalente de traducción. Para este grupo de lectores la lectura de textos en inglés resulta equiparable a la traducción de las palabras del texto al español para, así, formar una macroestructura textual del significado.

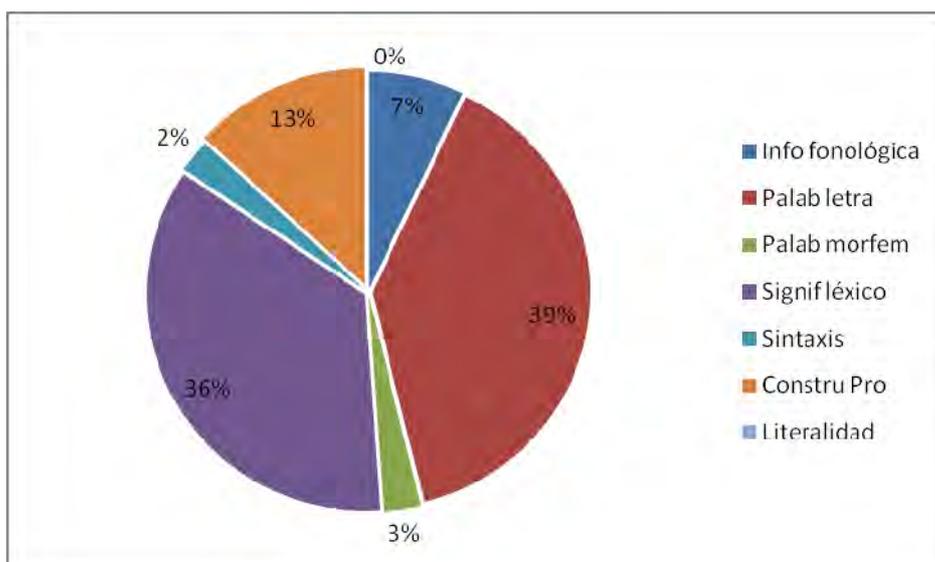
Los principiantes también utilizan, aunque en menor proporción, las categorías de Palabra-letra (14%) (la relectura de partes del texto en inglés) y de Construcción de Propositiones (13%) (el parafraseo de segmentos del texto en español). Se puede notar cierta preocupación con la forma fónica de las palabras que componen el texto por la proporción de estrategias registradas en la categoría de Información Fonológica.

Conviene señalar la presencia de estrategias de la categoría de literalidad (1%), que es una categoría no productiva ya que representa la interpretación literal de elementos textuales resultando en un significado erróneo.



**Gráfica 3.13: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores intermedios en los textos en inglés**

La gráfica 3.13 muestra los datos del uso de subcategorías de estrategias ascendentes entre los lectores que se clasificaron como intermedios. En este grupo de lectores se observa un cambio en la proporción de estrategias utilizadas. La categoría más frecuente fue la de Palabra-letra (56%), indica una tendencia a leer por segunda vez el texto en inglés. En segundo lugar, en términos de frecuencia se encuentra la categoría de Significado léxico (29%), demostrando una inquietud por el significado de elementos léxicos aislados. En menor grado también se puede observar el uso de estrategias de Construcción de proposiciones (8%) e Información fonológica (6%). Hay un registro menor de estrategias de Palabra-morfema. No se observan registros del uso de la categoría no productiva de estrategias ascendentes, la de Literalidad.



**Gráfica 3.14: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores avanzados en los textos en inglés**

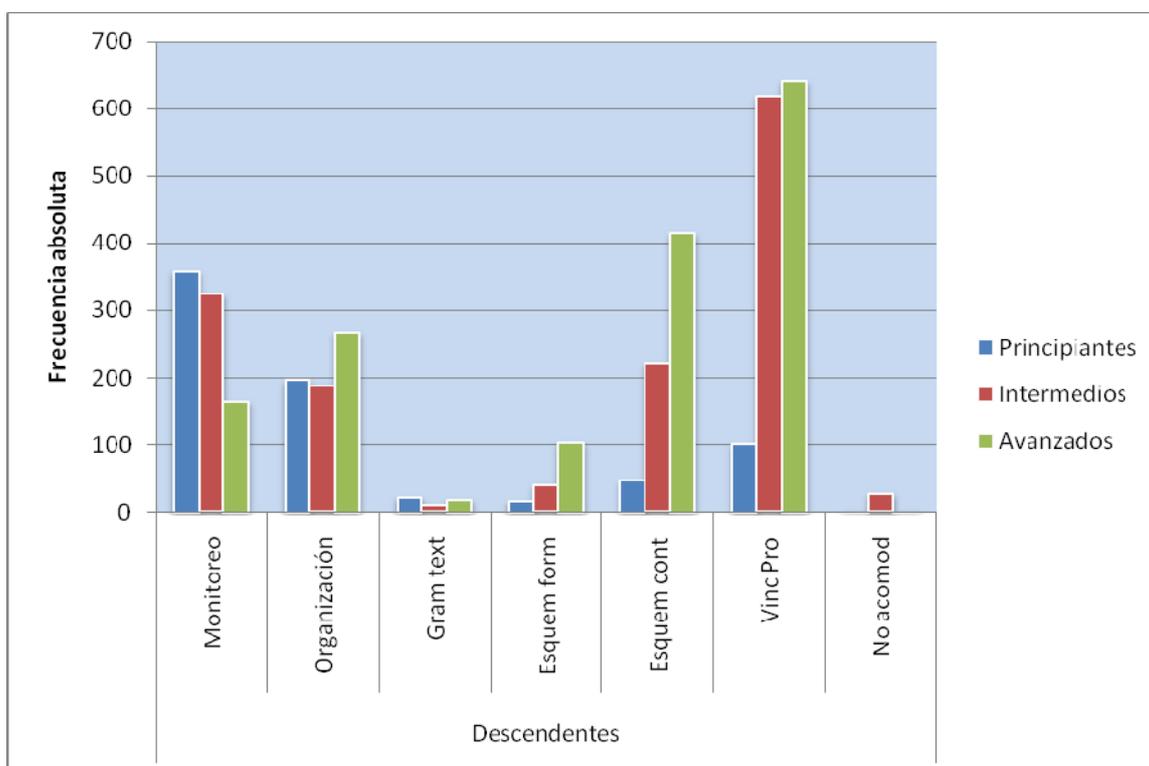
En el grupo de avanzados, cuyos datos en cuanto al uso de subcategorías de estrategias se presentan en la gráfica 3.14, se aprecia un uso más balanceado de las diferentes categorías. La categoría más frecuente fue Palabra-letra (39%), seguido por Significado léxico (36%). En el caso de este grupo la identificación del significado fue tanto en español como en inglés, es decir no solamente traducían el texto sino que también

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

activaban sinónimos para las palabras del texto en el idioma inglés. La Construcción de proposiciones compone el 13% de las estrategias usadas, el mismo porcentaje que fue observado en el grupo de los principiantes. Este grupo sigue dando evidencia de una preocupación con la información fonológica de la palabra lo que no se esperaría en lectores más avanzados. Este punto se retomará en la discusión de los resultados. No utilizan estrategias no productivas de literalidad.

### 3.4.2 Estrategias descendentes

A continuación se discuten los datos de mayor relevancia en cuanto al uso de subcategorías de estrategias descendentes en la lectura de los textos en inglés. En primer lugar se presentan en la gráfica 3.15 los datos generales del uso de estrategias descendentes entre los tres grupos que conformaron la población bajo estudio de acuerdo a su nivel de competencia lingüística en inglés.



**Gráfica 3.15: Uso de estrategias descendentes por nivel (frecuencia absoluta)**

En comparación con la gráfica 3.8 sobre el uso de estrategias ascendentes que se presentó al inicio de la sección 3.4.1 se puede notar en esta gráfica que describe el comportamiento de los mismos informantes en cuanto al uso de estrategias descendentes una menor presencia del grupo de principiantes. Este grupo usa un mayor número de estrategias de monitoreo (D1) y de gramática textual (D3) que los otros grupos pero para todas las demás subcategorías su uso de estrategias descendentes es inferior. Ocupan una cantidad mínima de estrategias no acomodativas (DX) lo cual, por cuestiones de escala, no se observa en la gráfica. En cuanto a esta última categoría (estrategias no acomodativas) solamente se logra apreciar su presencia en la gráfica en el caso de los intermedios. Cabe señalar que esto se debe únicamente a la actuación de la informante Sara y que este punto se retoma en el capítulo de discusión de resultados. El grupo de los avanzados está presente en todas las categorías, como era de esperarse dado que es el grupo que empleó la mayor cantidad de estrategias descendentes en general. Al igual que los principiantes, el registro de estrategias de la categoría de No acomodativas para el grupo de los avanzados no es observable en la gráfica por la escala utilizada. Éstos ocupan cantidades mayores de estrategias de D2 (Organización de la lectura), D4 (Esquemas formales o conocimiento de los textos), D5 (Esquemas de contenido o conocimiento previo del mundo) y D6 (Vinculación de proposiciones o construcción de una macroestructura) que los otros dos grupos.

#### 3.4.2.1 Resultados de las pruebas estadísticas de las estrategias descendentes

En primer lugar, se realizó una prueba Kruskal-Wallis para el uso de estrategias descendentes en los tres textos de manera general. Todos los datos se calcularon para frecuencia relativa de uso. Los resultados, que se reproducen en la siguiente figura, muestran resultados estadísticamente significativos para las siguientes categorías: D1, Monitoreo de la Comprensión (.001), D2, Organización de la Lectura (.017), D5, esquemas de contenido (.003), es decir el acceso al conocimiento previo del mundo, y D6 Vinculación de proposiciones (.008).

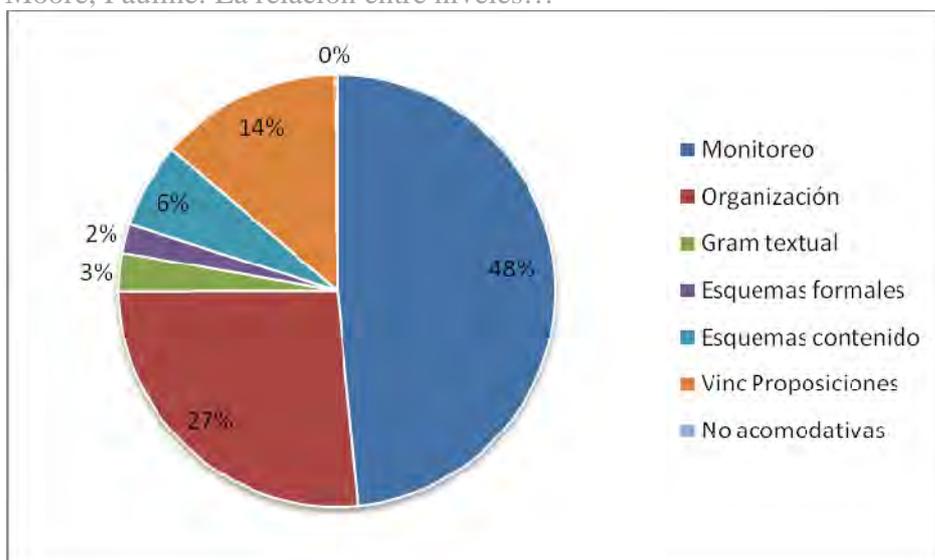
	Monitoreo Comprensión	Organización lectura	Gramática del texto	Esquemas formales	Esquemas de contenido	Vinculación proposiciones	No- acomodativas
Asymp. Sig.	.001	.017	.903	.055	.003	.008	.660

**Tabla 3.10: Prueba de Kruskal-Wallis por estrategias descendentes en los tres textos de acuerdo a nivel de competencia lingüística en inglés.**

Al igual que en el tipo de procesamiento ascendente se procedieron a calcular pruebas estadísticas para el comportamiento de los diferentes grupos de competencia lingüística en relación a los textos leídos. Para el texto *Generate Lots of Ideas Quickly*, los resultados son significativos para D1 y D5. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias de monitoreo de la comprensión del texto (.002) y Esquemas de contenido (.002). En la lectura del texto *When Politics is Personal*, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas sobre el uso de estrategias descendentes en el manejo de D1, monitoreo de la comprensión (.001), D2, las estrategias de organización de la actividad lectora (.020), D5, uso del conocimiento previo para evaluar o comprender el texto (.034) y D6, el acomodo de segmentos del texto en macroestructuras lo cual es evidenciado por el parafraseo del texto (.015). En el texto *In Vienna*, resultaron ser significativos los resultados de D1 (Monitoreo de la comprensión) (.025) y Esquemas de contenido (.006).

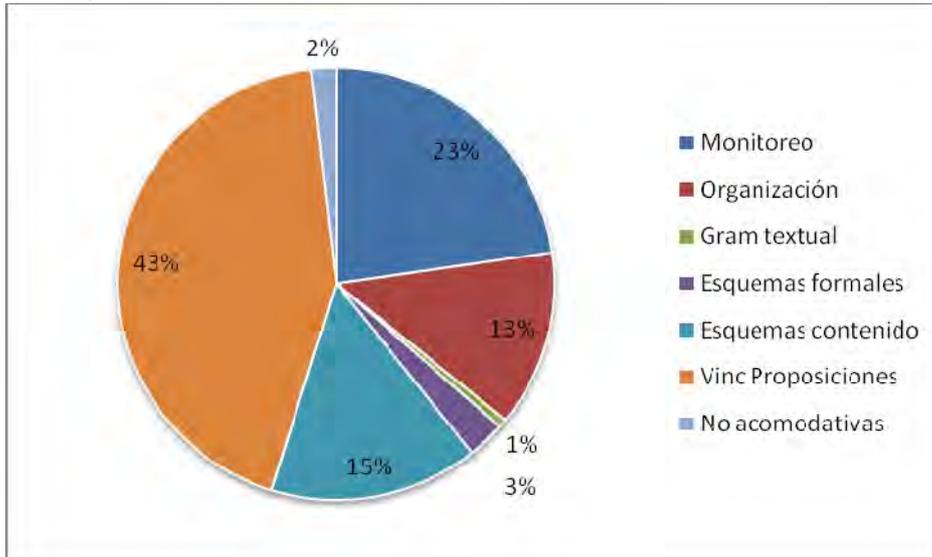
#### 3.4.2.2 Uso de estrategias descendentes por grupo

En esta sección se presentan los datos más relevantes en el uso de estrategias del tipo descendentes en los tres grupos del estudio de acuerdo a su competencia lingüística en inglés. La gráfica 3.16 muestra los datos en cuanto al uso de subcategorías de estrategias descendentes registrado en el caso de los lectores principiantes en los protocolos de lectura en lengua inglesa.



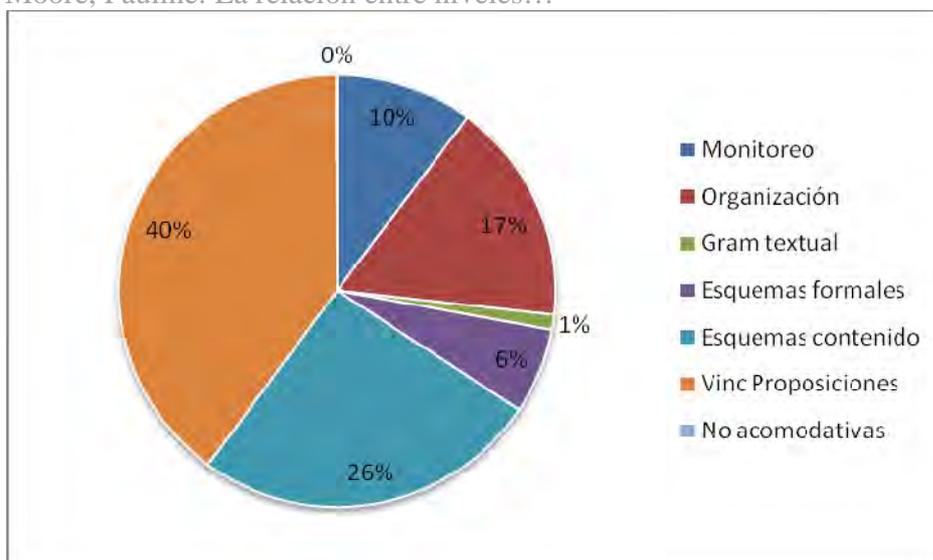
**Gráfica 3.16: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores principiantes en los textos en inglés**

En el grupo de lectores principiantes, se observa que la estrategia predominante del tipo descendente es la de Monitoreo de la comprensión (48%), lo cual indica un interés en los lectores por asegurar el éxito en su proceso de lectura. También hay un uso importante de estrategias de Organización de la lectura (27%), que denota cierta capacidad de autodirigir el procesamiento textual. También hay un porcentaje relevante de estrategias de Vinculación de Proposiciones (14%), en las que el lector agrupa proposiciones aisladas del texto para integrar una macroestructura textual. En menor grado se observan las categorías de Esquemas de contenido (6%), Gramática textual (3%) y Esquemas formales (2%).



**Gráfica 3.17: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores intermedios en los textos en inglés**

La gráfica 3.17 trata el uso de las estrategias descendentes en lectores intermedios. En la gráfica se aprecia una distribución considerablemente diferente de estrategias descendentes que los principiantes. En este caso, la estrategia mayoritaria es la de Vinculación de proposiciones (43%), es decir, la construcción de una macroestructura textual. Las estrategias de Monitoreo también participaron de manera importante (23%). Otras estrategias que representan proporciones considerables del total fueron las de Esquemas de contenido (15%) y de Organización de la lectura (13%). Las menos empleadas fueron las de Esquemas formales (3%), No acomodativas (2%) y de Gramática Textual (1%).



**Gráfica 3.18: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores avanzados en los textos en inglés**

El uso de subcategorías de estrategias descendentes en el caso de los lectores avanzados se presenta en la gráfica 3.18. La distribución de las estrategias descendentes en términos proporcionales entre el grupo de los avanzados es bastante similar al uso en los intermedios. En este grupo, la categoría de estrategias más utilizadas también fue la de Vinculación de proposiciones (40%), aunque en segundo lugar está la de Esquemas de contenido (26%). La Organización de la lectura representa el 17% de las estrategias descendentes, lo que muestra una preocupación con el logro de la tarea. Se registraron menos evidencias de uso de estrategias de Monitoreo en este grupo que en los otros dos lo cual se refleja en su menor valor porcentual (10%). También conviene destacar que el dato de uso de Esquemas formales (6%) es el mayor que se presenta en esta categoría entre los tres grupos, demostrando que este grupo es el que mayor uso hace de asignación de género e identificación del propósito en los textos leídos. Es probable que este dato se deba a su mayor exposición a textos durante sus estudios de licenciatura.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

### 3.4.3 Uso de estrategias no productivas

La tercera hipótesis con relación al CLI de los informantes se relaciona al uso de las estrategias no productivas. Inicialmente se planteó la hipótesis que conforme aumenta la competencia lingüística del informante se observará un menor uso de estrategias poco exitosas y de naturaleza no adaptiva. No se contempló la posibilidad de una relación entre el empleo de esta clase de estrategias y la dificultad del texto. En la tabla 3.11 se presentan los datos sobre uso de estas estrategias en los informantes. Solamente se incluyen aquellos informantes que las emplearon.

<b>AX: Literalidad</b>			<b>DX: No acomodativas</b>		
<b>Generate</b>					
<b>Principiantes</b>	Alejandra	14	<b>Principiantes</b>	X	
	Griselle	8			
	Paloma	11			
	Shermy	3			
<b>Intermedios</b>	X		<b>Intermedios</b>	Sara	2
<b>Avanzados</b>	X		<b>Avanzados</b>	X	
<b>Politics</b>					
<b>Principiantes</b>	Alejandra	4	<b>Principiantes</b>	X	
	Paloma	7			
	Shermy	2			
<b>Intermedios</b>	X		<b>Intermedios</b>	Sara	13
<b>Avanzados</b>	X		<b>Avanzados</b>	Ricardo	1
<b>Vienna</b>					
<b>Principiantes</b>	Griselle	1	<b>Principiantes</b>	Griselle	1
	Paloma	10			
<b>Intermedios</b>	Ángel	1	<b>Intermedios</b>	Sara	11
<b>Avanzados</b>	X		<b>Avanzados</b>	X	

**Tabla 3.11: Uso de estrategias no productivas entre los informantes.**

Se clasificaron como estrategias no productivas ascendentes aquellas estrategias de traducción directa no productivas utilizadas por el lector. En general, se puede decir que la selección errónea de un significado tuvo varias causas, las cuales se comentan a continuación para justificar su inclusión en el tipo ascendente. En primer lugar, la forma fónica de la palabra motivó al lector a adivinar un significado incorrecto, por ejemplo, la palabra *concealing* (en *Generate*) que significa *ocultar* o *esconderse* y se usa en el texto para comunicar que la actividad sugerida tendría un impacto negativo sobre la lluvia de ideas. Varios lectores identificaron un significado para esta palabra sin ocupar el diccionario por su parecido fónico con la palabra española *conciliación*, lo que les llevó a suponer que la actividad sugerida tendría un impacto benéfico ya que *conciliación* conlleva una connotación positiva. En segundo lugar, el lector buscó la palabra en el diccionario, pero por su falta de conocimiento de la estructura sintáctica del idioma inglés eligió la opción equivocada de la entrada léxica, por ejemplo, cuando Shermey busca la palabra *rose* en el texto *Politics*. En el contexto de la oración (“*He rose from his desk*”), *rose* es el pasado del verbo *rise*, sin embargo al buscar la forma *rose* lo primero que encuentra Shermey es el significado *rosa*, la flor, que es sustantivo y que no cabe en la oración en esta posición. Otro ejemplo de este mismo problema se dio en *Generate* en la comprensión de la frase *State the problem*. En este contexto *state* es el imperativo y significa “Plantea el problema”. Algunos lectores, como Alejandra y Paloma, sin embargo, el significado más accesible que encontraron para esta palabra fue *estado* como sustantivo. Para acomodar el sustantivo en la oración agregaron elementos a la estructura original dando como resultado “estado del problema” para esta frase.

En el caso de las estrategias no productivas ascendentes, es claro que los principiantes hacen mayor uso de ellas. Solamente un lector intermedio (Ángel) utiliza esta categoría de estrategia y esto se da en la lectura del tercer texto, que es el más difícil. Su error consistió en leer *Austrians* y traducirlo, inmediatamente después, como *australianos*. El error cometido tuvo un impacto menor sobre la calidad del significado logrado y lo corrigió en un momento posterior.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis para estas estrategias se han presentado anteriormente pero vale la pena reproducirlos aquí. Los resultados fueron significativos para los textos de *Generate* y *Politics* pero no para *Vienna*. El resultado no significativo en el caso del tercer texto probablemente refleja el hecho de que, en este caso, no fueron solamente lectores principiantes quienes utilizaron estas estrategias.

	Estrategias de literalidad		
	Generate	Politics	Vienna
Asymp. Sig.	.009	.035	.124

**Tabla 3.12: Prueba de Kruskal-Wallis sobre el uso de estrategias de literalidad en los tres textos**

En cuanto al uso de estrategias descendentes no productivas esta clasificación se asignó cuando el error de comprensión resultó de una mala interpretación del esquema textual. El único informante que utilizó estas estrategias de manera regular fue Sara. Los otros lectores que cayeron en este tipo de error fueron un avanzado, Ricardo, y un principiante, Griselle, pero en ambos casos el grado del error tuvo menos impacto en la interpretación final de la lectura que en el caso de Sara. Por ejemplo, Ricardo, en la lectura de *Vienna* no entiende si la persona nombrada en la lectura o su hermano es quien sufrió de la enfermedad mental.

Sara (Intermedio) registra estrategias del tipo hipótesis fija, para ella resulta difícil modificar su hipótesis inicial sobre el significado del texto y esto le causa problemas durante la lectura cuando esta hipótesis resulta errónea. En su lectura de *Politics*, por ejemplo, desde el inicio de la lectura se plantea la hipótesis que Domenici está hablando con su hija Clare en vez de con la autora del artículo, el no revisar esta hipótesis le crea una serie de errores que impactan de manera negativa sobre lo que entiende en el texto. Entre estos malos entendidos, Sara cree que el papá está hablando con su hija Clare, quien también está en la política y le está pidiendo que sea discreta sobre su enfermedad mental, porque él desea mantenerlo en secreto. Durante la entrevista que se reporta en el artículo hay un momento en el que entra el asistente del senador para darle un recado, la autora da a

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

entender que Domenici utiliza este momento como una posible ruta de escape, preguntándole al asistente si no tiene que irse a una junta. Al leer esta sección, Sara entiende que el recado del asistente es para pedirle que se vaya a una junta pero él dice que como está muy ocupado con su hija no puede retirarse. Como opera bajo la presuposición de que la enfermedad mental de Clare es algo que Domenici ha mantenido en secreto durante 18 años, niega la posibilidad de que el senador haya trabajado para legislación que favorezca a este grupo de personas, diciendo específicamente que a pesar de estar en una posición en la que podría haber hecho algo al respecto no lo ha hecho por temor a lo que diría la gente. Otro personaje del texto es una senadora que se llama Rivers, quien también lucha a favor del reconocimiento de las enfermedades mentales como enfermedades reales, pero en la interpretación de Sara, Rivers termina diciendo que **no** son reales. Ella presupone que la senadora dice esto para justificar su involucramiento en la política a pesar de su padecimiento.

De la misma manera tiende a interpretar el texto de acuerdo a sus esquemas de pensamiento a pesar de evidencia en el texto de que esto no haya sido la intención del autor, es decir, estrategias del tipo no acomodativas. Por ejemplo, en el texto *Politics* el autor describe a Domenici como “a gray, pragmatic fiscal and social conservative who opposed abortion, gun control and same-sex marriage and supported school vouchers, tax cuts and mandatory three-strikes sentencing” hay un tono ligeramente burlón por parte del autor. Identifica con retórica clásica tripartita la postura poco variable de un conservador típico y sugiere una posible falta de reflexión política por parte del senador quien adopta al 100% la línea oficial del partido que representa. La ironía se encuentra más claramente codificada en el texto con el uso del adjetivo “gris” para describir el senador. Cuando Sara lee esta parte del texto, comenta que Domenici está a favor de cosas que “son buenas para la sociedad”. Considerando que un solo lector es la causa del registro en la enorme mayoría de uso de estas estrategias, no es sorprendente que los resultados de la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 3.13) no sean significativos.

	No acomodativas		
	Generate	Politics	Vienna
Asymp. Sig.	.368	.986	.586

**Tabla 3.13: Prueba de Kruskal-Wallis sobre el uso de estrategias no acomodativas en los tres textos**

### 3.5 Resultados del texto en español

A continuación se presentan los datos del análisis de los protocolos en voz alta del texto en español *El comercio internacional ¿una amenaza para los tiburones?*, de manera abreviada se refiere a este texto como *Tiburón*. Desafortunadamente se perdieron dos grabaciones de la lectura del texto en español, que fueron de los informantes Griselle [P] e Ileen [I]. A pesar de estas carencias se obtuvieron resultados interesantes en este apartado. En primer lugar, en la tabla 3.14 se presenta el uso total de estrategias para el texto en español.

		Ascendentes	Descendentes	Total
Principiantes	Alejandra	2	7	9
	Erika	3	8	11
	Paloma	8	13	21
	Toño	7	23	30
	Shermy	1	1	2
	Promedio	4.2	10.4	14.6
Intermedios	Ángel	34	48	82
	Liliana	4	13	17
	Luis Enrique	22	33	55
	Luna	25	12	37
	Sara	59	43	102
	Promedio	28.8	29.8	58.6
Avanzados	David	59	109	168
	Delia	1	37	38
	Kika	9	22	31
	Lilia	7	27	34
	Ricardo	7	74	81
	Sergio	2	12	14
	Promedio	14.17	46.83	61

**Tabla 3.14: Uso de estrategias en la lectura del texto en español.**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

En comparación con los datos de lectura en inglés estas cifras son mucho menores, sobre todo entre el grupo de los principiantes. Es particularmente sorprendente observar al uso de Shermmy quien registró una sola estrategia ascendente y una descendente. También Paloma, quien utilizó un promedio de 800 estrategias durante las lecturas en inglés únicamente registra 21 estrategias en total para el texto en español. Otra vez, podríamos considerar que esto es un efecto de la mayor automatización de las estrategias en la lengua materna de los informantes, donde han tenido mayor cantidad de práctica, pero la automatización no explica por qué los avanzados, quienes seguramente han estado más expuestos a la lectura en ambos idiomas durante sus estudios, externarían un mayor número de estrategias en sus protocolos.

En la mayoría de los casos, el número de estrategias descendentes es mayor que ascendentes, solamente Luna y Sara presentan un número mayor de ascendentes que descendentes. El mayor número de estrategias registradas es el caso de David, con 109 descendentes y 59 ascendentes. Es importante también hacer notar que los valores más altos de estrategias ascendentes se encuentran en el grupo de los intermedios.

Para examinar otros patrones en los datos, se presentan las frecuencias relativas de uso de los tipos de procesamiento en la tabla 3.15. En esta tabla también se incluyen la frecuencia relativa de uso para las lecturas en inglés (el promedio de uso en los tres textos) para fines comparativos.

		Español		Inglés	
		Ascendentes	Descendentes	Ascendentes	Descendentes
Principiantes	Alejandra	22.22	77.78	94.01	5.99
	Erika	27.27	72.73	69.34	30.66
	Paloma	38.10	61.90	86.57	13.43
	Toño	23.33	76.67	78.57	21.43
	Shermy	50.00	50.00	85.68	14.32
Intermedios	Ángel	41.46	58.54	37.27	62.73
	Liliana	23.53	76.47	53.31	46.69
	Luis Enrique	40.00	60.00	75.04	24.96
	Luna	67.57	32.43	81.69	18.31
	Sara	57.84	42.16	40.37	59.63
Avanzados	David	35.12	64.88	38.91	61.09
	Delia	2.63	97.37	23.81	76.19
	Kika	29.03	70.97	36.21	63.79

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

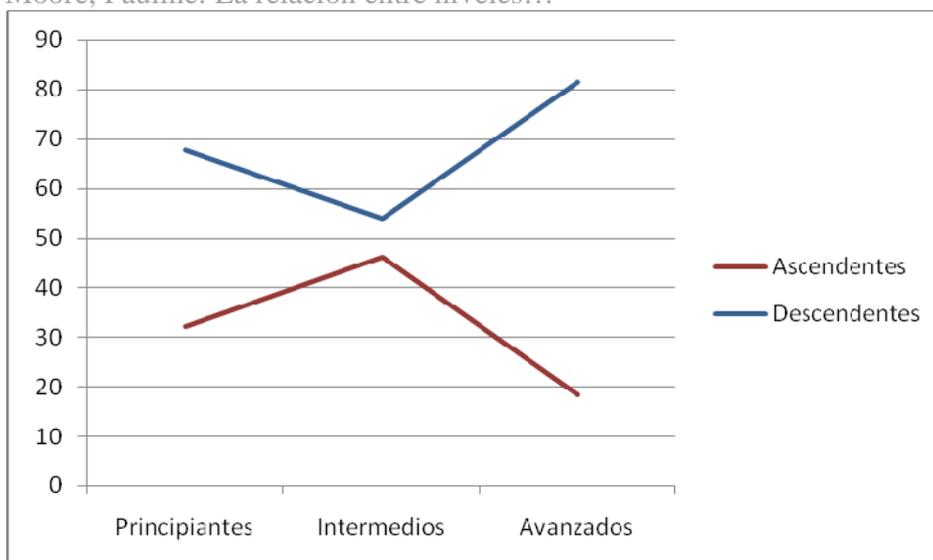
	Lilia	20.59	79.41	55.92	44.08
	Ricardo	8.64	91.36	42.73	57.27
	Sergio	14.29	85.71	20.18	79.82

**Tabla 3.15: Uso proporcional de uso de tipos de procesamiento en el texto en español en comparación con los textos en inglés.**

En este caso, los datos proporcionales respaldan lo encontrado en el análisis de las frecuencias absolutas, esto es, para la mayoría de los informantes el uso del tipo de procesamiento ascendente es menor en español que en inglés. Las dos excepciones a este patrón (Sara y Ángel) pertenecen al grupo intermedio y no, como pudiera suponerse, al grupo de avanzados. Ángel [I] y David [A] muestran comportamientos muy similares en la proporción de uso de tipos de procesamiento en español y en inglés. También son similares los resultados obtenidos para los dos idiomas en los casos de Sergio [A] y Kika [A] aunque en menor grado que los primeros dos mencionados. Por otro lado muchos de los informantes invirtieron su tendencia en el uso de tipo de procesamiento, entre ellos, todo el grupo de principiantes. Este resultado es de particular importancia ya que apoya la hipótesis de que las diferencias en el uso de estrategias en inglés que se han encontrado son en realidad a causa del menor nivel de CLI en este grupo, y no porque leen de esta forma en cualquier idioma.

Estas diferencias marcadas nos podrían hacer creer que los 16 participantes en esta etapa del estudio son un grupo homogéneo. Sin embargo, en realidad hay diferencias entre los tres grupos de CLI, incluso algunos datos significativos, en cuanto al uso de tipos de procesamiento y estrategias particulares. Como primer ejemplo de dichas diferencias se presenta en la gráfica 3.19 las tendencias de uso resumidas mediante el promedio de uso por grupo de competencia lingüística en inglés.

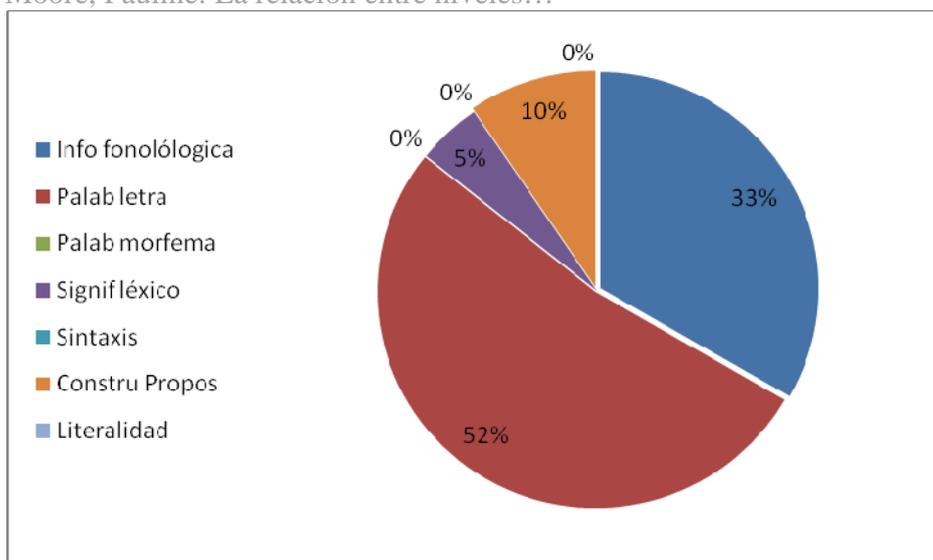
Moore, Pauline: La relación entre niveles...



**Gráfica 3.19: Tendencia en el uso de tipos de procesamiento por nivel en español.**

La gráfica 3.19 se construyó de la misma manera que la gráfica 3.3. Conviene recordar que aquella muestra el progresivo abandono de estrategias ascendentes con un incremento en el uso de descendentes conforme aumenta la CLI con líneas que se cruzan en forma de X. En este caso, los vectores que representan los dos tipos de procesamiento ni siquiera llegan a tocarse, reflejando así que en todos los casos hay un mayor registro de estrategias del tipo descendente que ascendente. Aún cuando algunos lectores individuales utilizan una proporción mayor de ascendentes que descendentes, las tendencias grupales se mantienen con una mayoría de estrategias descendentes.

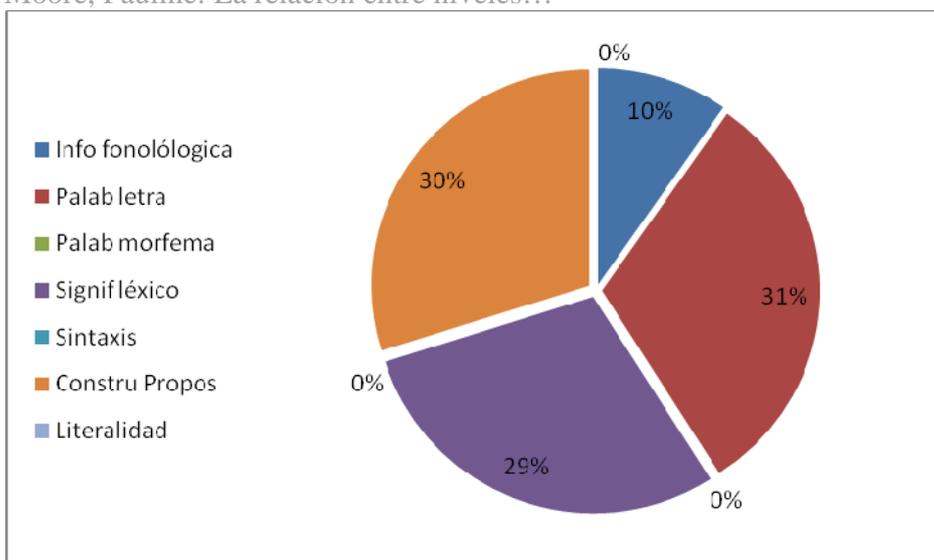
Como se mencionó anteriormente, existen ciertas diferencias relativamente estables en el uso de estrategias específicas. Los datos completos de frecuencia absoluta de uso de categorías de estrategias en la lectura del texto en español pueden consultarse en el Anexo I y los datos expresados en frecuencia relativa se encuentran en el Anexo K. Para facilitar la discusión posterior los datos se presentan en el mismo tipo de gráfica que se usó para los textos e inglés. En primer lugar, se consideran las estrategias ascendentes y se inicia con el grupo de los principiantes cuyos datos se presentan en la gráfica 3.20.



**Gráfica 3.20: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores principiantes en el texto en español**

Entre los principiantes, únicamente hay registros de cuatro categorías de estrategias ascendentes. Los informantes en este grupo no ocuparon estrategias del tipo Palabra-morfema, Sintaxis de la Oración, ni de Literalidad. Para los textos en inglés ocuparon un porcentaje de cada una de las siete categorías. En el siguiente capítulo se discutirán los motivos de esta reducción estratégica. La categoría más común de estrategia entre los principiantes es la de palabra-letra, es decir la relectura de palabras, frases o segmentos del texto para facilitar su comprensión, una de cada dos estrategias observadas es de este tipo. En segundo lugar, usaron estrategias de tipo Información fonológica (33%), en las que se mostraron dubitativos sobre la pronunciación de algún elemento textual. Hay menor uso de Construcción de proposiciones (10%) y de Significado léxico (5%).

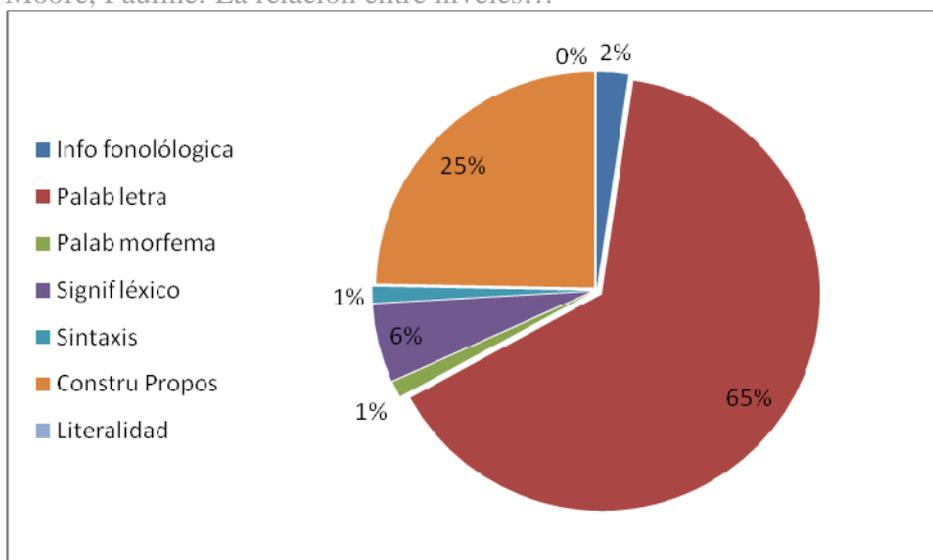
En la gráfica 3.21 se observa el registro de subcategorías de estrategias ascendentes utilizadas por los informantes que conformaron el grupo de competencia lingüística intermedia en inglés.



**Gráfica 3.21: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores intermedios en el texto en español**

Al igual que los principiantes, los lectores intermedios se limitaron a usar cuatro de las siete categorías de estrategias ascendentes, no ocupan estrategias de Palabra-morfema, Sintaxis ni Literalidad. A pesar de esta similitud, la distribución de las cuatro categorías es marcadamente diferente. Las tres categorías principales son Palabra-letra, Significado léxico y Construcción de proposiciones, cada uno con valores cercanos al 30%. También se registra un 10% de estrategias del tipo Información fonológica. Éstas son las mismas categorías utilizadas en este grupo durante el procesamiento de los textos en inglés.

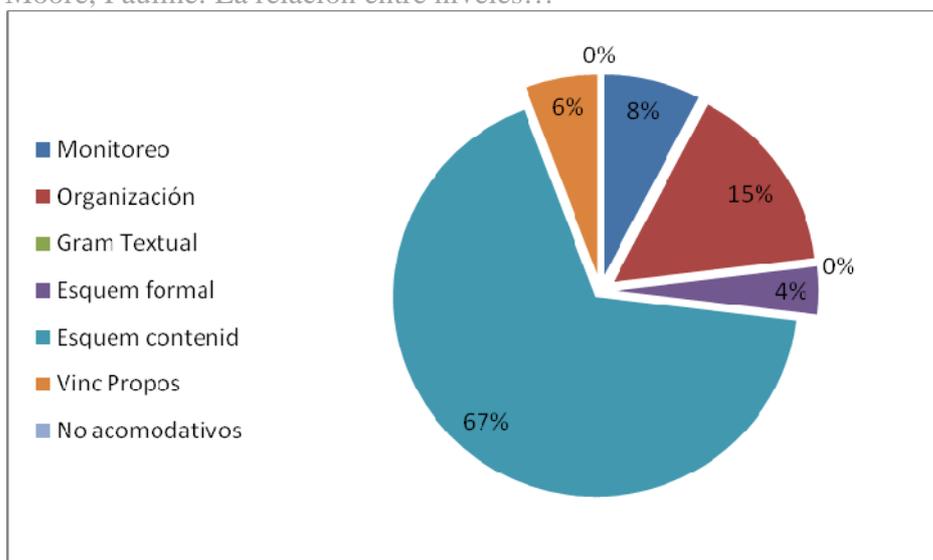
La gráfica 3.22 presenta los datos relevantes del uso de subcategorías de estrategias ascendentes en el grupo de los avanzados mientras leían el texto en español.



**Gráfica 3.22: Uso de subcategorías de estrategias ascendentes en lectores avanzados en el texto en español**

La distribución en el caso de los avanzados es diferente otra vez a los dos grupos anteriores, aunque al igual que los principiantes la mayoría de las estrategias utilizadas son de Palabra-letra (65%) en las que el lector relea partes del texto. La siguiente categoría de estrategias ascendentes es Construcción de proposiciones (25%) – que permite interiorizar el significado de las proposiciones textuales mediante el parafraseo. A diferencia de los grupos con menores niveles de CLI, en este grupo se observan 6 de las siete categorías potenciales, aunque las dos categorías mayoritarias dan cuenta del 90% de lo mencionado por los informantes. De las categorías menos utilizadas, la mayor es Significado léxico (6%), luego Información fonológica (2%) y Palabra-morfema y Sintaxis con 1% cada una. Tampoco hay evidencia de estrategias de Literalidad lo que no es sorprendente ya que éstas implican el recurso de la traducción que no es probable en la lengua nativa.

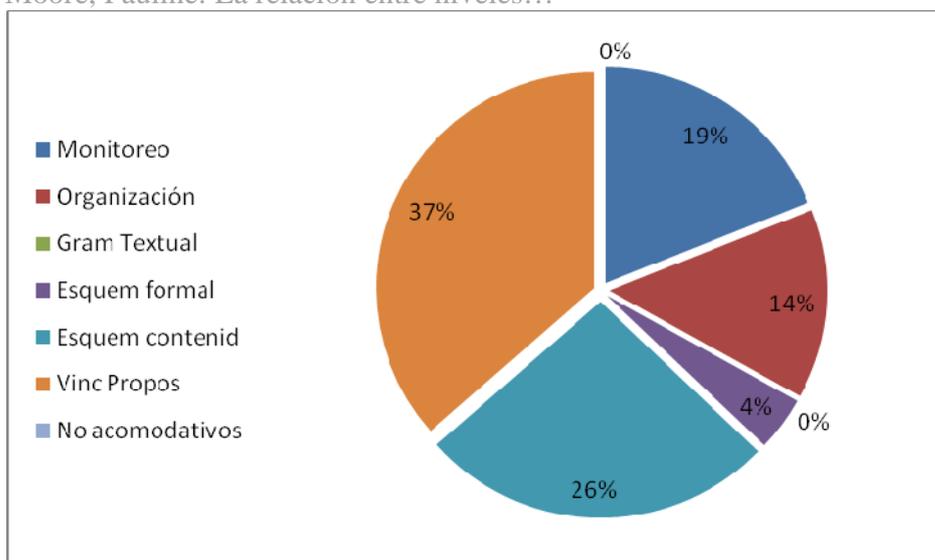
En el uso de estrategias ascendentes, entonces, los grupos se comportan de manera diferente tanto entre sí como en relación a la lectura de los textos en inglés. La siguiente serie de gráficas muestra el uso de estrategias descendentes entre los tres grupos. En primer lugar se presenta la gráfica 3.23 que muestra el uso de subcategorías de estrategias descendentes en la lectura del texto en español.



**Gráfica 3.23: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores principiantes en el texto en español**

En los principiantes, la categoría de estrategia descendente más común es la de Esquemas de contenido (67%), es decir, el uso del conocimiento previo para entender el texto. En contraste, para las lecturas en inglés la estrategia más utilizada era Monitoreo que en este caso solamente representa el 8% de las estrategias empleadas. Otra vez, se puede observar una reducción en las categorías de estrategias usadas en comparación con la lectura en inglés. En inglés, usaron 6 de las siete categorías, solamente no se ocuparon estrategias No-acomodativas. En el caso de la lectura en español, usan solamente cinco categorías, Esquemas de contenido (67%), Organización (15%), Monitoreo (8%), Vinculación de proposiciones (6%) y Esquemas formales (4%). En la lectura en inglés también ocuparon estrategias del tipo Gramática Textual. Durante las lecturas en inglés no se registraron para este grupo estrategias de Esquemas formales, pero su presencia aquí significa que los lectores no desconocen este tipo de información, por lo que el motivo de su ausencia en las lecturas del otro idioma no puede ser su falta de conocimiento.

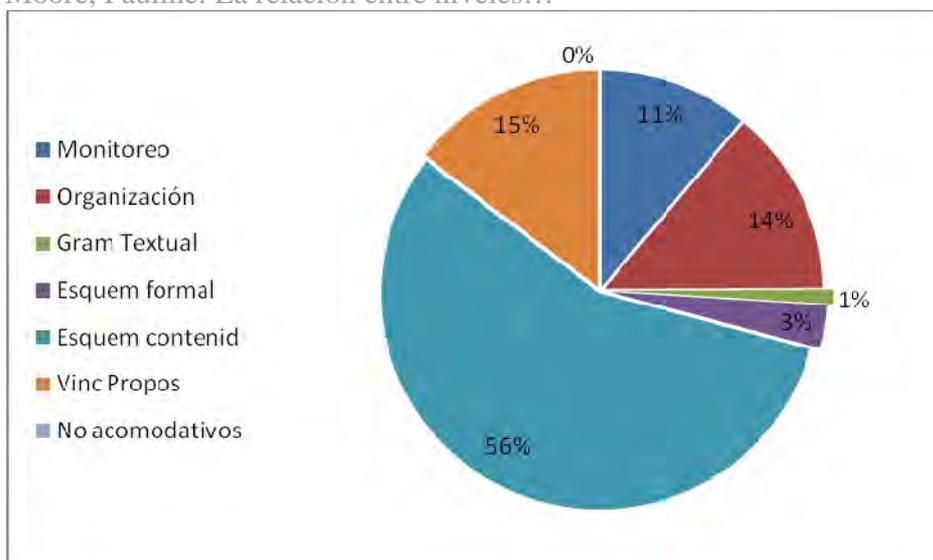
La siguiente gráfica (3.24) muestra los datos obtenidos en cuanto al uso de subcategorías de estrategias descendentes en el grupo de lectores intermedios.



**Gráfica 3.24: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores intermedios en el texto en español**

Al igual que los principiantes, los intermedios tampoco usan estrategias de Gramática Textual ni No-acomodativas. En este grupo, la estrategia más frecuente es la de Vinculación de proposiciones (37%) que ayuda al lector a construir una macroestructura del significado del texto. La siguiente categoría fue el uso de esquemas de contenido (26%). También hay una proporción importante de estrategias de Monitoreo (19%) y Organización de la lectura (14%), demostrando una preocupación con la calidad de logro de la tarea. Las estrategias de uso de Esquemas formales (4%) – o conocimiento de los textos en cuanto a formato, género, etc. – componen el porcentaje restante.

Finalmente en esta sección, se presenta la gráfica 3.25 en la que se puede observar el uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores avanzados.



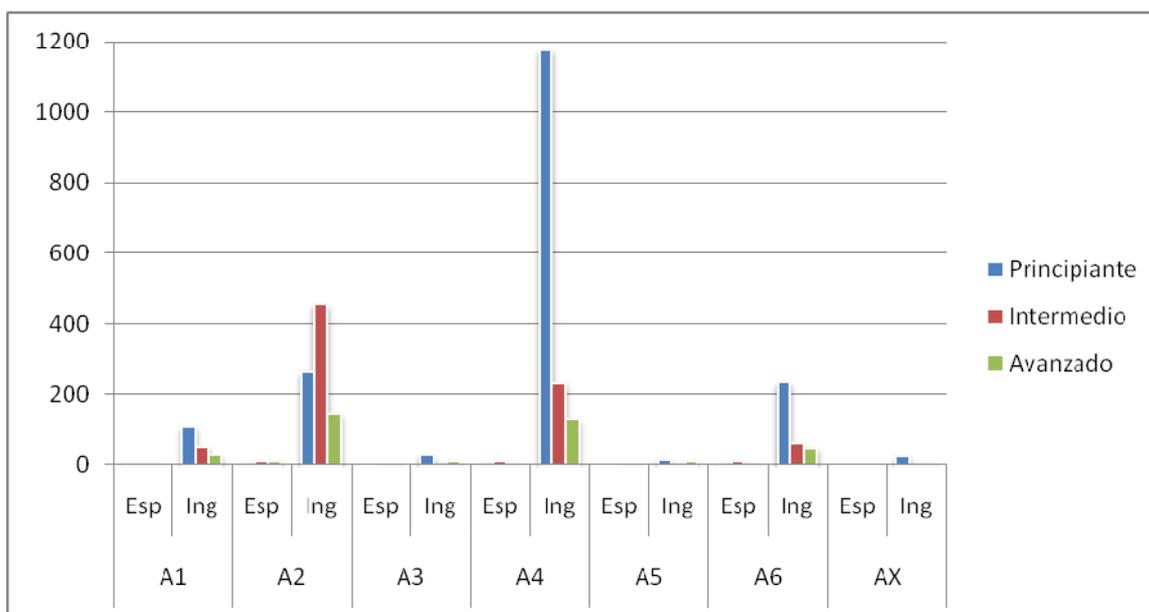
**Gráfica 3.25: Uso de subcategorías de estrategias descendentes en lectores avanzados en el texto en español**

En el grupo de los avanzados, la estrategia predominante es el uso de Esquemas de contenido (56%) al igual que los principiantes. La estrategia más utilizada por estos lectores durante la lectura en inglés, Vinculación de proposiciones (15%), está en el segundo lugar en la lectura en español. Las estrategias de Monitoreo (11%) y Organización de la lectura (14%) también cuentan por una buena proporción de las estrategias utilizadas. El 3% del uso de estrategias descendentes cae en la categoría de Esquemas formales. Este grupo es el único que utiliza estrategias del tipo Gramática textual (1%) para la lectura en español, en esta categoría se incluye el uso de cadenas léxicas para crear cohesión textual y manejo de elementos deícticos en el texto.

En general, entonces, el manejo de estrategias ascendentes y descendentes en el texto en español es bastante diferente en los tres grupos que la forma en que manejaban los textos en inglés. Sin embargo, es interesante que los tres grupos sigan siendo bastante diferentes entre sí. Al aplicarse una prueba Kruskal-Wallis a los datos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las categorías ascendentes de Significado léxico (.047) así como por las descendentes Monitoreo (.037) y Esquemas de Contenido (.038). Para el uso general de tipos de procesamiento, los resultados no fueron significativos.

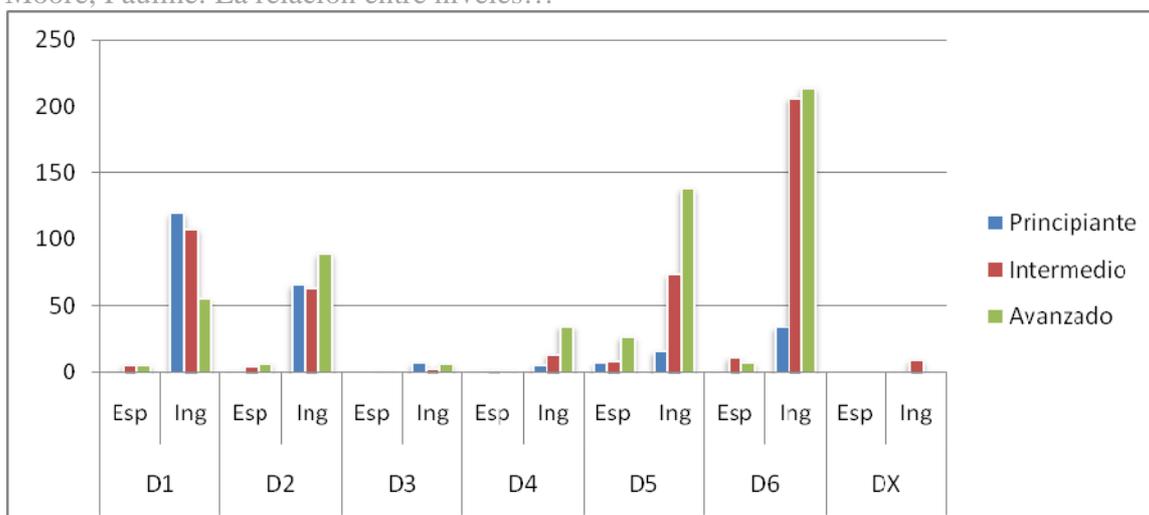
Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Finalmente, para concluir la presentación de resultados, se comparan las estrategias ascendentes y descendentes utilizadas en los textos en inglés con el uso en español en la gráfica 3.26. Cabe aclarar que el dato que se utilizó en el caso de inglés para las siguientes gráficas es el promedio de estrategias utilizadas en los tres textos para que los datos sean comparables con la lectura de un solo texto en español.



**Gráfica 3.26: Promedios de uso de estrategias ascendentes entre los tres grupos comparando el uso en español con uso en inglés (frecuencia absoluta).**

En la gráfica 3.26, la observación más importante es la diferencia entre el comportamiento de lectura en español con respecto a la lectura en inglés para cada uno de los tres grupos. Las únicas categorías en las que se observa una conducta similar entre ambos idiomas son Palabra-morfema (A3), Sintaxis de la oración (A5) y Literalidad (AX). Se observan registros muy bajos en estos casos. Se aprecia el bajo uso (o vocalización) de estrategias ascendentes en español; las cantidades registradas apenas se levantan del eje horizontal de la gráfica. La gráfica también muestra claramente el valor elevado de registros de estrategias de significado léxico en los principiantes.



**Gráfica 3.27: Promedios de uso de estrategias descendentes entre los tres grupos comparando el uso en español con uso en inglés (frecuencia absoluta).**

En comparación con la gráfica sobre estrategias ascendentes, se nota mayor paridad entre inglés y español en cuanto al uso de estrategias descendentes, aunque español es menor en todos los casos. Por supuesto, en este caso la escala es mucho mayor que en la gráfica anterior ya que el valor más alto registrado es de 213 en el uso de Vinculación de Propositiones (D6) en inglés por parte de los avanzados mientras que en la gráfica 3.26 el número máximo registrado fue 1174 estrategias de significado léxico en promedio en el grupo de los principiantes. Sin embargo, no es solamente un efecto del cambio de escala dado que los valores en verdad son mayores (el mayor valor registrado en español para estrategias ascendentes fue 9 mientras que el mayor valor registrado en español para descendentes fue 26). También se puede apreciar que el grupo que utiliza más estrategias descendentes en español son los avanzados.

A continuación, en la tabla 3.16 se presenta un resumen de las subcategorías de estrategias más utilizadas por los informantes en el estudio. En cada caso se identifican las tres subcategorías más frecuentes en cada tipo de procesamiento para la lectura de los textos en inglés.

Ascendentes		Descendentes	
<b>Principiantes</b>	Significado léxico	<b>Principiantes</b>	Monitoreo
	Palabra-letra		Organización
	Construcción de proposiciones		Vinculación de proposiciones
<b>Intermedios</b>	Palabra-letra	<b>Intermedios</b>	Vinculación de proposiciones
	Significado léxico		Monitoreo
	Construcción de proposiciones		Esquemas de contenido
<b>Avanzados</b>	Palabra-letra	<b>Avanzados</b>	Vinculación de proposiciones
	Significado léxico		Organización
	Construcción de proposiciones		Monitoreo

**Tabla 3.16: Resumen de los resultados en cuanto al uso de subcategorías por grupo de CLI en los textos en inglés.**

Se puede observar en la tabla que las categorías más frecuentes son relativamente estables entre los tres grupos, las variaciones principales son en cuanto al orden de frecuencia. Esto es particularmente notorio en el caso de las subcategorías ascendentes. En cuanto al procesamiento de tipo descendente el único grupo que incluye estrategias de esquemas de contenido, es decir acceso al conocimiento previo o del mundo, son los del grupo intermedio. A manera de comparación se presenta el mismo tipo de tabla pero ahora para los datos del uso de subcategorías de estrategias durante la lectura del texto en español en la tabla 3.17.

<b>Ascendentes</b>		<b>Descendentes</b>	
<b>Principiantes</b>	Palabra-letra	<b>Principiantes</b>	Esquemas de contenido
	Información fonológica		Organización
	Construcción de proposiciones		Monitoreo
<b>Intermedios</b>	Palabra-letra	<b>Intermedios</b>	Vinculación de proposiciones
	Significado léxico		Esquemas de contenido
	Construcción de proposiciones		Monitoreo
<b>Avanzados</b>	Palabra-letra	<b>Avanzados</b>	Esquemas de contenido
	Construcción de proposiciones		Vinculación de proposiciones
	Significado léxico		Organización

**Tabla 3.17: Resumen de los resultados en cuanto al uso de subcategorías por grupo de CLI en los textos en español.**

Otra vez participan generalmente las mismas subcategorías de estrategias con diferencias principalmente en el orden de frecuencia. En relación al uso del procesamiento ascendente destaca la importancia de la categoría de Palabra-letra, que denota que una estrategia de mucha importancia para estos lectores es la relectura del texto tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera. Los resultados en cuanto a este tipo de procesamiento no son particularmente diferentes de los obtenidos para la lectura de la lengua inglesa. En el caso del tipo de procesamiento descendente, sin embargo, el papel del monitoreo de la comprensión disminuye y aumenta considerablemente la participación de estrategias de esquemas de contenido. Esto significa que al leer en su lengua materna los informantes hacen referencia continua a su conocimiento previo del mundo. Cabe recordar que no se registraron estrategias del tipo no productivas en el procesamiento ascendente y descendente del texto en la lengua materna lo cual es probablemente un resultado directo del uso más eficiente de los esquemas de contenido de cada lector.

## Capítulo IV

### Discusión de resultados

Este capítulo recopila la interpretación de los datos obtenidos en el estudio. Conviene advertir al lector que por la naturaleza interpretativa del análisis lo que se presenta son las perspectivas de una persona sobre los resultados. Es posible explicar los datos obtenidos de otras maneras y en cualquier caso la interpretación presentada, aunque informada por los modelos teóricos actuales, representa necesariamente una intuición. De acuerdo a lo expuesto en el marco teórico se plantearon dos grupos de hipótesis para guiar al proceso de análisis y comprensión de los datos, el primero en torno a la competencia lingüística en inglés de los informantes y el segundo en relación a la dificultad del texto leído. Para facilitar la discusión se reproducen aquí estas hipótesis:

#### COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- 1.a. Conforme aumente la competencia lingüística del informante se observará un reducción gradual en el uso de estrategias ascendentes.
- 1.b. Conforme aumente la competencia lingüística del informante se observará un aumento gradual en el uso de estrategias descendentes.
- 1.c. Conforme aumente la competencia lingüística del informante se observará un menor uso de estrategias poco exitosas y de naturaleza no adaptiva.

#### DIFICULTAD DEL TEXTO

- 2.a. Conforme aumente la dificultad del texto leído se observará un mayor uso de estrategias ascendentes, independientemente de la competencia lingüística del informante.

2.b. Conforme aumente la dificultad del texto se observará menor uso de estrategias descendentes, independientemente de la competencia lingüística del informante.

En primer lugar, los resultados presentados en el capítulo anterior confirman que, para los lectores del estudio, las hipótesis (1a) y (1b) en cuanto a la interacción entre tipos de procesamiento de acuerdo a la competencia lingüística en inglés son esencialmente correctas. Es decir, que se puede observar que a mayor nivel de CLI menor uso de estrategias ascendentes y mayor uso de estrategias descendentes. En cuanto a la hipótesis (1c) los resultados no son tan claros. La hipótesis parece ser correcta en cuanto al uso de las estrategias no productivas de índole ascendente, hay menor incidencia de literalidad entre los lectores del grupo intermedio y no se presenta ningún caso de su uso entre los lectores avanzados. No se había postulado una relación entre la dificultad del texto y la frecuencia de uso de estrategias no productivas, sin embargo, observando los datos se puede decir que entre más difícil es el texto, menor probabilidad de que ocurran.

En segundo lugar, en cuanto a las hipótesis (2a) y (2b) relacionadas a la dificultad del texto, el patrón proyectado fue similar al efecto de menor CLI, es decir, se esperaba encontrar que los lectores, al leer textos más difíciles se comportaran como si fueran de un menor nivel de CLI reemplazando las estrategias descendentes con estrategias ascendentes. Esto no fue el caso o, al menos, el patrón simple que se predijo no se encontró. A continuación, se discuten las causas de los resultados y se ofrecen explicaciones posibles.

#### **4.1 Competencia lingüística**

Una primera pregunta que se puede formular con respecto a los resultados es cuáles son las causas principales del mayor uso de ascendentes entre los principiantes e intermedios. Las dos causas principales identificadas en el estudio del mayor uso de estrategias ascendentes en los grupos de principiantes e intermedios son el uso elevado de estrategias de significado léxico y la mayor frecuencia de pausas en sus protocolos.

En primer lugar, antes de que el lector pueda hacer algo significativo con el texto en términos de su conocimiento previo, tiene que haberlo entendido. Esta comprensión se

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

logra a partir de la construcción correcta de las proposiciones del texto lo cual involucra procesamiento ascendente. Una gran proporción de las estrategias ascendentes en los principiantes y, en menor grado, de los intermedios corresponde al uso de significado léxico, necesario a este nivel para encontrar el significado de las palabras del texto en español y así, empezar a entender el contenido. Los principiantes, en la mayoría de las ocasiones, para encontrar el significado de las palabras tienen que buscar en el diccionario. Rara vez utilizan el contexto de la lectura y hay poca evidencia de que adivinen. Los intermedios utilizan una mayor cantidad de estrategias palabra-letra que los principiantes, pero se observa una reducción en el uso de estrategias de significado léxico. Se sugiere que para acceder al significado de las palabras en el texto, para los intermedios basta con evocar su forma fónica. Las estrategias de palabra letra y significado léxico son menos frecuentes en los lectores avanzados porque ellos acceden al significado de las palabras vía procesos automatizados, lo cual no se externa debido a que no llega al umbral de la atención focal.

En segundo lugar, se puede abordar este problema desde la perspectiva de por qué los principiantes registran mayor cantidad de estrategias en general que los otros grupos. Esto se explica parcialmente porque ellos trabajan el texto en palabras aisladas o frases cortas en vez de segmentar el texto en unidades mayores. El movimiento hacia el uso de segmentos mayores es un proceso gradual y se refleja en los protocolos con la decreciente frecuencia y duración de las pausas. En el proceso de codificación, se utilizaron las pausas para determinar las divisiones entre una unidad a codificar y la siguiente. Con cada pausa se identificó un nuevo segmento a codificar, por lo que los protocolos con mayor cantidad de pausas también resultaron ser los protocolos con mayor cantidad de estrategias codificadas. Esto pudiera verse como un efecto secundario no deseable de la metodología de identificación de unidades, sin embargo, es lógico deducir que lo que el informante puede producir en una sola emisión de voz corresponde a lo que tiene en mente en este momento, por lo que las pausas tienen un estatus real como punto de división entre un pensamiento y otro.

Esta mayor separación entre las pausas en los protocolos es consistente con la construcción de conocimiento procedimental para el tratamiento de los textos. De acuerdo a Anderson (1982) este conocimiento procedimental resulta de la compilación de una serie de

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

conocimientos declarativos, que representaban el algoritmo necesario para encontrar una solución a un problema, en un solo proceso que se invoca cada vez que se enfrenta este tipo de problema. La separación creciente entre las pausas de los lectores refleja la mayor cantidad de texto que pueden abarcar en un solo golpe de atención.

La segunda pregunta que podemos formular es por qué se observa un aumento en el uso de estrategias descendentes conforme aumenta el CLI de los lectores. Para responder a esta pregunta se revisan los datos de uso de estrategias en general por parte de los tres grupos. Solamente hay dos categorías de descendentes que los principiantes utilizan con mayor frecuencia que los intermedios y avanzados, éstas son las de monitoreo de la comprensión y gramática textual. Aun cuando la frecuencia es menor en cuanto al uso de estrategias de monitoreo entre los avanzados, el contenido de los comentarios en este rubro es más complejo. Los principiantes e intermedios tienden a limitarse a comentarios breves como *OK* o *no lo entiendo*, mientras que los avanzados ubican el problema con mayor precisión, por ejemplo, *no entiendo lo de la primera hoja*, o, *a ver, cual es la relación entre esta persona y la otra*. Así se puede decir que, a pesar de la mayor frecuencia en los principiantes e intermedios, la conducta de monitoreo en los avanzados es más productiva o más eficiente, ayudándoles a identificar más claramente la causa del problema para atacarlo.

La estrategia de gramática textual requiere que el lector identifique referentes y cadenas de cohesión léxica más allá de las oraciones. Hay bajos registros de esta categoría para los tres grupos. Esta es la estrategia descendente que tiene mayores posibilidades de automatizarse, sobre todo resulta innecesario para el informante realizar comentarios directos cuando maneja este tipo de estrategias si la macroestructura que el lector almacena en la memoria es más compleja y permite el acceso rápido a palabras exactas del texto antecedente como sería de esperarse en los grupos con mayor competencia lingüística. Los intermedios casi no utilizan esta categoría de estrategias. Si bien es cierto que la categoría de estrategias de gramática textual es poco empleada forma parte integral del modelo planteado en esta tesis, ya que constituye una de los mecanismos más importantes para lograr la vinculación de las proposiciones textuales.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

En todas las demás categorías de estrategias productivas los avanzados las ocupan más que los otros dos grupos.

- Organizan más la tarea de leer, identificando claramente la estrategia que utilizarán para mejorar el grado de comprensión obtenido y estableciendo metas.
- Muestran mayor sofisticación en el uso de esquemas formales relacionados al género textual y el uso de pistas tipográficas.
- Son más eficientes en el uso de su conocimiento previo sobre el mundo y se involucran más en la lectura relacionando su contenido con diversas experiencias anteriores, programas de televisión, viajes, gente que han conocido, entre otras.
- Pueden concentrarse en procesos de alto nivel al tener automatizados los de bajo nivel.

Finalmente, los intermedios y los avanzados se comportan de manera similar en cuanto al uso de estrategias de vinculación de proposiciones. Comprenden las relaciones entre las partes del párrafo, identifican las ideas principales y secundarias, siguen el hilo del argumento en el texto y realizan inferencias e hipótesis sobre el significado del texto en términos globales. Los principiantes ocupan tantos recursos atencionales para encontrar el significado del texto que no pueden utilizar estas estrategias de interpretación.

El modelo de Shuy (1977) implica un proceso relativamente simple del reemplazo de estrategias ascendentes con estrategias descendentes, sin embargo, los datos no necesariamente apoyan esta premisa. Hay que tomar en consideración que la ausencia de cierto tipo de estrategias en los protocolos puede ser por dos motivos; uno, que el informante simplemente no las ocupa o, dos, que las ocupa pero que están automatizadas y, por lo tanto, no accesibles a la atención. Entonces, es posible que a pesar de no contar con evidencias del uso de estrategias en los protocolos, en realidad los informantes las utilicen. La explicación más satisfactoria de la ausencia de estrategias de bajo nivel en los avanzados es la automatización de estos procesos, es decir, su incorporación al conocimiento procedimental de procesamiento de textos del lector. Cuando ocurre un problema en la identificación del significado tanto los intermedios como los avanzados son capaces de externar estrategias ascendentes, por lo que podemos suponer que las utilizan siempre pero que solamente llegan a la atención focal cuando se presenta alguna dificultad.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Otra inquietud que surge de la revisión de los resultados es por qué los avanzados externalizan menos estrategias cuando deberían de decir más, pues la lectura no les ocupa tantos recursos atencionales y tendrían mayor capacidad libre en su memoria de corto plazo para enunciar lo que están haciendo. Otra vez, la explicación más satisfactoria de este fenómeno es la automatización. En la enorme mayoría de los casos, su reconocimiento de las palabras, el análisis sintáctico y la construcción de proposiciones a partir de los textos son automáticas – el resultado de la aplicación del conocimiento procedimental – y, por lo tanto, no accesibles a la atención por lo que no se vocalizan. Pero indudablemente causa extrañeza que en la lectura del texto en español los avanzados muestren más estrategias que los otros dos grupos. Este punto se retoma en la sección 4.4 en el tratamiento más específico de la lectura en español.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos con base en la CLI de los informantes, en la gráfica 3.2, que ordena los lectores del estudio de acuerdo a su frecuencia de uso de tipos de procesamiento, se identifican algunos informantes que utilizan proporciones de tipos de procesamiento que no corresponden a la tendencia general de su grupo de CLI. Específicamente, algunos de los lectores se salen de su grupo de CLI para intercalarse con lectores de los otros niveles. A continuación se retoman los casos más notorios y cuando es pertinente se comparan los resultados con las características de los informantes reveladas en las entrevistas, en su lectura en español y con otros factores para intentar explicar la divergencia.

### *Principiantes*

Toño es el primer lector que se comporta de manera diferente a los demás principiantes. Sus protocolos de pensamiento en voz alta en inglés evidencian uso de A1 (Información fonológica) y A2 (Palabra letra) y D1 (Monitoreo) y D2 (Organización), pero no ocupa otras categorías. Quizá esto es en parte porque en realidad lee muy poco en inglés, lo que le lleva a presuponer que las mismas estrategias que le sirven para leer en español le van a servir en inglés, sin modificaciones. Sin embargo, su uso de estrategias en inglés en comparación con las utilizadas en español, aunque son similares en cuanto a su frecuencia baja; 18.7 en promedio en los textos en inglés y 30 en español, son exactamente lo opuesto

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

en cuanto a distribución: en español; ascendentes, 23,33%, descendentes, 76,67% y en inglés; ascendentes, 78,57%, descendentes, 21,43%. La frecuencia absoluta de uso de estrategias en español hace que Toño sea el lector más estratégico de todos los principiantes en la lectura del texto en español. Pero Toño no es un lector estratégico en inglés y parece que, en realidad, no tiene la más mínima idea de qué hacer con los textos en inglés.

En sus protocolos de memoria del contenido admite que no ha podido entender mucho. Por ejemplo, cuando termina de leer *Generate* dice “mmm, lo que pasa es que no sé de que están hablando, necesito saber (.3) por decir, para empezar por el tema, no lo entiendo bien”. Al final del texto *Vienna*, vuelve a comentar que no ha entendido mucho así que se le ofreció la oportunidad de volver a leer el texto. No acepta esta oportunidad y dice que preferiría ver qué sale de la discusión sobre el significado que tendrá con la investigadora. Se puede decir que el no entender el texto no le preocupa en absoluto. Reconoce sus propias limitaciones como principiante.

Otra lectora principiante que sale del patrón esperado es Shermmy. Su mayor diferencia con los otros informantes es el uso de estrategias del tipo A4 o significado léxico. Del total de estrategias ascendentes que ella usa en *Generate* y *Vienna*, alrededor del 86% son de esta categoría. Durante la lectura de *Politics*, se comporta de manera más parecida a los otros principiantes. En las otras dos lecturas es difícil saber por qué Shermmy utiliza una proporción tan alta de estrategias de significado léxico, pero un factor que aumenta esta cantidad en comparación a los otros lectores en el grupo es que Shermmy no intenta leer el texto en inglés, por lo que rara vez usa estrategias de información fonológica ni de palabra-letra. La diferencia en la lectura de *Politics* es que intenta pronunciar varias de las palabras antes de buscarlas en el diccionario. Sin embargo, para Shermmy la lectura de textos en inglés es como resolver un rompecabezas, su forma de leer revela su creencia de que en cuanto haya encontrado todas las piezas, en la forma del significado de las palabras, el texto se entenderá.

Otro aspecto de su conducta que hace que Shermmy destaque en relación a los otros es la lentitud con la que lee. Se tarda tanto en leer los textos en inglés que se agota el tiempo asignado antes de que pueda avanzar más allá de la primera página. Sus pausas mientras lee son de mayor duración que las de otros informantes por lo que, a pesar de que

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

tarda una hora completa en terminar las lecturas, el total registrado de estrategias es similar a los otros lectores de su grupo. Tampoco puede dar un protocolo de memoria del contenido al terminar las lecturas en inglés porque su comprensión es muy baja. Es una lectora poco estratégica en español, registrando una sola estrategia ascendente y una descendente.

Los demás lectores en el grupo de principiantes, tienen un éxito limitado pero notable en la producción del protocolo de memoria del contenido. Al otro extremo de Toño, quien usa muy pocas estrategias se encuentran Alejandra y Paloma, quienes ocupan cuatro veces más estrategias ascendentes que cualquier otro lector en el estudio. Sin embargo, a pesar de la diferencia enorme en frecuencia absoluta no difieren marcadamente de los otros lectores en cuanto a frecuencia relativa de las categorías. Ya que la cantidad de estrategias utilizadas no puede explicar el mayor éxito obtenido en la comprensión de los textos por los otros cuatro informantes del grupo de principiantes es necesario ver otros aspectos de su comportamiento. Toño solamente lee el texto en inglés, Shermmy no lo lee sino que se dedica a glosar las palabras que encuentra en la lengua española con la ayuda del diccionario, los otros lectores leen partes del texto y luego las analizan. Estos segmentos de texto no son del mismo tamaño en todos los casos:

- Alejandra lee oraciones y frases en el primer texto, pero en los otros dos textos reduce su alcance al nivel de la palabra
- Paloma lee frases de manera consistente en los primeros dos textos. En el tercer texto lee oraciones.
- Griselle y Erika leen un par de oraciones como unidad mínima y en muchos casos leen párrafos completos antes de pararse a analizar lo leído.

Sin embargo, se puede ver que lo que tienen en común es la lectura de un segmento más allá del nivel de la palabra pero menor al texto completo antes de iniciar el análisis del significado. Esta conducta resulta en una comprensión más detallada del texto evidenciado por un protocolo de memoria de contenido más desarrollado en estos cuatro informantes, en contraste con la conducta de Shermmy y Toño que no es productiva.

### *Intermedios*

Uno de los casos que más destaca en la gráfica 3.2 es Ileen, quien, a pesar de pertenecer al grupo de intermedios, aparece en la gráfica entre los del grupo de principiantes. Está en el tercer lugar, justo después de Alejandra y Griselle. Destaca que cuatro principiantes se ubican a la derecha de ella. Esto parece ser a causa de su bajo uso de estrategias descendentes, por ejemplo, en *Vienna* usa solamente D1 (Monitoreo) aunque no usa menos estrategias en total que los otros lectores. Esto significa que está compensando la falta de estrategias descendentes con el uso de un mayor número de estrategias ascendentes. A pesar de esta diferencia muestra confianza en sus protocolos de memoria del contenido y ofrece un buen nivel de detalle sobre lo que ha entendido del texto. No se encuentra un factor que explique esta diferencia de orientación en su caracterización como lectora y, como no realizó la lectura en español no se pueden comparar estos resultados.

Otro lector intermedio que sale del patrón esperado es Ángel, quien parece comportarse más como lector avanzado con una proporción alta de estrategias descendentes. En este caso, la mayor frecuencia de estrategias descendentes se debe casi totalmente a su mayor uso de estrategias tipo D5 (uso de esquemas del contenido). Ángel ocupa su conocimiento previo del mundo mucho más que los otros lectores del grupo de intermedios, lo cual nos ayuda a ver cuál es la característica más compartida de este grupo, esto es, a pesar de que utilizan más estrategias descendentes de otras categorías que el grupo de los principiantes, no utilizan tantas estrategias de esquemas de contenido como los avanzados. El uso del conocimiento previo marca a los avanzados en su manejo del procesamiento descendente, ellos incorporan el conocimiento que obtienen del texto a sus estructuras previas y evalúan el contenido textual a la luz de lo que ya saben sobre el mundo. Esto es menos frecuente en los intermedios.

### *Avanzados*

Lilia, al contrario de los otros lectores avanzados registra altas frecuencias de estrategias ascendentes en general. En muchos aspectos se comporta ante el texto como un lector de menor nivel de CLI, por ejemplo, ocupa la información fonológica de la palabra

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

para su comprensión, pronunciando de manera deliberada las palabras del texto. Durante la lectura de *Generate* al encontrar al término *free-wheeling* lo pronuncia como *free-willing*, partiendo de este error interpreta esta palabra con el significado de “libre albedrío”. Esto es un ejemplo muy claro de que para Lilia el acceso al significado no es automatizado y también una prueba de que encuentra el significado a través de pistas en su forma fónica.

Por otro lado Sergio de los lectores avanzados muestra un patrón de uso de estrategias muy individual. Tanto en inglés como en español, usa pocas estrategias y éstas pertenecen a un número reducido de categorías. En *Generate*, que es el ejemplo más extremo, solamente usa A2 del tipo ascendente, mientras que de las estrategias descendentes usa D1, D2, D5 y D6, utiliza un rango mayor conforme aumenta la dificultad del texto. Mientras lee *Politics*, por ejemplo expande su uso de ascendentes para incluir A1, y ya incorpora D3 y D4 a su elección de descendentes, aunque éstas últimas vuelven a desaparecer durante la lectura de *Vienna*. En *Vienna*, adicionalmente a A1 también utiliza A4 por primera vez, debido en parte a la cantidad de vocablos extranjeros en este texto. La actuación de este lector en relación a la dificultad textual se retoma en el siguiente apartado.

A pesar de su actuación poco estratégica, Sergio claramente entiende los textos que lee, en ocasiones en lugar de hacer un comentario se limita a reírse del contenido textual, por ejemplo, cuando Rivers utiliza su frasco de píldoras como una maraca en el texto de *Politics*. Estas reacciones no estratégicas al texto demuestran su comprensión. De hecho, al finalizar la lectura del texto *Politics* Sergio explícitamente comenta “*they kept me thinking and thinking and it was hard to actually say a free lance thought*”, lo que demuestra que su falta de vocalización no es por problemas de comprensión sino porque está activamente procesando el texto de manera continua.

## 4.2 Dificultad textual

Los avanzados presentan una tendencia clara de aumento, tanto en términos absolutos como en proporción de uso, de las estrategias del tipo ascendente conforme aumenta la dificultad del texto leído con una correspondiente reducción en la cantidad de estrategias descendentes. Este patrón es exactamente lo que se predijo en cuanto al efecto

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

de la dificultad del texto, pero este es el único grupo que lo muestra inequívocamente. Entonces, ¿por qué únicamente los avanzados observan este patrón?

Para responder a esta pregunta es importante considerar la manera en que cada uno de los otros grupos en cuestión se desvió de lo que se predijo. Para este análisis es importante recordar los datos expuestos en la gráfica 3.10 que resume las tendencias en el uso de tipos de procesamiento para los tres grupos de acuerdo a la dificultad del texto leído. Los principiantes demostraron menor variación en el uso de estrategias de acuerdo a la dificultad del texto que lo esperado, esto pudiera deberse a que, para ellos, todos los textos son igualmente difíciles. En apoyo a esta hipótesis, los principiantes no comentaron sobre las diferencias en la dificultad, sin embargo, comentarios de este tipo fueron relativamente frecuentes en los otros informantes.

Entre los intermedios, al leer el texto más fácil utilizaron una proporción relativamente equilibrada de procesamiento ascendente (54%) y descendente (46%), consistente con la automatización gradual de las estrategias ascendentes. Para los otros dos textos se observa una mayor cantidad de estrategias ascendentes utilizadas, sin embargo, en contraste con lo que pudiera esperarse la cantidad de estrategias utilizadas en el segundo texto, *Politics*, es mayor que la utilizada en el tercero (*Vienna*) en el que se observa una disminución en el uso total de estrategias de cualquier tipo. Este dato probablemente refleja que el procesamiento del texto más difícil ocupa mayores recursos atencionales, dejando libre poca capacidad de la memoria a corto plazo para comentar las acciones que se llevaban a cabo. Cabe aclarar que los datos de la gráfica 3.10 están expresados como frecuencias absolutas; considerando el uso proporcional de los tipos de procesamiento el patrón que emerge sustenta la hipótesis inicial. Para *Politics* utilizan 66% de ascendentes contra 34% descendentes, mientras que en la lectura de *Vienna* los porcentajes correspondientes son de 70% ascendentes *versus* 30% descendentes, demostrando un aumento en la proporción de estrategias ascendentes para el texto más difícil. Cabe preguntar cuál es la causa del aumento considerable en el uso de estrategias ascendentes en el segundo texto. Para ejemplificar esto se puede considerar el caso de Ileen, quien muestra un aumento destacado en el uso de estrategias ascendentes del primer texto al segundo. Esto se debe principalmente a un incremento enorme en las estrategias del tipo A2, causado

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

por haber vuelto a leer el texto completo por segunda vez. A pesar de que vuelve a utilizar esta estrategia de relectura en el tercer texto, disminuye la cantidad de estrategias utilizadas relativas al segundo porque en este caso solamente relee la primera hoja del artículo que es en la que, presumiblemente, siente menos confianza sobre su nivel de comprensión.

En la sección 3.3.3 de la presentación de resultados se notó que en la mayoría de los casos (12), los lectores aumentaron la cantidad total de estrategias – tanto ascendentes como descendentes – que utilizaban para después disminuir esta cantidad en la lectura del tercer texto. Considerando que el segundo texto es menos difícil que el tercero, este dato es inesperado; era más probable una tendencia uniforme de aumento o reducción conforme aumenta la dificultad textual. Existen dos posibles explicaciones de los resultados obtenidos.

En primer lugar, puede ser que la fuente de dificultad en los dos textos sea diferente, cabe esperar que si los problemas que enfrenta el lector mientras procesa un texto surgen principalmente del texto – en el sentido de léxico desconocido o estructuras sintácticas complejas – se podría observar una cantidad creciente de estrategias ascendentes para manejar estas dificultades. Sin embargo, a partir de la descripción de los textos realizada en la sección metodológica (véase tabla 2.2) quedó establecido que el segundo texto es más fácil que el tercero en todos los aspectos así que esta sería una explicación poco satisfactoria. Además, los datos de frecuencia relativa solamente revelan un cambio en la proporción de tipos de procesamiento utilizado para el grupo de avanzados, por lo que la reducción en el uso total de estrategias que se observa entre el segundo y el tercer texto representa una reducción equilibrada de tanto estrategias ascendentes como descendentes.

La segunda explicación posible es que se observa un aumento en el total de estrategias utilizadas para el segundo texto en relación al primero por el aumento de dificultad del texto. Esta dificultad obliga a los informantes a leer de manera más estratégica de lo que comúnmente lo harían. Sin embargo, muchos de los lectores en el estudio presentan una especie de umbral más allá del cual un aumento en la dificultad del texto les obliga a utilizar menos estrategias. De acuerdo a la teoría de la automatización sabemos que los lectores pueden usar procesos automáticos sin mucho esfuerzo por lo que muchos de estos procesos se pueden llevar de manera simultánea. En un texto más difícil el

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

lector tendrá que reemplazar estos procesos automatizados con procesos controlados que requieren de mayor esfuerzo, por lo que no podrá realizar tantos procesos de manera simultánea. Esto explica el número menor de estrategias registradas, al tener que utilizar procesos controlados el lector no ha podido utilizar tantos procesos como acostumbra.

### **4.3 Uso de estrategias no productivas**

Originalmente se planteó que solamente los lectores principiantes utilizarían estrategias no productivas, sin embargo los resultados no apoyan a esta hipótesis. Más bien lo que se encontró fue que los lectores principiantes, en efecto, tendían a utilizar más estrategias no productivas pero que éstas pertenecían específicamente al tipo ascendente. Sus problemas de decodificación y su uso de estrategias de literalidad, en conjunción con su poca experiencia en la aplicación de las reglas sintácticas de la lengua inglesa, resultaron en errores frecuentes de identificación del significado, conforme se ha expuesto en la sección de presentación de resultados.

Solamente se registraron evidencias de uso de estrategias descendentes no productivas en el grupo de los intermedios. De hecho, aún entre este grupo, Sara es la única informante que ocupa esta categoría con frecuencia. En retrospectiva, el resultado es explicable, ya que uno solamente puede equivocarse en el uso de estrategias descendentes si las está utilizando, por lo que los principiantes que usan pocas estrategias descendentes no registran esta categoría. Como las estrategias descendentes que se clasifican como no productivas pertenecen al área de formulación de hipótesis (hipótesis fija y no acomodativas), un lector que no formula hipótesis sobre el significado textual a cualquier nivel no caerá en esta clase de errores. Los principiantes utilizaron estrategias descendentes que correspondían a las categorías de monitoreo y organización, por lo que se puede decir que su formulación de hipótesis en general fue infrecuente. En realidad, entonces, el comportamiento no productivo de Sara es un indicador de su avance como lector. Sin embargo, es digno de mayor comentario; nos podemos preguntar qué hay en la caracterización de Sara que explica este comportamiento. Durante la entrevista, ella específicamente dice que la lectura es para cultivar el conocimiento, por lo que es algo

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

irónico que haga precisamente lo opuesto, intentando obligar al texto a decir lo que ella quiere que diga. Sin embargo, también aporta evidencia de esquemas relativamente inflexibles cuando comenta que aunque le gusta el contenido de las revistas sociales (de chismes), ella no considera comprarlas, así que para leerlas pasa al quiosco de revistas a hojearlas, lo que demuestra su tenacidad en mantenerse firme en sus convicciones.

#### 4.4 Lectura en español

Los protocolos de la lectura de los textos en español también presentan algunas cuestiones interesantes. Por ejemplo, es de esperarse que haya diferencias considerables entre el procesamiento de la lectura en inglés y español por los grupos de los principiantes e intermedios, pero los lectores que se clasificaron en el grupo de los avanzados contaban con un nivel realmente alto de competencia lingüística en la lengua inglesa. Tres de ellos ya habían pasado un periodo de intercambio en el extranjero donde comprobaron que su nivel de competencia fue suficiente para estudiar con éxito en un país de habla extranjera. Es interesante que, a pesar de tener niveles altos de competencia lingüística, todavía no se puede decir que leen en inglés de la misma manera que leen en su lengua nativa.

Por ejemplo, los avanzados muestran una preocupación con el nivel fónico de la palabra mientras leen en inglés que no se observa durante la lectura en español. Esto es particularmente claro en el caso de Lilia, quien no utiliza esta estrategia en su lectura en español pero es relativamente frecuente durante su lectura en inglés, por ejemplo, cuando interpreta *free-wheeling* como *free-willing*. También se aprecia una diferencia en el uso proporcional de estrategias entre inglés y español. Aunque todos los informantes del grupo de avanzados utilizan una mayor proporción de estrategias de tipo descendente que ascendente en inglés así como en español, la brecha entre tipo ascendente y descendente es mucho mayor en español.

Aunque era de esperarse que las diferencias entre los grupos en cuanto a su competencia lingüística en inglés afectara directamente a la forma en que leían en este idioma, no se esperaba encontrar una relación entre la competencia lingüística en inglés y la lectura en español. Sin embargo, algunos resultados de la comparación entre competencia

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

lingüística en inglés y el uso de tipos de procesamiento en la lectura del texto en español resultaron incluso significativos estadísticamente. Es decir, los informantes de la investigación se comportaron como grupos incluso para la lectura en su lengua materna. La causa principal de este resultado significativo es la diferencia en cantidad de estrategias registradas en relación al grupo de competencia lingüística. Los principiantes usan menos estrategias en español que cualquier otro grupo. Esto es un resultado muy interesante pues hemos argumentado en los casos anteriores que un menor uso de estrategias corresponde a un mayor grado de automatización en la lectura. Al aplicar el mismo argumento a la lectura en español parece indicar que los lectores con mayores niveles de automatización y, por lo tanto, los lectores más eficientes son el grupo de los principiantes. Pero, ¿realmente serán lectores más competentes en español que los avanzados? ¿El aprender una lengua extranjera les ha restado a los intermedios y avanzados algo de su competencia en la lengua materna?

A riesgo de parecer estar planteando explicaciones *ad hoc*, quisiera argumentar que el mayor uso de estrategias entre los grupos superiores en español, de hecho, no refleja una pérdida de competencia lectora, sino lo contrario. Es más probable que el aumento de estrategias corresponda a una mejoría en su competencia lectora, el desarrollo de una competencia estratégica. La instrucción que han recibido en cuanto a la comprensión de lectura en la lengua inglesa les habrá aumentado su conciencia sobre el uso de estrategias de lectura. A pesar de que algunas de éstas no aplican a la lectura en lengua materna, como traducción o uso del diccionario bilingüe. Otras como la deducción de significado del contexto, identificación de la idea principal, estructura de párrafos y textos, identificación de vocabulario que opera como marcadores discursivos de comparación, contraste, argumentación y ejemplificación apoyan al lector también durante la lectura en la lengua española. Incluso algunas técnicas muy específicamente del salón de clase de lengua extranjera como, por ejemplo, la tarea de reacomodar un texto que se ha presentado en desorden, ayuda en el desarrollo de una conciencia de la estructura retórica del texto. Estos resultados proveen una justificación, basado en el estudio empírico, para la enseñanza directa y explícita de este tipo de estrategias ya que el estudiante no está consciente de usar estas estrategias en su lengua materna o bien no las utiliza.

## CONCLUSIONES

Se inició esta tesis con una cita sobre el carácter de la lectura por placer. Aunque los resultados indican que la lectura no es siempre un proceso placentero para todos, vale la pena retomar los puntos esenciales de esta cita original. Nell (1988) asevera que los garabatos negros del texto son tan inmóviles como la tumba, tan incoloros como el desierto a la luz de la luna, pero que pueden ofrecer al lector hábil un placer tan agudo como el contacto de un ser amado. Ahora bien, podemos apreciar que estas letras, aparentemente sin vida, interactúan con el lector en un baile complejo que él mismo controla. Sin embargo, para llegar al punto en que pueda dictar el compás del baile, el lector requiere de instrucción guiada sobre el uso de estrategias de lectura y la integración de los conocimientos que obtiene del texto con su propia experiencia de vida. Al igual que un aprendiz de baile, el lector necesita dominar los pasos básicos de manera automática para que pueda concentrarse en la tarea de unir dichos pasos para producir una construcción de mérito no solamente técnico sino también fluido y estéticamente agradable.

Se caracterizó al proceso de la comprensión de lectura como una interacción compleja y situada entre el lector, por un lado, y el texto, por el otro. La tesis responde a una inquietud sobre la naturaleza de la relación existente entre el uso de los diferentes tipos de procesamiento textual (ascendente y descendente) el nivel de competencia lingüística del lector y la dificultad del texto en personas que leen el inglés como lengua extranjera. Para explorar esta relación se observó la actuación de 18 lectores universitarios mexicanos, seleccionados por su nivel de competencia lingüística en inglés, mientras leían tres textos en dicha lengua. Los textos utilizados se habían analizado para determinar su dificultad y se eligieron para este propósito un texto relativamente fácil, uno de mediana dificultad y uno difícil. A manera de control los informantes también leyeron un texto en español con

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

características similares a los textos en lengua inglesa en cuanto a temática, género y extensión.

Mientras leían los textos, los informantes comentaban en voz alta sus procesos cognitivos para que se pudiera identificar el tipo de procesamiento que estaban utilizando para comprender el texto. La identificación de las estrategias y su categorización de acuerdo al tipo de procesamiento se realizó mediante un modelo de categorías de estrategias diseñado con base en varios estudios anteriores (Horiba, 1990; Davis & Bistodeau, 1993; Pressley & Afflerbach, 1995; Devitt, 1997). Se sintetizaron las categorías resultantes de tratamientos anteriores en un modelo que incluye 6 categorías ascendentes y 6 categorías descendentes que pretende capturar la interacción compleja entre el lector y el texto durante la lectura. La categorización utilizada se presenta a continuación de manera resumida:

<b>Ascendentes</b>	<b>Descendentes</b>
1. Información fonológica	1. Monitoreo de la comprensión
2. Palabras-letras	2. Organización de la lectura
3. Palabras-morfemas	3. Gramática del texto
4. Significado léxico	4. Esquemas formales
5. Sintaxis de la oración	5. Esquemas de contenido
6. Construcción de proposiciones	6. Vinculación de proposiciones

**Figura 5.1: Modelo de categorización de estrategias de comprensión de lectura.**

En el modelo también se toma en consideración que no todas las estrategias que utiliza un lector tendrán un impacto benéfico en su comprensión del texto. Por esta razón se incluyó una categoría de estrategias no-productivas en cada tipo de procesamiento. En el caso del procesamiento ascendente, esta categoría se denominó “Estrategias de literalidad”. Se incluyeron en esta categoría intentos del lector de comprender a la lengua extranjera sin conformarse a las reglas de sus correspondencias grafo-fonémicas o sin tomar en cuenta las

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

inferencias e implicaturas creados por el texto, es decir, quedarse en el nivel de comprensión literal. En el caso del procesamiento descendente, la categoría no-productiva se nombró “Estrategias no-acomodativas” y se incluyeron comportamientos que demostraban una tendencia a no modificar los esquemas internos a pesar de evidencias en contra en el texto o la inhabilidad de revisar y modificar las hipótesis iniciales sobre el significado textual al contrario (McGinitie *et al.* 1982).

Basándose primordialmente en el trabajo de Balota *et al.* (1990) y Devitt (1997), todas las estrategias productivas y no-productivas se articulan en un modelo multinodal estratégico de lectura que argumenta la interacción continua, dinámica y flexible entre todos los niveles y categorías, que se presentó en la figura 1.8. Las categorías que se comentaron se incluyen en el modelo en nodos de actividad cognitiva que se retroalimentan y que, a su vez, alimentan a otros nodos del modelo. Se encuentran dispuestos en el modelo del lado izquierdo, estrategias de índole descendente, y del lado derecho, de índole ascendente. Los nodos convergen en la macroestructura del significado que se construye conforme avanza el lector en el texto, aplicando estrategias que surgen de los nodos tanto del lado izquierdo como del derecho. El modelo enfatiza la naturaleza interactiva del proceso de comprensión de la lectura el cual se manifiesta en muchos niveles; entre el lector y el texto, entre el lector y el contexto, entre los diferentes nodos que componen los sistemas de procesamiento ascendente y descendente.

Dado que los esquemas mentales del lector y su teoría personal del texto y de la actividad lectora pudieran tener un impacto sobre el objeto de estudio, se realizó una entrevista con cada uno de los 18 informantes para comprenderlos como individuos. Con los datos obtenidos se elaboró una caracterización de cada participante que se intentó correlacionar con los resultados de los protocolos de pensamiento en voz alta. Los resultados de esta correlación no fueron completamente satisfactorios, sin embargo, la decisión inicial de describir de manera más detallada a cada participante sigue siendo válida, para destacar la individualidad de cada lector.

Se determinó la dificultad relativa de los textos con base en su complejidad léxica, complejidad sintáctica y organización discursiva. No obstante el esfuerzo por definir el rasgo de dificultad textual, éste tampoco resultó del todo satisfactorio. El tercer texto, *In*

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

*Vienna*, se percibe como considerablemente más difícil que los otros dos textos del estudio, aunque las cifras de los indicadores no varían mucho. Este problema probablemente se debe a que todavía no comprendemos bien los mecanismos que determinan la dificultad textual.

## **1. Aportaciones del estudio**

Este trabajo representa un primer intento por caracterizar los lectores en lengua extranjera en cuanto a la interacción entre los tipos de procesamiento ascendente y descendente, su competencia lingüística en la lengua extranjera y la dificultad del texto a partir de un trabajo empírico. Quizá el resultado más llamativo sea la confirmación de la hipótesis de Shuy (1977) que plantea el reemplazo gradual de las estrategias ascendentes a favor de estrategias descendentes conforme aumenta la CLI del lector. Sin embargo, es de mayor importancia la posibilidad de ofrecer una explicación más detallada de este fenómeno, mediante el análisis de las categorías de estrategias que permanecen en la actuación del lector y las que desaparecen por procesos de automatización. También es importante la forma en que se corroboran resultados de Vivaldo (2003) en cuanto a la importancia de la competencia lingüística en inglés y del conocimiento léxico en la explicación del comportamiento lector de estudiantes universitarios mexicanos.

La caracterización se logró mediante la aplicación sistemática de una categorización de estrategias pertenecientes a los dos tipos de procesamiento – ascendente y descendente – que es una de las aportaciones originales más importantes de la investigación. Esta categorización permite la evaluación equilibrada del uso de estrategias de lectura en lectores de cualquier nivel. Forma la base de un modelo de comprensión de lectura informado por las teorías actuales en el campo.

Los datos presentados de las entrevistas, ofrecen una mirada detallada a la naturaleza de estos lectores durante su paso por este nivel universitario de estudios. En contraste con los retratos pesimistas del lector que se encuentran con frecuencia en la prensa mexicana, estos jóvenes cuentan con el hábito de la lectura. La actividad lectora forma parte de su vida cotidiana, no solamente de manera utilitaria para cumplir con los requisitos de sus estudios sino también la lectura por placer. Identifican sus autores y

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

géneros literarios preferidos y, en muchos casos, comparten estas preferencias y conocimientos con sus amistades. No hay razón para creer que los informantes del proyecto sean universitarios más o menos excepcionales que cualquier otro grupo de universitarios mexicanos.

En este mismo sentido, otra aportación importante del proyecto es la exploración de aquellas dimensiones de la práctica lectora que representan tendencias grupales así como las que son más bien de tipo individual. La investigación revela tendencias mayores dentro de cada grupo hacia el uso de ciertos tipos de estrategias, más ascendentes en los principiantes; uso equilibrado en los intermedios; más descendentes en los avanzados. Por otro lado, también se exploran las actitudes y teorías con respecto a la lectura que son relativamente personales. Los diferentes informantes dentro de los grupos no comparten metáforas, aunque sí existen algunos patrones generales, por ejemplo, la tendencia a utilizar un mayor número de metáforas más diversas entre los avanzados.

De las tres hipótesis que explican la interacción entre tipos de procesamiento presentadas por Davis y Bistodeau (1993) y referidas en el primer capítulo de esta tesis como la hipótesis inhibitoria, la hipótesis de uso equilibrado y la hipótesis compensatoria se encontraron evidencias que apoyan tanto la hipótesis inhibitoria (el uso excesivo de estrategias ascendentes inhibe el empleo de estrategias descendentes) como la hipótesis de uso equilibrado. ¿Cuál de las dos hipótesis mencionadas describe más fielmente la interacción entre tipos de procesamiento en un lector particular depende de su nivel de competencia lingüística? La hipótesis inhibitoria parece más apta para los lectores principiantes mientras que la hipótesis de uso equilibrado es más adecuada como descripción de la actuación de los lectores intermedios.

Entre las tres hipótesis señaladas no existe una que explique adecuadamente la actuación de los lectores avanzados. La hipótesis compensatoria que predice mayor uso de estrategias descendentes que ascendentes podría parecer apta para la descripción de los lectores avanzados, sin embargo, este mayor empleo de descendentes se plantea como una compensación de la falta de competencia lingüística, lo cual no es el caso de los avanzados. Tampoco se encontraron evidencias entre los lectores principiantes del uso compensatorio de estrategias descendentes. Dada la falta de poder explicativo de estas tres hipótesis, se

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

sugiere que en realidad lo que se observa es el resultado de la creciente automatización de las estrategias ascendentes conforme avanza el lector tanto en su competencia lingüística como en su experiencia de la lectura en inglés. Se rechazarían entonces las tres hipótesis mencionadas, a favor de la explicación más elegante y parsimoniosa de un mecanismo de automatización que rinde cuentas de la paulatina desaparición de las estrategias ascendentes.

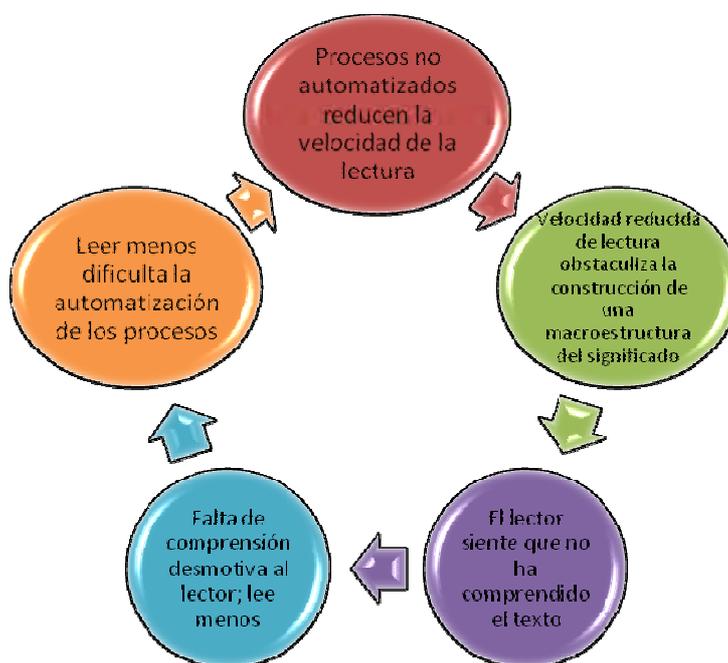
En cuanto al efecto de la dificultad textual, el estudio revela que este efecto solamente es relevante una vez que el lector ha alcanzado cierto nivel de competencia lingüística en el idioma inglés. Antes de adquirir este nivel los textos no se diferencian para el lector, de tal modo que todos los textos resultan igualmente difíciles.

El análisis del uso de estrategias no productivas en la lectura de los textos en lengua extranjera, reveló un patrón inesperado. Se esperaba encontrar que éstas fueran limitadas a los lectores principiantes pero son utilizadas también por lectores intermedios. El uso, en particular, de las estrategias no productivas de tipo descendente parece relacionarse a ciertas actitudes ante el texto y, sobre todo, al manejo de esquemas rígidos que no permite al lector adaptarse a las circunstancias planteadas por el texto.

Finalmente, la comparación de la lectura en la lengua inglesa con la lectura en lengua española ofrece evidencias importantes de que, aun cuando el lector cuente con un nivel de competencia lingüística alto su lectura en la lengua extranjera sigue siendo cualitativamente distinta a su lectura en su lengua materna. Quizá aún más curioso sean las evidencias de que el avance en la lengua extranjera puede cambiar sustancialmente su manera de abordar los textos en su lengua materna, mostrándose un comportamiento más estratégico y más informado ante el texto (véase tabla 3.15 y gráfica 3.19). Parecería que conforme el estudiante se empieza a acostumar a utilizar las estrategias de lectura de manera más consciente durante la lectura en la lengua extranjera, esto de alguna manera reactiva la capacidad de enunciar estrategias de lectura en la lengua materna.

## 2. Recomendaciones para la enseñanza de la comprensión de lectura

La observación de los lectores principiantes revela comportamientos en los casos de Shermey y Toño que son poco productivos con relación al logro de la comprensión. Esto se puede resumir como un *círculo vicioso del lector poco hábil* (adaptado de Nuttall, 1982: 167)



**Figura 5.2: Círculo vicioso del lector poco hábil.**

En resumen, un lector poco hábil no cuenta con procesos automáticos para abordar el texto en el plano ascendente, es decir, no cuenta con un léxico amplio de palabras que pueda reconocer de manera automática, carece de plantillas sintácticas que le apoyen en la identificación de estructuras de oraciones comunes, desconoce los sufijos y prefijos frecuentes que se usan para analizar partes de las palabras del texto, entre otras. El lector tiene que utilizar procesos controlados para abordar estos aspectos de la lectura, estos son más lentos y más costosos en términos de recursos atencionales, por lo que el lector tarda mucho en llegar al punto en el que ha decodificado el contenido básico del texto. Esta

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

lentitud en el logro de la información del plano ascendente agota los recursos atencionales del lector sin que haya llegado a construir una macroestructura estable del significado. Vislumbra la posibilidad de que el texto signifique algo pero su alcance es parcial y el lector mismo se da cuenta que no ha entendido bien. La sensación de leer sin comprender desmotiva al lector, quien empieza a leer menos, lo que resulta en menos oportunidades de practicar los procesos de decodificación para que se pudieran automatizar.

Ahora bien, muchos docentes están conscientes de la existencia de dicho círculo, pero en el contexto de este estudio se sugiere que lo que hay que trabajar en el salón de clases para este tipo de lector no son las estrategias descendentes que se han trabajado tradicionalmente, sino que hay que fomentar la automatización de los procesos de bajo nivel: la construcción de un léxico más amplio, la habilidad de análisis sintáctico, entre otros. Para lograr esto es importante alentar la división del texto en segmentos de tamaño óptimo, mínimamente en frases durante la primera lectura, utilizando la puntuación del texto para dividir el texto en partes susceptibles a un análisis significativo. Adicionalmente, es importante que se aliente la relectura del texto una vez que se haya decodificado una sección, para poder aplicar estrategias de niveles superiores a estos segmentos. Solamente cuando el lector ha decodificado el nivel más bajo significativo del texto podrá empezar a evaluar el contenido y estructura, formar vínculos significativos con otras experiencias de vida y construir una macroestructura estable de su significado. Poco a poco, se puede guiar al alumno para que vaya incrementando el tamaño de la unidad textual que lee antes de realizar su primer análisis – de frases a oraciones y luego de oraciones a párrafos.

La recomendación de enfocarse al desarrollo de estrategias ascendentes puede parecer ilógico, dado que indudablemente estas estrategias son las que los lectores usan con mayor frecuencia. Sin embargo, esta misma evidencia de frecuencia de empleo demuestra que los lectores no han podido automatizar su uso, y es en la adquisición de estas estrategias de manera automática que se podrá mejorar la experiencia de lectura de estas personas a través de una mayor fluidez. Una vez que el lector ya está utilizando estrategias ascendentes de manera automática y fluida podrá concentrar su atención focal sobre otras dimensiones del significado mediante estrategias descendentes.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Con lo anterior, no se quiere decir que el docente no necesita enseñar estrategias descendentes, sin ellas la lectura siempre será incompleta. Uno de los resultados de esta investigación es la falta de precisión en la identificación de problemas de comprensión en el uso de estrategias de monitoreo. El monitoreo es una estrategia muy importante, pero sería oportuno recalcar en los alumnos principiantes e intermedios la importancia de identificar el problema de comprensión con precisión – en vez de decir, “no entendí” que digan “no entendí esta palabra” o “no sé a que se refiere en esta oración”. El uso más preciso de estrategias de monitoreo ayudará a los lectores a puntualizar las áreas que necesitan reforzar.

También es importante ayudar a los alumnos a entender que una vez que se hayan comprendido las proposiciones del texto es necesario descubrir las maneras en las que éstas se secuencian y se vinculan para construir una macroestructura del significado. Es necesario elegir con cuidado las estrategias descendentes que sean de mayor utilidad a los alumnos en el nivel que se imparte. A pesar de la importancia arriba mencionada de los procesos ascendentes, también es cierto que el uso de estrategias de predicción y preactivación de esquemas formales y de contenido, a partir del título o ilustraciones del texto pueden apoyar al alumno en la identificación certera y más veloz de los elementos del texto aun en los niveles más básicos.

Establecer, de manera informada, cuáles estrategias serían importantes de trabajar en un nivel dado no implica que debemos de enseñar todas éstas de manera simultánea durante una clase. Se sugiere que enfocarse en un subgrupo de estrategias a la vez puede ser más productivo en términos de aprendizaje que intentar activar todas las estrategias posibles en una sola clase. Le permite al alumno tiempo de comprender la utilidad de cada estrategia de manera individual antes de tener que integrarlas en una actividad integradora. De la misma manera, el docente debe esforzarse para reciclar periódicamente cada estrategia con actividades que permitan su mayor integración en el proceso global. El reciclar estrategias de esta manera también aporta una mayor comprensión al alumno, cada vez que se presenta con una estrategia entenderá el papel que puede jugar en su proceso cada vez mejor.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Es importante que el maestro conozca los hábitos de lectura de sus estudiantes, principalmente, para saber dónde están en su desarrollo y, por ende, dirigir más adecuadamente la instrucción necesaria. Sin embargo, conocer las actitudes de los alumnos hacia la lectura y reconocer la diversidad de teorías personales es igual de importante en la clase de segunda lengua que en la clase de lengua materna. Saber el tipo de texto que les gusta leer a nuestros alumnos nos ayudará a seleccionar materiales más interesantes que involucren afectiva e intelectualmente a los lectores y tengan mayores posibilidades de romper con el círculo vicioso de la no-lectura. Se sugiere también que el uso de metáforas que se hayan identificado en los alumnos podría ser motivacional. En este respecto hay que tener cuidado de que las metáforas utilizadas por el profesor sean comunes en los alumnos del grupo. No se pretende que las metáforas aquí descritas sean comunes a todos los mexicanos. En los resultados de los 18 informantes de esta investigación el uso de metáforas es bastante diverso. Más bien, se sugiere que cada docente busque las metáforas dominantes entre sus alumnos y las utilice de manera productiva en el salón.

### **3. Limitaciones del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro.**

Al analizar los resultados de esta investigación se hace patente una serie de limitaciones teóricas y metodológicas. Se retoman estas limitaciones en la siguiente discusión, dada su importancia para investigaciones a futuro en el campo.

En cuanto a las limitaciones teóricas, es importante recalcar el estatus tentativo de las conclusiones logradas a partir de los resultados. Es imposible determinar si las categorías faltantes en los protocolos de cualquier grupo de lectores faltan como resultado de la automatización de procesos o si faltan porque los lectores en realidad no los usan. La reaparición de ciertos tipos de estrategias ascendentes durante la lectura de textos de mayor dificultad entre los grupos de los intermedios y avanzados parece indicar la realidad psicológica de la automatización como concepto teórico, pero tampoco se puede asegurar la existencia del fenómeno más allá de cualquier duda.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, en primer lugar, el presente trabajo se circunscribe a una población pequeña de una universidad pública. Para comprender bien el

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

fenómeno de formación de lectores hacen falta estudios con diversas poblaciones, incluyendo otras poblaciones universitarias de corte menos humanístico y la población general mexicana. La muestra reducida es un problema considerable, sin embargo, dado la inversión de tiempo y esfuerzo requerida por el método de recopilación de datos y las restricciones al tiempo para completar la investigación, 18 informantes representan el tamaño máximo de población posible. En todo caso, es un problema superable, pues siempre será posible investigar a más lectores en otros contextos. Sería importante recopilar datos de más lectores utilizando la misma metodología para que los resultados sean comparables.

En segundo lugar, la decisión de asignar una verbalización de los informantes a una u otra categoría es una decisión subjetiva que pudiera variar de acuerdo al criterio personal del investigador a pesar de los esfuerzos para delimitar cada caso. La categorización que se utilizó para clasificar las estrategias, aunque funcionó de manera confiable en este estudio, podría presentar problemas en una aplicación con otro investigador. Por las limitaciones de la modalidad de tesis, no se ha podido establecer la confiabilidad entre diferentes usuarios porque solamente la investigadora implementó la categorización. Se procuró superar esta problemática realizando una recategorización ciega de un número de protocolos por la misma investigadora, pero no se cuenta con datos sobre el comportamiento de la categorización al usarse por otras personas.

En tercer lugar, parece que hay un efecto de la dificultad textual, pero en el contexto de este estudio es difícil de observar. Se sugiere que la superación de esta limitación metodológica radica en la selección de textos aún más diferentes entre sí. De la misma manera, el uso de una muestra de lectores de un solo nivel de CLI podría establecer más claramente las modificaciones en el comportamiento del lector a causa de la dificultad textual.

En cuarto lugar, todavía hace falta trabajo en el sentido de establecer de qué forma las teorías que sostienen los informantes en el estudio influyen sobre su manera de abordar textos. Es decir, si el hecho de que un lector sostenga la metáfora del CONDUCTO se evidencia en su convicción de que el texto contenga un significado único e invariable durante su proceso de lectura. Para responder a esta pregunta, haría falta trabajo más

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

pormenorizado con los protocolos de los lectores individuales de la investigación. En el presente trabajo, puesto que se deseaba comprobar un comportamiento grupal, los datos se analizaron de manera más general.

En conclusión, esta investigación representa la aplicación de una categorización de estrategias de acuerdo al tipo de procesamiento en tres grupos de lectores de diferentes niveles de competencia lingüística en inglés y en la lectura de tres textos de longitud considerable de diverso nivel de dificultad en este idioma. La caracterización resultante se puede considerar de interés tanto teórico como práctico en el campo de la docencia de esta habilidad central en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para responder al supuesto inicial se observó, clasificó y analizó la variabilidad en el uso de tipos de procesamiento en un grupo de 18 lectores universitarios hispanohablantes. Se procuró evitar los problemas de estudios anteriores mediante la inclusión de un grupo de lectores intermedios y reconociendo el hecho de que ser lector principiante en inglés no necesariamente implica ser un mal lector. Se diseñó una categorización de estrategias más manejable y más equilibrada que las utilizadas en trabajos anteriores. La descripción que se logró de los informantes es la más completa posible dentro de las limitaciones metodológicas del estudio arriba mencionadas.

“No story is the same to us after a lapse of time;  
or rather we who read it are no longer the same interpreters.”

**George Eliot**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

### Referencias bibliográficas

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & S.G. Paris, 2008, "Clarifying differences between Reading Skills and Reading Strategies." *The Reading Teacher* Vol. 61(5): 364-375
- Ahmad & Asraf, 2004, "Making Sense of Text: Strategies used by good and average readers." *The Reading Matrix*, Vol. 4 (1): 1-36
- Alderson, J.C., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson J.C. & A. H. Urquhart, 1984, *Reading in a Foreign Language*, Londres: Longman.
- Ammon, U. & G. McConnell, 2002, *English as an Academic Language in Europe*, Duisburger Arbeiten Zur Sprach-Und Kulturwissenschaft, 48, Frankfurt Am Main, Alemania: Peter Lang.
- Anderson, J., 1976, *Language, Memory and Thought*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Anderson, J., 1983, *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J., 1990, *The Adaptive Character of Thought*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Anderson, J., 1993, *Rules of the Mind*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Anderson, J.R., 1996, "ACT: A simple theory of complex cognition" *American Psychologist*, Vol. 51 (4): 355-365.
- Arnaud, P. J. L. & S. J. Savignon, 1997, "Rare words, complex lexical units and the advanced learner." En J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press. 157-173
- Balota, D. A., G. B. Flores D'Arcais & K. Rayner (eds.), 1990, *Comprehension Processes in Reading*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Barnett, M. A., 1989, *More than meets the eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*, Center for Applied Linguistics, ERIC, NJ: Englewood Cliffs.
- Barney, B., 2006, [http://www.llnl.gov/computing/tutorials/parallel\\_comp/](http://www.llnl.gov/computing/tutorials/parallel_comp/) consultado el 21 de febrero 2007.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G., 1982, "Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall" *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74: 506-521.

Bernardo Peña, Luis, 2006, "Investigación y políticas de lectura: una exploración por el mapa de la lectura de Iberoamérica" en E. M. Ramírez Leyva, (comp.), *Las prácticas sociales de la lectura*, México: UNAM.

Bernhardt, E.B. & M.L. Kamil, 1995, "Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading; Consolidating the Linguistic Threshold and Linguistic Interdependence Hypothesis" *Applied Linguistics*, Vol. 16 (1): 15-34

Block, E., 1992, "See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers." *TESOL QUARTERLY*, Vol. 26: 319-343

Bransford, J. D., & Johnson, M. K., 1972, "Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 11, 717-726.

Brown, C. M., 1998, "L2 reading: An update on relevant L1 research." *Foreign Language Annals*, Vol. 31, 191-202

Carrell, P. L., 1984, "The effects of rhetorical organisation on ESL readers", *TESOL Quarterly*, Vol. 18: 441-469.

Carrell, P.L., J. Devine & D. Eskey, 1988, *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

Cassany, D., 2006, *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama

Cao Romero Alcalá, Laura, 1988, *Observación y análisis del proceso de lectura en lenguas extranjeras*, Tesis de Maestría sin publicar, UNAM, México, D.F.

Cavalcanti, M.C., 1987, "Investigating FL Reading Performance Through Pause protocols." en C. Faerch, & G. Kasper, 1987, *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters. 230-250

Ciapuscio, Giomar E., 2003, *Textos Especializados y Terminología*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada,

Clapham C.M., 1996, *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Clarke, M.A., 1980, "The short-circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance." *Modern Language Journal*, Vol. 64: 203-209

Coady, J. & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press

Cooper, M., 1984, "Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English", en J.C. Alderson & A. H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*, Londres: Longman. 122-135.

Creswell, J. W., 1998, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Nueva York, SAGE Publications

Davis, J. N. & L. Bistodeau, 1993, "How do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols." *The Modern Language Journal*, Vol. 77 (4): 459-72

Devine, J., 1987, "General Language Competence and Adult Second Language Reading." en J. Devine, P. L. Carrell & D. Eskey (eds.) *Research in Reading as a Foreign Language*. D.C: TESOL. 75-86

Devine, J., P. L. Carrell & D. Eskey (eds.), 1987, *Research in Reading as a Foreign Language*. D.C: TESOL

Devitt, S., 1997, "Interacting with Authentic Texts: Multilayered Processes" *Modern Language Journal*, Vol. 88: 457-69

van Dijk, T. A., 2000, "El estudio del discurso", en Teun A. van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*, España: Gedisa. 21-65

van Dijk, T. A., 1993, *Texto y Contexto: Semántica y Pragmática del Discurso*, México: Rei Mexico.

van Dijk, T. A. & W. Kintsch, 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando, FA: Academic Press Inc.

Engels, L. K., 1968, "The fallacy of word counts", *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 6 (3): 213-231

Ericsson, K.A. & H.A. Simon, 1999, *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, MA: MIT Press.

Ericsson, K.A. & H.A. Simon, 1987, "Verbal Reports on Thinking" en C. Faerch & G. Kasper, *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters. 24-53

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

ETS (Educational Testing Service), 1995, *TOEFL Sample Test: Sixth Edition*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Faerch, C. & G. Kasper, 1986, "Cognitive Dimensions of Language Transfer" en E. Kellerman & M. Sharwood, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Londres: Pergamon. 49-65

Faerch, C. & G. Kasper, 1987, *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Gascoigne, Carolyn, 2005, "Toward an Understanding of the Relationship Between L2 Reading Comprehension and Grammatical Competence", *The Reading Matrix*, Vol. 5 (2)

Gass, S. M. & A. Mackey, 2000, *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gee, J. P., 2000, Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, 4 (3). [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/index.html), consultado 14 diciembre 2006.

Gobierno del Estado de México, 2006, <http://www.toluca.gob.mx/descargas/estadisticas/Educacion.pdf>, consultado 14 diciembre 2006.

Goffman, Irving, 1997 [1981], *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Argentina: Amorrortu editores

González Robles, R. O., Vivaldo Lima, J. & Castillo Morales, A., 2004, *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa.

Goodman, K. S., 1976, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", en H. Singer & R.B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DL: International Reading Association. 497-508

Goodman, K., 1988, "The reading process", en P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press

Goodman, Yetta M., & Carolyn L. Burke, 1972, *Reading Miscue Inventory Manual; Procedure for Diagnosis and Evaluation*, Londres: Macmillan

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Gough, P.B., 1972, "One Second of Reading." en F. J. Kavanagh & G. Mattingly ( eds), *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, MA: MIT Press. 331-58

Grabe, W., 1988, "Reassessing the term 'interactive'" en P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press

Grabe, W., 1991, "Current Developments in Second language Reading Research" *TESOL QUARTERLY*, Vol. 25 (3): 375-406

Guthrie, J. T. & V. Greaney, 1996, "Literacy Acts", en R. Barr et al. *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 68-96

Halliday, M.A.K., 1976, *Cohesion in English*, Londres: Longman

Halliday, M. A. K., 1994, *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.

Horiba, Y., 1990, "Narrative Comprehension Processes: A Study of Native and Non-Native Readers of Japanese" *The Modern Language Journal*, Vol. 74 (2): 188-202

Hosenfeld, C., 1977, "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non-successful Second Language Learners" *System*, Vol. 5. 110-23

Hosenfeld, C., 1984, "Case studies of Ninth Grade Readers", in J. Charles Alderson, and A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*, Londres: Longman.

Howe, N., 1993, "The Cultural Construction of Reading in Anglo-Saxon England" en Boyarin, J. (ed.) *The Ethnography of Reading*, Berkeley, CA: University of California Press.58-79

Huang & van Naerssen, 1987, "Learning Strategies for Oral Communication." *Applied Linguistics*, Vol. 8(3): 287-307

Hudson, P., 1990, "What's in a word? Levels of representation and word recognition" en Balota, D. A., et al. (eds.), 1990, *Comprehension Processes in Reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 187-201

Hudson, T., 1982, "The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance" *Language Learning*, Vol. 32: 1-31.

INEGI, 2007, *Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo, 1960 a 2005*  
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu09&c=3277>

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Ignatieva Solianik, Natalia, 1996, La competencia lingüística y la gramática en el curso de comprensión de lectura, *ELA*, Vol. 23/24: 345-355.

Just, M.A., & Carpenter, P.A., 1976, "Eye fixations and cognitive processes." *Cognitive Psychology*, Vol. 8, 441-480.

Kalman, J., 2003, "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol VIII: 17, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 37-66.

Kavanagh, F. J. & G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press

Kintsch, W. & T. A. van Dijk, 1978, "Toward a model of text comprehension and production." *Psychological Review* Vol. 85 (5): 363-94

Koda, K., 1989, "The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency" *Foreign Language Annals*, Vol. 22: 529-540.

LaBerge, D. & S. J. Samuels, 1976, "Towrds a Theory of Automatic Information processing in reading", en H. Singer & R.B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DL: International Reading Association. 548-579

Lakoff, G. & M. Johnson, 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press

Laufer, B., 1991, "How much lexis is necessary for comprehension." En P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, Basingstoke Reino Unido: Macmillan. 126-132

Laufer, B., 1997, "The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess." en J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press. 20-34

Lebiere, C. & Anderson, J. R. (1993). A Connectionist Implementation of the ACT-R Production System. en *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, pp. 635-640: disponible en internet; <http://act-r.psy.cmu.edu/people/index.php?id=3> consultado 20 octubre 2008

Leow, R. P. & K. Morgan-Short, 2004, "To Think Aloud or Not to Think Aloud: The Issue of Reactivity in SLA Research Methodology", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 26: 35-57

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

- Lewis, M., 1997, "Pedagogical Implications of the Lexical Approach", en J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press. 255-270
- Logan, G. 1988, "Automaticity, resources and memory: Theoretical controversies and practical implications". *Human Factors*, Vol. 30: 583-598.
- Long, E., 1993, "Textual Interpretation as collective action", en Boyarin, J. (ed.) *The Ethnography of Reading*, Berkeley, CA: University of California Press. 180-211.
- Masse Torres, H. R., 2007, *Estrategias de aprendizaje de lenguas y competencia lingüística en inglés. Caso: Estudiantes de primer ingreso a la educación superior de la DES de Educación y Humanidades de la UAEMEX en 2004*. Tesis de Maestría presentada en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- McCarthy, J., 1990, *Formalization of common sense: Papers by John McCarthy*. Editor V. Lifschitz. Norwood, NJ: Ablex.
- McConkie, G., & K. Rayner, 1976, "An On-Line Computer Technique for Studying Reading: Identifying the Perceptual Span", en H. Singer & R. B. Ruddell, *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, DL: International Reading Association. 163-175
- McGinitie, W. H., Maria, K. & S., Kimmel, 1982, "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura." en E. Ferreiro & M. Gómez Palacios, *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, Argentina: Siglo XXI. 29-49
- Moore, Pauline, 2003, *Procedimiento de diseño de un indicador de facilidad de comprensión de lectura de textos en inglés para hablantes nativos del español*. Tesis de maestría, UNAM
- Nation, I. S. P., 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, Nueva York: Newbury House.
- Nell, V., 1988, *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*, New Haven, MA: Yale University Press.
- Newell, A., 1990, *Unified Theories of Cognition*, Harvard: Harvard University Press.
- Nisbett, R. E. & T. D. Wilson, 1977, "Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes", *Psychological Review* Vol. 84: 231-59.

- Moore, Pauline: La relación entre niveles...
- Nunan, David, 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C., 1982, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Londres: Heinemann
- OCDE, 2002, *Conocimiento y aptitudes para la vida. Resultados PISA 2000*, México: Santillana
- Oxford, R., 1990, *Language Learning Strategies: What every language teacher should know*, Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Peredo Merlo, M. A., 2005, “¿Es verdad que México busca formar lectores?”, *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, Vol. XI, 33: 167-188
- Perfetti, C. A., 1989, “There are Generalized Abilities and One of Them is Reading” en L.B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction: essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 307-335
- Pollatsek A. & Rayner K., 1990, “Eye Movements and Lexical Access in Reading”, en Balota et al. *Comprehension Processes in Reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 143-163
- Pressley, M. & P. Afflerbach, 1995, *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., 2001, “Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon.” *Reading Online*, Vol. 5(2). Disponible: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html)
- Ramírez Leyva, E. M. (comp.), 2006, *Las prácticas sociales de la lectura*, México: UNAM.
- Read, J., 2000, *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchey, F.R., 2002, *Estadística para las Ciencias Sociales: El potencial de la imaginación estadística*, México; McGraw-Hill.
- Rott y Williams, 2003, “Making form-meaning connections while reading: A qualitative analysis of word processing”, *Reading in a Foreign Language* Vol. 15 (1) <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2003/rott/rott.html> Consultado el 14 de septiembre de 2006
- Rubin, H.J. & I. S. Rubin, 1995, *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, NY; Sage.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Ruddell, R. B. & N. J. Unrau, (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, (5a Edición) International Reading Association

Rumelhart, D.E., 1977, "Understanding and summarizing brief stories" en D. La Berge & S. J. Samuels, *Basic processes in reading; Perception and comprehension*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 265-303

Rumelhart, D.E., 2004, "Toward an Interactive Model of Reading." en R. B. Ruddell & N. J. Unrau, (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, (5a Edición) International Reading Association. 1149-1179.

Samuels, S.J., 2004, "Toward a Theory of Automatic Information processing in reading, Revisited." en R. B. Ruddell & N. J. Unrau, (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, (5a Edición) International Reading Association. 1127-1148.

Samuels, S.J. & M.L. Kamil, 1988, "Models of the reading process" en Carrell, P.L., J. Devine & D. Eskey, 1988, *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, Richard, 1992, "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 14: 357-385

Schraw, G. & R. Bruning, 1996, "Reader's Implicit Models of Reading", *Reading Research Quarterly*, Vol. 31 (3): 290-305.

Secretaría de Educación Pública, 2000, Ley del Fomento a la Lectura y el Libro, <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/leylect.html> Consultado el 04 de julio de 2007

Secretaría de Educación Pública, 2001, *Programa Nacional de Lectura 2001-2006*, México: SEP

Shuy, R., 1977, *Linguistic Theory: What can it say about reading?*, International Reading Association

Sinclair, J. McH., 1994, "Trust the Text", en M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis*, Londres: Routledge. 12-25.

Singer, H. & R.B. Ruddell (eds.), 1976, *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DL: International Reading Association.

Singhal, M., 2001, "Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers" *The Reading Matrix*, Vol. 1: 1-9

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Smith, F., 1971, *Understanding Reading*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Smith, E. E. & D. A. Swinney, 1992, "The Role of Schemas in Reading Text: A Real-Time Examination." *Discourse Processes*, Vol. 15: 303-316 (1992)

Stahl, S., 1983, Differential word knowledge and reading comprehension, *Journal of Reading Behaviour*, Vol. 15: 33-50

Stanovich, K., 1980, Towards an Interactive-compensatory model in Individual Differences in the Development of reading Fluency, *Reading Research Quarterly*, Vol. 16 (1): 32-71

Stanovich, K., 1990, "Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity." *Developmental Review*, Vol. 10, 72-100.

Stevenson, M., R. Schoonen & K. de Glopper, 2007, "Inhibition or Compensation? A Multidimensional Comparison of Reading Processes in Dutch and English." *Language Learning*, Vol. 57 (1): 115-154

Steffensen, M. S. & C. Joag-Dev, 1984, "Cultural knowledge and reading", en J.C. Alderson & A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*, London: Longman.

Swaffar, J. K., K. Arens & H. Byrnes, 1991, *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*, New York: Prentice Hall

Townsend, D.J. & T.G. Bever, 2001, *Sentence Comprehension; The Integration of Habits and Rules*, Cambridge, MA: MIT Press.

UAEM, 2001, *Plan rector de desarrollo institucional 2001-2005*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

UAEM, 2005, *Currículum de la Licenciatura en Lenguas*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Vivaldo Lima, J., 1992, *Determinantes lingüísticos y psicológicos de la variabilidad del procesamiento del discurso académico escrito en inglés en estudiantes universitarios mexicanos*, Tesis de Maestría en Psicología Educativa, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Vivaldo Lima, J., 2003, *Understanding Differential Academic Reading Comprehension of Good Vs. Poor Readers in English as a Foreign Language*, Tesis Doctoral, Institute of Education, University of London.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Vivaldo Lima, J., López Olivas M. & R.O. González Robles, 2004, "Determinantes Psicolingüísticos da Compreensão de Leitura em inglês como língua estrangeira." *Psicología Escolar e Eduacional: Revista del ABRAPEE*, Vol. 7 (1): 21-31

Vivaldo Lima, J., Navarro, G., Flores M.T., Martínez M.L., González M.V., & J.A. Jerónimo, 1995, "Detección de habilidades precurrentes para el aprendizaje en estudiantes universitarios de la UNAM y la UAM: Reporte Preliminar" *Signos Anuario de Humanidades*; Año IX: UAM Iztapalapa, México, D.F.

Waring, R., 2001, <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/kiyo2001.html>, página web consultado el 15 de enero 2007: publicado como *Research in Extensive Reading*. Kiyō, Notre Dame Seishin University: Studies in Foreign Languages and Literature. Vol. 25 (1):

Weaver, C., 1994 [1988], *Reading Process and Practice: from socio-psycholinguistics to whole language*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Widdowson, H.G., 1979, *Teaching language as communication*, UK: Oxford University Press.

Wineburg, S. S., 1991, "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy." *American Educational Research Journal*, Vol. 28: 495-520.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **ANEXOS**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

**Anexo A:**

**El cuestionario utilizado para determinar el interés de los informantes de participar en la investigación.**

Este cuestionario está diseñado para apoyar a una investigación del proceso de comprensión de lectura de hispanoparlantes. Se agradece mucho su participación en el proyecto. Las respuestas al presente son confidenciales.

Edad:	18-25	
	26-35	
	36-45	
	46-55	
	56 o mayor	

Sexo:	M	
	F	

Programa de Posgrado al que desea ingresar

Indique en cuáles grados escolares estudió el idioma inglés:	
Pre-primaria/Kinder	
Primaria	
Secundaria	
Preparatoria	
Licenciatura	
Ninguno	

Número aproximado de años que ha estudiado el inglés activamente	
--	--

Número aproximado de años en clases particulares	
--	--

En general las calificaciones que sacaba en inglés eran:

altas (8.6-10.0)	
regulares (7.0-8.5)	
bajas (6.0-6.9)	
Reprobatorias	

En el siguiente cuadro clasifique su dominio de inglés en cuanto a aspecto y grado de dominio:

Aspecto / grado	bien	regular	poco	nulo
Producción oral				
Producción escrita				
Comprensión auditiva				
Comprensión de lectura				

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

En su opinión el inglés como lengua extranjera para obtener el grado de maestría en México es:

esencial		importante		un complemento útil		irrelevante	
----------	--	------------	--	---------------------	--	-------------	--

El inglés...

le gusta		le es indiferente		le disgusta	
----------	--	-------------------	--	-------------	--

¿Con qué frecuencia lee en los siguientes idiomas?

Español	siempre		a menudo		rara vez		nunca	
Inglés	siempre		a menudo		rara vez		nunca	
Otro_____	siempre		a menudo		rara vez		nunca	

¿Cuáles tipos de textos cree que necesitará leer para sus estudios de maestría?

Artículos especializados	
Libros de texto	
Libros (otros)	
Revistas especializadas	
Otro(s): Especifique:	

¿Cuáles tipos de textos cree que necesitará leer *en inglés* para sus estudios de maestría?

Artículos especializados	
Libros de texto	
Libros (otros)	
Revistas especializadas	
Ninguno	
Otro(s): Especifique:	

¿Cuáles otros idiomas domina?

Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Nahuatl	
Otro(s) (especifique)	

¿Cuándo lee en inglés que aspectos le cuestan trabajo? (se puede marcar más de uno)

Palabras técnicas	<input type="checkbox"/>
Significado general	<input type="checkbox"/>
Referencias culturales	<input type="checkbox"/>
Enunciados complejos	<input type="checkbox"/>
Frasas idiomáticas	<input type="checkbox"/>
Preposiciones	<input type="checkbox"/>
Otro(s) Especifique:	<input type="text"/>

En el siguiente texto marque las palabras y/o secciones que le son difíciles de entender.

\*\*\*\*

### **Ethnic Groups in the World**

Many of the world's problems stem from the fact that it has 5,000 ethnic groups but only 190 countries. Studies show that few states are ethnically homogeneous and that many, particularly in Africa, have no majority ethnic group. Since 1945 some 15 million people have been killed in conflicts involving ethnic violence, although ethnic tensions have not necessarily been the catalyst. Among the worst incidents were the 1994 civil war in Rwanda, which resulted in more than a million dead and three million refugees, and the 1947 communal riots in India, which left several hundred thousand dead and 12 million refugees.

Why are some multiethnic countries plagued by violent, persistent ethnic conflict and others not? There are no completely satisfactory answers, but it is evident that several factors affect the outcome. One of these is the presence or absence of political institutions that give minorities protection against the tyranny of majority rule. Federal systems, such as the one instituted after 1947 in India, can help dampen ethnic tensions by giving minorities regional autonomy. Intermarriage--between Thais and Chinese in Thailand, say, or Taiwanese and Mainlanders in Taiwan--erodes ethnic differences. And free-market forces tend to mitigate ethnic tensions. For instance, Russia has not adopted an irredentist policy--there are nearly 25 million Russians in neighboring republics--arguably because it would interfere with the goal of achieving a Western-style market economy.

\*\*\*\*



Moore, Pauline: La relación entre niveles...

### LE AGRADEZCO SU COOPERACIÓN

De estar interesado en participar más en este proyecto indique a continuación su nombre e información para contactarlo.

Nombre:		
Teléfono(s):	Trabajo:	Casa:
Correo Electrónico:		

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo B:**

### **Texto 1: Generating Lots of Ideas Quickly**

## ***The BuildingBrands Guide to Effective Brainstorming***

### ***Introduction***

Brainstorming is a much talked about and much misunderstood technique for generating ideas. To get the best value from brainstorming it needs to be fully understood and carried out properly.

Let's define it first:

- 5            'Brainstorming is a means of getting a large number of ideas from a group of people in a short time.'

Note the careful choice of words:

'A large number of ideas' makes no mention of quality – we are simply after quantity. We should get many ideas – we may get winners.

- 10        'A group of people' implies that everybody has an equal opportunity to contribute.

'In a short time' means exactly that – this is not a technique where ideas follow long periods of contemplation, it is a means of getting ideas fast... there should be a storm of ideas!

To achieve this a free-wheeling atmosphere is critical:

- 15        • there should be no criticism

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

- no interpretation, evaluation or comment on the ideas at all.

This is about divergent thinking, ideas sparking ideas and leading to still more ideas.

20 The problem is that people seize on this lack of discipline and either run with the apparent anarchy, or criticize it as frivolous. The reality is that the best brainstorming sessions are, in fact, something of a creative paradox: they are a tightly managed process, to facilitate free and divergent thinking.

### The eight stages of brainstorming

25 There are eight stages that should be followed to maximize productivity in brainstorming:

1. State the problem
2. Restate the problem
3. Select a restatement
4. Warm-up
- 30 5. Brainstorm ideas
6. Brainstorm the wildest idea
7. Thanks and next steps
8. Idea evaluation

35 1. **State the problem:** Everyone needs to know what the problem is. However, the amount of information that is common to the group is the critical factor. In most corporate groups, there will be some who are the “experts” and some who are on the fringes of the problem. This mixture, and the controlling of it, is critical to the success of the session: the

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

40 common knowledge shared by the group should be sufficient to understand, but not so much that the group is inhibited in developing ideas. The expert is less likely to put forward “silly” ideas: outsiders are generally more comfortable doing this, and it is in this synergy that the creative spark will be generated.

2. **Restate the problem:** The key here is to start by asking the group to  
45 develop a number of restatements of the problem, starting with the words ‘how can we...’. The danger here is that people want to start brainstorming on the problem as stated, whereas the key to plenty of ideas is having different ways of looking at the problem and restating it. For example:

50 Problem statement:

‘How can we increase profits?’

Possible problem restatements:

‘How can we...make existing business more profitable?’

‘How can we...cut our overheads?’

55 ‘How can we...get more business from existing clients?’

‘How can we...win new profitable business?’

‘How can we...develop new more profitable lines of business?’

etc.

60 The use of ‘How can we...’ prevents the premature production of ideas. If it makes sense with the words ‘How can we...’ in front of it, it is a restatement: if it doesn’t it is possibly a solution. This stage is crucial!

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

All restatements are written down and numbered. We should be looking for at least 20 restatements.

- 65 3. **Select a restatement:** One or two restatements should be selected by the group as a lead-in to the actual brainstorming session: this selection can be done either by vote, having the participants call out the numbers of the restatements that they favor, or autocratically, by the leader.

70 Too detailed a discussion of the restatements should be avoided. The reason is that the restatement development session has helped to move the group into divergent creative thinking. Too much discussion and defense of the merits of a particular restatement runs the considerable risk that the group will lapse back into analytical, 'convergent' thinking.

- 75 4. **Warm-up session:** The purpose here is simply to get people free-wheeling. It may not be necessary with the rare group that is totally comfortable with each other and is familiar with the process. But for most groups there is benefit in spending a few minutes discussing ideas on some non-related subject.

80 'How many uses can we think of for an ashtray?' or 'What if we all woke up one morning and found that the whole world had overnight developed six fingers on each hand?' – anything to get the creative ball rolling.

- 85 5. **Brainstorm ideas:** The leader now writes down one of the selected restatements, and now the pattern becomes, 'In how many ways can we...'. It is important that the restatement is written down and kept in front of the group, because of the risk of losing track of the problem in the free-wheeling discussion. He then asks for ideas.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

90 As ideas are generated, they are written down on flipcharts by the leader and numbered. This display of ideas is important. The visibility of the ideas is a challenge to fill the room, and a spur to additional ideas. Concealing the ideas by any other method of recording – a secretary or a tape recorder – is counterproductive.

6. **Wildest idea:** Starting with a fresh sheet, ask the participants to select the 'wildest idea'. Now ask the group for ideas to turn the wildest idea into something useful and record them. Usually around 10 ideas will be produced, sometimes very good ones. Occasionally, no more ideas will be forthcoming, although the concept of taking the wildest idea will at least leave the group feeling good about the session's productivity.

7. **Thanks and next steps:** The issue here is to have the participants leave the meeting feeling that it has been time well spent.

100 Thank them for their contributions, and explain that there will be an evaluation of the ideas and the best one will be selected for further development.

8. **Evaluation:** The evaluation following a brainstorming session can be handled in one of two ways – either by the participants individually, or by a small team of participants. The team approach can be done by a review meeting, using the original written ideas, consisting of those from the group who are committed to implementing a solution.

105 The objective is to select a few good ideas, and to demonstrate to the participants that action has been taken.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo C:**

### **Texto 2: When Politics is Personal**

## **When Politics Is Personal**

**By DEBORAH SONTAG**

"My daughter Clare, and it's spelled c-l-a-r-e, she's my fourth child of eight," Senator Pete V. Domenici began reluctantly, his voice soft and gravelly. "Clare was a beautiful, beautiful girl. Now she's all grown up, and she's, well, she's struggling. Struggle is a good word for it."

5 Domenici had been sitting beside me in an armchair in his Washington office, chatting about a re-election race that is causing him little anxiety. But when the conversation shifted to his family, and then specifically to his 40-year-old daughter, Clare, he rose abruptly and moved away, putting his solid senatorial desk between us. Sitting beneath a Navajo wall-hanging from his native New Mexico, he  
10 absorbed himself lining up pens on a yellow legal pad. A 70-year-old Republican, Domenici is not a soul-baring, confessional type, and he has zealously guarded his family's privacy during his nearly three decades in the Senate. "Personal stuff," as he calls it, makes him squeamish; he'd rather talk about taxes or nuclear energy or almost any piece of pending legislation.

15 With what looked like a nod to himself, however, he continued. "Clare was a very marvelous gifted athlete," he said. "In her best year in high school, she was district champion in tennis; she was a catcher on the baseball team; she was an absolutely outstanding guard on the basketball team." During her freshman year at Wake Forest in North Carolina, however, Clare started to lose her zest, growing

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

20 "fuzzy" and inordinately indecisive. She would call home frequently for guidance on simple issues, "like what kind of potato to have," Domenici said. "She was all out of whack. Then my wife, Nancy, went down there to help her and ended up bringing Clare back home. That's when things got really out of hand. Her temperament totally changed. She became angry, mean. Throwing things at mirrors. Cussing,  
25 swearing. Crying, shrinking into a shell, taking to her bed. And that started two novice parents down the strange path of having to believe something we didn't want to believe. And to really believe it, to acknowledge that Clare was mentally ill, took a long time."

As Domenici exhaled, his assistant tiptoed in to give him a note, and he asked her  
30 hopefully, "Meredith, do I have to go to an appropriation meeting?" The assistant shook her head, but Domenici had revealed all he wanted to about Clare for the moment. So he switched gears and talked, in his distinctively folksy and rambling way, about how the happenstance of Clare's illness had redirected his political agenda. If it were not for Clare's struggle with what was finally diagnosed as  
35 atypical schizophrenia, it is improbable that Pete Domenici, Mr. Fiscal, would have assumed the unlikely role of champion for the mentally ill. "I don't believe the subject ever would have come up," he acknowledged.

Domenici had made a name for himself as the Republican Party's budget expert. He was a gray, pragmatic fiscal and social conservative who opposed abortion,  
40 gun control and same-sex marriage and supported school vouchers, tax cuts and

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

mandatory three-strikes sentencing. He was no bleeding heart, no cause-pleader.

But Clare's troubles led Pete and Nancy Domenici into what, 18 years ago, seemed almost like a secret world inhabited by all those whose lives had been touched and ineluctably changed by mental illness. "And once I got into it, I  
40 wouldn't have gotten out of it even if somehow Clare would have come out of my mind," Domenici said. "You get into the world of these dread diseases -- you hear stories -- they're terrible from the standpoint of what's happening to these people and what's happening to their families. Society was just ignoring them, denying them resources."

45 It is strange to think that government works that way, that the fact that a senior senator has a mentally ill daughter can spur governmental action on mental illness. Yet on many issues, politics really is that personal and lawmaking that arbitrary. "You'd be surprised how often legislation is directly informed by our lives," Lynn N. Rivers, a Democratic member of the House from Michigan, says. "In the field of  
50 mental health, I think it's possible that nothing at all would have been done by Congress if it weren't for legislators like Domenici who were galvanized by personal experience." Rivers herself has had very direct personal experience; she is a manic-depressive. At a committee hearing this spring, after a couple of witnesses suggested that mental illnesses were not really illnesses, she snapped open her  
55 purse and extracted an amber vial -- the pills that keep her healthy -- and shook it like a maraca as if to wake them up.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Over a decade ago, when Domenici embraced the issue, mental illness was not on the national agenda. Americans didn't like to think about it. Even now, although the subject has come out of the shadows and Prozac is in many an American medicine cabinet, Americans remain skeptical and judgmental. Domenici knew that he was growing impassioned about an issue that many of his colleagues would consider marginal, even distasteful, and that he needed colleagues who had been shaken personally, too. He ended up joining forces with a quite liberal Democratic senator, Paul Wellstone, whose older brother had grappled with severe mental illness for many years. Together the "odd couple," in Wellstone's words, nurtured bipartisan alliances with former Senator Alan Simpson, whose niece committed suicide, and Senator Harry Reid, whose father killed himself, and Tipper Gore, who has suffered depression, and Representative Marge Roukema, whose husband is a psychiatrist, and Representative Patrick Kennedy, who has also battled depression, and Senator Edward Kennedy, Patrick's influential father, and Rivers. "There has been a personal, crystallizing experience in each of our lives," Wellstone says. "You almost wish it didn't have to work that way, that all of us would care deeply anyway about people who were vulnerable and not getting the care they need. But this kind of thing happens a lot in politics for fully human reasons."

<http://www.nytimes.com/2002/09/15/magazine/15DOMENIT.html?pagewanted=5>

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo D:**

### **Texto 3: In Vienna**

## In Vienna

By ERIC PFANNER

A new advertising campaign throughout Vienna urges the Austrians, famous for their melancholy, to cheer up. "Grumbling is bad for the economy," it says, declaring Austria a *Nichtraunzerzone*, or no-grumbling zone — a pun on *Nichtraucherzone*, German for a no-smoking area.

5     Leading advertising organizations and media companies are sponsoring the campaign, an effort to counter the effects of the global economic downturn by putting advertisers and consumers in better spirits.

10    "The Austrian mood has a tendency toward pessimism," said Mariusz Jan Demner, whose Vienna-based advertising agency created the spots. "If things are bad, we tend to see them worse."

Starbucks may have arrived in the capital of the *kaffeehaus*, a big modern art complex has opened and a few skyscrapers now dot the city, but it will take more than superficial change to alter Vienna's psyche.

15    Not that visitors have much to complain about. Cultural selections remain impressive for a city of more than a million and a half, efficient mass transit makes getting to them easy, and sleek new, Italian-influenced restaurants have lightened up Vienna's formerly stodgy cooking. And an excellent flood-control system helped the city escape significant damage when the Danube burst its banks elsewhere in Austria in August.

20    On weekends, when the Viennese head for the hills, the streets are eerily deserted. But that makes the inner city a pleasure to stroll around, the better to

Moore, Pauline: *La relación entre niveles...*

hear the music that seems to pour forth from any place where the remaining residents gather — violins in the Stadtpark, the chill-out sounds of the Viennese DJ duo Kruder & Dorfmeister in hip clubs or Mozart at the Musikverein.

25 Autumn also is a good time to visit a heurige, the rustic wine bars on the outskirts of town that serve the output of their own vineyards. The accordion music may be kitschy, but the mood is festive.

### **Sightseeing**

30 The MuseumsQuartier, at Museumsplatz 1 intended to consolidate Vienna's dispersed modern-art sites in the old imperial riding school and stables, opened last year. Because protests against the bold design for the new museums forced the architects to scale back their plans, the preserved Baroque facade gives little hint of what it conceals. The bright and airy Leopold Museum houses one of the world's leading collections of the works of Schiele and Klimt, while a basalt bunker contains the Modern Art Museum. There is also an exhibit space, the Kunsthalle, a tobacco museum and several sleek cafes. This month the MuseumsQuartier  
35 opened new space for shops, studios and cultural agencies' offices. Museumgoers can rest outside on foam blocks placed in the courtyard to encourage lingering. The Leopold Museum is open 10 a.m. to 7 p.m. Wednesday through Monday, 9 p.m. Friday; admission \$9. The Modern Art Museum is open 10 a.m. to 6 p.m. Tuesday through Sunday, 9 p.m. Thursday; \$8.

40 The squat, gray Museum of Modern Art, its plain facade cut only by narrow light shafts, resembles a more prominent feature of the Vienna skyline, the six flaktürme, or anti-aircraft towers, built during World War II. These reinforced concrete behemoths rear up incongruously in several city green spaces, including the Esterhazypark not far from the MuseumsQuartier. After the war, the flaktürme  
45 proved difficult to dismantle, so they remain as ominous legacies of the Austrian

Moore, Pauline: *La relación entre niveles...*

Anschluss with Germany. Though most of the towers stand empty, the Esterhazypark tower has been converted into an aquarium, with a climbing wall on one side; open daily from 9 a.m. to 6 p.m.; \$8.

50 A more lighthearted throwback is the Riesenrad, or Ferris wheel, built in 1897 in the Prater amusement park. The red wooden cars, which starred in "The Third Man," climb more than 200 feet above the city, providing a panoramic view. The Riesenrad (\$7.50) operates 9 a.m. to midnight through September; 10 a.m. to 10 p.m. in October.

55 One of the best ways to see Vienna is to watch others see it, preferably from the terrace of a kaffeehaus where traditionally you can pick out a newspaper, order a melange (the Austrian version of cappuccino) and while away the hours. Some have made concessions to modernity and the tourist trade, adding no-smoking sections and bilingual menus. But Cafe Sperl, Gumpendorferstrasse 11-13, is the real thing, with faded velvet banquettes, smoke-stained walls and famously slow  
60 service. Viennese are fond of saying that if three requests for the check are ignored, the customer has the right to leave without paying — which is why the third time usually brings the tuxedoed waiter. As the name implies, the Kleines Cafe, in the Italianate Franziskanerplatz is tiny, but in good weather you can sit in the cobblestoned square near a bubbling fountain.

### **Where to Eat**

65 Anyone in Vienna can tell you the name of the city's top restaurant — the Steirereck, Rasumofskygasse 2 has had that reputation for years. Named after the southeastern province of Styria, it offers a five-course menu of new Viennese dishes with French influences. Game and seafood are often featured; the wine list and selection of Austrian cheeses are renowned. Dinner for two with wine, at least  
70 \$250. Open for lunch and dinner; closed weekends.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

75 A flashier crowd frequents Sky Restaurant, Kärntnerstrasse 19 situated unpromisingly on top of a shopping center. But the reward for the ride up the exterior elevator is the view over central Vienna, including the colorful chevrons of St. Stephen's. The food is not bad, either — a mix of international cuisine and traditional Austrian specialties with a light touch. Dinner for two with wine, about \$110. Lunch and dinner, Monday to Saturday.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo E:**

**Texto en español: El Comercio Internacional: ¿una amenaza para los tiburones?**

## El comercio internacional, ¿una amenaza para los tiburones?

*Jorge Álvarez Romero , Eréndira García Núñez , Sandra Soriano*

Los tiburones han habitado los mares del mundo desde hace 350 millones de años, antes de la aparición de reptiles, aves o mamíferos sobre la Tierra, y se han mantenido hasta nuestros días prácticamente sin cambios, perfectamente adaptados a su medio natural. En la actualidad existen cerca de 450 especies en el mundo, de las cuales cerca de 90 existen en México y forman parte de la gran riqueza biológica que nos identifica como uno de los 12 países megadiversos del mundo.

Desafortunadamente, hoy se encuentran amenazados, ya que gran parte de las especies y poblaciones de tiburones en el mundo han sido sobreexplotadas y algunas han disminuido de una manera tan drástica que podría llevarles varias décadas recuperarse. Cuando se piensa en la lenta tasa de crecimiento y el bajo potencial reproductivo de los tiburones, su intensa explotación resulta preocupante. Muchos tiburones son capturados sin haber tenido la ocasión de reproducirse y con frecuencia dentro de las áreas en las que se reproducen.

Esta explotación desmedida se debe principalmente a que los tiburones representan un recurso pesquero muy importante de subsistencia y de alto consumo local para numerosos países. México es un buen ejemplo de ello ya que aproximadamente el 90 por ciento de las capturas son destinadas al consumo interno. No obstante, numerosas especies han sido también ampliamente comercializadas internacionalmente y es en este sentido que el comercio entre las

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

naciones se incorpora como un factor adicional de riesgo para las vulnerables poblaciones de estos animales.

Un buen ejemplo de productos de tiburones que entran al comercio internacional son sus aletas que tienen una gran demanda en la cocina tradicional asiática. Aunque su calidad y precio varían según su tamaño y la especie de tiburón, un kilogramo puede alcanzar los cien dólares. Tan sólo en México, las exportaciones de aletas ascienden a más de 150 toneladas, reportando ganancias cercanas a los 2.5 millones de dólares en un solo año; aun así, estas cifras representan un porcentaje mínimo del mercado mundial. Entre las especies más apreciadas por la demanda de sus aletas están los tiburones ballena o el aleta de cartón, debido a su gran tamaño. Los mayores exportadores de este producto son Japón, China (se incluye Hong Kong), Estados Unidos y México.

Normalmente, las aletas son un producto secundario pues los tiburones son pescados principalmente por su carne. No obstante, la gran demanda ha contribuido a que exista pesca dirigida exclusivamente a las aletas. Esta actividad, conocida como "aleteo", consiste en cortar las aletas a los tiburones y desechar el resto del cuerpo, por lo que fácilmente puede afectar a las poblaciones al capturarse un número apreciable de ejemplares. Esta práctica está prohibida en la mayoría de los países pero sigue ocurriendo de manera ilegal en aguas internacionales y patrimoniales de varios países. Afortunadamente, en México el aprovechamiento de los tiburones es realizado tradicionalmente de manera integral.

Además de las aletas, las pieles de los tiburones azul, tigre, mako, martillo y gatas, son apreciadas en la industria peletera internacional para la manufactura de calzado, carteras y cinturones. De hecho, una parte importante de las exportaciones de México consiste en la venta de botas de estilo vaquero, confeccionadas con piel de tiburón en algunas ciudades fronterizas mexicanas. La

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

demanda por estos productos está concentrada en Estados Unidos y algunos países de la Unión Europea, especialmente España, Holanda, Alemania y Francia.

Las importaciones, aunque menores, también figuran en los registros comerciales, teniendo proveedores como Estados Unidos y algunos países de Centroamérica. Las pieles, al igual que las aletas y otros productos como el cartílago y el aceite extraído de sus hígados (históricamente muy importante como fuente de vitamina E), son también productos derivados de las pesquerías de tiburón y se comercializan en todo el mundo.

El comercio de tiburones vivos para acuarios, aunque mucho menos común, también se realiza en México. Las principales especies de tiburones y rayas que se capturan en México con fines ornamentales son generalmente de movimientos lentos que viven en el fondo (como algunos tiburones gata y varias especies de rayas) o que se adaptan fácilmente a las condiciones del acuario. Es el caso de los tiburones leopardo.

Sin embargo, son muy apreciadas las especies grandes y más llamativas, como el tiburón martillo común y los tiburones toro, el tiburón tigre, el tiburón tigre de arena, el tiburón limón e incluso el tiburón ballena que, por su tamaño, modo de vida y temperamento, difícilmente se adaptan a un acuario. La captura de tiburones con estos fines está dirigida en muchos casos al mercado internacional.

Algunos tiburones son disecados y comercializados como trofeos de pesca deportiva, entre ellos el tiburón azul, el mako e incluso el blanco, especies veloces y resistentes apreciadas por el sector recreativo. Finalmente, dientes y mandíbulas son comprados comúnmente como recuerdos turísticos. En el caso de especies como el tiburón blanco, pueden ser considerados como piezas de colección y alcanzar altos precios. Una mandíbula de un tiburón blanco de Gansbaai, Sudáfrica, recuperada recientemente después de haber sido robada, fue valorada en 50 mil dólares. Las mandíbulas pequeñas se pueden vender hasta por 15 mil dólares, y los dientes individuales de los tiburones pequeños por 600.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Cada día hay más consenso acerca de la necesidad de reforzar la normatividad nacional y vincularla con los programas de conservación y los instrumentos de regulación comercial en el mundo. Esto implica reconocer que el comercio internacional es un factor de riesgo adicional para los tiburones y, por lo tanto, que es necesario incorporar su regulación en el diseño de estrategias de manejo y en los programas de conservación en México.

Al mismo tiempo, es fundamental identificar las especies de tiburones más vulnerables y aquellas que pueden ser afectadas por el comercio internacional para tomar las medidas de control necesarias y asegurar así su conservación en el largo plazo.

[www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx)

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo F:**

### **Formato de la entrevista**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

(Breve descripción del proyecto. No puedo responder a preguntas o resolver dudas durante esta entrevista pero si gusta podemos concertar una cita posterior. Tratar de tú o de usted)

Preguntas:

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿En el transcurso de un día típico que tipo de textos lees, porque, y cuanto?
3. ¿Qué significa “leer” para ti?
4. Supongo que durante tus estudios has tomado varios cursos sobre comprensión de lectura, de todo lo que te han dicho ¿Cuál ha sido la enseñanza más importante o útil que has recibido sobre el proceso de lectura?
5. ¿Qué es la primera cosa que haces cuando tienes que leer algo? (SI TUVIERAS QUE LEER ESTO QUE HARÍAS ((Se entrega un libro en inglés al sujeto)))
6. ¿Mientras estás leyendo procedes por el texto en manera lineal o muevas dentro del texto?
7. ¿Qué haces cuando encuentras una palabra que desconoces en español? en inglés?
8. ¿Usas un diccionario? en español? en inglés? (qué tipo de diccionario? para que sirve un diccionario?)
9. ¿Tomas apuntes mientras lees? (de qué tipo?, qué tipo de lectura? los usas después?)
10. ¿Cuándo lees en inglés traduces al español? (todo o parte?, cuáles partes?)
11. Si el texto tiene gráficas o dibujos/ visuales, los tomas en cuenta? (de qué manera?)
12. ¿Qué haces cuando terminas de leer un texto?
13. ¿Qué consideras que sería tu característica más positiva como lector?
14. ¿Cuáles aspectos de tu comprensión de lectura crees que necesitas mejorar?

(Dar las gracias. Asegurar confidencialidad. Confirmar siguiente sesión. Que traigan su diccionario para usar en las sesiones.)

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo G:**

**Caracterización completa para cada uno de los informantes**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Principiantes**

### *Erika*

Erika es alumna del primer semestre de la Licenciatura en Lenguas. Tiene 17 años. Lee 7-10 cuartillas por semana. Lee una variedad impresionante de cosas: cómics, revistas de carros y de divulgación científica. En cuanto a textos literarios dice que realmente sólo ha leído lo que tenía que leer en la preparatoria. Utiliza la Internet pero por el momento consulta solamente páginas en español. Últimamente ha intentado cambiar este hábito y buscar más información en inglés, lo que muestra conciencia del efecto de práctica en el aprendizaje.

Cuando se le pregunta qué es leer ella responde; “analizar y entender un texto escrito”, “descifrar signos escritos” y agrega “pero obviamente entendiéndolos”. Estos comentarios parecen identificarle a Erika como una persona muy centrada en el texto.

Para ella la cosa más importante que le han enseñado sobre la lectura es no tener distracciones mientras está leyendo. Piensa en particular que tiene que elegir un lugar apropiado donde no se puede dormir. A continuación, comenta la importancia para ella de subrayar palabras que le parecen importantes o desconocidas y a buscarlas en el diccionario. Después, aclara que en su opinión realmente no subraya palabras sino ideas. Lo cual ya indicaría mayor interés en el texto como elemento significador.

Cuando habla sobre gráficas dice que para ella son como un descanso del texto y que son distractores, o sea, no aportan nada a su comprensión de la lectura. Reconoce que un dibujo puede estar complementando al texto.

El papel que juega la lectura en su vida es algo limitado pero gira en torno al significado. Principalmente en este sentido comenta que discute con su papá su lectura de revistas de carros. Esta actividad parece representar para ella un punto de contacto con su padre.

Erika piensa que su punto más fuerte en cuanto a la lectura es su capacidad de retención, siempre y cuando no hay ruido o distracción. Considera que como aspecto a mejorar debería de bajar la velocidad de la lectura porque siente que cuando lee muy rápido no logra entender todo el texto.

### *Griselle*

Griselle tiene 19 años y se encuentra estudiando el primer semestre de la Licenciatura en Lenguas. A Griselle le gusta leer, es entusiasta sobre la aportación de los textos que lee a su vida y comenta que prefiere leer por las tardes que ver televisión.

Lee una diversidad de tipos de texto; revistas, novelas, periódicos y textos académicos de lingüística, que sería de esperarse dado su área de estudio, pero también de historia y

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

geografía. En cuanto a cantidad dice que lee un mínimo de una o dos cuartillas diarias y da a entender que puede ser mucho más. La mayoría de los textos que lee están en español.

Muestra confianza al definir la lectura, para Griselle ésta consiste en aprender y en explorar otras culturas. El texto para ella es, en primer lugar, una fuente del conocimiento y, en segundo lugar, la frontera de un viaje entre el uno y los otros, tanto en términos geográficos como en el tiempo.

La enseñanza más importante que ha recibido sobre la comprensión de lectura era leer en voz baja, o leer para sí misma. También señala que le han servido algunos consejos sobre cómo realizar resúmenes y menciona específicamente el uso de subrayado como estrategia para resumir textos. El uso del subrayado es una manera muy rudimentaria de realizar resúmenes de textos y su selección de ésta como técnica puede demostrar que está muy centrada en el texto.

Cuando se le pide que haría al leer un texto nuevo, aporta gran importancia al título y a la información de la portada del libro, más no a la contraportada. Busca la introducción para ver si la información contenida en el libro le será útil. Comenta que para ella la lectura tiene que proceder de manera lineal, aclarando “si me salto (.) no llevo la secuencia”. A pesar del comentario anterior sobre el uso de las partes subrayadas del texto para hacer resúmenes, también señala que realiza apuntes de ideas completas y “frases bonitas” para posteriormente armar un resumen de lo que ha leído. Utiliza esta estrategia principalmente para textos académicos. También le gusta apuntar “frases bonitas” mientras está leyendo novelas. Esta actividad demuestra una orientación hacia lo estético en el texto y una conciencia del lenguaje.

No le gustan los textos que incluyen gráficas porque siente que se le hace más difícil la comprensión del texto. Atribuye mayor importancia a los dibujos lo cual es muy congruente con el comentario anterior sobre su conciencia de la belleza en el lenguaje.

La actividad de leer es parte de la vida social de Griselle, le gusta comentar los textos que ha leído como familiares y amistades. Su calidad de lectora forma parte de la imagen que le gusta proyectar al mundo.

Su característica más positiva es su grado de compromiso con el texto; dice “me envuelvo en la lectura”. Este comentario es congruente con su visión de la lectura como manera de explorar otros mundos, parece ser que Griselle utiliza el texto para construir un mundo interior pero, a la vez, ajena a sus experiencias cotidianas. En cuanto a aspectos que le gustaría mejorar, se muestra muy consciente de sus limitaciones. Señala que le gustaría comprender más para poder identificar lo implícito de los textos y para poder relacionar lo que leído en otras partes con nuevas lecturas.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

*Shermy\**

Shermy tiene 18 años y está estudiando el primer semestre de la Licenciatura en Lenguas. No se compromete a decir que le gusta la lectura. Inicialmente contesta que le gusta y luego lo niega. Da la impresión que no es su pasatiempo preferido. Lee novelas, sobre todo de vampiros, y revistas de divulgación científica. Navega la Internet pero se limita a las páginas en español. También le gusta leer libros de superación personal. Con respecto a esto comenta que prefiere conseguir los casets y videos de dichos libros. En cuanto a los libros en inglés comenta que posee muchos pero que prefiere no leerlos porque sabe que no los va a entender.

Para ella, leer significa conocer cosas nuevas sobre el mundo. La cosa más importante que le han enseñado sobre la lectura es hacer buen uso de la puntuación para entender el mensaje. Esta respuesta en cierta medida contradice lo anterior donde parece que Shermy tiene una clara orientación hacia el significado en los textos, ya que aquí identifica un factor ascendente basado en el texto como lo principal para la comprensión.

Sus estrategias para leer el texto reflejan que está más acostumbrada a leer novelas que textos académicos. Busca una introducción para informarse sobre la utilidad del texto, no acostumbra ver el índice ni el resumen en la contraportada. También señala que lee los textos de manera linear sin regresar ni adelantarse.

En cuanto al uso de gráficas y dibujos señala que estos elementos aportan de manera importante al texto y se declara competente en la interpretación de gráficas.

Para Shermy la lectura es una actividad individual, al terminar un texto sigue reflexionando sobre su contenido y el significado de la información recibida para su vida. No comenta los textos con otras personas a menos que una dinámica en el salón de clases le obligue a realizar comentarios.

Su característica más positiva es su habilidad de comprender el texto y aplicar su contenido en su vida. Lo que más quisiera mejorar es su velocidad ya que siente que lee muy lento.

*Toño*

Toño es un joven de 19 años. Se encuentra estudiando el segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas pero es la primera vez que entra a clases de inglés en la Facultad. El semestre anterior no se inscribió a tiempo y por eso no encontró una clase de lengua inglesa en un horario que le convenía. Tampoco se inscribió a lengua francesa por el mismo motivo.

Lee 'historias' (novelas) y lee el periódico *Ovaciones* para actualizarse en cuanto a los deportes. Reporta que lee alrededor de 40 cuartillas diarias, dedica entre una hora y media a dos horas a la lectura cada día. Conversa ampliamente sobre las novelas que lee,

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

mencionando tanto los títulos como los autores y evaluando la relevancia del autor para él. Repite en varias ocasiones durante la entrevista que prácticamente no lee en inglés.

Para Toño, leer es una manera de relajarse nada más, no quiere definir a la lectura en términos científicos. Es un hobby.

Cree que lo más importante en la lectura es poner atención al texto y no distraerse. Comenta que la lectura se trata de dar significado a las palabras. Le importa poner el significado en sus propias palabras. Atribuye esta creencia al consejo que le dio un maestro con quien se llevaba bien, y el consejo se dio afuera del aula, en un contexto informal.

No está acostumbrado a leer textos académicos o informativos y todas sus estrategias reflejan eso. Primero lee el índice y siempre avanza por el texto de manera lineal. Es selectivo en su lectura, primero revisa la introducción y si no le parece interesante desecha a la lectura por completo. Pregunta “¿Para qué desperdiciar tiempo?”

Señala que los dibujos dan un toque especial al texto, pero siento que esto no es tanto para comprender al texto sino más bien es un valor agregado. Adquieren para él cierta mística que podría quizá reflejar poca comprensión. Pero dice que es bueno para interpretar gráficas y que siempre ve la gráfica en conjunción con el texto.

La lectura forma parte de su vida social le gusta comentar los textos que ha leído con otras personas. En su círculo de discusión de lectura incluye algunos amigos y ciertos familiares. Se observa que es selectivo porque comenta que solamente incluye a las amistades que han expresado algún interés en la lectura anteriormente y señala que entre sus familiares solamente interactúa sobre libros con sus primos y sus tíos ya que a sus papás “no les gustan ese tipo de libros”.

Como su característica más positiva identifica su capacidad de adentrarse en la historia utilizando su imaginación para recrear la historia. Como aspecto a mejorar, menciona que le gustaría poder aprender de cualquier texto: aún de aquéllos que no le resultan interesantes. Según él, por el momento solamente aprende de los textos que encuentra interesantes, si un texto le parece aburrido no puede aprender su contenido por muy importante que sea para él.

### *Paloma*

Paloma tiene 28 años y está cursando el segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas. El semestre pasado no se inscribió a lengua inglesa ya que no le convenían los horarios que estaban abiertos. Sin embargo, logró inscribirse a Lengua Francesa I y ahora se encuentra estudiando Lengua Francesa II simultáneamente con lengua Inglesa I.

Le gusta leer y lee una diversidad de textos tanto académicos como literarios. También le gusta leer revistas “juveniles” como *Cosmopolitan* y *Veintitantos* y lee el periódico *El Sol de Toluca* diario. Calcula que lee alrededor de 100 cuartillas a la semana y que el 80% de lo

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

que lee es en español. El 20% restante es en inglés a pesar de que actualmente está estudiando francés. No lee en francés más allá de los textos requeridos para clase.

Para Paloma leer significa concentrarse al 100% para comprometerse con el tramo de lo que lee. Le gusta sentir que se ha ubicado en el mundo del escritor.

La enseñanza de mayor trascendencia que ha recibido es la de realizar predicciones sobre el texto con base en lo que ha leído, esto refleja una actitud de interacción con el texto y la creencia de que el significado del mismo se construye entre el lector y el escritor. También menciona otras estrategias como el uso del título, la tipografía y las imágenes para entender el texto. Le interesa identificar las palabras clave del texto y comenta que para realizar esto se fija en el título, en las palabras repetidas y en cualquier palabra que el autor define. La amplia gama de estrategias que menciona en este sentido la destaca sobre otros lectores en el grupo. Paloma claramente es una persona que lee bastante y que ha reflexionado sobre la manera en que lee. Simplemente este hecho le destaca de los demás informantes en el nivel principiante.

En cuanto a su acercamiento físico al texto revisa bien la portada sobretodo el título del texto y el nombre del autor. Hojea todo el texto y se queda un momento estudiando el índice. Revisa la última parte del libro y comenta que cuando lee novelas acostumbra leer primero la conclusión porque siente que le motiva para terminar de leer la novela. Si le gusta cómo termina una novela dice que valdrá la pena ver como se llega a este punto en la vida de los caracteres. También señala que está dispuesto a no leer de manera linear para poder entender, se refiere a un movimiento regresivo en la lectura para revisar características de personajes y eventos.

Comenta que ella no toma en cuenta las gráficas en un texto a menos que exista un indicador explícito en el texto. Para dibujos señala que siente que ilustran el texto y que al tratar de vincular el dibujo con el texto le ayuda a concretar el significado.

Para Paloma la lectura es un acto individual. Reflexiona sobre lo que ha leído y evalúa su relevancia a su vida pero no comenta los textos con otras personas porque siente que su nivel de interés no está reciprocado.

Menciona que su característica más positiva como lector y su capacidad de aprender algo de cualquier texto que lee. Explica que su comprensión de un texto no involucra memorización sino la internalización o personalización del significado. En cuanto a algún aspecto que le gustaría mejorar, menciona que le gustaría poder expresar mejor lo que ha entendido del texto, en particular ser más concreta y más concisa.

### *Alejandra*

Alejandra tiene 19 años y se encuentra estudiando el primer semestre de la Licenciatura en Lenguas. Está cursando Lengua Inglesa I. Le gusta leer revistas y novelas. Menciona que lee ocasionalmente en inglés cuando es necesario para la escuela.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Para Alejandra leer es en primer lugar aprender cosas nuevas y en segundo lugar una distracción y una forma de ejercitar la imaginación. La novela que más le ha gustado es sobre la adicción a drogas de una mujer joven. El aspecto que más le gustó fue que aprendió cosas que no sabía antes, lo cual respalda su énfasis original la lectura como medio de aprendizaje.

Considera de suma importancia la habilidad de leer en voz alta. Siente que si lee en voz alta entiende mejor lo que está leyendo.

Cuando tiene que leer algo lo primero que hace es hojear al texto para ver su extensión y formato. Dice que vería el índice solamente si fuera un texto académico y que además utilizaría el índice en este caso para ver cuáles temas le interesaban.

Alejandra dice que es buena para entender las gráficas en el texto y que utiliza tanto la información tanto en forma gráfica como textual para comprender el significado. En cuanto a dibujos dice que te narran lo que sucede en el texto.

En cuanto a la participación de la lectura en su vida social, comenta sus lecturas con amigos solamente si le parece pertinente y le ha gustado la lectura.

Cuando se le pregunta cuál es su característica más positiva como lector regresa al tema anterior de leer en voz alta y dice que sabe leer claramente, dando pausas y entonación de manera correcta. El aspecto de su comprensión de lectura que cree que necesita mejorar es que mientras está leyendo se distrae del texto y se pierde.

## **Intermedios**

### *Luis Enrique*

Luis Enrique tiene 18 años y está en el primer semestre de la Licenciatura en Lenguas. Está cursando Lengua Inglesa I pero el examen de ubicación le sitúa en sexto semestre y su calificación en TOEFL es de 420. Él está consciente que su competencia lingüística es muy superior a sus compañeros.

Le gusta la lectura y lee una variedad de textos incluyendo revistas, novelas y textos académicos. Menciona a dos autores que le han gustado pero le cuesta trabajo acordarse de sus nombres exactos. Menciona el título de una sola novela. Las revistas que lee son de divulgación científica o sobre video juegos. Utiliza la Internet para realizar sus tareas y también para aprender sobre historia. También lee los textos que sus maestros le asignan de tarea. Calcula que lee aproximadamente tres textos a la semana para poder cumplir con los requisitos de sus asignaturas, tanto en inglés como en español.

Para definir la palabra “leer” dice que es informarse y conocer cosas nuevas. También menciona el papel de la lectura en el desarrollo de ideas nuevas en el lector.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Luis Enrique dice que no ha recibido cursos sobre comprensión de lectura y que se acuerda nadie le ha enseñado jamás alguna estrategia para mejorar su comprensión de lectura.

Lo primero que hace cuando tiene que leer algo es buscar privacidad y comodidad, y dice que bajo otras condiciones le es muy difícil leer. La introducción le aporta la clave a su lectura, “es muy importante para mí, ver si la introducción que da el autor es buena, porque si me atrapa la introducción del autor entonces (.) empiezo a voltear páginas y a leer”. Agrega que rara vez toma apunte de los textos que lee, y cuando lo hace son en forma de ideas suyas sobre el texto que apunta en una hoja aparte.

Siente que tiene mayor facilidad para asimilar el contenido de textos que tienen imágenes. Cuando encuentra una gráfica intenta relacionar la información que contiene con lo que ha entendido en el texto.

Para Luis Enrique la lectura forma parte de su vida social. Al terminar de leer un texto, comenta entre su círculo de amistades las descripciones, los personajes y las situaciones que plantea el autor. Agrega que “a veces nos ponemos a reflexionar un poco cómo influye en nuestra, en nuestras vidas un poco”. Dice que no se trata de criticar a los autores sino de analizar los diferentes puntos de vista que se presentan en sus lecturas y entre sus amigos.

A Luis Enrique le cuesta mucho trabajo pensar en cuál sería su característica más positiva como lector por lo que se saltó esta pregunta para ir a la siguiente pregunta sobre los aspectos que desea mejorar. Después de dudar un momento, identifica el aspecto que desea mejorar como leer demasiado rápido. Según él, esta rapidez no le permite analizar bien el contenido del texto. Cuando se le repite la pregunta sobre su característica más positiva, otra vez se niega a contestarla y, finalmente, menciona que es muy “testarudo” para dar con el significado que vuelve a leer el texto hasta que lo entienda.

### *Luna*

Luna tiene 21 años y se encuentra estudiando el octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa en el turno matutino, es alumna regular de Lengua Inglesa VIII. También se encuentra estudiando Lengua Francesa II que es asignatura obligatoria en su licenciatura.

A Luna le gusta mucho leer y lee el periódico (*La Jornada*), revistas (*Vogue* y *Teen*), cuentos cortos (menciona a Juan Rulfo) y poesía (menciona a Jaime Sabinas). Dice que el 50% de lo que lee es en inglés y la otra mitad en español. No lee en francés excepto lo que le dejan de tarea.

Para Luna leer significa recibir las ideas de otras personas y decodificar signos.

Lo más importante que le han enseñado sobre la comprensión de lectura es que en inglés hay que leer de corrido a todo el texto sin atorarse en palabras desconocidas y que hay que

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

ver bien el contexto de la lectura para poder inferir que significan las palabras desconocidas.

Sus estrategias de lectura no son particularmente variadas. La primera vez que ve un texto hojea la primera parte, lee de manera linear si tiene tiempo de terminar toda la lectura, si no cuenta con mucho tiempo está dispuesta a saltar partes que considera menos importantes.

Utiliza las gráficas y dibujos para comprender el texto. Siente que las imágenes que puede tener un texto le ayudan en particular cuando está leyendo sobre historia para que entre en el contexto.

Para Luna la lectura es una actividad individual, lee en su cuarto y rara vez comenta lo que ha leído con otras personas. Sin embargo en la primera parte de la entrevista hace muy claro que su padre ha sido un factor determinante en cuanto a lo que lee. Él introduce los libros a la casa por su trabajo como maestro de inglés y ella elige lo que quiere leer de esa bibliografía. Entonces, aunque no discuta sus lecturas con su padre se puede decir que el mismo acto de tomar para leer uno de los libros que están por él demuestra una influencia en su vida.

Considera que su característica más positiva es su habilidad para entender las descripciones y a vivir la lectura en su contexto. Lo que le preocupa de su habilidad de comprensión es que se siente muy cerrada a la recepción de otras ideas y le preocupa el hecho de, en su opinión, no es muy constante en la lectura.

#### *Sara*

Sara tiene 22 años y está en el octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa en el turno vespertino. Como alumna regular tanto está cursando Lengua Inglesa VIII como Lengua Francesa II.

Le gusta leer una variedad de textos, menciona lecturas de literatura y lingüística que realiza para su carrera, la Biblia, textos de psicología, novela y algunas revistas. Calcula que alrededor del 80% de lo que lee es en español y el 20% en inglés y comenta que prefiere leer en español. No lee en francés.

Enfatiza el aspecto de crecimiento personal en la lectura. Para ella leer significa estudiar y entender. Representa una técnica para cultivarse y aporta conocimiento que no se podría lograr de otra manera. Considera que leer algunas cosas es de poco provecho, menciona específicamente las revistas de espectáculos. Aunque las lee no las compra.

En cuanto a lo que le han enseñado sobre la comprensión de lectura considera que lo más importante ha sido aprender a ser más selectiva en cuanto a lo que lee y como analizar un texto inicialmente para determinar si le es relevante y valdrá la pena leerlo. También considera muy importante leer entre líneas.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Su habilidad para seleccionar textos es evidente cuando se le pide mostrar que hace cuando tiene que leer un texto. Pone atención al nombre del autor y el título del libro y realiza una lectura de barrida a la introducción. Comenta que mientras está leyendo le es muy importante poder marcar el texto; subrayar las partes que le interesan y poner el significado de palabras que desconoce.

Uso de gráficas y dibujos: Para gráficas hay que ver la entrevista. Es particularmente afecta a las imágenes en el texto. Siente que le proporcionan mayor entendimiento y que alivian la lectura proporcionando un descanso.

Cuando termina de leer un texto interesante lo comenta con sus familiares y amigos. No comenta con compañeros.

Su característica más positiva es su capacidad de análisis. Comenta que hasta es capaz de leer el texto en voz alta si siente que no lo ha entendido. Lo que le gustaría mejorar es su capacidad de concentrarse. Cree que se distrae muy fácilmente; de repente terminará un párrafo y se dará cuenta que no ha entendido nada y tiene que regresar a volver a leer todo otra vez.

### *Ángel*

Ángel tiene 22 años y estudia el octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa donde es alumno regular de Inglés VIII. Le gusta leer y lee para la escuela tanto textos académicos como literarios. Adicionalmente, lee revistas (menciona particularmente Algarabía) y lee bastante en la Internet que dice utilizar como periódico. Lee más en español que en inglés; calcula que alrededor de 20% de lo que lee es en inglés y el 80% en español.

Para él leer es una forma de comunicación escrita donde el lector decodifica las ideas del escritor.

Tip más importante: en respuesta a esta pregunta Ángel habla sobre estrategias para comprender palabras que desconoce. Explica que primero marca la palabra en el texto e intenta descifrar su significado del contexto. Si todavía no lo entiende evalúa su importancia para la comprensión del texto y si lo considera necesario lo busca en el diccionario.

La primera cosa que ve en un texto nuevo es el título. Comenta que no suele leer los prefacios e introducciones a los textos porque los considera poco importantes. A partir del título del texto que le di es capaz de predecir que el tema del libro es psicolingüística.

Uso de gráficas y dibujos: Solamente toma en cuenta la información presentada en forma de gráficas cuando el texto indica que es necesario. Si no hay una indicación directa en el texto con referencia a la gráfica comenta que solamente lo vería al terminar la lectura. Para

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

la información contenida en dibujos comenta que sería el mismo proceso que el descrito para las gráficas.

Solamente comenta los textos que ha leído con sus compañeros de clase si el maestro pide que se realice esta actividad específicamente. En general sus comentarios sobre acciones posteriores a la lectura revelan que su actitud hacia la lectura es de diversión no para incorporar el significado a su vida personal.

Ángel identifica la calidad de sus apuntes como su característica más positiva como lector. Señala que para él sus apuntes captan lo más importante de la lectura. Quiere mejorar su capacidad de retención de la información en los textos porque siente que a veces no logra retener todos los detalles.

### *Liliana*

Liliana tiene 21 años y está estudiando el octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Es alumna regular de Inglés VIII. A Liliana le gusta leer y habla libremente sobre sus gustos de lectura aunque no identifica autores, sin embargo siente que cuenta con poco tiempo para esta actividad. Comenta que en el periodo de clases realmente solo le alcanza el tiempo para leer los textos de la escuela. Prefiere los textos literarios a los académicos por la mayor variedad de temas. Cuando no está en clases le gusta leer revistas de todo tipo, desde revistas de espectáculos hasta *Algarabía*. Para su propio entretenimiento lee novelas del género fantástico. También ocupa la Internet para correo electrónico, chat e investigación de temas para sus tareas e interés personal. Calcula que alrededor del 80% de lo que lee es en español y el 20% en inglés. No lee en otros idiomas.

Al pedirle su definición de leer explica que es como a través de un código con letras un escritor transmite un mensaje que el lector descodifica. Posteriormente en la entrevista empieza a hablar con mayor entusiasmo de la lectura y le vuelvo a hacer la pregunta sobre que significa leer. En este momento dice que la lectura es una manera de sentirse en otro lugar y de vivir otras experiencias. Para ella leer es una manera de transportarse afuera de su experiencia cotidiana. Al mismo tiempo que se adentra en otro mundo está todavía muy consciente de su estancia en su propio mundo. Comenta que, mientras lee, a veces le avergüenza que otras personas observen sus reacciones al texto.

Tip más importante: menciona en primer lugar el buen uso del diccionario y comenta que antes de tomar cursos de comprensión de lectura no tenía el hábito de utilizar el diccionario sino que sencillamente ignoraba la palabra que desconociera en el texto. En segundo lugar comenta que un tip importante ha sido encontrar el mejor ambiente para poder leer a gusto, aunque en este sentido señala que aunque muchos maestros prohíben escuchar música mientras lees que ella sí le gusta tener un poco de música.

Cuando lee primero ve el título del libro para ver de qué se trata. Es de los lectores a quienes les gustan ver el final del libro. Cuando le pregunto la finalidad de esta acción, responde: "pues no sé para ver qué a que en qué termina que de todos modos no entiendo

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

nada y ah me gusta mucho ver que (.) a lo mejor (.) me doy cuenta que la primera vez que leo el final no significa nada (.1) como que a veces es muy absurdo el final cuando lo lee". Aquí me parece que Liliana está expandiendo de cierta manera sobre su metáfora personal de la lectura como un viaje a otro mundo. Disfruta la manera en que leer un libro cambia su perspectiva sobre el mundo, enseñándole otra manera de ver las cosas y además disfruta darse cuenta de cuánto ha cambiado. Sin la construcción del nuevo esquema implicado en la lectura de un libro, el final carece de sentido.

Uso de gráficas y dibujos: Dice que toma en cuenta la información presentada en gráficas en conjunción con el texto no demuestra preferencia entre información del texto y de la gráfica. En cuanto a dibujos comenta que en general no le gusta ver las ilustraciones en el texto y que prefiere crear las imágenes del texto en la mente. En relación a esto dice que prefiere leer un libro antes de ver su adaptación al cine si es posible porque prefiere las posibilidades de su imaginación.

Cuando está leyendo un libro le gusta comentarlo con amigos y, muy particularmente, con su madre. Su madre no es afecta a la lectura y le da curiosidad ver a su hija reírse con una novela. Liliana platica los libros que lee a su madre en una suerte de juego.

En su opinión su característica más positiva es su habilidad para imaginarse las cosas y para adentrarse en el mundo creado en transacción con el texto. Cuando se le pregunta cual aspecto de su comprensión de lectura quisiera mejorar primero dice que muchas cosas y luego indica que la memoria para detalles de los textos y para nombres de autores.

### *Ileen*

Ileen es una alumna de octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa y tiene 21 años. Le gusta leer diario, casi siempre tiene un libro para leer y de no tener un libro seleccionado busca uno o lee una revista. Desde el inicio de la entrevista queda claro que la lectura forma parte importante de su vida social ya que cuando se le pregunta como selecciona los libros comenta que en general realiza esto por recomendación de algún amigo. Lee novelas y revistas. Comenta que su autor preferido es Mario Puzo (el autor de El Padrino) y que le gusta mucho la obra de García Márquez. La revista que lee con mayor frecuencia es Men's Health. Calcula que de todo lo que lee el 80% es en español y el 20% en inglés.

Para Ileen leer es una forma de entretenimiento y de relajarse sin sentir que está desperdiciando su tiempo. Es también una forma de aprender.

Tip más importante: al inicio no pudo acordarse de nada que le hayan enseñado en los cursos de comprensión de lectura. Después comenta que un maestro que no fue del Taller de comprensión de lectura le había dicho que estaba bien subrayar el texto que estaba leyendo ya que los libros eran suyos y menciona que le gusta mucho leer así, marcando el texto.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Cuando lee un texto se fija primero en el título y el nombre del autor. Revisa la información que aporta la contraportada. Diferencia entre su comportamiento con una novela que empezaría a leer de inmediato y con un texto académico que revisaría primero el índice para ver cuales temas le interesan más.

Uso de gráficas y dibujos: no tiene mucho interés en la presentación gráfica de información comenta que cuando entiende el texto que acompaña la gráfica que tiende a ni siquiera tomar en cuenta la gráfica. En cuanto a dibujos comenta que los toma en cuenta si el texto le remite a ellos, pero que no tiende a leer material con ilustraciones.

Ya se había establecido que la lectura es una parte importante de la vida social de Ileen. Menciona específicamente a su hermana en cuanto a comentarios sobre libros. Sigue procesando el texto después de leerlo revisando sus apuntes.

Considera que su característica más positiva como lectora es el valor que le da a lo que lee y la profundidad con la que analiza lo que ha leído. En cuanto a aspectos a mejorar comenta que se distrae fácilmente mientras está leyendo y que le gustaría poder cambiar esto.

## **Avanzados**

### *David*

David está cursando el décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa y tiene 23 años. Toma la clase de Lengua Inglesa X como alumno. Le gusta leer y lee una gran variedad de tipos de textos; literatura, periódicos y textos informativos. Lee en alemán, inglés y español. Comenta que lee literatura con fines recreativos y sin embargo se encuentra actualmente leyendo *Ulises* de James Joyce en alemán y español, no ha leído la versión en inglés pero cree que sería interesante comparar las traducciones.

Para él leer significa saber lo que piensan otras personas sobre el mundo, tanto para cosas que David mismo ha vivido como para cosas que no.

Tip más importante: tomar en cuenta el tipo de lectura y los propósitos de lectura para determinar de qué manera abordar el texto.

Cuando empieza a leer un libro ve primero el índice, el año de edición, el autor, la bibliografía, el título y el editorial. Con esta gama de información evalúa no solamente el contenido del libro sino también su credibilidad. Demuestra mucha selectividad sobre lo que lee de un libro y considera que en cuanto a textos académicos no es necesario leer todo el libro.

Uso de gráficas y dibujos: Dice que toma en cuenta las gráficas para corroborar su comprensión del texto. En cuanto a dibujos aunque no se ve muy interesado en las ilustraciones del texto dice que considera que una ilustración puede aportar más información que las palabras.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Normalmente no comenta los textos que lee con otras personas. Solamente discutiría un libro si el tema surgiera en la conversación por parte de otra persona. Más bien reflexiona sobre lo que ha leído de manera personal.

Su característica más positiva como lector, en su opinión, es su velocidad. El aspecto que más le gustaría mejorar es aumentar el número de posibles lecturas que puede ver en un texto. Siente que no logra el significado total de los textos que lee y que de hecho lograr el significado total sería imposible.

### *Kika*

Kika tiene 23 años y está en el décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Está cursando Lengua Inglesa X como alumna. Le gusta leer una variedad de textos pero comenta que su género preferido son los cuentos cortos porque le permiten mayor flexibilidad en su lectura y porque logran meter tanta riqueza en un texto tan breve. También lee el periódico y algunas revistas de corte político. No utiliza mucho la Internet y eso a lo mejor contribuye a que la mayoría de su lectura lo realiza en español.

Para Kika leer es apartarse del mundo, crearse un mundo aparte. Dice “sí (.) te apartas un momento porque por ejemplo yo cuando estoy leyendo no me interesa realmente es más ni siquiera escucho lo que hay”. Esto lo logra hasta tal grado que en ocasiones confunde el mundo de la lectura con el mundo real, llega a contar los sucesos de las novelas y cuentos que lee con tal convencimiento que sus interlocutores creen que está hablando de algo que realmente sucedió. Por ejemplo, al leer un cuento sobre un niño que le convierten en embutido Kika no puede esperar y habla por teléfono a contar lo que leyó sin señalar que era una ficción. Ante la confusión de su interlocutor Kika explica que lo había leído.

Tip más importante: para Kika algo que le dijo un compañero que le hizo sentir mejor sobre su lectura era que no siempre se tiene que terminar de leer un libro. Ella tenía mucho el hábito de empezar un libro y dejarlo a la mitad y se sentía mal por eso. Alguien le comentó que la carga de ayudar al lector a terminar una lectura realmente estaba con el escritor y desde entonces ya no se siente tan mal sobre dejar las lecturas a la mitad. Kika es el único informante que identifica claramente un mentor en su lectura. Su abuelo era muy importante para ella en esta esfera de su vida. Ella le identifica como un buen lector, asocia imágenes muy positivas con él y su constante lectura. Cuenta una historia en particular para demostrar el interés que tuvo su abuelo en despertar su amor por la lectura y en fomentar el desarrollo de su vocabulario. A Kika su abuelo le hizo ver el aspecto lúdico de la lectura y le presentó una imagen de la lectura como una fuente de paz y tranquilidad.

Lo primero que ve en un libro es la información de la contraportada y luego se fija en quien cita el autor para ver si le va a gustar el libro o no. De este comportamiento queda claro que Kika ya evaluó que el libro que tiene en la mano es un libro académico. Señala que después vería el índice y de allí pasaría a leer algún tema que le llamara la atención. Tiene una

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

postura muy flexible en cuanto al orden en el que lee las cosas. Se guía más por su interés que por el orden original del autor para seleccionar orden de lectura.

Uso de gráficas y dibujos: Considera que las gráficas son el complemento del texto y que se tiene que tomar en cuenta ambos aspectos de la información para tener la idea completa. En cuanto a los dibujos comenta que son importantes para ponernos a pensar más allá del significado literal del texto.

Para Kika su lectura es una parte muy importante de su vida social, comparte sus lecturas con quien sea esté dispuesto a escucharla. Tiene un grupo de amigos con quien discute lecturas de temas de filosofía a quienes identifica como “masters”. De este grupo identifica uno quien se ha adentrado tanto en la lectura que ha perdido contacto con la realidad. Su reacción ante esto cae entre miedo y respeto; no quisiera que le pasara lo mismo pero se admira de su habilidad de entender los textos.

Su característica más positiva como lector es que es muy benevolente con el autor, no es muy crítica de lo que lee. En cuanto a que aspecto le gustaría mejorar comenta que cuando lee entre líneas tiende a ir demasiado más allá de lo que estaba en el texto y entender cosas que no son correctas o que la mayoría de la gente no aceptaría como una interpretación válida del texto.

### *Lilia*

Lilia tiene 29 años. Está en el décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa pero no cursa Lengua Inglesa X como asignatura porque lo exentó entregando su certificado de Cambridge Proficiency. Aparte de estudiar la Licenciatura trabaja como maestra de inglés en el CELe de la UAEM, donde tiene alrededor de ocho años como maestra. Le gusta leer y lee por muchos propósitos entre ellos la selección de materiales para sus alumnos, entretenimiento y sus estudios de licenciatura. Lee diario, siempre tiene algo a la mano para leer e identifica sus autores preferidos y su género preferido.

Para Lilia leer es su hobby, es algo que le gusta mucho hacer y que ocupa un espacio importante en su vida desde que a los 12 años sus padres adquirieron una librería. Leer “es una forma de distracción, una forma de relajarme y una forma de conocer muchísimas cosas que en otra forma no (.) no conocería”

Tip más importante: no es algo que le dijo algún maestro, no puede pensar en nada que le haya dicho un maestro que le ayudó. Su tip es de su experiencia personal y es que nunca te detengas por una palabra que no entiendas y que cuando leas hay que leer por lo menos dos capítulos del libro porque si no la lectura pierde coherencia. La lectura es una actividad que requiere de tiempo y dedicación.

Cuando lee un texto académico, y identifica el tipo de texto de inmediato, primero revisa los contenidos en el índice para ver si algún tema que le interesa en particular. En caso de ser así va directo al tema, si no encuentra nada en particular empieza a leer el libro.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

Comenta que en su experiencia en los textos académicos lo más importante del texto viene en los primeros cuatro renglones o en los cuatro últimos renglones.

Uso de gráficas y dibujos: dice que ella tendería a ver primero la gráfica aún antes de leer el texto y que hace exactamente lo mismo con dibujos e ilustraciones.

Platica de los libros que lee con sus amigos y a veces sus lecturas le dan pesadillas.

Su característica más positiva como lector es su velocidad y el aspecto que más le gustaría mejorar sería su retención a largo plazo.

### *Delia*

Delia está en el décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Tiene 23 años y trabaja como maestra de inglés. No toma clases de Lengua Inglesa X porque ha presentado y aprobado su certificado de Proficiency como prueba de dominio. Sin embargo a veces va a clase porque le gusta cómo trabaja el maestro. Delia es muy popular en la Facultad y es muy conocida por su capacidad de hablar tanto con palabras como con las manos, durante la entrevista es relajada y se siente en confianza.

Le gusta mucho leer y lee constantemente. Sus propósitos principales de lectura son sus estudios, su trabajo como maestra de inglés y por placer. Como por los primeros dos motivos tiene que leer en inglés comenta que cuando lee por placer es en español, lo cual siente como un descanso. De todas maneras calcula que el 70% de lo que lee es en inglés y el 30% en español. Por placer lee novelas principalmente, pero agrega que en ocasiones cuando no tiene muchas ganas de pensar lee revistas sobre salud y estilo de vida. Habla de manera coherente sobre novelas que ha leído y no solamente menciona clásicos.

Su primera respuesta a la pregunta qué es leer es que esta actividad consiste en descifrar el texto para entender su mensaje. Sin embargo, después aporta mucha importancia al entretenimiento que ofrecen los libros. Dice “cuando leo novelas (.) me imagino (.) así me lloro y me dan nervios (.) bueno cuando leí a Harry Potter hubieras visto!”. De la misma manera considera que la lectura es una fuente importante del conocimiento para su formación y ejercicio profesional como maestra de inglés. Lee mucho para la preparación de su clase y utiliza la Internet para buscar ejercicios y actividades.

Tip más importante: manejo del diccionario. Comenta que lo más útil que le han dicho sobre la lectura es no dependerse tanto del diccionario. Considera que no aprende las palabras que busca en el diccionario y que leer sin apoyarse demasiado en esta herramienta y sustituir este recurso con el adivinar al significado de palabras desconocidas mediante el contexto le hace un lector más eficiente.

Cuando tiene que leer un libro lo primero que hace es ver a la portada y a la contraportada. En el caso del libro en particular que se le entrega se distrae tanto con el dibujo de la portada que le cuesta trabajo comentar sobre el título del trabajo y no menciona el nombre

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

de la autora. Dice que usa la información en la contraportada para evaluar al libro “busco lo que dice atrás y si me gusta lo que leo atrás leo el libro y sí no (.) o sea si no me llama la atención ((señas de que no continuaría con la lectura))”. Una vez que determina que va a leer un libro revisa el índice para ver de qué trata el libro. Menciona que si el libro es una novela lo leería en orden y que si es un texto académico lee solamente las partes que le interesan y toma apuntes. Sólo rompe el esquema lineal en la lectura de una novela si es que se pierde la referencia de algún personaje, pero que esto únicamente ocurre mientras está leyendo una novela con muchos personajes. Los apuntes que toma de textos académicos son en post-its que pega en el texto donde le surge una duda. Como son para su propio uso los realiza tanto en español como en inglés.

Uso de gráficas y dibujos: Prefiere utilizar la información presentada en forma textual sobre la que se presenta en gráficas. Siente que los dibujos en los textos tienen un impacto fuerte sobre su lectura.

Socialmente, no comenta las novelas que ha leído con amistades, a menos que conozca a alguien que haya leído la misma novela. Por otro lado, menciona que comenta con sus compañeros de salón y del trabajo los textos académicos que lee para informar a su práctica profesional para ampliar su comprensión del texto y obtener otras perspectivas.

Considera que su característica más positiva como lector es su determinación a comprender el texto y seguir leyendo y releendo para lograr a la comprensión. Como aspecto a mejorar menciona su inhabilidad de crear una macroestructura de los textos complicados. Siente que aunque finalmente logra visualizar al texto completo que su enfoque es demasiado analítico – “tengo que siempre estar partiendo todo en pedacitos” – y que le cuesta más trabajo que a otras personas.

### *Ricardo*

Ricardo tiene 32 años y está en el octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa. No está cursando una asignatura de lengua inglesa porque ha exentado el nivel de inglés que le correspondería cursar durante este semestre. A Ricardo le gusta leer y lee novelas, libros de esoterismo y metafísica, artículos en el periódico (El Sol de Toluca) y el diccionario. La mayoría de lo que lee es en español.

Para él, leer significa aprender cosas nuevas y ver como era el mundo para otras personas. Es difícil saber a qué lado de esa ecuación aporta mayor peso, por un lado recalca su visión de la lectura como una herramienta para desarrollar su cultura general y mejorar su imagen público y por otro lado vuelve a mencionar la importancia para él de no solamente lo que expresan los autores sino también la manera en que lo expresaron y cuales cosas seleccionaron de su experiencia. Parece que ambos aspectos tienen la misma importancia.

Tip más importante: para Ricardo el tip más importante y útil que ha recibido sobre la comprensión de lectura es identificar claramente su propósito de lectura y leer para este fin.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

En esta discusión retoma mucho la idea del texto como una mina de información que hay que explotar.

Cuando empieza a leer un libro primero lee la información en la contraportada. Parece que esta información lo procesa de manera relativamente consciente para según él contextualizarse en el tipo de lectura que va a realizar. El tipo de lectura en conjunción con el contenido y la relevancia del mismo a su vida son las tres cosas que evalúa antes de abrir un libro. Ya decidido a leer un libro en general lee de manera ordenada, hasta lee el prólogo, solamente en el caso de textos académicos movería dentro del texto a leer solamente las partes que considera necesarias.

Uso de gráficas y dibujos: toma las gráficas en el texto en cuenta después de leer la descripción textual de la información para asegurarse que ha entendido el contenido. En cuanto a dibujos e ilustraciones solamente los tomaría en cuenta si cree que aportan algún significado al texto.

Los comentarios sobre lecturas que realiza con sus amistades bordan en la competencia. Explica que a veces hasta parece una carrera para terminar un libro y tener un juicio al respecto.

Su característica más positiva como lector es su capacidad de retener la información que ha leído. Lo que más le gustaría mejorar es su lectura en ocasiones atropellada que resulta en la mala interpretación de la puntuación del texto.

### *Sergio*

Sergio es alumno del octavo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa y tiene 22 años. No cursa Lengua Inglesa VIII como asignatura porque tomó un examen de exención. Le gusta leer y lee bastante pero no de manera continua, hay días en los que no lee nada y en general cuando va a leer un libro lo termina en un solo día. No menciona nombres de autores ni títulos de libros. En cuanto a idioma lee 50% en inglés y 50% en español. Tiene una enorme admiración por la palabra escrita y está muy consciente del vínculo entre leer y escribir; escribe.

Para Sergio leer es la transmisión del autor al lector de información pero también de sentimientos y emociones. Como utiliza esta metáfora del canal de comunicación no le es posible expresar ideas de reconstrucción para él parece que el mensaje pasa de manera íntegra. Congruente con su metáfora del canal es su análisis de lo que la lectura sirve en su vida; para él no tiene nada en el cerebro hasta que lee, no piensa sin la entrada de datos implícito en una lectura. Dice “para que yo pueda llegar a producir algo lo primero que tengo que hacer es (.) meter algo a mi cerebro entonces leo”.

Tip más importante: Siente que es muy difícil ofrecer tips para mejorar la lectura. Inicialmente niega haber tomado cualquier curso sobre comprensión de lectura. Comenta “a mi parecer la lectura es algo (.) que se siente no es algo que se aprende”. Considera que lo

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

más importante que escuchó en un curso de comprensión de lectura fue que hay que tener una actitud positiva hacia la lectura. Pero creo que está pensando en lo que podrían haber necesitado sus compañeros en este momento y no en su propio caso. También señala que estos cursos dan pautas, esquemas y estrategias para mejorar la lectura, otra vez da la impresión que para él estos cursos llegaron muy tarde y que ya había desarrollado las habilidades necesarias.

Cuando lee un libro revisa la contraportada para determinar la utilidad personal del libro y luego revisa el índice. Otra vez la falta de mención de nombre del autor y título es congruente con su comportamiento en otras partes de la entrevista donde no menciona estos datos. No le gusta tomar apuntes mientras lee, siente que esta actividad le distrae.

Uso de gráficas y dibujos: Toma en cuenta las gráficas siguiendo las indicaciones del texto. Considera que las gráficas no se deben de considerar en aislamiento del texto. En cuanto a los dibujos, al igual que con las gráficas, los considera un elemento integrado al texto.

Su círculo de amistades incluye muchos lectores y con ellos comparte lo que lee. En cierto sentido su tratamiento posterior del texto involucra una especie de re-escritura del texto. Piensa en variaciones sobre la trama y el efecto que tendría. Esto es consistente con su visión de la lectura como contraparte necesaria de su escritura.

Su característica más positiva como lector es que nunca queda satisfecho con el texto siempre busca más. El aspecto que le gustaría mejorar es su aprovechamiento de la información en los textos académicos. Reconoce que a pesar de que tiene una buena retención su falta de método hace que pierda cosas en el texto.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo H:**

**Tablas de frecuencia de uso de estrategias individuales para todos los grupos (Textos en inglés).**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

		Ascendentes							Descendentes						
		a1gen	a2gen	a3gen	a4gen	a5gen	a6gen	axgen	d1gen	d2gen	d3gen	d4gen	d5gen	d6gen	dxgen
Principiante	Alejandra	39	21	1	377	1	91	14	21	10	0	0	0	0	0
	Erika	7	31	3	56	3	15	0	25	7	0	0	0	6	0
	Griselle	10	59	1	119	0	68	8	11	3	0	0	0	19	0
	Paloma	42	53	29	457	12	111	11	67	32	8	6	10	10	0
	Toño	3	1	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0
	Shermy	2	6	0	177	0	18	3	12	6	1	0	0	6	0
Intermedio	Ángel	5	93	0	18	2	19	0	72	30	1	11	103	128	0
	Ileen	1	43	1	11	0	1	0	7	6	1	0	0	22	0
	Liliana	5	40	0	28	0	7	0	14	24	0	3	14	56	0
	Luis Enrique	5	38	0	79	0	32	0	24	8	0	1	2	7	0
	Luna	9	137	0	51	0	1	0	14	3	0	0	4	25	0
	Sara	1	23	0	27	0	9	0	31	8	0	0	12	82	2
Avanzado	David	2	18	0	2	0	4	0	9	8	0	0	14	34	0
	Delia	0	2	1	9	0	1	8	5	15	0	1	36	32	0
	Kika	0	7	0	4	0	5	0	6	5	0	2	15	11	0
	Lilia	3	18	2	14	4	0	0	1	12	1	5	10	0	0
	Ricardo	5	51	2	53	3	41	0	50	52	5	18	33	184	0
	Sergio	0	3	0	0	0	0	0	4	2	0	0	19	21	0

Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *Generate Lots of Ideas Quickly*.

		Ascendentes							Descendentes						
		a1pol	a2pol	a3pol	a4pol	a5pol	a6pol	axpol	d1pol	d2pol	d3pol	d4pol	d5pol	d6pol	d7pol
Principiante	Alejandra	20	6	0	467	7	87	4	22	5	0	0	0	1	0
	Erika	7	13	0	42	1	31	0	18	12	0	0	4	10	0
	Griselle	17	85	7	134	0	12	0	10	4	0	0	1	1	0
	Paloma	32	109	7	471	11	82	7	38	29	7	7	10	18	0
	Toño	6	1	0	13	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	Shermy	29	7	10	147	4	20	2	15	14	5	0	4	3	0
Intermedio	Ángel	24	56	0	31	0	19	0	18	16	1	4	19	85	0
	Ileen	7	312	3	109	0	8	0	13	12	0	0	6	4	0
	Liliana	5	44	1	16	0	2	0	11	4	4	2	8	4	0
	Luis Enrique	3	96	0	99	0	24	0	12	16	1	2	5	31	0
	Luna	13	65	0	16	0	0	0	3	2	0	0	10	16	0
	Sara	4	30	0	20	0	13	0	28	11	0	0	6	64	13
Avanzado	David	6	15	1	1	0	5	0	5	6	2	0	7	26	0
	Delia	6	10	0	10	0	1	0	12	9	0	1	45	15	0
	Kika	4	10	0	0	0	2	0	2	0	0	4	8	11	0
	Lilia	1	13	3	19	1	10	0	0	3	3	14	21	22	0
	Ricardo	3	76	9	93	2	38	0	14	56	0	19	15	147	1
	Sergio	1	2	0	0	0	0	0	1	2	1	1	8	10	0

**Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *When Politics is Personal*.**

		Ascendentes							Descendentes						
		a1vie	a2vie	a3vie	a4vie	a5vie	a6vie	axvie	d1vie	d2vie	d3vie	d4vie	d5vie	d6vie	dxvie
Principiante	Alejandra	13	6	0	370	0	55	5	40	2	0	0	0	0	0
	Erika	6	5	0	18	0	13	0	4	8	0	0	8	9	0
	Griselle	15	140	12	186	0	31	1	6	16	0	0	4	7	1
	Paloma	47	238	11	298	2	55	10	46	24	0	2	2	9	0
	Toño	16	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0
	Shermy	9	3	1	189	0	13	0	18	17	0	1	4	1	0
Intermedio	Ángel	31	30	2	22	0	4	1	22	16	0	12	19	44	0
	Ileen	5	154	1	57	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
	Liliana	1	34	0	10	0	0	0	6	7	1	1	4	6	0
	Luis Enrique	5	30	0	42	0	22	0	11	11	0	4	3	20	0
	Luna	32	110	3	25	0	2	0	13	9	0	0	0	5	0
	Sara	1	25	0	39	0	26	0	23	5	0	0	6	20	11
Avanzado	David	15	33	4	17	0	5	0	4	15	0	3	48	20	0
	Delia	7	9	0	12	0	2	0	23	8	0	2	14	6	0
	Kika	3	15	0	12	1	0	0	2	9	0	1	33	2	0
	Lilia	4	43	5	59	10	13	0	3	17	4	21	37	28	0
	Ricardo	13	94	3	77	6	16	0	22	47	2	11	45	63	0
	Sergio	4	7	0	5	0	0	0	1	1	0	0	7	9	0

Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *In Vienna*.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo I:**

**Tablas de frecuencia de uso de estrategias individuales para todos los grupos (Texto en español)**

		a1tib	a2tib	a3tib	a4tib	a5tib	a6tib	axtib	d1tib	d2tib	d3tib	d4tib	d5tib	d6tib	dxtib
Principiante	Alejandra	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	0	0
	Erika	0	0	0	1	0	2	0	1	1	0	0	5	1	0
	Paloma	2	6	0	0	0	0	0	2	0	0	1	10	0	0
	Toño	5	2	0	0	0	0	0	0	6	0	1	14	2	0
	Shermy	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Intermedio	Ángel	7	19	0	6	0	2	0	6	6	0	3	22	11	0
	Liliana	0	4	0	0	0	0	0	6	1	0	1	4	1	0
	Luis Enrique	2	2	0	8	0	10	0	3	6	0	0	4	20	0
	Luna	3	19	0	2	0	1	0	7	2	0	0	2	1	0
	Sara	2	1	0	26	0	30	0	6	6	0	2	7	21	1
Avanzado	David	0	39	1	4	1	14	0	2	22	3	0	59	23	0
	Delia	0	1	0	0	0	0	0	14	0	0	1	19	3	0
	Kika	1	4	0	1	0	3	0	1	2	0	1	15	3	0
	Lilia	0	3	0	0	0	4	0	4	2	0	0	16	5	0
	Ricardo	1	6	0	0	0	0	0	10	12	0	7	42	3	0
	Sergio	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7	4	0

**Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *El Comercio Internacional: ¿una amenaza para los tiburones?***

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **ANEXO J:**

**Frecuencia relativa de uso de subcategorías de estrategias en los textos en inglés.**

	Generate	a1	a2	a3	a4	a5	a6	ax	d1	d2	d3	d4	d5	d6	dx
Principiante	Alejandra	7,17	3,86	0,18	69,3	0,18	16,73	2,57	67,74	32,26	0	0	0	0	0
	Erika	6,09	26,96	2,61	48,7	2,61	13,04	0	65,79	18,42	0	0	0	15,79	0
	Griselle	3,77	22,26	0,38	44,91	0	25,66	3,02	33,33	9,09	0	0	0	57,58	0
	Paloma	5,87	7,41	4,06	63,92	1,68	15,52	1,54	50,38	24,06	6,02	4,51	7,52	7,52	0
	Toño	75	25	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0
	Shermy	0,97	2,91	0	85,92	0	8,74	1,46	48	24	4	0	0	24	0
Intermedio	Ángel	3,65	67,88	0	13,14	1,46	13,87	0	20,87	8,7	0,29	3,19	29,86	37,1	0
	Ileen	1,75	75,44	1,75	19,3	0	1,75	0	19,44	16,67	2,78	0	0	61,11	0
	Liliana	6,25	50	0	35	0	8,75	0	12,61	21,62	0	2,7	12,61	50,45	0
	Luis Enrique	3,25	24,68	0	51,3	0	20,78	0	57,14	19,05	0	2,38	4,76	16,67	0
	Luna	4,55	69,19	0	25,76	0	0,51	0	30,43	6,52	0	0	8,7	54,35	0
	Sara	1,67	38,33	0	45	0	15	0	22,96	5,93	0	0	8,89	60,74	1,48
Avanzado	David	7,69	69,23	0	7,69	0	15,38	0	13,85	12,31	0	0	21,54	52,31	0
	Delia	0	9,52	4,76	42,86	0	4,76	38,1	5,62	16,85	0	1,12	40,45	35,96	0
	Kika	0	43,75	0	25	0	31,25	0	15,38	12,82	0	5,13	38,46	28,21	0
	Lilia	7,32	43,9	4,88	34,15	9,76	0	0	3,45	41,38	3,45	17,24	34,48	0	0
	Ricardo	3,23	32,9	1,29	34,19	1,94	26,45	0	14,62	15,2	1,46	5,26	9,65	53,8	0
	Sergio	0	100	0	0	0	0	0	8,7	4,35	0	0	41,3	45,65	0

Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *Generate Lots of Ideas Quickly*.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

	Politics	a1	a2	a3	a4	a5	a6	ax	d1	d2	d3	d4	d5	d6	dx
Principiante	Alejandra	3,38	1,02	0	79,02	1,18	14,72	0,68	53,66	12,2	0	0	0	2,44	31,71
	Erika	7,45	13,83	0	44,68	1,06	32,98	0	40,91	27,27	0	0	9,09	22,73	0
	Griselle	6,67	33,33	2,75	52,55	0	4,71	0	62,5	25	0	0	6,25	6,25	0
	Paloma	4,45	15,16	0,97	65,51	1,53	11,4	0,97	34,86	26,61	6,42	6,42	9,17	16,51	0
	Toño	30	5	0	65	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0
	Shermy	13,24	3,2	4,57	67,12	1,83	9,13	0,91	36,59	34,15	12,2	0	9,76	7,32	0
Intermedio	Ángel	18,46	43,08	0	23,85	0	14,62	0	12,59	11,19	0,7	2,8	13,29	59,44	0
	Ileen	1,59	71,07	0,68	24,83	0	1,82	0	37,14	34,29	0	0	17,14	11,43	0
	Liliana	7,35	64,71	1,47	23,53	0	2,94	0	33,33	12,12	12,12	6,06	24,24	12,12	0
	Luis Enrique	1,35	43,24	0	44,59	0	10,81	0	17,91	23,88	1,49	2,99	7,46	46,27	0
	Luna	13,83	69,15	0	17,02	0	0	0	9,68	6,45	0	0	32,26	51,61	0
	Sara	5,97	44,78	0	29,85	0	19,4	0	22,95	9,02	0	0	4,92	52,46	10,66
Avanzado	David	21,43	53,57	3,57	3,57	0	17,86	0	10,87	13,04	4,35	0	15,22	56,52	0
	Delia	22,22	37,04	0	37,04	0	3,7	0	14,63	10,98	0	1,22	54,88	18,29	0
	Kika	25	62,5	0	0	0	12,5	0	8	0	0	16	32	44	0
	Lilia	2,13	27,66	6,38	40,43	2,13	21,28	0	0	4,76	4,76	22,22	33,33	34,92	0
	Ricardo	1,36	34,39	4,07	42,08	0,9	17,19	0	5,56	22,22	0	7,54	5,95	58,33	0,4
	Sergio	33,33	66,67	0	0	0	0	0	4,35	8,7	4,35	4,35	34,78	43,48	0

Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *When Politics is Personal*.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

	Vienna	a1	a2	a3	a4	a5	a6	ax	d1	d2	d3	d4	d5	d6	dx
Principiante	Alejandra	1,38	0	84,86	0	12,61	1,15	0	95,24	4,76	0	0	0	0	0
	Erika	14,29	11,9	0	42,86	0	30,95	0	13,79	27,59	0	0	27,59	31,03	0
	Griselle	3,9	36,36	3,12	48,31	0	8,05	0,26	17,65	47,06	0	0	11,76	20,59	2,94
	Paloma	7,11	36,01	1,66	45,08	0,3	8,32	1,51	55,42	28,92	0	2,41	2,41	10,84	0
	Toño	80	20	0	0	0	0	0	25	75	0	0	0	0	0
	Shermy	4,19	1,4	0,47	87,91	0	6,05	0	43,9	41,46	0	2,44	9,76	2,44	0
Intermedio	Ángel	34,44	33,33	2,22	24,44	0	4,44	1,11	19,47	14,16	0	10,62	16,81	38,94	0
	Ileen	2,3	70,97	0,46	26,27	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0
	Liliana	2,22	75,56	0	22,22	0	0	0	24	28	4	4	16	24	0
	Luis Enrique	5,05	30,3	0	42,42	0	22,22	0	22,45	22,45	0	8,16	6,12	40,82	0
	Luna	18,6	63,95	1,74	14,53	0	1,16	0	48,15	33,33	0	0	0	18,52	0
	Sara	1,1	27,47	0	42,86	0	28,57	0	35,38	7,69	0	0	9,23	30,77	16,92
Avanzado	David	20,27	44,59	5,41	22,97	0	6,76	0	4,44	16,67	0	3,33	53,33	22,22	0
	Delia	23,33	30	0	40	0	6,67	0	43,4	15,09	0	3,77	26,42	11,32	0
	Kika	9,68	48,39	0	38,71	3,23	0	0	4,26	19,15	0	2,13	70,21	4,26	0
	Lilia	2,99	32,09	3,73	44,03	7,46	9,7	0	2,73	15,45	3,64	19,09	33,64	25,45	0
	Ricardo	6,22	44,98	1,44	36,84	2,87	7,66	0	11,58	24,74	1,05	5,79	23,68	33,16	0
	Sergio	25	43,75	0	31,25	0	0	0	5,56	5,56	0	0	38,89	50	0

Uso de subcategorías de estrategias ascendentes y descendentes en la lectura del texto *In Vienna*.

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

## **Anexo K:**

### **Frecuencia relativa de uso de subcategorías de estrategias en el texto en español**

Moore, Pauline: La relación entre niveles...

		a1tib	a2tib	a3tib	a4tib	a5tib	a6tib	axtib	d1tib	d2tib	d3tib	d4tib	d5tib	d6tib	dxtib
Principiante	Alejandra	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	14.29	0.00	0.00	0.00	85.71	0.00	0.00
	Erika	0.00	0.00	0.00	33.33	0.00	66.67	0.00	12.50	12.50	0.00	0.00	62.50	12.50	0.00
	Griselle														
	Paloma	25.00	75.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	15.38	0.00	0.00	7.69	76.92	0.00	0.00
	Toño	71.43	28.57	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	26.09	0.00	4.35	60.87	8.70	0.00
	Shermy	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Intermedio	Ángel	20.59	55.88	0.00	17.65	0.00	5.88	0.00	12.50	12.50	0.00	6.25	45.83	22.92	0.00
	Ileen														
	Liliana	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	46.15	7.69	0.00	7.69	30.77	7.69	0.00
	Luis Enrique	9.09	9.09	0.00	36.36	0.00	45.45	0.00	9.09	18.18	0.00	0.00	12.12	60.61	0.00
	Luna	12.00	76.00	0.00	8.00	0.00	4.00	0.00	58.33	16.67	0.00	0.00	16.67	8.33	0.00
	Sara	3.39	1.69	0.00	44.07	0.00	50.85	0.00	13.95	13.95	0.00	4.65	16.28	48.84	2.33
Avanzado	David	0.00	66.10	1.69	6.78	1.69	23.73	0.00	1.83	20.18	2.75	0.00	54.13	21.10	0.00
	Delia	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	37.84	0.00	0.00	2.70	51.35	8.11	0.00
	Kika	11.11	44.44	0.00	11.11	0.00	33.33	0.00	4.55	9.09	0.00	4.55	68.18	13.64	0.00
	Lilia	0.00	42.86	0.00	0.00	0.00	57.14	0.00	14.81	7.41	0.00	0.00	59.26	18.52	0.00
	Ricardo	14.29	85.71	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	13.51	16.22	0.00	9.46	56.76	4.05	0.00
	Sergio	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	8.33	0.00	0.00	58.33	33.33	0.00

Moore, Pauline: La relación entre niveles...