

6



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS "ACATLAN"

LA RELACION ENTRE LA HABILIDAD DE COMPRESION DE LECTURA Y LA HABILIDAD DE REDACCION EN INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
LAURA FABIOLA SANTILLAN JUAREZ

ASESORA: MTRA. PATRICIA JEAN ANDREW ZURLINDEN

29/1/52





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.

*A mi madre: por enseñarme a enfrentar la vida por muy difícil
que ésta sea.*

Agradezco

A Dios por permitirme ser y estar aquí; por lo que día a día me ofreces y no lo sé valorar.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser mi alma mater desde siempre, por darme una formación íntegra y la invaluable oportunidad de descubrir el conocimiento.

A todos mis profesores porque con sus enseñanzas y su ejemplo han contribuido a mis logros.

A la maestra Patricia Jean Andrew Zurlinden, desde el fondo de mi corazón, por su paciencia, tiempo y compromiso, y sobre todo, porque en todo el tiempo de realización de este trabajo sus enseñanzas fueron más allá de lo académico.

A la familia Andrade Zurlinden por su apoyo y paciencia.

A la licenciada Kathyrin Kovacick por su valiosísima ayuda en la elaboración de esta tesis.

A mi mamá, la señora María Luisa Juárez Toriz (q.e.p.d.) por apoyarme en todo momento en mis proyectos y decisiones, por amarme y aceptarme como soy. Porque ahora estás conmigo siempre.

A todos y cada uno de los miembros de mi familia (Chayo -mamá-, Tere, Martha, Doña Chayo, Don Matus, Oscar, Salo, Betín -muñequito-, Kari, Chayín, Ricardo, Paty, Joel, Dani, Nancy, Beto, Rogelio, Gela) por creer en mí y quererme. Por enseñarme que para alcanzar un sueño no basta desearlo sino que hay que luchar por él.

A Gaby Montserrat, por absolutamente todo lo que hemos pasado juntas, por lo doloroso que ha sido crecer y porque te amo.

A Eduardo Bautista Aguilar, mi esposo y amor de mi vida, por ser y estar conmigo; por amarme. Por tu entusiasmo e iniciativa para hacer las cosas y empeño para alcanzar tus metas. Por permitirme hacer real un sueño.

A toda la familia Bautista Aguilar (Sra. Tere, Sr. Lalo, Pao, Hugo y Sra. Oti) por tanto cariño y apoyo.

A las familias Bautista García y Bautista Villa por esos hermosos angelitos que me llenan de ternura y esperanza.

A mis amigos de la carrera: Chayo por su bondad e inocencia; Judith, Mike y Rosi por su tesón; Nora y Adriana por su organización y creatividad. A todos por estar conmigo en momentos de gran alegría y profunda tristeza; por nuestros logros y experiencias, y por haber hecho de la universidad una de las etapas más importantes de mi vida.

A mis amigos: Rodolfo, Miguel Angel, Ismael, Paco, Betis, por las risas y las lágrimas que hemos compartido y que compartiremos. Los quiero mucho.

A Hugo Hernández Vargas por tu entusiasmo siempre. La admiración y el cariño son mutuos.

A la familia Peñalosa Castañeda por su amistad incondicional.

A Julieta Morales López, por todas las cosas que has enfrentado y superado. Por tu entusiasmo y por que sin conocerme me has impulsado a hacer muchas cosas.

A Gaby Montserrat, por absolutamente todo lo que hemos pasado juntas, por lo doloroso que ha sido crecer y porque te amo.

A toda la familia Bautista Aguilar (Sra. Tere, Sr. Lalo, Pao, Hugo y Sra. Oti) por tanto cariño y apoyo.

A las familias Bautista García y Bautista Villa por esos hermosos angelitos que me llenan de ternura y esperanza.

A mis amigos de la carrera: Chayo por su bondad e inocencia; Judith, Mike y Rosi por su tesón; Nora y Adriana por su organización y creatividad. A todos por estar conmigo en momentos de gran alegría y profunda tristeza; por nuestros logros y experiencias, y por haber hecho de la universidad una de las etapas más importantes de mi vida.

A mis amigos: Rodolfo, Miguel Angel, Ismael, Paco, Betis, por las risas y las lágrimas que hemos compartido y que compartiremos. Los quiero mucho.

A Hugo Hernández Vargas por tu entusiasmo siempre. La admiración y el cariño son mutuos.

A la familia Peñaloza Castañeda por su amistad incondicional.

A Julieta Morales López, por todas las cosas que has enfrentado y superado. Por tu entusiasmo y por que sin conocerme me has impulsado a hacer muchas cosas.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO	5
1.1 Conceptos generales	5
1.1.1 Lengua oral y lengua escrita	5
1.1.2 Concepto de habilidad (skill)	8
1.1.3 Concepto de estrategia	11
1.1.4 Transferencia	14
1.2 Las habilidades de lectura y de redacción en una segunda lengua	15
1.2.1 La habilidad de lectura	15
1.2.1.1 Comprensión de lectura	16
1.2.1.2 Modelos de lectura	18
1.2.1.3 Estrategias	25
1.2.2 La habilidad de redacción	28
1.2.2.1 Redacción	29
1.2.2.2 Modelos de redacción	32
1.2.2.3 Estrategias	41
1.3 La relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción	44
1.3.1 Transferencia de la habilidad de lectura y la habilidad de redacción de L1 a L2	44

	PÁGINA
1.3.1.1 Comprensión de lectura	47
1.3.1.2 Redacción	49
1.3.2 La relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción	51
1.3.2.1 La relación en L1	56
1.3.2.2 La relación en L2	60
Capítulo 2. DISEÑO EXPERIMENTAL	67
2.1 Población	67
2.1.1 Características	68
2.1.2 Selección	70
2.2 Instrumentos	70
2.2.1 Diseño	70
2.2.1.1 Instrumento 1: Habilidad receptiva (lectura)	71
2.2.1.2 Instrumento 2: Habilidad productiva (redacción)	71
2.2.2 Validación	72
2.3 Procedimiento	72
2.4 Análisis de los datos	72
2.4.1 Calificación de las pruebas	72
2.4.2 Comparación de las habilidades	73
Capítulo 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	75
3.1 Resultados	75

3.2	Discusión	78
CONCLUSIONES		83
APÉNDICE		87
	1: Carreras impartidas en la ENEP Acatlán y el requisito de idioma para titulación	87
BIBLIOGRAFÍA		88

LISTA DE TABLAS

TABLA

1.	Clasificación de las estrategias de lectura.	28
2.	Macrorreglas para la elaboración de un texto.	35
3.	Clasificación de las estrategias de redacción para L1 y L2.	42
4.	Estrategias de apoyo.	43
5.	Estrategias comunes entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción.	53
6.	Estrategias específicas para la habilidad de lectura y para la habilidad de redacción.	55
7.	Perfil de los sujetos.	68
8.	Sujetos: alumnos y egresados de la ENEP Acatlán por carrera.	69
9.	Resultados de tendencia central y de dispersión de los instrumentos.	76
10.	Correlación entre la comprensión de lectura y la redacción.	76

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	PAGINA
1. Tipos de conocimiento y tipos de estrategias.	13
2. Modelo ascendente de lectura de P.B. Gough (1972) "One second of reading".	20
3. Niveles de dominio en la lectura según Goodman (1968).	22
4. Modelo interactivo de lectura.	23
5. Etapas del proceso de escribir. G. Rohman 1965.	33
6. Modelo cognitivo de redacción de Flower y Hayes (1981).	36
7. Fenómeno del ténpano dual.	46
8. La relación forma-función en la comprensión y en la producción.	56
9. La relación lectura-redacción según la hipótesis direccional.	57
10. La relación lectura-redacción según la hipótesis no-direccional.	58
11. La relación lectura-redacción según la hipótesis bidireccional.	59
12. Modelos de transferencia de las habilidades de lectura y redacción.	61
13. Gráfica de distribución de correlación entre la lectura y la redacción con línea de tendencia.	77
14. Gráfica de traslape (r^2) entre la comprensión de lectura y la redacción.	78

INTRODUCCIÓN

Generalmente las personas que aprenden una segunda lengua (L2), buscan lograr una competencia comunicativa en cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Las dos primeras se consideran habilidades orales que se pueden adquirir en un ambiente natural, es decir, por exposición a la L2 en el lugar donde ésta se habla, aunque también se pueden aprender tomando clases. Las habilidades de comprensión de lectura y de redacción, a diferencia de las dos anteriores, son destrezas consideradas académicas porque comúnmente requieren de cierta instrucción para su desarrollo.

Tanto la lectura como la redacción se consideran expresiones de la lengua escrita y parecen guardar una relación entre sí. A este respecto Widdowson (1985:62) señala que al redactar es necesario leer, en un momento determinado, lo que se ha escrito y así dar al texto coherencia; además, el escritor debe colocarse en el lugar del lector para verificar que lo que ha escrito será entendido por éste último posteriormente. De acuerdo con esto, "developing the writing ability, inevitably develops the reading ability at the same time" (Widdowson 1985: 139). El leer o "entender el discurso"² implica reconocer el valor que toman las palabras y las oraciones en conjunto. Conforme se avanza en la lectura, se hacen predicciones a partir de la información que va precediendo (Widdowson 1985: 63). Debido a la ausencia del escritor, en la lectura el lector tiene que construir significado a partir del texto (Goodman 1982: 19). En ocasiones se considera que la comprensión de lectura y la redacción son complementarias; así, por ejemplo Harste (1982: 201-2) indica que ambas son simultáneas y se apoyan mutuamente ya que los que son escritores tuvieron que ser primero lectores del lenguaje escrito para luego poder producirlo.

² En términos de Widdowson, leer es "understanding of discourse" (1985: 63).

Es precisamente en esta aparente relación entre estas dos destrezas en la que se centra el interés de este proyecto, esto es, encontrar una posible correlación entre lectura y redacción en una segunda lengua ya que redundaría en la práctica pedagógica.

En la revisión documental que se llevó a cabo, se encontró que los estudios que se solían realizar para explorar la relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción, se consideraba únicamente la lengua materna de los sujetos (Krashen 1984: 38). De acuerdo con los resultados obtenidos en algunos de estos estudios, parece que existe una fuerte relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción (Kimberling et al. 1978 en Krashen 1984: 30).

Se podría pensar entonces que esta relación también ocurre en la segunda lengua. En este sentido, entre los investigadores hay diferentes opiniones. Por ejemplo, Krashen (1984: 38) reporta que no hay evidencia experimental que confirme esta suposición. Ringbom (1992: 86) por su parte, señala que esta relación ha sido estudiada, pero no suficientemente: "the ways in which L2 comprehension and L2 production relate, and how they, in turn, are related to the vague concept of learning have not been much investigated."

El principal objetivo de este estudio fue verificar si existe una correlación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción en inglés como lengua extranjera. El estudio se realizó con alumnos de Plan Global nivel 6 del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán. Se emplearon dos instrumentos, uno para evaluar la comprensión de lectura y otro para evaluar la redacción de los sujetos. Los resultados arrojados, fueron utilizados para comprobar si, en efecto, existía una correlación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción en inglés como lengua extranjera en esta población.

Las interrogantes planteadas para llevar a cabo esta investigación consistieron en saber cuáles son los modelos que intentan explicar los procesos tanto de lectura como de redacción y las subhabilidades que integran a cada una de estas habilidades. Se planteó también la pregunta de cuáles son las subhabilidades que se traslapan entre estas dos destrezas y cuáles son sus áreas distintivas. Asimismo se investigó si hay transferencia entre las habilidades de comprensión de lectura y de redacción en L1; si existe transferencia entre la comprensión de lectura y la redacción de L1 a L2; y si esta relación también existe en L2.

Dado que éste es un estudio analítico, se planteó la siguiente hipótesis nula:

No existe una relación (.01) entre la habilidad de comprensión de textos en L2 y la habilidad de redacción en L2 en los alumnos de Plan Global nivel 6 de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán. Se enunció una hipótesis nula ya que no se sabía si el tipo de evidencia que se obtendría sería suficiente para apoyar una hipótesis alternativa.

La importancia de este trabajo radica en que permite comprobar con rigor analítico si existe una relación entre la comprensión de textos y la capacidad de redacción en L2 en la población estudiada.

Con esta investigación se benefician directamente los diseñadores de programas y maestros que elaboran e imparten cursos de plan global en el CEI de la ENEP Acatlán, ya que podrán plantear objetivos de cursos y clases en los que se especifique y/o mejore la manera de tratar ambas habilidades.

Esta investigación está organizada en tres capítulos. En el primero de ellos se presentan algunos conceptos generales que son básicos para el presente trabajo como son los de lengua oral y lengua escrita, así como la definición de habilidad, estrategia y

transferencia. Asimismo se habla de los modelos y subhabilidades que integran tanto la habilidad de comprensión de lectura como la habilidad de redacción. Se describen las subhabilidades que estas dos destrezas tienen en común. También se discuten las investigaciones recientes que tratan sobre la relación entre la comprensión de lectura y la redacción, especialmente en L2.

En lo concerniente al capítulo dos, se presenta el diseño utilizado para llevar a cabo este estudio. Se describe la población que participó y el proceso que se empleó para su selección. También se exponen las características, el diseño y la forma de calificación de los instrumentos (o pruebas) que se emplearon para evaluar la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción de los sujetos. Finalmente se explica el análisis estadístico realizado con los datos arrojados.

En el capítulo tres, se muestran los resultados obtenidos de ambos instrumentos, su comparación y su discusión en términos de la hipótesis planteada al inicio del estudio.

En la sección dedicada a las conclusiones, se ofrecen comentarios generales sobre la investigación y se señalan algunas opciones para futuras investigaciones tomando como base los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1 Conceptos generales

La lengua como instrumento de comunicación tiene dos diferentes formas de manifestación: oral y escrita. Dentro de ésta última se ubican las habilidades de comprensión de lectura y de redacción. Estas habilidades, a su vez, están conformadas por estrategias, las cuales posiblemente pueden ser transferidas de una L1 a una L2 o dentro de la misma L2.

1.1.1 Lengua oral y lengua escrita

Definición de lengua

El ser humano, a diferencia de otros seres vivos, es el único que tiene la facultad de comunicarse, nombrar y ordenar las cosas del mundo que lo rodea a través de *la lengua*. Es por medio de ella que el hombre convierte sus ideas en palabras, y así transmite sus conocimientos. A partir de ella también ha organizado otros sistemas de comunicación (Millán 1990: 9, 16-17; Ávila 1990: 5). Ávila (1990: 15-16) expresa cómo la lengua es el instrumento óptimo de comunicación para el ser humano:

...con la lengua se pueden comunicar ideas, deseos, emociones. Lo pasado, lo presente o lo futuro, lo real o lo imaginario sin más límite que la capacidad, voluntad o la audacia del hablante para utilizarla como instrumento de comunicación.

El término *lengua* tiene varias definiciones. Algunas enfatizan la capacidad exclusiva del ser humano y otras incluyen las formas de comunicación animal y/o de máquinas (Ávila 1990: 15; Crystal 1987: 396). Desde el punto de vista de la Lingüística, la lengua es un sistema de signos que sirve para transmitir mensajes, y un sistema de

fonemas para formar signos. Es decir, está doblemente articulada. Esto la hace económica, porque con pocos fonemas se pueden formar un número infinito de signos, y le da también eficacia, porque con los signos se puede transmitir un número infinito de mensajes (Ávila 1990: 15-16).

La comunicación lingüística tiene un código (reglas gramaticales) que indica cuáles son los elementos de la lengua y cómo se deben combinar. Esta información en la lengua materna (L1), generalmente no se adquiere en un ambiente formal y se utiliza de manera absolutamente personal (Ávila 1990: 50; Millán 1990: 16-17).

La definición de lengua que se utiliza en este trabajo es la proporcionada por Crystal (1987: 424), en la cual se contemplan tanto los aspectos lingüísticos de su doble articulación, como la capacidad exclusiva y personal que tiene el ser humano para utilizarla. Él la define como:

The systematic, conventional use of sounds, signs or written symbols in a human society for communication and self-expression.

Lengua oral y lengua escrita

La lengua se puede manifestar de dos formas: oral y escrita. Ambas son paralelas, tienen la misma gramática subyacente aunque su representación superficial es diferente (Goodman 1982 en Ferreiro 1982: 16).

Tanto la lengua oral como la lengua escrita incluyen actividades productivas y actividades receptoras. Mientras que hablar y escribir son actividades productivas, leer y escuchar son actividades receptoras. En este último caso, no por ser receptoras son necesariamente pasivas, ya que en ellas se intercambia activamente significado y hay una interacción entre pensamiento y lengua. Los procesos subyacentes tanto de las actividades productivas como de las receptoras son psicolingüísticos (Goodman 1982: 16).

Ambas manifestaciones de la lengua son consideradas como sistemas de expresiones lingüísticas alternativas, con diferencias tanto físicas como de estructura y uso. Las diferencias físicas son que, mientras la lengua oral usa la "sustancia fonética" (movimientos de presión de aire), la lengua escrita usa la sustancia gráfica (marcas en una superficie). Las diferencias en estructura y uso (o función) entre la lengua oral y la lengua escrita son inevitables debido a que ambas son producto de situaciones de comunicación radicalmente diferentes (Crystal 1987: 179; Goodman 1982 en Ferreiro 1982: 17). Por ejemplo, mientras que la lengua oral es natural porque no tiene que ser enseñada, cambia constantemente, permite el uso de elementos paralingüísticos y prosódicos y es más proclive a romper tanto los estándares gramaticales como estilísticos, la lengua escrita es artificial, permanente, permite una organización cuidadosa, no cuenta con retroalimentación inmediata, no se puede basar sólo en el contexto para hacer claro el mensaje y tiende a proveer un modelo de formalidad (Crystal 1987: 179; Gibson y Levin 1975: 171; Tribble 1996: 10, 16-20; Rimes 1983: 4-5; White 1980: 12, 13, 16).

Es importante señalar que ninguna de estas dos manifestaciones de la lengua es intrínsecamente mejor que la otra, ya que cada una de ellas ha sido desarrollada para satisfacer un conjunto particular de necesidades de comunicación. Además, la lengua escrita no es una forma de representación de la lengua oral; sino que es una alternativa para representar significado. Por lo tanto, la lengua escrita no puede sustituir a la lengua oral y la lengua oral no puede sustituir a la lengua escrita (Crystal 1987: 178; Goodman 1982: 16-17).

1.1.2 Concepto de habilidad (*skill*)

Concepto general de habilidad

El término *skill* se traduce como **habilidad** o **destreza**, la cual está formada por un intrincado sistema de subhabilidades (Mc Donald 1965 en Ferreiro 1982: 233). De acuerdo con Fitts (1962) el desarrollo de cualquier habilidad en una situación de enseñanza comprende tres fases:

- a) La fase cognitiva: el alumno determina lo que debe hacer en una situación poco familiar.
- b) La fase de dominio: el alumno trata de hacer más precisa la ejecución de la habilidad y se ejercita hasta lograr un alto grado de precisión, casi sin errores.
- c) La fase de automatización: el alumno está en condiciones de practicar la habilidad sin esfuerzo y sin errores (automáticamente).

Estas tres fases siempre siguen este orden, aunque constituyen un solo proceso ininterrumpido.

Concepto de habilidad en la enseñanza de idiomas

Munby (1978: 41) y Widdowson (1985: 57) señalan que los objetivos a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de idiomas (en especial inglés) generalmente se definen en términos de cuatro habilidades: comprensión auditiva (*listening*), producción oral (*speaking*), comprensión de lectura (*reading*) y redacción (*writing*).

Munby propone utilizar el término **actividad** (*activity*) para referirse a cualquiera de las cuatro habilidades, y emplear el término **habilidad** (*skill*) para referirse a aquellas habilidades específicas y lingüísticas que permiten realizar una "actividad" comunicativa. Por ejemplo, para que un lector realice la actividad (habilidad comunicativa) de leer un texto, tiene que "entender la relación entre las diferentes partes del texto a través del

mecanismo gramatical de cohesión de los conectores lógicos" (habilidad lingüística) (Munby 1978: 116).

Widdowson hace la distinción entre **habilidades lingüísticas** (*linguistic skills*) y **habilidades comunicativas** (*communicative abilities*). Las habilidades lingüísticas implican solamente conocer el sistema de la lengua, mientras que las habilidades comunicativas implican conocer el sistema de la lengua y los elementos paralingüísticos que participan en el proceso de comunicación como son el contexto, el tema, el tipo de texto, ya sea a través del medio oral o visual. Por ejemplo, un individuo puede escribir "los peces nadan", "ayer fui al cine", "el árbol es verde", porque conoce el sistema de la lengua (ortografía, sintaxis) y en esa medida cada una de las oraciones tiene un valor en sí misma, pero si estas oraciones fueran el contenido de una carta a un amigo, éstas en su conjunto no transmitirían un mensaje coherente. Widdowson (1985: 2-3) lo explica de la siguiente manera:

When we acquire a language, we do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; we also learn how to use sentences appropriately to achieve a communicative purpose.

Como se puede observar, tanto Munby como Widdowson, coinciden en indicar que las habilidades comunicativas implican habilidades lingüísticas, pero el adquirir éstas últimas no garantiza el adquirir las habilidades comunicativas.

En este trabajo el término **habilidad** se utiliza como un proceso integrado por subhabilidades o subprocesos para alcanzar un objetivo comunicativo.

Habilidades comunicativas y habilidades académicas

Cummins (1981) propuso un modelo para representar la habilidad lingüística (*linguistic competence*) en L2. En dicho modelo se distinguen las habilidades básicas de

comunicación de aquellas que son académicas. Cummins utiliza el término *Basic Interpersonal Communication Skills*, **BICS**, (Habilidades básicas de comunicación interpersonal) para referirse al tipo de destreza lingüística en L2 que los alumnos requieren para entablar una interacción efectiva cara a cara en tareas comunicativas que no son tan demandantes, es decir, que no necesitan una elaboración lingüística compleja por ocurrir en un contexto o realidad compartida (*context embedded*) y que pueden emplear estrategias paralingüísticas (Freeman y Freeman 1992: 23). BICS son llamadas básicas ya que se desarrollan naturalmente como resultado de la exposición a la lengua meta a través de la comunicación interpersonal (Ellis 1994: 694, 198).

Por otro lado, Cummins usa el término de *Cognitive Academic Language Proficiency*, **CALP**, (Habilidad lingüística académica cognitiva) para referirse al tipo de destrezas lingüísticas en L2 requeridas en un contexto académico. Dentro de éstas se incluyen la habilidad de comprender textos escritos y la habilidad de redactar. CALP se utiliza en tareas consideradas cognitivamente demandantes ya que tienen lugar en un contexto reducido (*context reduced*) donde los participantes no interactúan directamente. Por lo tanto, los mensajes son precisos y explícitos únicamente a través de la lengua (Ellis 1994: 696; Freeman y Freeman 1992: 23).

La diferencia que señala Cummins entre las habilidades comunicativas y las habilidades académicas cobra importancia para este trabajo ya que es precisamente en un ambiente académico o formal donde se enseña la forma escrita de la lengua; y es a esta forma de la lengua a la que pertenecen las habilidades de comprender textos y de redactar (tanto en L1 como en L2) (Spolsky 1992: 103).

1.1.3 Concepto de estrategia

Para abordar este tema es necesario explicar, en primer lugar, que el alumno de una segunda lengua tiene dos tipos de conocimiento de ésta: declarativo (*declarative knowledge*) y procedimental (*procedural knowledge*). El conocimiento declarativo es el “saber qué” y consiste en reglas internalizadas y memorizadas de la L2. El conocimiento procedimental es el “saber cómo” y está conformado por estrategias empleadas por el alumno para adquirir o usar información en L2.

Sin embargo, el concepto de estrategia puede ser confuso debido a que se le suele usar indistintamente con otros términos como técnica, táctica, microhabilidad o subhabilidad.

Para distinguir el término **estrategia** del de **habilidad**, Cohen (1990: 83) señala que mientras ésta última es un comportamiento general, la primera es el medio para realizar tal comportamiento. Además, según este autor, las estrategias son susceptibles de ser descritas ya que el alumno elige (conscientemente) utilizarlas.

Los términos **técnica** y **táctica** también son utilizados como equivalentes de estrategia. En algunos casos la diferencia depende de si los autores, por ejemplo Stern (1983) y Seliger (1984 en Ellis 1994: 532), consideran a la estrategia una actividad mental subconsciente para organizar información en una red conceptual y a la técnica o táctica una actividad observable o conductual consciente.

Para otros autores como Long (1983), las estrategias sirven para evitar y las tácticas para lidiar con problemas de producción o recepción dentro del proceso comunicativo (Ellis 1994: 289, 295-6, 531).

Por su parte, Bialystok (1978 en Ellis 1994: 529) señala que una estrategia es una actividad mental, pero opcional, en oposición al término **proceso** el cual es obligatorio.

Weinstein y Mayer (en Ellis 1994: 529) especifican que una estrategia es una actividad mental o conductual que puede ocurrir en una etapa específica dentro de todo un proceso sea éste de aprendizaje o de comunicación. Sin embargo, para Færch y Kasper una estrategia es obligatoria ya que completa una parte de un proceso (Ellis 1994: 295-6). Es decir, un proceso es una secuencia de operaciones que se deben llevar a cabo, una estrategia es un plan para controlar y hacer eficiente el orden en el que dicha secuencia ocurre (Ellis 1986: 166).

Anderson subraya que los individuos son conscientes del uso de estrategias en las etapas cognitivas tempranas, pero que gradualmente las internalizan hasta que las aplican automáticamente (Ellis 1994: 533).

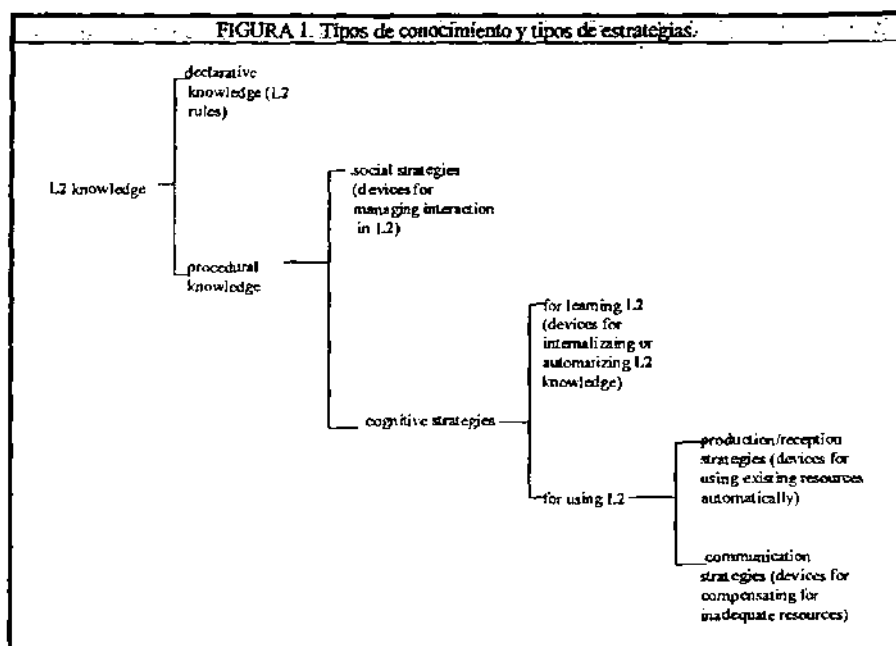
De los dos tipos de conocimiento que posee un alumno de una L2, el conocimiento procedimental se subdivide en el componente social y en el componente cognitivo, cada uno integrado por estrategias (Færch y Kasper en Ellis 1986: 164).

Færch y Kasper (Ellis 1986: 164) señalan que las estrategias del componente social son conductas que el individuo realiza para manejar situaciones de interacción en L2. Las estrategias del componente cognitivo las definen como procesos mentales tanto para aprender y automatizar nuevas reglas de la L2 como para usar dicho conocimiento de la L2. Estas estrategias se clasifican en estrategias de producción y recepción y en estrategias de comunicación (Ellis 1986: 164).

Tarone (en Ellis 1986: 164-5) define las estrategias de producción y de recepción como intentos para usar el conocimiento ya existente de la L2 de manera eficiente y clara con un mínimo de esfuerzo. Señala que las estrategias de comunicación se utilizan cuando un individuo no es capaz de transmitir su objetivo comunicativo original en la forma en que

lo pensó y es forzado a emplear medios alternativos para expresarlo; esto involucra un esfuerzo mayor y consciente.

Se considera que estos tipos de estrategias son usados tanto por individuos que aprenden una L2 como por nativo hablantes. Lo que distingue a unos y otros es la frecuencia con la que recurren a las estrategias. En la FIGURA 1 (Ellis 1986: 165) se muestran los tipos de conocimiento de L2 y la clasificación de las estrategias.



Basado en Ellis 1986: 165.

Para los fines de este trabajo, el término **estrategia** se maneja como un plan conductual o mental, consciente para controlar eficientemente una secuencia de operaciones (proceso, habilidad) y que incluye el uso de conocimiento ya existente de la L2.

1.1.4 Transferencia

En términos generales, la transferencia (*transfer*) es definida por Odlin (1989 en Ellis 1994: 711) como:

The influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.

En términos más específicos, la transferencia se entiende como el proceso para trasladar habilidades cognitivas y elementos lingüísticos basados en la L1 que los individuos adultos (letrados) aportan en la tarea de la adquisición de la lectura y la redacción (*literacy skills*) en una segunda lengua (Carson Eisterhold 1990: 94-5; Ringbom 1992: 87).

En el proceso de transferencia, se considera que la L1 constituye conocimiento potencial al que el alumno puede recurrir en la decodificación o codificación de textos, partiendo de la forma a la función o de la función a la forma. Sin embargo, mientras dicho conocimiento puede resultar de considerable ayuda en la comprensión, no ayuda en la misma proporción en la producción ya que el alumno apenas comienza a construir los sistemas de la L2 (Ringbom 1992: 85, 89, Ellis 1994: 337; Widdowson 1985: 141).

Se distinguen dos tipos de transferencia: la **transferencia en aprendizaje** de una L2 y la **transferencia en comunicación** en L2. Según Kasper (1984) y Færch y Kasper (1986) (en Ellis 1994: 336), la transferencia en aprendizaje ocurre cuando el alumno usa la L1 para detectar las características del input en L2, compararlas con las que posee en L1 e integrarlas a su interlenguaje. La transferencia en comunicación involucra el uso consciente o potencialmente consciente de la L1 y es motivada por el deseo de los individuos ya sea para recibir mensajes o para producirlos. Por lo tanto, la transferencia en comunicación

involucra la transferencia en comprensión y la transferencia en producción (Ellis 1994: 30, 337, 342).

A través de diferentes estudios y considerando que las teorías recientes de la transferencia se ubican en un marco cognitivo, se reconoce que la transferencia trabaja en formas complejas, no es automática y constituye sólo uno de varios procesos involucrados en la adquisición de una L2 (Ellis 1994: 341).

Actualmente también se sabe que la transferencia no únicamente tiene lugar de L1 a L2 (nivel interlingual), sino que probablemente hay un mecanismo de influencia entre las modalidades (habilidades) en una misma lengua (nivel intralingual) (Carson 1990: 95, 99; Ringbom 1992: 87). Así que los componentes a considerar en una discusión sobre la transferencia de las habilidades de lectura y de redacción son:

1. Los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de lectura y la redacción.
2. El mecanismo que permite los procesos y estructuras de transferencia, ya sea entre las lenguas o a través de las habilidades (en una sola lengua).

En las secciones posteriores de este trabajo se presentan a detalle estos puntos, comenzando con el tema de la habilidad de lectura, los modelos propuestos y las estrategias. Posteriormente se aborda el tema de la habilidad de redacción.

1.2 Las habilidades de lectura y de redacción en una segunda lengua

1.2.1 La habilidad de lectura

A través del tiempo, diferentes autores desde diversos puntos de vista han ofrecido distintas definiciones de lo que es la comprensión de lectura. Sin embargo, la idea central de dichos conceptos es el vínculo que existe entre la lengua y el pensamiento en el proceso de lectura. A partir de este punto se han propuesto modelos de lectura en L1 y de ellos se

han tomado principios para describir el proceso de lectura en L2. Uno de los puntos sobresalientes de dichos modelos es el uso de estrategias, las cuales también han sido clasificadas de diversas maneras.

1.2.1.1 Comprensión de lectura

La lectura, de acuerdo con Downing (1982: 28), es una habilidad ya que es un proceso en el que debe existir unidad y control activo por parte de quien la aprende. Goodman (1967) al definirla como "a psycholinguistic guessing game" indica que es un proceso en el cual el pensamiento y la lengua están involucrados en continuas transacciones³. Widdowson (1985: 63) y Crystal (1987: 209), retomando a Goodman, señalan que la comprensión de lectura implica reconocer oraciones manifestadas a través del medio visual y apreciar el sentido de lo que está escrito, es decir, buscar significado. En este sentido, la lectura requiere más que sólo conocimiento de vocabulario y sintaxis (Papalia 1987: 74).

El lector (quien tiene un propósito al leer un texto determinado) participa activamente (transacciona) en el proceso de lectura para encontrar significado (lo cual no es una propiedad intrínseca del texto) (Cohen 1990: 75; Goodman 1982: 19; Downing 1982: 28; Widdowson 1985: 64). El texto guía la comprensión pero no es la comprensión *per se*, es el lector quien toma el texto y le da significado (Lee y Van Patten 1995: 191-2). Dado que en la comprensión de lectura se relaciona información nueva (del texto) con información ya almacenada (en la memoria del lector), el lector permite que la nueva información entre y se vuelva parte de su conocimiento almacenado. En el proceso de

³ El término "transacción", propuesto por Dewey, expresa que en la lectura tanto el texto como el lector resultan modificados. Es decir, lo que aporta el lector al momento de leer es tan importante como lo que el escritor aportó al momento de escribir (Goodman 1982 en Ferreiro 1982: 86-7).

lectura, el lector lleva a cabo diferentes actividades como: retener conocimiento recién adquirido, tener acceso a conocimiento ya almacenado, atender a las claves proporcionadas por el escritor y captar la intención del texto (Cohen 1990: 75). Esto significa que la lectura es un proceso selectivo y necesariamente rápido que no puede proceder palabra por palabra (Haverson 1991: 185). Por estas razones, muchos investigadores están convencidos de que la lectura es un proceso múltiple, ya que el cerebro humano es limitado en cuanto a la cantidad de información que puede absorber, procesar y aprender de memoria a un mismo tiempo. Goodman (1982:17,18) señala que hay solamente un proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que éste se utilice, del tipo de texto y su estructura, y del propósito que tenga el lector al momento de leer. Por lo tanto, es un proceso flexible que permite superar aquellas diferencias estructurales entre las lenguas, entre los diferentes tipos de textos, y en la capacidad, cultura social, conocimiento previo, control lingüístico, actividades, propósitos y esquemas conceptuales de los lectores. Dicho proceso tiene las siguientes características: comienza con un texto con alguna forma gráfica; el texto es procesado en lengua y termina con la construcción de significado.

Cohen (1990: 82) señala que leer en una segunda lengua es similar a leer en la lengua materna, sólo que la lectura en L2 es generalmente más lenta y menos exitosa⁴. Según este autor, al leer en una L2 se tienen ciertas expectativas acerca de la manera en que dicha lengua funciona tomando como base la L1, y si ésta es muy parecida a la L2 el proceso de lectura será más ágil.

La habilidad de lectura es un importante medio para mantener contacto con una segunda lengua, ya que permite un canal más de comunicación, es una fuente eficaz de

⁴ Las fijaciones de los ojos (*saccades* o *eye fixations*) de los lectores de L2 al leer duran tres veces más que las de los lectores nativohablantes. De acuerdo con Just y Carpenter (1987), las fijaciones de los ojos ocupan de 90 a 95 por ciento del tiempo en la lectura. La duración promedio incrementa según la dificultad del texto (Cohen 1990: 77).

información (*input*) y es la forma de la lengua más disponible (Francis Mackey 1978: 115; Cohen 1990: 73). De hecho, la lectura generalmente es la meta principal de las personas que aprenden inglés en países donde se enseña como lengua extranjera (Dubin y Bycina 1991 en Celce-Murcia 1991: 195; Carrell 1988 en Barnett 1989: 2).

Una pregunta que durante mucho tiempo ha interesado a los investigadores es cómo ocurre el vínculo entre lengua y pensamiento en el cerebro del lector. Como respuesta a esta inquietud se han propuesto diferentes modelos de lectura con los que se ha pretendido explicar qué es lo que sucede mentalmente al leer.

1.2.1.2 Modelos de lectura

Los especialistas en el proceso de lectura en L1 han creado modelos para conceptualizar hipótesis sobre las actividades mentales involucradas en la comprensión de textos escritos. Estos modelos son representaciones imaginadas del proceso de lectura que marca un paradigma para probar algunos de sus aspectos (Bernhardt 1986c en Barnett 1989: 10).

Dado que todavía no existe un modelo específico para explicar el proceso de lectura en L2, los expertos en segundas lenguas y lenguas extranjeras⁵ han dado considerable atención a los modelos de lectura en L1. Los más frecuentemente citados en la literatura sobre lectura en L2 son: ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interactivos (*interactive*) (Barnett 1989: 10, 12, 36).

⁵ *Second language reading theory* se utiliza para situaciones de lectura en ESL o EFL. (Barnett 1989: 3).

Modelos ascendentes (Bottom-up)

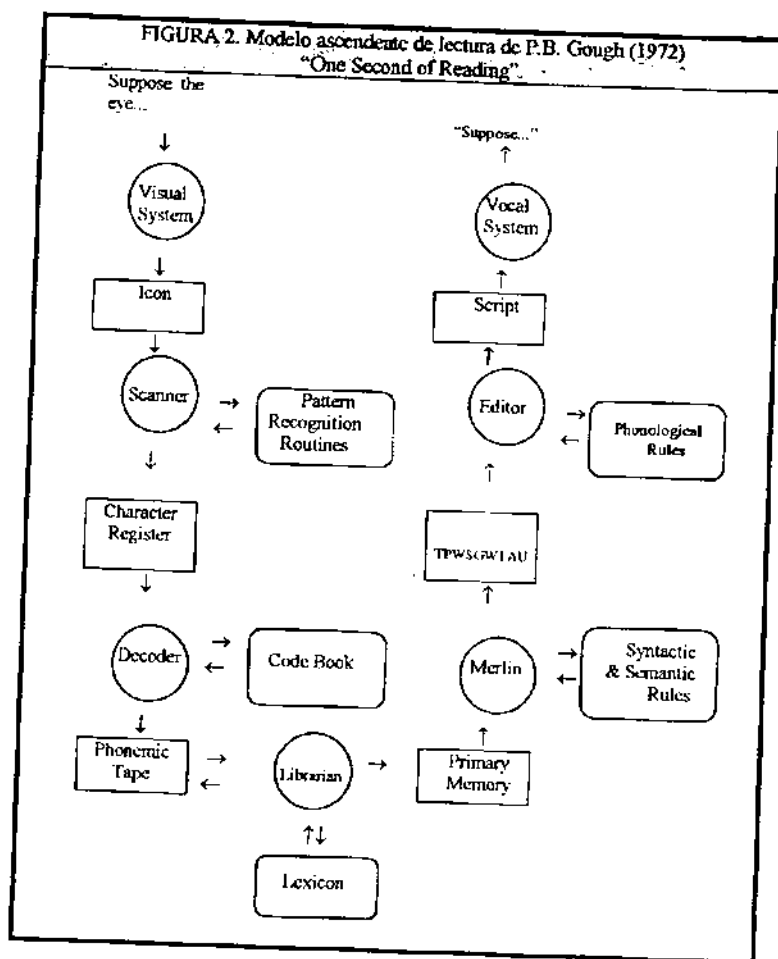
Los primeros modelos de lectura propuestos fueron los llamados *Bottom-up*, los cuales presentan a la lectura como un proceso pasivo, serial o lineal, en donde el lector comienza con un texto (escrito) y va construyendo significado a partir de letras, palabras, frases y oraciones para luego procesarlo. Es decir, pequeñas unidades de texto son absorbidas, analizadas y gradualmente se agregan a otras hasta que entre todas llegan a ser significativas (Barnett 1989: 13). Para acceder al significado del texto, es necesario un puente fonológico (dominio de las relaciones símbolo-sonido) (Haverson 1991: 185).

Otros nombres que reciben los modelos ascendentes son: *Text-Based*, *Data-Driven*, *Outside-In* (Smith 1983), *Theory of Phonic Mediation*, e *Information Processing*. En resumen, en estos modelos se asume que la tarea cognitiva de procesar información (que se encuentra en el texto, fuera del lector), se lleva a cabo en etapas que proceden en un orden fijo, comenzando con *input* sensorial y finalizando con un tipo de *output* o respuesta (Crystal 1987: 210; Dubin y Bycina 1991: 196; Finocchiaro 1989: 14; Silberstein 1987: 31; Gibson y Levin 1985: 439).

Los modelos *Bottom-up* más conocidos son los de Gough (1972), Mackworth (1971-1972), La Berge-Samuels (1974) y Carver (1977-78).

Hoy día los modelos ascendentes no han sido favorecidos por los especialistas en lectura en L2 porque argumentan que generalmente los alumnos de L2 son adultos que ya han desarrollado ciertas habilidades académicas en L1 y que los modelos ascendentes no les permitirían utilizar ni su conocimiento del mundo ni su conocimiento sobre el tema de un texto. También señalan que si en la lectura se analizaran cada una de las letras, palabras y frases, sería demasiada la información que el cerebro del lector tendría que procesar (Haverson 1991: 185). Sin embargo, para Barnett (1989: 13), los modelos ascendentes,

por sus características, podrían servir para investigar el proceso de lectura en L2 de los lectores menos competentes que no logran obtener significado en conjunto de las palabras que han leído aisladamente de un texto. Como ilustración, en la FIGURA 2 se presenta el modelo ascendente de Gough "One second of reading" (1972).



Barnett 1989: 15.

Modelos descendentes (Top-down)

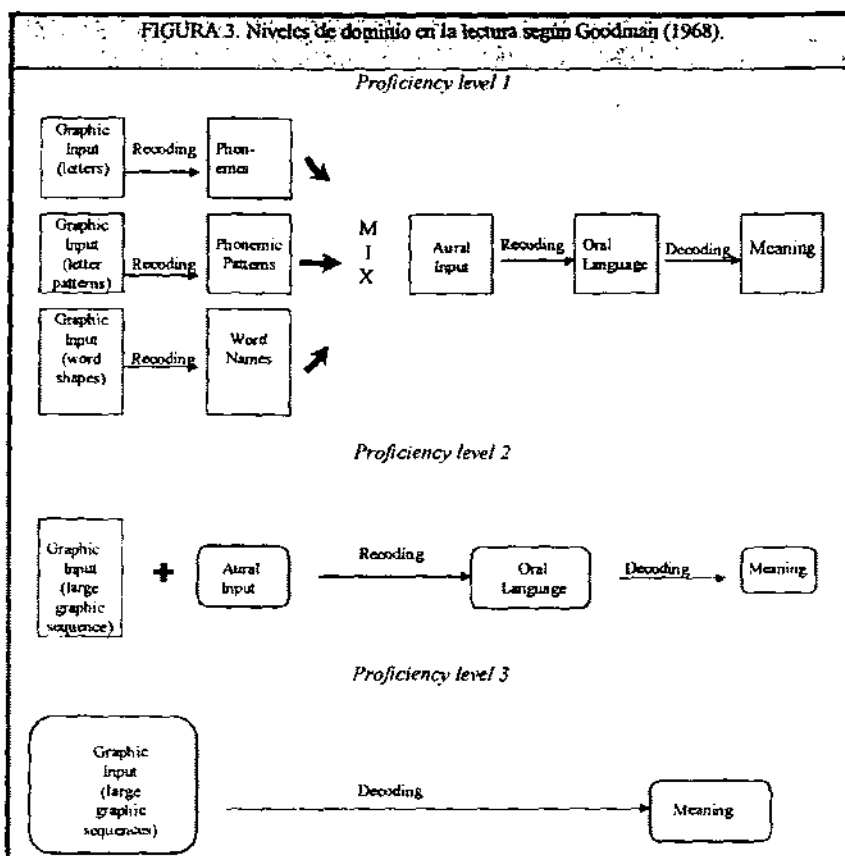
Como respuesta a las deficiencias que presentaban los modelos ascendentes para describir el proceso de lectura, diversos investigadores propusieron los modelos descendentes (*top-down*). También son modelos lineales pero consideran que el proceso de lectura va de las etapas mentales de más alto nivel (*top*) al texto (*down*). Así, el proceso de lectura es dirigido por la mente del lector quien utiliza su conocimiento de la lengua, su experiencia general o del mundo y su conocimiento sobre un tema específico para realizar suposiciones sobre el texto (*predict*), lo cual facilita la asimilación de conceptos. Luego toma sólo algunas muestras de éste (*sample*), para no analizar cada letra o palabra (no es necesaria la relación símbolo-sonido), y dirige su mirada hacia aquellas partes cruciales (entre más desarrollado esté el sentido de sintaxis y de significado del lector, el muestreo será más selectivo). Finalmente, el lector confirma (*confirm*), rechaza y/o corrige (*correct*) sus conjeturas (Barnett 1989: 13, 19, 20). Desde esta perspectiva, el texto es un problema que tiene que ser resuelto usando hipótesis acerca de su significado y estructura (Crystal 1987: 210; Dubin y Bycina 1991: 196-7; Finocchiaro 1989: 114).

Otros nombres para los modelos ascendentes son: *Knowledge-based*, *Inside-out*, *Conceptually-driven*, *Reader-driven*, *Reading by eye*, *Analysis by synthesis*. Los modelos descendentes de más impacto fueron los de Goodman (1975), Hochberg (1970) y Smith (1971, 1982) (Barnett 1989: 13, 19; Gibson y Levin 1985: 439, 450-1).

Cabe destacar que el modelo propuesto por Goodman, marcó una nueva era en la teoría de lectura en L2, ya que muchos modelos pedagógicos para la lectura en segunda lengua se apegaron a los principios psicolingüísticos propuestos en su modelo, por ejemplo, el modelo psicolingüístico de Coady (1979) (*Coady's Psycholinguistic Model*). Este fue uno de los primeros y de los pocos modelos de lectura en inglés como segunda lengua. En

el, Coady postula que la comprensión de lectura resulta de la interacción de habilidades conceptuales, conocimiento previo y estrategias de proceso. Así, el lector principiante en L2 primero adquiere estrategias más concretas (por ejemplo, información silaba-morfema), mientras que el lector experto prefiere las estrategias más abstractas (por ejemplo, muestras del texto y uso de sintaxis y semántica) (Barnett 1989: 39-40).

En la FIGURA 3 se presenta como ejemplo el modelo propuesto por Goodman.



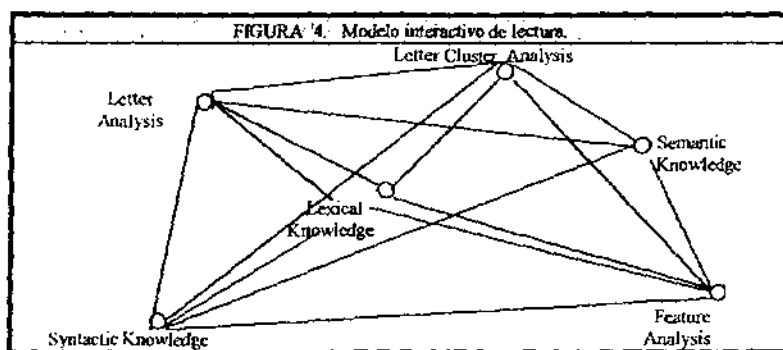
Tomado de Barnett 1989: 21.

La teoría sobre el proceso de lectura en L2 ha tomado mucha información de los modelos descendentes, dado que generalmente los alumnos de L2 son adultos y lectores

más o menos competentes en su L1, por lo que su habilidad para llevar a cabo predicciones sobre un texto y su conocimiento general (relativamente amplio) representan un importante papel en su comprensión de lectura. Sin embargo, con excepción del modelo de Coady, varios teóricos en lectura en L2 han observado que un concepto puramente descendente en el proceso de lectura no tiene mucho sentido en situaciones en donde, por ejemplo, un lector no comprende un texto que contiene una gran cantidad de vocabulario poco familiar (Barnett 1989: 22).

Modelos interactivos (Interactive)

Como se puede observar, ninguno de los dos tipos de modelos antes mencionados explica satisfactoriamente el proceso de lectura en L1. Crystal (1987: 211), Lee y Van Patten (1995: 191) y Færch y Kasper (en Ellis 1994: 278) sugieren que es más probable que los lectores utilicen ambos tipos de modelos en diferentes etapas de lectura y cuando se enfrentan a diferentes tipos de textos ya que así se compensan las carencias existentes en alguna de las fuentes de conocimiento (léxico, semántico, sintáctico, morfológico, etc.) que intervienen en este proceso (FIGURA 4) (Lee y Van Patten 1995: 191).



Tomado de Lee y Van Patten 1995: 191.

Se considera que los modelos interactivos (*interactive*) son dirigidos por el lector (*reader-driven*) y que la lectura es un proceso cíclico. La información textual, las

actividades mentales del lector (procesamiento de información gráfica, sintáctica, léxica, semántica y pragmática, así como sus estrategias) y su propósito al leer el texto tienen un impacto paralelo e igualmente importante en la comprensión. De esta forma los modelos interactivos sugieren que ningún texto puede ser considerado fácil o difícil tomando en cuenta sólo su complejidad sintáctica o léxica. Por el contrario, un texto se vuelve más accesible si corresponde a los conocimientos generales, conocimiento de la lengua y conocimiento de las convenciones retóricas previamente adquiridos del lector (Silberstein 1987: 31; Barnett 1989: 33; Haverson 1991: 186).

Varios de estos conceptos han pasado a formar parte de la teoría de lectura en segunda lengua, especialmente lo referente a la Teoría del Esquema⁶ (*Schema Theory*) propuesta por Rumelhart en 1977 (Barnett 1989: 33, 36). *Schemata* son los elementos fundamentales sobre los que depende todo el procesamiento de información; es decir, son "the building blocks of cognition" (Rumelhart 1977) (Hawkins 1991 en Celce-Murcia 1991: 34).

En el caso de la lectura, el texto guía al lector para construir significado a partir de su conocimiento ya almacenado en su memoria. Este conocimiento previo (*schemata*) incluye: la lengua ya aprendida (L1 y/o L2), conocimiento de las áreas de contenido (matemáticas, historia, física, etc.) y conocimiento de materiales de lectura en L1 o L2 (revistas, folletos, periódicos, libros, etc.). Entonces, para comprender una lectura, la nueva información (proporcionada por el texto) y los esquemas existentes (en la mente del lector) deben ser compatibles y congruentes, de lo contrario el lector tiene dificultades para entender el texto (Finocchiaro 1989: 113-14). En otras palabras, "understanding print is far

⁶ Schema = esquemas; schemata = esquemas.

more dependent on what the reader already knows, on what is already in his or her head than what is printed on the page" (Haverson 1991 en Celce-Murcia 1991: 186).

En conclusión se puede señalar que no se ha desarrollado un modelo de lectura específico para representar el proceso de lectura en L2. Los modelos que se han presentado, por sus características basadas en el proceso de lectura en L1, no son directamente aplicables al proceso de lectura en segunda lengua. Sin embargo, en fechas recientes los modelos interactivos se han considerado como los más viables si se toma en cuenta que los alumnos de L2 son generalmente adolescentes o adultos que cuando comienzan a aprender otra lengua ya saben leer y escribir en L1, por lo que ya han desarrollado amplios vocabularios, esquemas temáticos y usan estrategias de lectura en su lengua materna.

1.2.1.3 Estrategias

Un factor que es primordial para la comprensión de un texto es el uso de estrategias. Con el único modelo propuesto para explicar el proceso de lectura en inglés como L2, Coady precedía ya el interés actual del uso individual de estrategias por parte del lector para realizar la comprensión.

Desde el punto de vista de diferentes autores como Goodman (1982: 21, 27), Papalia (1987: 72), Greenall y Swan (1995: 1), aprender a leer implica el desarrollo de estrategias. Una lectura efectiva consiste en realizarla eficientemente para alcanzar un propósito (comprender un texto). Sin embargo, no toda la gente puede llevar a cabo esto aun en su lengua materna. Así que en una segunda lengua el problema es aún mayor. Esto puede suceder debido a una deficiencia en una o más técnicas específicas de lectura (Barnett 1989: 39-40).

Las estrategias de lectura pertenecen a las estrategias de aprendizaje de una habilidad. Cohen (1990: 83-4) las define como procesos mentales que los lectores eligen usar conscientemente para llevar a cabo tareas de lectura. Sin embargo, para Barnett (1990: 66) las estrategias de lectura pueden ser tanto técnicas conscientes de resolución de problemas controladas por el alumno para obtener significado de un texto, como pueden ser procesos inconscientes aplicados automáticamente.

Barnett (1989: 66) plantea que los alumnos adolescentes y adultos que saben leer y escribir en su L1 tienen habilidades útiles cuando aprenden una L2, por lo que pueden mejorar su comprensión de lectura a través del uso de estrategias. A este respecto, Cohen (1990: 74) y Ringbom (1992: 88) señalan que las estrategias usadas en L2 pueden ser similares a aquellas usadas en la lectura en L1, especialmente si la segunda lengua está estrechamente relacionada con la lengua materna de los alumnos. Es decir, para aquellos alumnos que no son lectores competentes en su lengua materna, en la lectura de material en L2 enfrentan problemas similares que en su L1, además de las dificultades inherentes a la lectura en una segunda lengua.

Cohen (1990: 74) y Barnett (1990: 10, 66) indican que en la lectura tanto en L1 como en L2, los individuos no son constantes en sus estilos de lectura, ya que varían en su nivel de conciencia de su propio proceso de lectura, y también desarrollan y seleccionan estrategias que promuevan su comprensión.

Coady señala que debido a que el proceso de lectura es de naturaleza individual, las estrategias son caminos hacia la comprensión a través de los cuales los lectores deben pasar aunque no de la misma forma o al mismo nivel. Un lector cambia de estrategias según los diferentes tipos de texto y/o las diferentes metas de lectura. Los lectores también tienen la

capacidad de decidir si una combinación particular de estrategias es efectiva o en su defecto emplear algo distinto (Barnett 1989: 39-40).

Con el uso adecuado de estrategias, la lectura es más eficiente ya que con un número mínimo de claves lingüísticas se obtiene máxima información (Mackay 1979: 54).

Barnett y Cohen coinciden en señalar que las estrategias no son por sí mismas "buenas", sino que depende de quién las está usando, con qué texto, en qué punto dentro del texto, en qué circunstancias y con qué propósito en mente; también enfatizan que si una estrategia no es aplicada adecuadamente, causa un rompimiento en la comprensión.

Barnett (1990: 36-7) indica que los lectores usan las estrategias para:

- activar los esquemas apropiados
- adivinar el o los significados de palabras desconocidas
- seguir una sintaxis poco familiar
- decidir lo que es más importante de un texto.

Dada la variabilidad en el uso y frecuencia de las estrategias de lectura, no es fácil establecer una taxonomía, e incluso los diferentes autores establecen varias clasificaciones (Barnett 1990: 66). En la TABLA 1 se agrupan las estrategias de acuerdo con sus características, se explica en qué consisten y se proporcionan ejemplos. El propósito de presentar un cuadro de estrategias es que en muchas ocasiones al hacer referencia a ellas, no se sabe exactamente a qué tipo general pertenecen, e incluso en ocasiones se utilizan nombres diferentes para referirse a una misma estrategia. Cabe señalar que la mayoría de las estrategias indicadas en esta tabla son aplicables tanto en L1 como en L2.

TABLA 1. Clasificación de las estrategias de lectura.

<ul style="list-style-type: none"> • Support strategies: This type of reading acts is undertaken to facilitate high-level strategies. Some of these strategies are derived from top-down models. 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategies for establishing coherence in text: They imply the use of world knowledge or clues in the text to make it intelligible as a piece of connected discourse.
<ul style="list-style-type: none"> • Skimming • Scanning • Skipping • Guessing content of a text through its format, headline, title • Reading in broad phrases • Marking the text (underlining, highlighting ideas, words, phrases) • Using a glossary or a dictionary • Using tables of content, index, catalogs, appendices • Extracting main ideas • Identifying topical information 	<ul style="list-style-type: none"> • Looking for markers of cohesion • Understanding text organization • Distinguishing the discourse functions in the text (introduction, definition, exemplification, and conclusion) • Reading and interpreting tables, graphs, charts, maps, pictures, formulae, cartoons, diagrams (paralinguistic resources).
<ul style="list-style-type: none"> • Paraphrase strategies: These are decoding strategies to clarify meaning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategies for supervising strategy use: These are conscious strategies for checking on the reading process as it takes place.
<ul style="list-style-type: none"> • Making inferences about content • Guessing meaning of unfamiliar words by context or by their form • Simplifying syntax • Understanding complex sentences • Identifying the function of portions of the text • Differentiating fact and opinion • Realizing an author's purpose • Understanding writer's style • Evaluating the text 	<ul style="list-style-type: none"> • Clarification of purpose • Planning • Ongoing self-evaluation (monitoring) • Writing summaries • Elaboration of flow charts to represent the content of a text • Identifying of misunderstandings • Checking comprehension • Careful reading • Understanding points of detail • Changing the planning • Remediating when reading problems are found • Executing of tasks • Reacting to the text • Recognize the significance of the content • Critical evaluation of content • Determining the accuracy of information • Learning new material from text

Basado en Greenall y Swan 1995: 1-2; Widdowson 1985: 99; Cohen 1990: 85-92; Gunderson 1991: 145-6; Dubin y Blycina 1991: 196-7; Finocchiaro 1989: 221-2; Mackay 1979: 55.

1.2.2 La habilidad de redacción

Una de las características sobresalientes de la habilidad de redacción es que al igual que la habilidad de lectura, requiere de instrucción. Al ocurrir bajo circunstancias de comunicación específicas, la habilidad de redacción necesita conocimientos del sistema

lingüístico y del sistema paralingüístico. A través de los distintos modelos de redacción que se han propuesto se intenta explicar de qué manera estos conocimientos interactúan entre sí y cuáles son los procesos mentales de un individuo al momento de redactar. Algunos modelos se han basado en conceptos propuestos por la psicología cognitiva y otros se basan en estudios de lingüística textual.

1.2.2.1 Redacción

Tribble (1996: 11) señala que la habilidad de redacción, al no ser una extensión natural de la forma oral y al no adquirirse por simple exposición, generalmente requiere alguna forma de instrucción. Según este autor (1996: 3, 11), todas las personas aprenden a hablar fluidamente por lo menos una lengua, pero la mayoría no son capaces de redactar con destreza a pesar de los muchos años que dedican al desarrollo de esta habilidad.

Widdowson (1985: 62) y Crystal (1987: 212) coinciden al indicar que la redacción es una habilidad productiva, ya que en ella se ponen en movimiento ciertos órganos del cuerpo para producir algo perceptible a los sentidos. Sin embargo, aprender a redactar ya sea en L1 o en L2 no es sólo cuestión de desarrollar un conjunto de habilidades psicomotrices y ortográficas mecánicas; también incluye aprender un nuevo grupo de relaciones cognitivas y sociales (Tribble 1996: 12).

Crystal (1987: 182), indica que en general no se da la atención necesaria a la organización de la lengua escrita que debe aplicarse en diferentes momentos o situaciones. Según este autor, la mayoría de las convenciones son ignoradas y como resultado la gente tiene sólo habilidades fragmentadas al producir e interpretar el rango de formas que están disponibles para la expresión lingüística (por ejemplo, ponen más atención a la ortografía o a la presentación que a la coherencia global). Las personas descubren esto cuando se

enfrentan con tareas como preparar folletos, carteles o cartas de uso general y se percatan de que son incapaces de transmitir el efecto que requieren o desean. Es decir, cuando los individuos tienen la necesidad de comunicarse eficazmente a través de la lengua escrita, caen en la cuenta de que dicha tarea es demasiado demandante ya que no pueden utilizar elementos paralingüísticos (como en la lengua oral) para hacer el mensaje que desean transmitir suficientemente claro para el receptor que no se encuentra físicamente presente (Raimés 1983: 3). Por estas razones, Celce-Murcia (1991: 233) enfatiza que la habilidad de expresar las propias ideas en forma escrita en L2 y hacerlo con precisión razonable y coherencia, es un gran logro.

Cuando un individuo redacta, tiene un objetivo comunicativo y escribe oraciones con un valor particular pero que a la vez son coherentes en su conjunto para crear un discurso (White 1980: 10). La redacción es una habilidad comunicativa en la que cobran importancia tanto la precisión lingüística como la organización global del contenido para generar un mensaje inteligible (Olshtain 1991: 235-6, 241).

El objetivo comunicativo al redactar puede ser: **informar** o **reportar**, **persuadir** o **convencer**, **explicar** o **aclarar**, y **describir** (Cohen 1990: 103; Watkins-Goffman y Berkowitz 1990: 1,5; Brookes y Grundy 1990: 14). Estos propósitos de redacción están íntimamente relacionados con los estilos retóricos⁷ (Cohen 1990: 104; Anderson 1987: 1; Mogoílón et al. 1987: 315; Pérez 1990: 9; Lonon 1981: viii-ix):

- Expositivo⁸: para explicar, aclarar o informar. En este estilo se requiere que las ideas se expresen con precisión
- Persuasivo o expresivo: para convencer

⁷ Rhetoric: The study of effective speaking and writing (Crystal 1987: 429).

⁸ Este estilo retórico se considera el más apropiado para ser usado por los escritores en L2 en un ámbito universitario (Silva 1990: 14)

- Narrativo: para relatar una serie de eventos
- Descriptivo: para ofrecer una impresión sensorial de un objeto, de un sentimiento, de un lugar o de una persona, así como la explicación de un proceso.
- Literario: para crear un texto ejemplar (una novela, un poema, una balada, etc.) el cual puede informar o entretener.

Generalmente estos estilos no aparecen de manera pura en un texto, es decir, se pueden hacer mezclas (Cohen 1990: 105).

Diferentes autores (Mackey 1978: 282; Olshtain 1991: 236; Finocchiaro 1989: 121), consideran que la redacción, a un nivel lingüístico, está integrada por:

1. Caligrafía (*graphics, mechanics*): Reconocer, discriminar y formar letras y correspondencias de sonido-letra⁹.
2. Ortografía (*spelling*): Conocer la combinación correcta de las letras para formar las palabras de la lengua, la puntuación y la capitalización.
3. Vocabulario (*vocabulary*) y Sintaxis (*syntax*): Utilizar vocabulario y expresar ideas en forma escrita con estilo formal o informal (de acuerdo con las necesidades comunicativas).

Cabe señalar que existen otros elementos dentro del proceso de redacción. Cuáles son y de qué manera interactúan están representados por los modelos de redacción.

⁹ Hay idiomas, como el inglés, con poca regularidad en la relación entre sonido y letra en los que la misma combinación de letras es usada para sonidos completamente diferentes. Una de las razones por las que la correspondencia sonido-letra en inglés no es exacta, es que no hay suficientes letras para representar todos los sonidos. Por ejemplo, hay sólo cinco letras vocales para representar 15 sonidos vocálicos (Mackey 1978: 284).

1.2.2.2 Modelos de redacción

El proceso de redacción (*writing process*) se refiere a todo lo que un escritor hace desde el momento en que empieza a pensar sobre qué escribir hasta cuando la última copia del escrito es terminada. Al igual que en la habilidad de lectura, se han efectuado investigaciones con diferentes técnicas (ej. introspección, observación, técnica del protocolo) para saber cómo se lleva a cabo el proceso de redacción (Brookes y Grundy 1990: 23). El punto importante de las investigaciones sobre la habilidad de redacción es qué ocurre en la mente del escritor cuando se enfrenta a una tarea de redacción. Al respecto Beach y Birdwell (1984 en Brookes y Grundy 1990: 23) expresan lo siguiente:

The most important development in composition research over the last decade has been the study of the composing process: the ways writers discover ideas, formulate goals and plans, express their ideas, assess their own writing, revise, and edit.

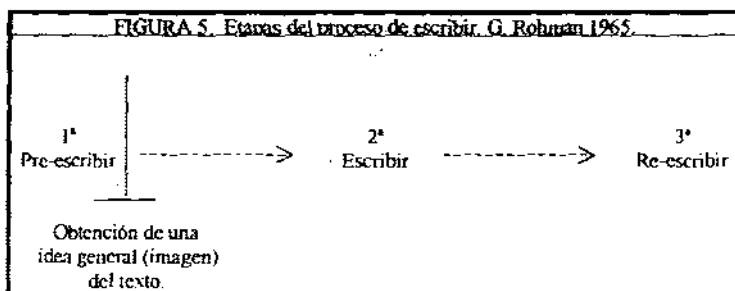
A las interrogantes de cómo un individuo descubre las ideas que expresará en un texto, decide el formato de éste, formula metas, evalúa el texto y realiza correcciones, los modelos de redacción parecen ofrecer las respuestas.

El modelo de las etapas

Gordon Rohman fue uno de los primeros investigadores en considerar la habilidad de expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases en las cuales ocurren actividades diferentes. Rohman (1964-65) propone dividir este proceso en tres etapas: **pre-escribir**, **escribir**, y **re-escribir**. **Pre-escribir** engloba desde el momento en que el escritor tiene la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. Esta etapa es intelectual e interna en la que el escritor apenas elabora su pensamiento pero todavía no escribe ninguna frase. Rohman se refiere a esta etapa como *el proceso del descubrimiento del tema* del escrito, y considera que durante este proceso

mental el escritor piensa activamente en el tema sobre el que escribirá, explora las distintas ideas que tiene y busca un modelo (*pattern*) para su texto. Indica que aunque esta etapa es la más desconocida de todas, es una de las fundamentales en el proceso de redacción. Enfatiza que si el escritor descubre activamente su tema puede aspirar a producir un buen texto, pero si se limita a copiar las ideas de otros y no explora por él mismo el tema o no sabe cómo hacerlo, difícilmente podrá escribir un buen texto (Cassany 1991: 121).

Las etapas de **escribir** y **re-escribir** inician cuando el escritor apunta las primeras ideas y finalizan hasta que éste corrige la última versión del texto. Rohman no diferencia estas dos últimas etapas. Este proceso lineal se ilustra en la FIGURA 5.



Cassany 1991: 120.

El modelo del procesador de textos

Teun A. Van Dijk trabajó en la formulación de un modelo general de procesamiento de textos (1977-78) que incluye tanto la comprensión como la producción oral y escrita. A partir de algunos conceptos de la lingüística textual (macroestructura, coherencia, etc.) y de la psicología cognitiva¹⁰, elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodifica-

¹⁰ La rama de psicología concerniente a la adquisición, almacenamiento y uso de conocimiento (De Hougrande y Dressla 1990: 44-5)

ción de la lengua. Dichas reglas son las operaciones mentales con las que una persona puede tratar los textos, por ejemplo, extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas, eliminar información irrelevante (para comprender un texto) o desarrollar ideas generales y abstractas o buscar ejemplos concretos (para producir otro). Enfatiza que un individuo no descodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que el lector o el oyente formula hipótesis sobre lo que escucha o lee, se aventura a predecir lo que vendrá, y elabora el significado global del texto en su mente. Dado que Van Dijk se interesa por los procesos mentales de las habilidades receptivas (la comprensión oral y escrita) en su teoría las concibe como operaciones activas. Las presenta como un conjunto de procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración de la información ya memorizada. Es decir, al hablar o escribir, un individuo elabora un texto a partir de las ideas que tiene almacenadas en la memoria, reproduce la información que le es útil y que adquirió anteriormente en la comprensión de otro texto; reconstruye dicha información a partir de los conocimientos del mundo que posee y la elabora nuevamente para producir un texto original. En su teoría la creatividad es el elemento inspirador, y la reelaboración (la tradición, la copia) es la fuente de información procedente de otros textos y del conocimiento del mundo que el escritor ya posee.

El resumen mental de un escrito que construye un lector para comprenderlo y la información importante que registra en su memoria, son los elementos a los que recurre después de cierto tiempo para utilizarlos cuando quiera reconstruir dicho texto en otro contexto comunicativo (Cassany 1991: 123).

Para elaborar las macroestructuras de comprensión y de producción, un individuo utiliza **macrorreglas** lingüísticas. Las macrorreglas de comprensión le permiten a un lector sacar la información más importante de un texto, prescindir de los detalles, y generalizar.

Las macrorreglas de producción permiten a un escritor concretar ideas generales y completar una idea básica con detalles y ejemplos. Así, Van Dijk postula unos modelos de comprensión y de producción que contienen las mismas reglas pero de manera invertida (Cassany 1991: 122-3).

En la TABLA 2 se presentan las **macrorreglas de la elaboración de un texto**:

TABLA 2. Macrorreglas para la elaboración de un texto.	
COMPRESIÓN DEL TEXTO	PRODUCCIÓN DEL TEXTO
<i>Omitir.</i> Se omiten todas las ideas que el usuario no considera importantes.	<i>Adjuntar.</i> Se añaden las ideas de detalle que no representan ideas importantes en el texto.
<i>Generalizar.</i> Una idea que contiene un superconcepto sustituye las ideas que contienen conceptos que quedan englobados en el superconcepto.	<i>Particularizar.</i> Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles.
<i>Construir.</i> Una secuencia de ideas que indique consecuencias, propiedades, etc. de una circunstancia más global, se sustituye por una idea que designe esta circunstancia.	<i>Especificar.</i> Es el caso más simple de reconstrucción de información, ya que ésta se puede deducir del macro correspondiente con el que se hizo la construcción.

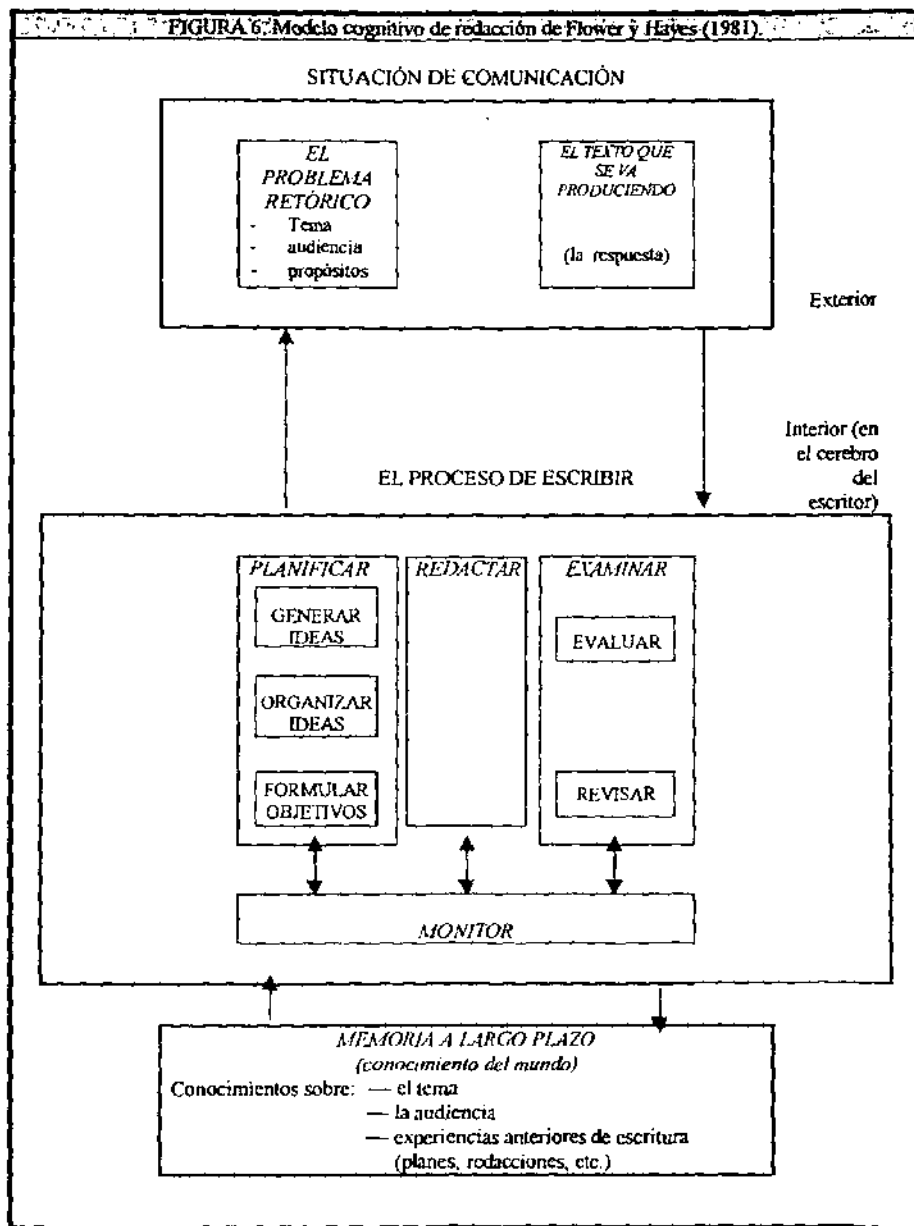
Tomado de Cassany 1991: 124.

En 1983 Van Dijk señala algunas reformulaciones a su modelo. Uno de los cambios importantes es la sustitución del concepto de **reglas** por el de **estrategia**. Señala que las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que dirige el escritor (según sean sus intereses) que actúan para conseguir un objetivo determinado y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo.

El modelo cognitivo

En 1981 los investigadores Linda Flower y John R. Hayes critican el modelo de redacción de G. Rohman argumentando que no describe ni el proceso interno mental que lleva a cabo una persona para elaborar un texto ni las etapas observables en las que el autor redacta las frases del producto escrito. Tampoco están de acuerdo con la concepción lineal y rígida del proceso de redacción ofrecida por dicho modelo (Cassany 1991: 121-2).

Flower y Hayes elaboraron un modelo teórico muy detallado que consta de tres unidades (FIGURA 6) (Cassany 1991: 145).



Tomado de Cassany 1991: 148.

Flower y Hayes al interesarse por los procesos cognitivos¹¹ que intervienen en la redacción de un texto, elaboran un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto o fijarse primero en el contenido y al final en la forma) como las operaciones intelectuales que la guían (Cassany 1991: 127).

Este modelo consta de tres unidades (Cassany 1991: 147-50; Evensen 1996: 93; Connor 1996: 75):

- a) la situación de comunicación. Incluye todos los elementos externos al escritor: el tema, la audiencia, el canal, los propósitos, el grado de urgencia de la tarea y el texto mismo.
- b) la memoria a largo plazo del escritor. Contiene tanto el conocimiento de un campo específico, como el conocimiento lingüístico-retórico (ej. estrategias, convenciones sociales, convenciones para redactar para diferentes audiencias).
- c) el proceso de escribir. Está formado por los procesos básicos de **planificar**, **redactar** y **examinar**. Dentro de esta misma unidad existe un **monitor** que controla estos tres subprocesos.

El **problema retórico** se refiere al conjunto de circunstancias que propician que un individuo redacte: pedir trabajo, expresar una opinión, aclarar dudas, ofrecer una excusa. El **texto** es la respuesta que el individuo da a ese problema.

El proceso de redacción incluye la **planificación** y consiste en que el escritor represente mentalmente la información que contendrá el texto. Dicha representación puede contener elementos no verbales (ej. imágenes) o ideas formuladas con signos lingüísticos

¹¹ Aunque en la versión original del modelo, Flower y Hayes sólo consideraban los aspectos cognitivos del proceso de redacción, en revisiones posteriores (ej. 1989) estos autores hicieron más explícitos los aspectos sociales implícitos en el modelo (Evensen 1996: 93).

que no están suficientemente elaboradas para satisfacer las exigencias de los textos comunicativos. Al planificar, tanto se *generan* y *organizan ideas* como se *formulan objetivos*.

Generar ideas consiste en buscar la información en la memoria a largo plazo. En algunas ocasiones la información emerge de forma estructurada y completa, y en otras son simplemente ideas sueltas, fragmentarias y hasta contradictorias.

Al *organizar las ideas* el escritor separa las principales de las secundarias y decide el orden en que aparecerán en el texto.

Cuando se *formulan objetivos*, el escritor establece los fines que dirigirán el proceso de redacción o aprovecha los que ha aprendido y tiene grabados en su memoria a largo plazo (Cassany 1991: 150-2). Los objetivos que se plantea el escritor forman una compleja red tanto a nivel local como a nivel global observando una estructura jerárquica (un objetivo local desarrolla una determinada función dentro de un objetivo más global). Así, el escritor resuelve los objetivos locales y consulta continuamente los más globales (los cuales dan coherencia a la composición) (Cassany 1991: 155-6).

En el proceso de *redactar* el escritor transforma las ideas en lenguaje visible y comprensible para el lector: traduce las representaciones abstractas generadas en el proceso de planificar, en una sola secuencia lineal del lenguaje escrito (Cassany 1991: 152).

Cuando el escritor *examina* un texto, decide conscientemente releer todo lo que ha escrito anteriormente. Al examinar, el escritor *evalúa* el texto para comprobar que responde tanto a lo que ha pensado como a las necesidades de la audiencia, y lo *revisa* para modificar algunos de sus aspectos o los planes. El proceso de examinar no es la etapa final, sino que puede actuar en cualquier momento (que el escritor lo quiera) y requerir más planificación, más generación de ideas y/o más organización (Cassany 1991: 152-3, 155).

El **monitor** tiene la función de controlar y regular el desempeño de todos los procesos y subprocesos durante la redacción. Por ejemplo, determina cuánto tiempo es necesario para que un escritor genere ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, o cuando es conveniente interrumpir la organización para revisar o generar. Los criterios que determinan estos cambios dependen de los objetivos, los hábitos y el estilo del escritor (Cassany 1991: 153).

La **memoria a largo plazo** tiene una estructura interna propia, por lo que cuando el escritor necesita alguna información, la obtiene estructurada en la forma en que fue grabada. Al recurrir a la memoria a largo plazo, el escritor no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que basta una simple clave (una palabra o una idea) para acceder a la información (Cassany 1991: 154).

Los subprocesos que ocurren en la redacción no son indivisibles ni rígidos, ni se suceden linealmente. El escritor es quien las ordena según sus objetivos, por lo que cada subproceso puede actuar más de una vez y en cualquier momento de la redacción. Así, la redacción se considera un proceso recursivo donde la información circula de una etapa a otra, pero no de manera lineal, ordenada ni estable (Cassany 1991: 145).

Aunque el proceso de redacción pudiera parecer un procedimiento ordenado que va paso a paso, en realidad esto no ocurre así. Como se ha observado, el proceso de redacción no es una serie fija de etapas, sino más bien un proceso continuo, dinámico y complejo. En cualquier momento de la elaboración del texto los escritores pueden retomar alguna de las actividades involucradas que les resulte útil (Tribble 1996: 38-9, Evensen 1996: 94 y Cohen 1990: 105). Así, a través del proceso mismo de redacción también se obtienen nuevas ideas y se pueden realizar cambios (Brookes y Grundy 1990: 23; Evensen 1996: 94). Incluso en

algunas ocasiones el proceso opera al revés y el significado o lo que se quiere transmitir no siempre es previo a la redacción, como lo indica Crystal (1987: 212) al decir "That's not what I'm trying to say."

Los diferentes modelos que intentan explicar el proceso de redacción, coinciden en indicar que éste no es sólo la aplicación del código gramatical de una lengua. El modelo propuesto por Rohman, aunque lineal y hasta cierto punto simple, dio la pauta para que investigadores como Flower y Hayes presentaran otros modelos más detallados. En su modelo cognitivo, estos investigadores plantean que el proceso de redacción se conforma de diferentes etapas y enfatizan que en cada una de ellas se llevan a cabo diferentes procesos mentales.

Por su parte, Van Dijk relaciona íntimamente las habilidades de recepción y de producción. Coincide con Rohman y Flower y Hayes al indicar que un individuo no codifica (ni descodifica) mecánicamente los signos de la lengua, sino que en su cerebro lleva a cabo procesos mentales activos. Propone el término de macroestructura para referirse a la información registrada en la memoria de un individuo y que posteriormente le permite comprender un texto (como lector) o la utiliza para re-escribir otro texto similar en otra situación comunicativa (como escritor). Así, la macroestructura tiene una función similar a la de la memoria a largo plazo propuesta en el modelo de Flower y Hayes.

Un punto interesante del modelo de Van Dijk es el del uso de macrorreglas, las cuales posteriormente las reformula como estrategias, definiéndolas como operaciones cognitivas más flexibles, que el escritor (lector) dirige para conseguir un objetivo determinado y que intentan ser eficientes.

1.2.2.3 Estrategias

Whalen y Ménard (1995: 384) haciendo referencia a los modelos conexionistas de cognición humana (*Connectionist Models of Human Cognition*) propuestos por Gasser en 1990, señalan que en los procesos de producción escrita tanto en L1 como en L2, el procesamiento del lenguaje ocurre simultáneamente en diferentes niveles: letras, sílabas, lexemas, estructuras de frases y proposiciones, de macroestructura y activación de esquemas. Por ejemplo, si el escritor está inseguro o no tiene una unidad léxica específica, puede compensarla en otros niveles de procesamiento dado que todos están interconectados. Así, los otros niveles de procesamiento ya activados en la memoria lo proveerán o con un sinónimo o con una circunlocución para reemplazar la unidad léxica faltante.

Esta imagen dinámica e interactiva de procesamiento de información explica la habilidad para resolver problemas muy complejos dentro de la producción escrita, en relativamente poco tiempo. Por lo tanto, se requiere de un componente (mecanismo) controlador altamente flexible y potente para elegir entre distintas opciones de procesamiento que ocurren al mismo tiempo. Este mecanismo controlador es el conocimiento estratégico (*Strategic Knowledge*).

Whalen y Ménard (1995: 385) definen a las estrategias de producción escrita como:

... cognitive processes that are brought to bear on existing knowledge structures of the cognitive system in general and on the linguistic subsystems in particular.

Por ejemplo, la estrategia de planeación define el contexto textual y pragmático del mensaje que se pretende transmitir, guía la selección de estructuras conceptuales y lingüísticas adecuadas, en cualquier etapa de la tarea de redacción (Whalen y Ménard 1995:

385). En otras palabras, una **estrategia** es un **subproceso** de producción del discurso (escrito, en este caso).

En la TABLA 3 se muestra la clasificación de estrategias de redacción aplicables tanto en L1 como en L2.

TABLA 3. Clasificación de las estrategias de redacción para L1 y L2:

1. Estrategias para comenzar a redactar.	2. Estrategias para elaborar borradores.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Búsqueda de temas / dibujo / garabateo. Con esta estrategia el escritor hace dibujos, diseños, caricaturas etc., para ayudarse a extraer las ideas que se han generado en el cerebro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de varios borradores. El escritor realiza varios borradores sobre un mismo tema (re-escritura parcial o total del texto, revisión o edición de pequeños detalles, etc.) lo cual le permite incluir nuevas ideas o reformular la estructura del texto.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generación de ideas e información / lluvia de ideas. Esta estrategia consiste en que el escritor libremente escriba cualquier pensamiento que se le ocurra con relación a un tema determinado, sin importar si éste es irrelevante. Todo es considerado como una idea potencial para ser utilizada después. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcripción. El escritor transforma a formulaciones lingüísticas las ideas inicialmente generadas. Esta estrategia es más problemática en L2 que en L1 ya que los alumnos producen segmentos de transcripciones más cortos en L2 que en L1.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libre escritura (<i>free writing</i>). El escritor anota, tan rápidamente como pueda, cualquier pensamiento que tenga sobre un tema. El énfasis radica en agrupar ideas o hacer una lista de lo que quiere decir. Aunque haya errores, éstos no son corregidos ya que esto interrumpiría el flujo de los pensamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción. Esta estrategia trata de que el escritor traduzca a la L2 una idea expresada originalmente en L1 o viceversa.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagramación de grupos. Esta estrategia consiste en que el escritor "dibuje" un mapa de sus pensamientos usando círculos, líneas, flechas y palabras (como un diagrama de flujo). De esta forma el escritor obtiene tantos pensamientos como es posible. Plasma en el papel palabras que representan pensamientos, ideas, sentimientos, acciones, etc., todo lo que su cerebro asocia con un tema central. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetición de palabras clave o frases. Esta estrategia consiste en que el escritor relea lo que ya escribió antes de continuar para asegurarse de que las ideas están claramente unidas (cohesivas). Para unir las ideas, el escritor deliberadamente repite palabras clave y frases en vez de depender de palabras equivalentes aparentes. El escritor también puede usar conjunciones y pronombres para ayudar a aclarar el significado del texto.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planación de estructura y procedimiento. El escritor puede tener un plan pensado <i>a priori</i> para producir un texto. En su defecto, puede ir elaborando planes conforme avanza en la redacción. Así el escritor evita trabajar sólo con pequeñas unidades del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postergación de revisión importante hasta que las ideas sean escritas. El escritor pospone las revisiones importantes para no interrumpir el proceso de traducción de ideas en palabras. La revisión de alto nivel (por ejemplo, inconsistencias entre secciones de un texto, falta de balance, contradicciones, etc.) se lleva a cabo cuando no perjudica el flujo de las ideas. La edición de bajo nivel (por ejemplo, gramática, ortografía y presentación) es pospuesta hasta un momento más apropiado ya que puede ser una distracción mientras se trata de redactar el texto.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento y conservación mental de las metas del texto y la audiencia. El escritor mantiene en la mente la audiencia proyectada a la que dirige el texto así como los objetivos del mismo.

Continúa

Continúa	
3. Estrategias para revisar.	4. Estrategias para editar.
<ul style="list-style-type: none"> • Adición. El escritor agrega información que pueda aclarar ideas del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención al vocabulario, sintaxis, gramática, mecanismos de puntuación, semántica. En estas estrategias el escritor se enfoca a la parte superficial del texto y no al contenido (como en las estrategias de los grupos 2 y 3).
<ul style="list-style-type: none"> • Supresión. El escritor elimina comienzos falsos, palabras innecesarias o elegidas erróneamente, información repetida o que oscurece el significado del texto. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización de ideas. El escritor separa o une material cambiando la lógica o el orden de las palabras dentro del texto para hacer más efectiva la comunicación. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación. El escritor toma decisiones sobre diferentes aspectos de la redacción. Es decir, evalúa dos o más aspectos de la redacción al mismo tiempo. Por ejemplo, el contenido y los marcadores de discurso adecuados. 	

Basado en Cohen 1990: 107-9; Silva 1990: 15; Watkins-Goffman y Berkowitz 1990: 2-3, 5; Whalen y Ménard 1995: 393, 406-7; Crystal 1987: 212; Cassany 1991: 102-8.

Estrategias de apoyo

Las estrategias de apoyo son utilizadas por los escritores para solucionar deficiencias de conocimientos léxicos, gramaticales, textuales o de contenido (Cassany 1991: 109) (ver TABLA 4).

TABLA 4. Estrategias de apoyo.	
1. Deficiencias gramaticales o léxicas. Son el tipo de deficiencias de orden ortográfico, morfológico y/o sintáctico.	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del código adquirido. El escritor recurre al código de la lengua para resolver una duda del mismo. Por ejemplo: si se ignora o no se recuerda la ortografía de una palabra, ésta se escribe de diferentes formas y a través de la memoria visual se decide cual es la forma correcta. Sea el caso *ocación / ocasión. • Uso de reglas aprendidas. Estas reglas pueden ser gramaticales o léxicas que el escritor ha adquirido mediante instrucción. Por ejemplo, si existe duda sobre la ortografía de alguna palabra, se razona la ortografía tomando como base la regla, como en el caso de *embar / enviar. • Consulta de una fuente externa. Consiste en la utilización ya sea de un diccionario, una gramática, un diccionario de conjugaciones, etc. En este caso es necesario tener ciertos conocimientos sobre el uso de estas fuentes (ej. el orden alfabético, las convenciones, las abreviaturas, conceptos teóricos de gramática, etc.), así como aplicar estrategias de lectura (ej. skimming, scanning, etc.) 	
2. Deficiencias textuales. Estas deficiencias se relacionan con las características textuales: coherencia y cohesión (estructura), adecuación (usos lingüísticos, fórmulas) y disposición de espacio (márgenes, sangrías, etc.).	
<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de una fuente externa. El escritor recurre a textos reales en busca de ejemplos similares al texto que quiere producir. 	
Continúa	

Continúa

3. Deficiencias de contenido. Se refieren a carencias relacionadas con el tema del que se escribe, por ejemplo: un dato específico, una fecha, un ejemplo, información especializada.
- Desarrollo y creación de ideas. El escritor crea ideas nuevas a partir de los conocimientos que tiene. Puede relacionar las diferentes informaciones que posee y desglosarla en varias partes.
 - Consulta de una fuente externa. El escritor recurre a una fuente para encontrar información que le hace falta (ej. libros especializados, enciclopedias, manuales, almanaques, atlas).

Cassany 1991: 109-113.

Estas estrategias aunque se consideran de soporte a las básicas, no actúan al margen de las demás y ambos grupos integran los recursos que los escritores desarrollan para redactar un texto (Cassany 1991: 113).

1.3 La relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción

Al hablar de la posibilidad de transferencia entre dos habilidades en una segunda lengua es importante considerar que los alumnos letrados cuentan ya con dos fuentes primarias de las cuales construyen el nuevo sistema: conocimiento de su L1 e *input* de la L2. Por lo tanto, para desarrollar específicamente las habilidades académicas en la L2 estos individuos pueden recurrir a sus habilidades académicas en L1 (transferencia interlingual), y también pueden utilizar el *input* de las actividades académicas —lectura y redacción (transferencia intralingual)— en su L2 en desarrollo.

1.3.1. Transferencia de la habilidad de lectura y la habilidad de redacción de L1 a L2

El término **transferencia** (en este contexto) se refiere al proceso para trasladar habilidades cognitivas y elementos lingüísticos basados en la L1 que los individuos adultos letrados utilizan como un medio de aprendizaje y como un medio de comunicación para comprender y producir textos en L2 (Ellis 1994: 30; Ringbom 1992: 87).

En lo referente a las habilidades académicas, Widdowson (1985: 74) señala que no hay que representarlas como la adquisición de nuevas habilidades en L2, sino como la transferencia de éstas que ya han sido adquiridas (en L1) pero en un diferente medio de expresión (la L2).

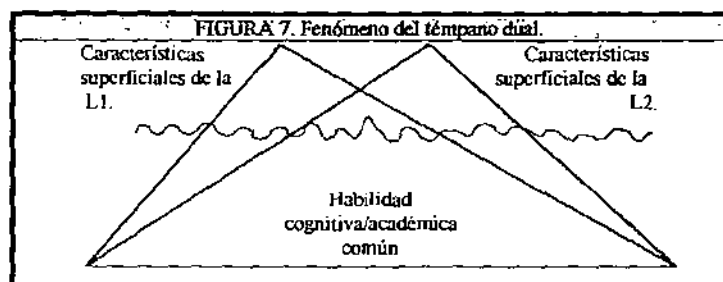
En 1981 Cummins propuso la Hipótesis de Interdependencia (*Developmental Interdependence Hypothesis*), la cual sugiere que el nivel adquirido de destreza lingüística en una L2 depende, hasta cierto punto, del nivel lingüístico que ha sido alcanzada en la L1. Esta hipótesis también señala que la habilidad de manejar tareas cognitivamente demandantes se puede transferir de la L1 a la L2 exitosamente si dicha habilidad ha sido adquirida previamente en L1 (Hoffman 1991:128). Cummins plantea su hipótesis de la siguiente manera:

To the extent that instruction in Lx [i.e., language x] is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.

Con este principio, Cummins explica que mientras BICS en L2 se desarrollan por separado de la L1, CALP es común a las dos lenguas. Cummins ejemplifica su afirmación al señalar que mientras las habilidades comunicativas en L2 son típicamente dominadas por los alumnos inmigrantes en aproximadamente dos años, para estos mismos alumnos puede tomarles de cinco a siete años alcanzar las normas aceptadas de la L2 en habilidades académicas. La noción de Interdependencia sugiere que el desarrollo pleno de la habilidad lingüística en L1 no sólo confiere al alumno ventajas cognitivas y sociales en el uso de la lengua materna, sino que también beneficia la adquisición de la habilidad lingüística en L2. Según él, esto explica por qué las personas que saben leer y escribir en su L1 tienen menos

problemas en desarrollar CALP en L2 que aquellos que no manejan estas dos habilidades en su lengua materna (Ellis 1994: 224; Freeman y Freeman 1992: 89, 175-6).

Cummins señala que las lenguas tienen características específicas que las distinguen, superficiales (visibles) y relativamente fáciles de evaluar, por ejemplo, la pronunciación, el vocabulario, la fluidez y la exactitud gramatical. Sin embargo, las lenguas también tienen características cognitivas comunes, por lo que pueden compartir significados. Según este autor existe una destreza cognitiva/académica subyacente (*Common Underlying Proficiency* o *Underlying Cognitive/Academic Proficiency*) que es común a las lenguas. Cummins lo ilustra con "El fenómeno del tiempo dual" (FIGURA 7).



Basado en Stern 1994: 346.

Cummins explica que dicha habilidad permite la transferencia de las destrezas de lectura y de redacción de L1 a L2. Sin embargo, sugiere que la transferencia ocurre sólo después de que los alumnos alcanzan un nivel de habilidad lingüística lo suficientemente avanzado (en L2) para permitirles el uso de la L2 en tareas cognitivamente demandantes (Freeman y Freeman 1992: 176; Carson Eisterhold 1990: 95; Hoffman 1991: 127; Stern 1994: 346).

Tomando como base la hipótesis de Interdependencia, se han realizado algunos estudios para analizar la relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción en L1 y su transferencia a L2.

Algunos de dichos estudios son los siguientes:

- Mace-Matluck et al. (1983 en Carson Eisterhold 1990: 95) al realizar un estudio sobre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción en inglés entre alumnos cuya L1 es cantonés, encontraron una correlación significativa entre el nivel alcanzado en ambas habilidades en inglés y el entrenamiento en estas dos habilidades en cantonés (el cual fue previo a la instrucción de las dos habilidades en inglés).
- Donin y Silva (1993 en Bell 1995: 689) encontraron que los adultos hacen uso de sus habilidades de lectura cuando tratan de leer un texto en una L2, en un estudio realizado con asistentes de enfermería y el material de lectura ocupacional que éstos utilizaban.
- Cumming (1989 en Sasaki y Hirose 1996: 138-9) reportó que los participantes de su estudio con un nivel profesional de redacción en L1 (francés), escribieron significativamente mejor en L2 (inglés) que aquellos individuos que no contaban con tal nivel en su L1.

1.3.1.1 Comprensión de lectura

De acuerdo con lo planteado por Cummins en su teoría de Interdependencia, existe transferencia de las habilidades cognitivamente demandantes (lectura y redacción) de L1 a L2 si éstas han sido desarrolladas previamente en L1 y si el alumno ha alcanzado un nivel adecuado en L2.

En cuanto a la transferencia de la habilidad de lectura de L1 a L2 específicamente, también se han realizado varias investigaciones. Algunas de ellas muestran evidencia para apoyar la hipótesis de Cummins.

- Goldman, Reyes y Varnhagen (1984 en Carson Eisterhold 1990: 95) encontraron que las habilidades de alto nivel involucradas en la comprensión de historias en la L1 de los sujetos de su estudio parecieron transferirse a la comprensión de historias en L2 de dichos sujetos.
- Alderson (1984 en Carson et al. 1990: 247), al revisar la relación entre la habilidad de lectura en L1 y en L2, encontró considerable evidencia para apoyar la teoría que señala que es necesario cierto nivel de competencia lingüística como pre-requisito para la transferencia de habilidades de lectura de L1 a L2.
- Carson et al. (1990: 260) encontraron que la habilidad de lectura se transfiere de L1 a L2 más fácilmente que la habilidad de redacción. El estudio lo realizaron con 105 individuos cuya lengua materna es chino o japonés y que hablan inglés como segunda lengua.
- Bossers (1991 en Liew 1996: 197) al realizar un estudio de caso, reportó evidencia de que hay transferencia directa de las habilidades de lectura en L1 a la lectura en L2 después de que el alumno había adquirido un cierto grado de conocimiento de la L2.

Sin embargo, algunos investigadores han encontrado resultados que cuestionan la hipótesis de Cummins. En un experimento realizado por McLaughlin en 1987 (en Ellis 1994: 96-7; Carson et al. 1990: 247) entre lectores avanzados y principiantes de L2, dicho autor esperaba que los primeros utilizaran estrategias de lectura más efectivas que los segundos, lo cual indicaría una progresión continua en la habilidad de lectura dado su nivel de adquisición de la L2. Encontró lo contrario ya que los alumnos avanzados no tuvieron un desempeño significativamente mejor que los principiantes. Los alumnos que tenían una habilidad lingüística más avanzada en L2 eran incapaces todavía de utilizar estrategias de

lectura efectivas en dicha lengua. McLaughlin explica que aunque los alumnos utilizaban en su L1 estrategias de lectura para la extracción de significado de un texto, no habían hecho todavía el cambio (*shift*) de uso de estrategias de L1 a L2.

De acuerdo con lo presentado por McLaughlin se observa que aunque la transferencia juega un papel importante (al menos en las primeras etapas) en la adquisición de una L2 que se percibe similar a la L1 del individuo (Odlin 1997: 156), ésta no se da de manera automática. Es necesario considerar otros factores, como se verá en las secciones posteriores.

1.3.1.2 Redacción

En cuanto a la transferencia de la habilidad de redacción de L1 a L2, existen estudios que apoyan la hipótesis de Interdependencia. Algunos de ellos son los siguientes:

- Canale, Frenette y Belanger (1988 en Carson Eisterhold 1990: 95; Carson et al. 1990: 246) encontraron que la redacción en L1 y la redacción en L2 de los alumnos estaban positivamente correlacionadas, sugiriendo con esto que existe una habilidad lingüística subyacente entre las lenguas.
- Whalen y Ménard (1995: 383) reportaron que los alumnos que son escritores hábiles en L1 tienden a ser igualmente hábiles en redacción en L2 a pesar de su nivel de competencia lingüística en dicha L2.
- Sasaki y Hirose (1996: 157) encontraron una correlación significativa entre la habilidad de redacción en L1 y la habilidad lingüística en L2 de los sujetos de su estudio. Estos investigadores señalan que dichos elementos no son independientes y que desempeñan un papel importante en la habilidad de redacción en L2.

Como se puede observar, los resultados de estos estudios señalan la influencia de la habilidad de redacción en L1 en la habilidad de redacción en L2 de manera directa según la hipótesis de Interdependencia. Sin embargo, autores como Carson et al. (1990: 259-60) encontraron que la relación entre la habilidad de redacción en L1 y L2 es débil, lo que indica que ésta no se transfiere fácilmente. Esto cuestiona la generalización de Cummins.

Al respecto McLaughlin indica que aunque la experiencia con la lengua materna da al alumno estrategias y habilidades metacognitivas que se generalizan a idiomas subsiguientes, no es sólo la habilidad lingüística la que determina la transferencia. Para este autor, el nivel de habilidad lingüística avanzado puede ser un factor necesario pero no una condición suficiente para la transferencia de las habilidades de lectura y de redacción de la L1 a la L2. Así, sugiere que para que los alumnos logren hacer el cambio de L1 a L2 tienen que reestructurar¹², es decir, adquirir nuevas estructuras de L2 que les permitan una nueva interpretación de la información (Carson Eisterhold 1990: 97).

Otro autor que no concuerda totalmente con la hipótesis de Interdependencia de Cummins es Freedle. Según él, no hay una transferencia automática de habilidades de un dominio a otro. Dado que los subsistemas de la L1 (morfología, sintaxis, fonología, vocabulario, discurso) se presentan por separado de los de la L2, existe una barrera cognitiva que puede limitar el uso de determinadas estructuras de la L2 en situaciones y tareas que parecen similares. Freedle propone que puede existir un mecanismo por medio del cual las similitudes entre las lenguas se perciban, es decir, se sinteticen (Carson 1990: 98). En resumen, el modelo que propone Freedle va de lo general a lo particular, mientras

¹² "restructuring" es un término propuesto por Rumelhart y Norman en 1978, y retomado por McLaughlin (Carson Eisterhold 1990: 97).

que el modelo que propone Cummins va de lo particular a lo general (Carson Eisterhold 1990: 98).

Las observaciones de McLaughlin y Freedle enfatizan que la transferencia no se da de manera directa como lo plantea Cummins, sino que existen otros mecanismos previos que propician que ésta tenga lugar. Dichos mecanismos no son únicamente aplicables a la transferencia a nivel interlingual; se considera que pueden ocurrir a nivel intralingual, especialmente entre las habilidades de lectura y de redacción.

1.3.2 La relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción

La comparación entre la lectura y la redacción que se realiza aquí, permite observar sus similitudes y diferencias como habilidades, sus procesos y sus estrategias, ya discutidos por separado en secciones anteriores, para visualizarlos en conjunto y así exponer más adelante el punto central del presente trabajo: la relación lectura-redacción en L2.

Como habilidades, tanto la lectura como la redacción pertenecen a la manifestación escrita de la lengua. Las dos son consideradas habilidades porque son procesos conformados a su vez por subhabilidades o estrategias que tienen como finalidad hacer más eficiente cada proceso.

Se considera que ambas habilidades son académicas ya que no se adquieren por simple exposición, sino que requieren instrucción. Son cognitivamente demandantes ya que sólo se cuenta con la lengua para extraer o expresar significado en un texto en el que no hay una interacción cara a cara entre el receptor (lector) o emisor (escritor).

Hudelson (1998: 130) define tanto a la lectura como a la redacción como procesos lingüísticos. Señala que en la lectura, un individuo construye significado a través de la transacción con el texto escrito. Esta transacción incluye la interpretación del lector la

que a su vez es influenciada por las experiencias pasadas del lector, el conocimiento de la lengua, el marco cultural y el propósito del lector para leer. En cuanto a la redacción, puntualiza que en ella un individuo crea significado al usar símbolos que conforman un texto escrito. Dicho texto está influenciado por el conocimiento de la lengua que posea el lector, sus experiencias personales previas, el marco cultural, los posibles lectores y el propósito para escribir.

Para ambas habilidades se presentan modelos que intentan explicar las actividades mentales que realiza un individuo al llevar a cabo cualquiera de estos procesos. Estos modelos muestran características similares, como por ejemplo la evolución en las propuestas. Es decir, los primeros modelos para ambas habilidades explican procesos simples, lineales, en los que las diferentes etapas se suceden en un orden fijo.

Posteriormente surgieron modelos más complejos en los que se consideran las actividades mentales del lector o del escritor. Por ejemplo, en los modelos descendentes (para lectura) y en los modelos cognitivos y de procesador de textos (de redacción) se reconoce que existe un conocimiento almacenado en la memoria del lector o del escritor, de tal forma que al leer la información, se relaciona con la nueva y al escribir se recurre a la información previamente adquirida para tomar un modelo ya aprendido y presentarlo en otra situación. Por lo tanto, al leer y al redactar se recurre a conocimiento que el individuo tiene acerca de la lengua (léxicomorfosintáctico), de las convenciones retóricas, del mundo y del tema. Estos diferentes tipos de conocimiento (almacenados en los esquemas, la memoria a largo plazo o la macroestructura) interactúan en diferentes niveles dentro de los procesos, por lo que en caso de existir alguna carencia en alguna de las áreas del conocimiento, puede ser compensada por conocimiento proveniente de otro nivel.

Los modelos interactivos de lectura y los modelos cognitivos de redacción y el de procesador de textos, plantean procesos cíclicos, no lineales ni estables. Además, enfatizan que el lector o el escritor tiene una intención comunicativa al leer o redactar y que estos procesos son dirigidos por el lector o el escritor en una constante interacción con el texto. En estos mismos modelos se subraya el uso de estrategias.

En la TABLA 5, se expone un cuadro comparativo de las estrategias comunes a la lectura y a la redacción. Cabe señalar que estas estrategias son consideradas aplicables tanto a la L1 como a la L2.

TABLA 5. Estrategias comunes entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción.	
Reading	Writing
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activating schemata through different techniques like brain-storming. ▪ Planning ▪ Recognising the script of a language. ▪ Reading in broad phrases. ▪ Understanding explicitly stated information. ▪ Understanding information in the text not explicitly stated. ▪ Understanding conceptual meaning. ▪ Guessing meaning of words by context or by their form. ▪ Understanding the communicative value (function) of sentences and utterances. ▪ Understanding relations within the sentence. ▪ Understanding relations between parts of a text through lexical cohesion devices. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activating schemata through different techniques like brain-storming. ▪ Planning ▪ Manipulating the script of a language. ▪ Writing in broad phrases. ▪ Expressing information explicitly. ▪ Expressing information implicitly. ▪ Expressing conceptual meaning. ▪ Using the acquired language code and spelling rules already learnt. ▪ Expressing the communicative value (function) of sentences and utterances. ▪ Expressing relations within the sentence. ▪ Expressing relations between parts of a text through lexical cohesion devices.

Continúa

Continúa	
<ul style="list-style-type: none"> • Understanding relations between parts of a text through grammatical cohesion devices. • Recognising indicators in discourse. • Identifying the main point or important information in a piece of discourse. • Reading and interpreting tables, graphs or charts. • Evaluating content critically. • Using an external source of information (dictionary, glossary, grammar book, specialized books, magazines) • Careful reading. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressing relations between parts of a text through grammatical cohesion devices. • Using indicators in discourse. • Indicating the main point or important information in a piece of discourse. • Representing information through tables, graphs or charts. • Ongoing self-evaluation to determine the accuracy of information. • Using an external source of information (dictionary, grammar book, specialized books, magazines) • Careful reading (of what has been written)

Basado en: Munby 1978: 126-9; Gunderson 1991: 145-6; Dubin y Bycina 1991: 196-7; Finocchiaro 1989: 221-2; Mackay 1979: 55; Cassany 1991: 102-8, 109-13; Silva 1990: 15; Watkins-Goffman y Berkowitz 1990: 2-3; Cohen 1990: 85-92; Widdowson 1985: 99; Greenall y Swan: 1995: 1-2; Whalen y Ménard 1995: 393, 406-7.

Ambas habilidades también tienen diferencias entre sí. La más obvia es que en la lectura se parte de la obtención de significado y en la redacción se parte de una intención preverbal a la asignación de una forma lingüística (Ringbom 1992: 99-100).

Widdowson (1985: 61) señala que mientras es razonable pensar que la comprensión oral y la expresión oral son habilidades recíprocas, la comprensión de lectura y la redacción no pueden ser consideradas así tan fácilmente. Explica que cuando la mayoría de los discursos orales toman la forma de un intercambio donde los participantes en una interacción dicen y escuchan algo alternadamente, en la mayoría de los discursos escritos no existe una interacción alternada. Es decir, lo que es escrito no depende directamente de una actividad previa de lectura y un acto particular de redacción no es necesariamente impulsado u originado por un acto particular de lectura.

Cada una de estas habilidades tiene estrategias específicas, como se puede apreciar en la TABLA 6.

TABLA 6. Estrategias específicas para la habilidad de lectura y para la habilidad de redacción.	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>READING:</i> Skimming Scanning Skipping Simplifying syntax Writing summaries Executing of tasks Learning new material from text 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>WRITING:</i> Adding Deleting Drafting Transcription Translation Postponing major revision until the ideas are written down Distancing self from text

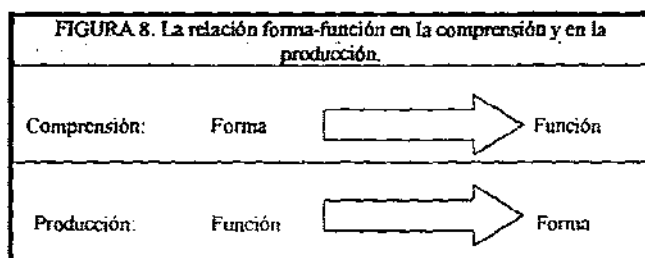
Desde una perspectiva general, la habilidad de lectura y la habilidad de redacción proveen a los individuos de un medio a través del cual pueden aprender del mundo, compartir sus conocimientos con otros, hacer y mantener contactos con otras personas.

Hasta este punto se puede decir que existe cierta relación entre una y otra habilidades. Algunos autores advierten que al hablar de la relación entre la comprensión y la producción de textos se debe ser cauteloso. Brown (1996: 195-6), por ejemplo, señala que la habilidad para producir textos y la habilidad para comprenderlos no son enteramente compatibles. Con frecuencia ocurre que la habilidad de comprender está más adelantada que la habilidad para producir. Lachman et al. (1979: 335) indican que antes se pensaba que al comprender un texto se pasaba por las mismas fases que se utilizan para producirlo. Aunque no descartan que deba existir una conexión entre ambos procesos, ahora se asume que hay un procesamiento interno común a ambas habilidades pero lo que es más importante es que los procesos de comprensión y producción son independientes. Así, por ejemplo, para comprender se debe usar una palabra para encontrar un concepto, mientras que para producir una palabra se usa un concepto o una representación análoga.

Por eso el saber de qué manera se da la relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción cobra importancia.

1.3.2.1 La relación en L1

Ringbom (1992: 86-7, 100) señala que tanto la comprensión como la producción de textos son procesos de comunicación (*communication processes*) cada uno con características específicas. Mientras que en la comprensión se parte de información nueva o *input* a las que se les asigna un significado ya existente, en la producción el trazo parte de una intención preverbal a la que es tarea del hablante asignarle una forma lingüística, como se ilustra en la FIGURA 8. Por lo tanto, son muchas más las demandas de claridad y precisión (*accuracy*) en la producción que en la comprensión (Ringbom 1992: 106).



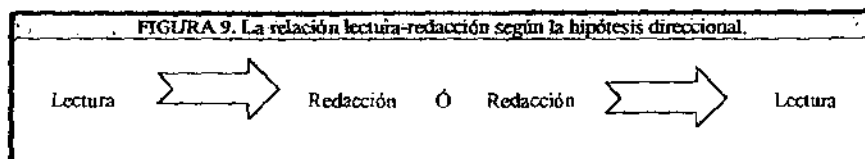
Para muchos investigadores la pregunta de si existe o no una relación entre la comprensión de lectura y la redacción, se dirige hacia cuál es la naturaleza de esta relación. Esto da pie para hablar de las hipótesis o modelos que han surgido de los estudios de la relación entre la comprensión de lectura y la redacción en L1. Para propósitos de identificación, la característica de estos modelos es la dirección en que es entendido el *input* al transferirse de una modalidad (lectura o redacción) a otra. Sin embargo, las diferencias

fundamentales entre los modelos se relacionan con los procesos y mecanismos cognitivos involucrados en la transferencia (Carson Eisterhold 1990: 89).

- **Hipótesis direccional** (*The directional hypothesis*)

En esta postura se especifica que tanto la comprensión de lectura como la redacción comparten elementos estructurales, de tal forma que cualquier estructura que es adquirida en alguna de estas dos modalidades puede ser aplicada en la otra. Por ejemplo, el análisis de oraciones y párrafos, de esquemas de historias y la elaboración de resúmenes jerárquicos, son ejemplos de estructuras aplicables tanto a la lectura como a la redacción.

Lo que distingue a la hipótesis direccional (FIGURA 9) es que la transferencia de información estructural puede proceder en una sola dirección, por ejemplo, ser capaz de reconocer el modelo retórico de la comparación y el contraste en un pasaje de lectura, presumiblemente permitiría al lector reproducirlo en la redacción.

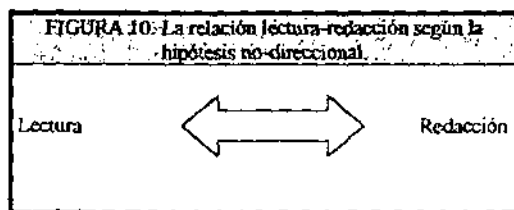


El modelo más común derivado de la hipótesis direccional es "El modelo de lectura a redacción" (*The reading-to-writing model*). Dicho modelo afirma que la lectura influye en la redacción, pero que el conocimiento de redacción no es particularmente útil en la comprensión de lectura (Carson Eisterhold 1990: 89-90).

El otro modelo que deriva de esta hipótesis es el de "redacción a lectura" (*The writing-to-reading model*). Existen varios estudios en los que se sugiere que las actividades de redacción, como la elaboración de resúmenes y el parafraseo, pueden ser útiles en el mejoramiento de la comprensión de lectura (Carson Eisterhold 1990: 90).

- **Hipótesis no-direccional (*The nondirectional hypothesis*)**

En esta hipótesis (FIGURA 10) se plantea un modelo interactivo en el que se indica que la lectura y la redacción derivan de una habilidad subyacente común, ya que ambas comparten el proceso cognitivo de construcción de significado así como la activación e interacción de esquemas (Shanklin 1983 en Carson Eisterhold 1990: 90). Así, se considera que la transferencia puede ocurrir en cualquier dirección.



Dado que esta hipótesis propone que existe una habilidad cognitiva subyacente común a la habilidad de lectura y la habilidad de redacción, se sugiere que el mejoramiento en uno de los dos dominios resultará en el mejoramiento en el dominio opuesto.

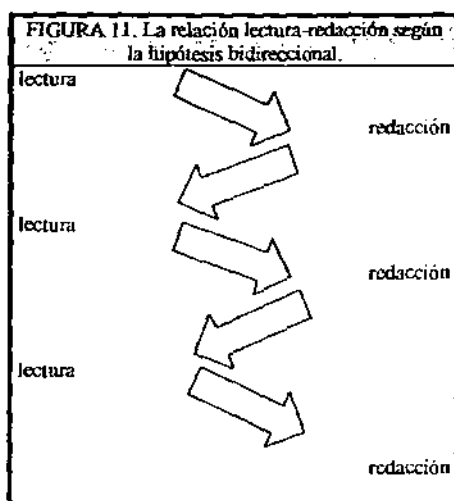
De acuerdo con este modelo, las habilidades de redacción se desarrollan paralelamente a las habilidades de lectura (Carson 1990: 90-2). Es decir, lo que se transfiere de la lectura a la redacción o de la redacción a la lectura se considera como componente de un sistema único subyacente o conocimiento base compartido que es adquirido en cualquiera de los dos dominios y luego es transferido al otro (Carson Eisterhold 1990: 90, 92).

Las investigaciones que muestran evidencia para apoyar esta hipótesis, indican que existe transferencia de componentes estructurales entre dominios como prueba de una habilidad cognitiva subyacente común a la lectura y la redacción, por ejemplo, el

reconocimiento y la producción de diferentes estructuras textuales: secuencia, enumeración y comparación y contraste (Carson Eisterhold 1990: 91).

▪ **Hipótesis bidireccional (*The bidirectional hypothesis*)**

Este es uno de los modelos más complejos que incluye la afirmación de que la lectura y la redacción son interactivas, pero al mismo tiempo, son interdependientes (Shanahan 1984 en Carson Eisterhold 1990: 92-3). Es decir, este modelo contempla tanto subsistemas por separado como una habilidad subyacente común. Este modelo subraya especialmente la posibilidad de que la naturaleza de la relación entre ambas habilidades sea cualitativamente diferente en las distintas etapas del desarrollo, y no paralela (como en los modelos anteriores). Shanahan (1984 en Carson Eisterhold 1990: 92) lo expresa de la siguiente manera: "What is learned at one stage of development can be qualitatively different from what is learned at another stage of development" (FIGURA 11).



Los resultados de algunas investigaciones que estudian la relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción en L1 (Carson et al. 1990: 247), muestran la existencia de una fuerte correlación entre estas habilidades (es decir, los lectores competentes tienden a ser escritores competentes y viceversa). En dichos estudios también se han identificado procesos cognitivos comunes y/o componentes estructurales que sirven de base para las habilidades de lectura y redacción. Por ejemplo:

- Winogard (1984 en Campbell 1990: 212) encontró que los lectores poco competentes fallaron al identificar la información que debía ser incluida en la redacción de un resumen. Además encontró mejores resúmenes escritos por los lectores más hábiles, que aquellos escritos por lectores menos competentes.
- Kennedy (1985), en un estudio en el que los sujetos tenían que redactar un ensayo sobre tres artículos relacionados entre sí, encontró que los lectores con más fluidez (en oposición a los que no lo son) son lectores activos que toman notas, subrayan, comentan e incluso revisan sus notas antes de incorporarlas en su escrito (Campbell 1990: 213).

1.3.2.2 La relación en L2

Las hipótesis que intentan representar cómo se da la relación entre la habilidad de lectura y la habilidad de redacción en L1 no pueden ser directamente aplicables en L2 porque asumen que en los individuos letrados en L1 ya existe un sistema oral completamente desarrollado como base para desplegar un sistema de escritura y ampliar las habilidades académicas (en L1). En el caso de una L2, el apoyo de una lengua oral ya desarrollada por lo general no existe. Además, la "alfabetización" en L2 no es incipiente ya que el alumno adulto sabe leer y escribir en una lengua materna. Cuando busca apoyo del

sistema lingüístico nuevo, encuentra que, al menos en las primeras etapas, no está suficientemente desarrollado para permitir un manejo de las habilidades académicas al nivel que tiene en su lengua materna (Carson Eisterhold 1990: 94).

Carson Eisterhold (1990: 99) puntualiza que la transferencia es el proceso fundamental involucrado tanto en la relación entre lectura y redacción en L2 y la relación entre dichas habilidades entre L1 y L2. Los resultados de diferentes investigaciones han dado distintas perspectivas sobre el tema de la transferencia, ya sea intralingual o interlingual. De ellos emergen dos modelos específicos.

En estos dos modelos (A y B), hay tres componentes que participan en la transferencia de lectura y redacción de L1 a L2 o en la misma L2. Éstos son:

- a) Los procesos cognitivos involucrados en dichas habilidades.
- b) Los componentes lingüísticos.
- c) Los mecanismos que permiten transferir los procesos y las estructuras.

Debido a que los resultados de diferentes investigaciones indican que la habilidad lingüística también es un factor que participa en la transferencia, en el esquema que se presenta aquí, se ubica antes del mecanismo que permite que ésta ocurra (FIGURA 12), tanto en el modelo A como en el modelo B.

FIGURA 12. Modelos de transferencia de las habilidades de lectura y redacción.		
<i>Components</i>	<i>Model A</i>	<i>Model B</i>
Cognitive processes	Common underlying proficiency	Interrelated proficiencies
Language structure	Shared structural components	Separate language systems
	<i>Language proficiency threshold level</i>	
Transfer mechanism	Restructuring	Synthesis

Tomado de Carson Eisterhold 1990: 99.

El modelo A sugiere una perspectiva holística en la que la comprensión de lectura y la redacción comparten procesos cognitivos subyacentes y componentes estructurales. Este modelo puntualiza que para que sea exitosa la transferencia de una habilidad a otra o de una lengua a otra, debe ocurrir primero la reestructuración.

El modelo B señala que la comprensión de lectura y la redacción se caracterizan por sus procesos cognitivos interrelacionados mientras que los sistemas de las lenguas están separados. Así, dado que los procesos y estructuras son específicos, debe existir un proceso de síntesis antes de que ocurra la transferencia para que ésta resulte exitosa.

Estos modelos reflejan los resultados de los estudios que investigan la relación lectura-redacción los cuales indican que la transferencia no es automática ya sea a nivel interlingual o intralingual. Sin embargo, cabe señalar que la investigación sobre la relación lectura-redacción a nivel intralingual en L2 es escasa. Por esa razón, para la realización del presente trabajo se analizaron diferentes libros de metodología y libros de texto de L2 para determinar cuáles son los supuestos teóricos que reflejan las posiciones de enseñanza de lectura y redacción.

Gunderson (1991: 14) señala que por muchos años los profesores de idiomas basaban la enseñanza de las cuatro habilidades de acuerdo con el siguiente orden: la producción oral y la comprensión auditiva precedían a la comprensión de lectura, y ésta última antecedía a la redacción. Aunque actualmente no ocurre así, Zamel (1992: 468) opina que los intentos por hacer conexiones entre la lectura y la redacción tienden a mostrar a la primera como la habilidad que hace posible que la segunda ocurra.

En efecto, algunos libros de texto donde se presentan cursos de redacción en L2¹³, que van desde el nivel básico hasta los niveles avanzados, regularmente ofrecen pasajes de lectura previos a los ejercicios de redacción. La intención, según se expresa en la introducción a dichos libros, es que los alumnos reconozcan y se familiaricen con las convenciones de escritura, el vocabulario, los patrones de oraciones, la organización, y las características culturales de la L2 para luego reproducirlos en su propia redacción (Silberstein 1994: 70; Raimes 1983: 50). Los pasajes de lectura ofrecen ejercicios de comprensión diseñados para hacer conscientes a los alumnos del propósito del escritor al redactar el texto (Lonon 1981: vi; 1989: ix). En algunos casos dichos pasajes van aumentando en complejidad estructural o se enfocan en un modo retórico particular (aunque los textos no sean simplificados). En cuanto al contenido temático, los textos son elegidos de acuerdo con el tipo de alumnos a los que van dirigidos (Lonon 1989: ix; Watkins-Goffman y Berkowitz 1990: vii).

Algunos libros de texto, después del pasaje de lectura proponen actividades de discusión, seguidas por actividades enfocadas al análisis gramatical-funcional. El objetivo es que los alumnos trasladen este conocimiento a su redacción (Arnold y Harmer 1992: vi).

A pesar de la importancia que se le da a la lectura en el desarrollo de la redacción, Zamel (1992: 468) enfatiza que no es común encontrar libros de comprensión de lectura que incluyan tareas en las que los alumnos reaccionen por escrito a un texto de manera abierta y extensa. En caso de que se pida al alumno que realice alguna tarea por escrito, este tipo de ejercicios se encuentran al final ya sea de la unidad o de los capítulos. De

¹³ Se revisaron 10 libros de redacción en L2 (Russo, Gloria 1987; Lekić, Alena 1998; Lawrence, Mary 1976; White, Ron y Amdt, Valerie 1997; Raimes, Ann 1983; Lonon Blanton, Linda 1983 y 1989; Watkins-Goffman, Linda y Berkowitz, Diana 1990; Arnold, John y Hoimer, Jeremy 1992; Hudelson, Sarah 1989) y 7 libros de comprensión de lectura en L2 (Silberstein, Sandra 1994; Ibrahim, Salwa 1979; Mackay, Ronald et al 1979; Dixon, Carol y Nessel, Donise 1991; Swaffar, Janet et al 1991; Nuttall, Christine 1982; Wegman, Brenda y Pijje Knezevic, Miki 1994).

hecho, de los libros sobre enseñanza de la habilidad de lectura analizados para el presente trabajo¹⁴, la mayoría propone que los alumnos realicen ejercicios de comprensión (*pre-reading, while reading, after reading activities*) únicamente

En general, los libros de texto de L2 asumen un efecto direccional de la lectura a la redacción (*reading-to-writing*) en que los individuos que leen mejor serán expertos en plasmar sus pensamientos en el papel (Zamel 1992: 468). De este modo se ve que la lectura y la redacción no son integradas totalmente, sino que una habilidad domina a la otra.

Menos difundida, la postura opuesta de la hipótesis direccional se refleja en el modelo redacción a lectura (*writing-to-reading*) (Zamel 1992: 469). Este modelo propone que sea el alumno quien cree el texto que deba leer. El ejemplo más contundente de esta postura es el de LEA (*Language Experience Approach to reading*). En él el alumno usa su propio vocabulario, experiencias y modelos lingüísticos orales para crear su propio texto. La justificación teórica en la que se basa considera que si un texto es significativo, el proceso de lectura será más ágil. Se da énfasis a la lengua oral ya que se cree que una vez que ésta se ha desarrollado, ya existen las bases para aprender a leer (Dixon y Nessel 1983: ix, x, 2).

También se piensa que al crear sus propios textos, los alumnos toman decisiones sobre el propósito, la secuencia de ideas y las funciones de la lengua. Posteriormente esto les ayuda a entender cómo y por qué se escriben los textos, lo cual hace más ágil y eficaz su proceso de comprensión de lectura. Así, el alumno entiende que "everything they read is writing" (Zamel 1992: 469).

¹⁴ Se estudiaron 7 libros (Silberstein, Sandra 1994; Ibrahim, Salwa 1979; Mackay, Ronald et al. 1979; Dixon, Carol y Nessel, Denise 1983; Swaffar, Jana et al. 1991; Nuttall, Christine 1982; Wegman, Brenda y Prijez Knezevic, Miki 1994).

En cuanto a las posturas no-direccional y bidireccional de la relación lectura-redacción, de los libros de texto analizados para este trabajo sólo uno se basa en la postura no-direccional. En dicho libro se enseña a los alumnos los patrones de redacción más comunes en textos de un área específica (ej. el uso de definiciones, dicotomías y contrastes, información, interpretación y opinión, en textos de ciencias sociales). Con esto se pretende que el alumno desarrolle la habilidad para reunir las ideas y extraiga el patrón organizacional que el autor ha usado (Ibrahim 1979: 189, 191).

Otros libros de redacción proponen que el alumno comience a escribir sin tener primero que leer un texto. Por ejemplo, los alumnos realizan actividades de redacción entre todos los miembros de la clase, después en pequeños grupos y finalmente a nivel individual. La justificación en que se basan estos libros es que cuando los individuos se enfrentan al proceso de redacción sin una guía previa, se hacen conscientes de su propio proceso de redacción, de sus estrategias y de las demandas que las tareas de redacción plantean (Russo 1987: 83-4; Leki 1998: iii; Lawrence 1976: 3; White y Arndt 1997: i). Estos libros presentan pasajes de lectura sólo como referencia, especialmente para las tareas de redacción que tienen un propósito académico (Leki 1998: iii).

Como se ha podido observar, la postura más común en cuanto al estudio de la relación de la lectura y la redacción es la direccional en su tendencia a que sea la lectura la que influya en la redacción. Aunque en menor medida, la tendencia del modelo direccional de la influencia de la redacción en la lectura también llega a considerarse. Con respecto a las posturas no-direccional y bidireccional, es poco común que se consideren. Es claro, entonces, que hace falta mayor investigación sobre la relación lectura-redacción especialmente en L2 para aplicar los resultados que de ésta se deriven en la enseñanza y hacerla más eficiente.

De las diferentes investigaciones que se han realizado teniendo como objetivo el análisis de la relación lectura-redacción, se ha concluido que estas dos habilidades se pueden transferir de una lengua a otra o de una modalidad a otra. Sin embargo, esta transferencia no es automática. Existen otros factores como el nivel de habilidad lingüística en L2 y los procesos cognitivos que intervienen en la transferencia. Así, se observan tres diferentes posibilidades para que ocurra la transferencia. En la primera posibilidad se establece que la transferencia ya sea a nivel interlingual o intralingual, es el resultado de una combinación de un adecuado nivel de dominio de la L2 y un mecanismo de reestructuración. La segunda posibilidad observa que la lectura y la redacción son procesos diferentes en los que es necesario que se aplique un mecanismo de síntesis para que la transferencia ocurra. Finalmente, la tercera posibilidad plantea que existen dominios subyacentes cognitivos comunes entre la lectura y la redacción los cuales permiten que los individuos adultos letrados recurran a las bases de conocimiento y estrategias ya adquiridos.

En este capítulo se han presentado los conceptos teóricos que fundamentan este trabajo de investigación. A continuación se describe el diseño utilizado y la manera en que se realizó la parte experimental.

Capítulo 2. DISEÑO EXPERIMENTAL

Para estudiar la relación entre las habilidades de comprensión de lectura y de redacción se decidió utilizar un diseño de investigación ex-post facto ya que el investigador no manipuló las variables (comprensión de lectura y redacción) y sólo se observó la fuerza de relación que existe entre ellas. La población se integró por alumnos de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán. Se utilizaron dos instrumentos; uno para evaluar la comprensión de lectura y otro para evaluar la redacción de los sujetos. Se aplicó una prueba estadística para determinar la existencia o no de una correlación significativa (.01) entre las dos habilidades en la población seleccionada. Los detalles sobre cada uno de estos aspectos se presentan a continuación.

2.1 Población

La población de este estudio está integrada por 148 alumnos de inglés, inscritos en PG 6 en el CEI de la ENEP Acatlán.

En el CEI se imparten cursos de diferentes idiomas en dos modalidades: Comprensión de Lectura (CL) y Plan Global (PG). Mientras que en los cursos de CL la enseñanza de una lengua extranjera se centra únicamente en la comprensión de textos escritos, en los cursos de PG se contemplan las cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita. Cada idioma tiene diferente número de niveles, pero para los fines de este proyecto es necesario mencionar que el programa de PG en inglés se divide en siete niveles que van del cero o básico al seis o intermedio, y que cada nivel tiene una duración de un semestre.

Dentro del plan de estudios de algunas carreras que se imparten en la ENEP Acatlán se pide, como requisito de titulación, que los alumnos acrediten un examen de posesión de algún idioma extranjero (generalmente inglés). Si el alumno lo acredita, se le extiende una constancia en la que se expresa que “ha cubierto satisfactoriamente el requisito de posesión”, es decir, que es capaz de comprender la lengua hablada, comprender un texto escrito, hablar y redactar en la lengua extranjera. El objetivo de esta disposición es que los alumnos tengan una preparación universitaria integral.

En otros casos, existe el requisito de comprensión de lectura en uno o más idiomas, que los alumnos cubren acreditando un examen de esta única habilidad. Para ver la información relacionada con el tipo de exámenes de requisito que se pide a cada carrera de la ENEP Acatlán, véase el Apéndice 1.

2.1.1 Características

La población seleccionada para este trabajo son alumnos del CEI Acatlán que presentaron el examen de requisito de inglés nivel 6 (PG) del semestre 2000-II, en los turnos matutino o vespertino. Esta población está integrada tanto por alumnos de la ENEP Acatlán, como alumnos de otros planteles de la UNAM y la comunidad externa, incluyendo egresados de las carreras de este campus.

En total fueron 148 sujetos, con las siguientes características (ver TABLA 7):

	TURNO		SEXO		PROCEDENCIA	
	MATUTINO	83	FEMENINO	90	ALUMNOS ENEP-A	107
	VESPERTINO	65	MASCULINO	58	ALUMNOS OTRAS	
					INSITT. UNAM	3
					COMUNIDAD EXTERNA	
					• Egresados	15
					• Otros	23
TOTAL		148		148		148

2.1.2 Selección

Los criterios de selección de los sujetos fueron dos, relacionados con el nivel y las tareas a realizar. En primer lugar, todos los sujetos debían estar inscritos en la materia de PG 6 de inglés en el semestre 2000-II. Esto garantizaba una cierta homogeneidad en el dominio del idioma. Dado que PG 6 es el nivel más alto que se ofrece en el CEI, el dominio de los alumnos en las habilidades estudiadas permite una mayor muestra de sus destrezas, lo que no se encontraría en un nivel básico.

En segundo lugar, los alumnos tenían que resolver completamente todas las partes del estudio, es decir, los instrumentos de comprensión de lectura y de redacción. Si esto no sucedía, especialmente en lo referente a la redacción, hacía difícil evaluar la competencia en dichas habilidades.

Los dos instrumentos se aplicaron a todos los alumnos que presentaron el examen de requisito en la fecha del 19 de junio de 2000 en los turnos matutino y vespertino. Hubo un total de 152 sujetos de los cuales se eliminaron cuatro por no haber concluido una de las dos tareas. La población definitiva la conformaron 148 sujetos.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Diseño

Se utilizaron dos instrumentos para evaluar las habilidades de los sujetos de comprensión de textos y de redacción en inglés. Estos instrumentos forman parte del examen de posesión de inglés elaborado, aplicado y corregido por el Departamento de Inglés del CEI. Dicho examen se divide en cinco secciones. En la primera sección el alumno demuestra su conocimiento de la gramática inglesa y uso de la lengua. En las cuatro secciones posteriores el alumno es evaluado en las habilidades de comprensión

auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita (redacción). El número de puntos de todo el examen es de 100, aunque no está dividido por partes iguales entre cada una de las secciones.

Cabe mencionar que el Departamento de Inglés cuenta con un banco de exámenes para cada una de las secciones.

2.2.1.1 Instrumento 1: Habilidad receptiva (lectura)

En el caso de este estudio, el instrumento 1 se refiere a la sección de comprensión de lectura del examen de posesión. El instrumento consistió en un texto de aproximadamente 11 párrafos de extensión y que presenta una ilustración alusiva al tema. El tema que presenta es de interés general. El lenguaje no es técnico. Se plantean diez preguntas en las que se ofrecen cuatro opciones (a, b, c, d). El tipo de preguntas contempla información específica, ideas generales e inferencia.

Como este instrumento se aplica en dos turnos, se utilizaron versiones paralelas de éste en las que se reordenan las preguntas.

Debido a que el instrumento descrito pertenece al banco del Departamento de Inglés y para mantener su validez, no se pueden incluir copias de éste en el presente trabajo.

2.2.1.2 Instrumento 2: Habilidad productiva (redacción)

El instrumento 2 corresponde a la sección de expresión escrita (redacción) en la que al alumno se le da la instrucción de redactar un escrito con un tema determinado. En el caso del instrumento utilizado en este examen de posesión, la tarea consistió en la redacción de una carta. El tema se basó en un anuncio de un instituto de idiomas que el alumno tenía que leer. Los alumnos podían elegir el estilo: formal (si la carta iba dirigida al

instituto) o informal (si iba dirigida a un amigo). El contenido en la carta formal consistía en solicitar diferente tipo de información; en el caso de la carta informal, consistía en describir las experiencias personales del alumno al tomar algún curso en el instituto mostrado en el anuncio.

Este instrumento permite observar el registro, organización, coherencia, formato, corrección del lenguaje, ortografía y gramática.

2.2.2 Validación

Los exámenes de posesión son elaborados por una comisión integrada por profesores del Departamento de Inglés del CEI. Para cada sección del examen existe un banco de aproximadamente 15 ó 20 instrumentos. Posterior a su aplicación, se hace un análisis estadístico de cada una de las secciones y se le hacen las revisiones o correcciones necesarias. Por ejemplo, en el caso del instrumento de comprensión de lectura, ha sufrido alrededor de ocho revisiones. Esto tiene el propósito de que todos los instrumentos tengan una alta calidad alta y un equivalente grado de dificultad.

2.3 Procedimiento

El examen se aplicó a la población en dos turnos el día 19 de junio de 2000, en las aulas del CEI de la ENEP Acatlán. Tuvo una duración de tres horas.

2.4 Análisis de los datos

2.4.1 Calificación de las pruebas

El instrumento 1 consta de diez preguntas de opción múltiple con un valor de 2 puntos cada una. Esto da un total de 20 puntos para este instrumento. El instrumento 2

tiene un valor de 15 puntos y se califica de manera holística aunque se toman en cuenta aspectos de gramática, vocabulario, ortografía, estilo, propósito, formato, coherencia y organización.

Es importante señalar que la calificación de los exámenes se realiza por un equipo conformado por profesores del Departamento de Inglés del CEI.

Dado que cada instrumento tiene diferentes unidades de medida, las calificaciones obtenidas por los sujetos en cada uno de ellos se convirtieron a calificaciones estandarizadas (*z scores*) para los propósitos de este estudio. Así, las calificaciones son equivalentes para poder realizar las operaciones matemáticas de las fórmulas y determinar la tendencia central, la variabilidad y la correlación.

2.4.2 Comparación de las habilidades

Considerando que el objetivo de esta investigación es tanto determinar si existe una relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción así como la fuerza de esta relación, el procedimiento seleccionado para analizar los datos fue el de *Pearson product-moment correlation* (Hatch 1991: 544). Este procedimiento permite establecer la fuerza de relación de variables continuas o lineales (ej. calificaciones) (Hatch 1991: 425). La fórmula de Pearson es la siguiente:

$$r_{xy} = \frac{\sum(Zx Zy)}{N-1}$$

donde *r* es el coeficiente de relación y cuyo valor siempre estará entre -1 y 0 ó 0 y +1. Entre más cerca esté *r* de ± 1 , más fuerte será la relación entre las variables. Existen algunos supuestos fundamentales que se deben considerar antes de aplicar la fórmula de correlación de Pearson. Éstos son (Hatch 1991: 436-7):

1. Los datos son medidos como calificaciones (puntuaciones) para asegurar que son continuos o de intervalo.
2. Las calificaciones de los instrumentos de cada una de las dos variables son independientes. Es decir, la puntuación en un instrumento (que mide la variable x) no debe influir en la puntuación del otro instrumento (que mide la variable y).
3. Las calificaciones deben estar distribuidas normalmente en relación con el rango. Es importante revisar que las calificaciones que caen en los extremos de los rangos de cada variable no distorsionen los resultados.
4. La relación entre la variable x y la variable y debe ser lineal. Esto es, que es posible dibujar una línea recta imaginaria entre los puntos de una gráfica de dispersión y medir qué tan juntos éstos se agrupan alrededor de dicha línea recta.

En el caso del presente trabajo, estas cuatro condiciones se cumplen satisfactoriamente.

Para realizar las operaciones matemáticas de este estudio, se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences —SPSS— for Windows (Data Editor versión 9.0)* el cual arrojó datos descriptivos de los instrumentos.

En el siguiente capítulo se analizan los resultados obtenidos en este estudio.

Capítulo 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Resultados

Con el objetivo de investigar la posible relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción de los alumnos de PG 6 de inglés del CEI de la ENEP Acatlán, se recopilaron los resultados arrojados por el examen de posesión de inglés del periodo 2000-II.

Al inicio de dicha investigación se planteó la siguiente hipótesis nula: no existe relación entre la habilidad de comprensión de textos escritos en L2 y la habilidad de redacción en L2 en los alumnos de Plan Global nivel 6 de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán.

Para determinar si se aceptaba o se rechazaba esta hipótesis, se realizó un estudio correlacional. A continuación se presenta un análisis estadístico descriptivo que proporciona información acerca de la tendencia central, la dispersión y la correlación de los datos del instrumento 1 (comprensión de lectura) y del instrumento 2 (redacción).

Tendencia central. Con referencia a la distribución de las calificaciones en el instrumento 1, la media es .78, la mediana es .80 y la moda es .90. Para el instrumento 2, la media es .63, la mediana es .64 y la moda es .67.

Variabilidad. En cuanto a las medidas que muestran el grado de dispersión de los resultados, para el instrumento 1 el rango es .70, la desviación estándar .178 y la varianza 3.179. Para el instrumento 2, el rango es .63, la desviación estándar .112 y la varianza 1.246.

En la TABLA 9 se ilustran los resultados correspondientes a cada uno de los instrumentos utilizados.

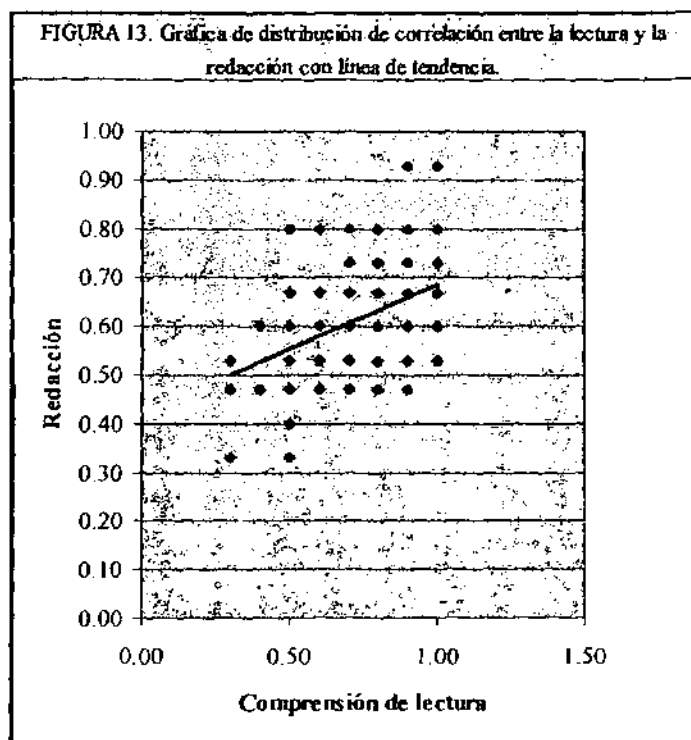
Instrumento	Número de sujetos (N)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango
1 Comprensión de lectura	148	.78	.80	.90	.178	3.179	.70
2 Redacción	148	.63	.64	.67	.112	1.246	.60

Correlación. Al aplicar el procedimiento de correlación producto o momento r de Pearson, se obtuvo que las dos variables estudiadas (comprensión de lectura y redacción), tienen una correlación significativa al nivel de 0.01 ($r = .424$). En la TABLA 10 se observa que la fuerza de relación entre la comprensión de lectura y la redacción o la redacción y la comprensión de lectura es de .424 y donde las cifras 1.000 muestran la relación de cada una de las habilidades consigo misma.

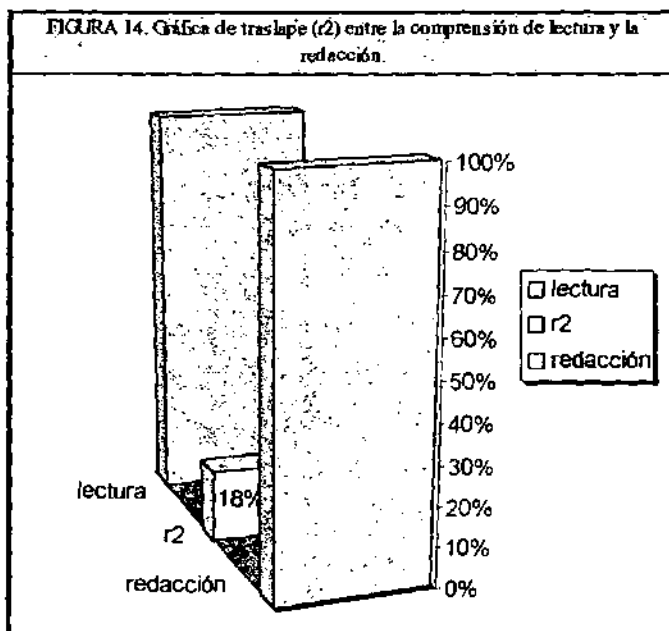
	C.L.	Redacción
COMPRESIÓN DE LECTURA	1.000	.424
Correlación de Pearson		
N	148	148
REDACCIÓN	.424	1.000
Correlación de Pearson		
N	148	148

Es importante señalar, sin embargo, que este grado de correlación se considera moderado (Hatch 1991: 442; Allen y Davies 1977: 25).

En la FIGURA 13 se ilustra la distribución de correlación entre la lectura y la redacción.



Una vez obtenido el factor de correlación entre la comprensión de lectura y la redacción, se procedió a calcular la fuerza de dicha correlación. Esto se obtiene elevando al cuadrado el coeficiente de relación (r^2). Dado que en este caso $r = .424$, el traslape entre las dos variables es $r^2 = .18$ (FIGURA 14).



Se rechaza la hipótesis nula ya que existe una relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la redacción en la población seleccionada, aunque sea mínima.

3.2 Discusión

Como se puede observar, en los resultados referentes a la tendencia central de los instrumentos, las medidas de la habilidad de comprensión de lectura son más altas que las de la habilidad de redacción. Esto indica que los sujetos tienen un mayor dominio de la primera habilidad que de la segunda.

En lo que se refiere a las medidas que muestran el grado de dispersión de las calificaciones con respecto a la tendencia central, tanto la desviación estándar, la varianza y el rango son también más altos en la comprensión de lectura que en la redacción. Es decir,

al ser más variadas las calificaciones obtenidas con el instrumento de comprensión de lectura, se entiende que existen diferentes niveles en el manejo de dicha habilidad. Por el contrario, las calificaciones obtenidas con el instrumento de redacción se encuentran más estrechamente agrupadas alrededor de la media. Esto indica que hay mayor homogeneidad en los niveles de dominio de esta habilidad. Tomando como base esta información, se deduce entonces que en esta población el nivel de dominio de la comprensión de lectura es más variado aunque mejor, en general, que el que poseen en la habilidad de redacción.

En lo que respecta a la correlación entre las dos variables en estudio, al obtener el coeficiente de correlación producto o momento de Pearson ($r = .424$), se observa que existe una correlación significativa a un nivel de .01. Es decir, se puede esperar que ocurra sólo por azar en una frecuencia no mayor a 1 de cada 100 casos. Sin embargo, la fuerza de relación entre los dos grupos de calificaciones indicada por el tamaño del coeficiente y los grados de libertad (*degrees of freedom*) es moderada ya que éste tendría que ser igual o mayor a 0.70 para considerar que existe una alta correlación entre las dos variables, lo cual es vital si se pretende hacer una predicción de resultados (Hatch 1991: 427-30; Allen y Davies 1977: 24-5). Por lo tanto, en este estudio, no sería posible predecir, a partir de los resultados obtenidos por los sujetos en una habilidad, el nivel de dominio que poseen en la otra.

En cuanto a la superposición que existe entre la comprensión de lectura y la redacción, la magnitud de r^2 (.18) se desvía en gran medida del perfecto traslape ($r^2=1$). Esto indica, que ambos instrumentos proveen información diferente, pero al mismo tiempo, que el área de traslape entre las dos habilidades es mínima (Hatch 1991: 440-3; Allen y Davies 1977: 25-6).

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Para entender lo que esto significa, se tiene que considerar cuáles serían las áreas de similitud y cuáles las áreas de diferencia. La explicación de las similitudes entre las dos habilidades podría partir de que ambas tienen en común, a un nivel superficial, el uso de la forma escrita de la lengua. También para que ambas habilidades sean adquiridas, se requiere de instrucción (no simple exposición a la lengua). Tanto la lectura como la redacción son procesos integrados por etapas, aunque no por ello son lineales. Las dos habilidades son cognitivamente demandantes en la medida en que se transmite significado solamente a través de la lengua, es decir, no se recurre a elementos paralingüísticos (Ellis 1994: 696; Freeman y Freeman 1992: 23).

Las diferencias, que son mayores, pueden explicarse si se toma en cuenta que estas dos habilidades no son recíprocas, es decir, el poder comprender un texto escrito no implica necesariamente el poder producir un texto escrito ni viceversa.

Durante mucho tiempo la idea de que ambas habilidades estaban estrechamente relacionadas fue tan determinante, que se llegó a considerar que sus procesos cognitivos eran muy similares sólo que en la dirección opuesta. Por lo tanto, se pensaba que para crear un texto sólo era necesario cubrir, de manera inversa, los pasos que se siguieron para su creación. Esto marcó el paradigma del que derivaron algunas teorías y modelos sobre la comprensión de lectura y la redacción, por ejemplo, el modelo de procesador de textos de Van Dijk. El considerar a la redacción como un proceso exactamente igual a la lectura pero en sentido opuesto (ya que en un proceso se busca significado mientras que en el otro se plasma significado a través de la lengua), implicaría conceptualizarlos como dos procesos simples, lineales, y correspondientes.

Sin embargo, aparentemente no son procesos idénticos. Si esto fuera así, la transferencia de subhabilidades de una destreza a otra sería directa, y, en efecto, el

desempeño de un individuo en cualquiera de las habilidades, predeciría su desempeño en la otra, lo cual no ocurrió en este estudio.

Esto se podría explicar por el hecho de que mientras comprender implica encontrar significado a partir de una forma, la producción implica expresar significado a través de diferentes formas. En la comprensión de lectura, el texto ya presenta ideas organizadas donde el sujeto puede ayudarse a encontrar significado a través de elementos textuales y contextuales. La redacción, por su parte, demanda más esfuerzo por parte del sujeto ya que es él quien debe plasmar en un escrito todas sus ideas de manera organizada, apegándose a un formato específico de acuerdo con el tipo de texto que quiera redactar¹⁵. Si a esto se le agrega que en una L2 el sujeto se enfrenta a la dificultad del manejo de la lengua, el proceso de redacción resulta aún más complejo.

También en este trabajo se revisó el tema de la transferencia de las habilidades de comprensión de lectura y de redacción en L1. En este sentido, los resultados encontrados en este estudio coinciden en gran medida con lo que se observó en los resultados en estudios de comprensión de lectura y de redacción en L1. Los modelos de transferencia presentados en este trabajo plantean que además de la habilidad lingüística, existen ciertos mecanismos que permiten la transferencia entre habilidades (Carson Eisterhold 1990: 99). Uno de los modelos señala que aunque la comprensión de lectura y la redacción comparten algunos procesos cognitivos subyacentes y componentes estructurales, es necesaria una reestructuración para que ocurra la transferencia. Es decir, es necesario que se modifiquen

¹⁵ En idiomas donde se considera a la redacción "responsabilidad del escritor" (*writer-responsible*). Es decir, se señala que la persona especialmente responsable para una comunicación efectiva en la redacción es el escritor. Entre los idiomas con esta característica se encuentran el inglés y el español, entre otros (Johns 1990: 27; Čmerjliková 1996: 144-5, 184-5).

estructuras organizacionales y se adopten nuevas estrategias y procedimientos. En el segundo modelo se considera que tanto la lectura como la redacción tienen sus propias características (cognitivas y estructurales), por lo que es necesario que se lleve a cabo un mecanismo de síntesis para reconocer las características similares.

De esta forma se ve que en L1 al igual que en L2 cualquier área de transferencia no ocurre de manera automática.

En resumen, los resultados de este estudio indican que la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción son procesos mayormente diferentes y que no existe una transferencia directa entre ellos. Lo anterior podría explicar por qué hay más calidad y heterogeneidad en la habilidad de lectura de los sujetos que en la habilidad de redacción. Se observó que la relación entre ambas habilidades no es lo suficientemente fuerte para poder predecir el nivel de dominio de una habilidad a partir del nivel de la otra.

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar la posible existencia de una correlación entre la comprensión de lectura y la redacción en inglés de los alumnos de PG nivel 6 del CEI de la ENEP Acatlán.

Con la finalidad de sustentar la presente investigación, se revisó información relacionada con conceptos generales para establecer la diferencia entre lengua oral y lengua escrita, la definición de habilidad y estrategia, y el concepto de transferencia. Se estudió también lo relativo a la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción, sus respectivos modelos y estrategias. Asimismo se realizó una investigación documental referente a la transferencia de ambas habilidades a nivel interlingual (L1 a L2) y a nivel intralingual (relación lectura-redacción en L1 y relación lectura-redacción en L2).

Los resultados obtenidos en este estudio con la población seleccionada y con los instrumentos empleados, mostraron que aunque sí existe una relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la redacción en L2, ésta no es fuerte. Aunque se rechazó la hipótesis nula originalmente planteada, estos resultados no permiten predecir el nivel de dominio de una habilidad a partir de la otra.

Dentro de este trabajo se mencionaron tres diferentes hipótesis para explicar la relación entre la comprensión de lectura y la redacción: direccional, no-direccional y bidireccional. La hipótesis direccional plantea que la comprensión de lectura y la redacción comparten elementos estructurales. La hipótesis no-direccional propone que ambas habilidades comparten el proceso cognitivo de construcción de significado y la activación de esquemas. La hipótesis bidireccional señala que la comprensión de lectura y la redacción tienen una habilidad cognitiva común y al mismo tiempo subsistemas separados,

lo que hace que esta relación sea cualitativamente diferente según la etapa de desarrollo en la que se encuentre cada una. Se entiende entonces que aunque están relacionadas, estas habilidades no se desarrollan paralelamente.

Existen ciertas implicaciones de lo encontrado en este estudio para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura y la redacción.

Al realizar un breve análisis de algunos libros de texto de inglés como L2 para la enseñanza de la comprensión de lectura y de la redacción, se observaron varias instancias de la hipótesis direccional en su modalidad de "lectura a redacción" (*reading-to-writing*) como la base del método de enseñanza de la redacción (Silberstein 1994; Raimes 1983; Lonon 1983 y 1989; Watkins-Goffman y Berkowitz 1990; Arnold y Harmer 1992; Hudelson 1989; Ibrahim 1979). Los autores de dichos libros señalan que a través de la lectura los alumnos reconocen las convenciones de la lengua escrita, se familiarizan con el vocabulario, los modelos de oraciones, la secuencia organizacional, los modelos retóricos y las concepciones culturales de los nativohablantes de la L2.

Con respecto a esta hipótesis direccional, aunque en menor medida, también se hacen algunas propuestas (Dixon y Nessel 1983; Mackay et al. 1979) para considerar la modalidad de "redacción a lectura" (*writing-to-reading*), en la que, tomando como base la lengua oral y las propias experiencias de los sujetos, se desarrolla un texto que será leído posteriormente.

Los libros antes referidos plantean la existencia de una transferencia directa de una habilidad a otra. Sin embargo, considerando lo encontrado en este estudio, no hay suficiente sustento para garantizar que existe transferencia automática de una habilidad a otra, como lo propone la hipótesis direccional.

A pesar del mínimo nivel de correlación que existe entre la comprensión de lectura y la redacción, esta área menor de traslape podría ser un indicador de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el hecho de que la comprensión de lectura y la redacción tengan una pequeña área de traslape señala que estas habilidades comparten algunos elementos aunque no sean procesos iguales, por lo que se desarrollan en diferentes niveles. El docente puede retomar esta evidencia y ubicar, en primer lugar, en qué nivel de desarrollo se encuentra el alumno en la comprensión de lectura y en la redacción. Después, el profesor podría fortalecer las dos habilidades y de manera consciente hacer notar los elementos similares entre ambos procesos.

Por otro lado, los resultados a los que se han llegado con este trabajo apuntan a investigaciones posteriores sobre esta materia.

Aunque no era el objetivo original de este trabajo, se abordó el tema de la posible transferencia de estas dos habilidades de L1 a L2. La razón para esto radica en que los alumnos adultos de L2 recurren a diferentes fuentes de conocimiento dentro de las que se podría incluir las habilidades de lectura y de redacción previamente adquiridas en su L1 por lo que sería importante investigar cuáles subhabilidades de comprensión de lectura y cuáles subhabilidades de redacción se transfieren de L1 a L2. También es de interés indagar cuáles subhabilidades son específicas de la comprensión de lectura o la redacción en L1 y cuáles son las subhabilidades específicas o más importantes para estas dos habilidades en L2. En este orden de ideas sería primordial estudiar si es el nivel de desarrollo que los sujetos tienen en comprensión de lectura y la redacción en L1 igual al que tienen en estas dos habilidades en L2.

Si se considera que la transferencia a nivel interlingual o intralingual no ocurre de forma directa, se podría intentar estudiar otros factores que en ella intervienen. Por ejemplo, se podría explorar si existe y en qué proporción una relación entre la comprensión de lectura o la redacción en L2 y el dominio general de ella.

El presente trabajo ha sido un primer intento de explorar la relación entre la comprensión de lectura y la redacción en inglés como lengua extranjera. La realización de investigaciones posteriores, como las antes señaladas, aportaría información más específica y valiosa para el diseño de programas de inglés del CEI de la ENEP Acatlán porque permitiría encontrar las bases para desarrollar a un nivel óptimo la habilidad de lectura y la habilidad de redacción en dicha L2.

APÉNDICE 1

Carreras impartidas en la ENEP Acahán y el requisito de idioma para titulación.		
	Examen de requisito:	
	PLAN GLOBAL (POSESIÓN)	COMPRESIÓN DE LECTURA
• Área de las ciencias físico-matemáticas		
Actuaria	Inglés	Otro idioma*
Arquitectura	∅	∅
Ingeniería civil	∅	∅
Matemáticas aplicadas y computación (MAC)	∅	Inglés (antes de 6° semestre o antes de cubrir el 50% de créditos)
• Área de las ciencias sociales		
Periodismo y comunicación colectiva	∅	Dos idiomas (uno antes de 7° semestre; otro antes de titularse)
Ciencias de la comunicación	Otro idioma (antes de titularse)	Inglés (antes de 6° semestre)
Ciencias políticas y administración pública (CP y AP)	∅	Dos idiomas
Derecho	∅	∅
Economía	∅	∅
Relaciones internacionales (RI)	Inglés o Francés	Idioma distinto al de posesión
Sociología	∅	Dos idiomas
• Área de las humanidades y de las artes		
Diseño gráfico	∅	Inglés
Enseñanza de inglés (LEI)	∅	Otro idioma*
Filosofía	Un idioma	Idioma distinto al de posesión
Historia	∅	Un idioma
Lengua y literatura hispánicas (LyLH)	∅	Un idioma
Pedagogía	∅	Alemán, francés, italiano o portugués (antes de 5° semestre)

* no inglés

BIBLIOGRAFÍA

- ALDESTEIN, Michael E. y Pival, Jean G. 1988. *The Writing Commitment*. 4ª ed. Orlando, FL: Harcourt Brace Hovanovich.
- ALLEN, J. P. B. y Davies, Alan. 1997. *Testing and Experimental Methods*. Londres: Oxford University Press.
- ANDERSON, Paul V. 1987. *Technical writing. A reader-centered Approach*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- ARNOLD, John y Harmer, Jeremy. 1992. *Advanced Writing Skills*. 16ª imp. Essex, Inglaterra: Longman.
- ÁVILA, Raúl. 1990. *La lengua y los hablantes*. 3ª ed. México: Trillas.
- BARNETT, Marva A. 1989. *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BELL, Jill Sinclair. 1995. "The Relationship between L1 and L2 Literacy: Some Complicating Factors." *TESOL Quarterly*. Vol. 29 (4): 687-704.
- BROOKES, Arthur y Grundy, Peter. 1990. *Writing for Study Purposes*. Nueva York: Cambridge: University Press.
- BROWN, Gillian. 1996. "Language learning, competence and performance." En Brown, Gillian; Malmkjaer, Kirsten y Williams, John (eds). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPBELL, Cherry. 1990. "Writing with other's words: using background reading text in academic compositions." En Kroll, Barbara (ed). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CARSON Eisterhold, Joan. 1990. "Reading-writing connections: toward a description of Second language learners." En Kroll, Barbara (ed). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CARSON et al. 1990. "Reading-Writing Relationships in First and Second Language." *TESOL Quarterly*. Vol. 24 (2): 245-265
- CASSANY, Daniel. 1991. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 1ª reimp. Barcelona: Paidós.
- ČMERJKOVÁ, Světlá. 1996. "Academic Writing in Czech and English." En Ventola, Eija y Mauranen, Anna (eds). *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

- COHEN, Andrew D. 1990. *Language Learning. Insights for learners, teachers and Researchers*. Nueva York: Newbury House.
- CONNOR, Ulla. 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE Beaugrande, Robert A. y Dressler, Wolfgang U. 1990. *Introduction to text linguistics*. Nueva York: Longman.
- DIXON, Carol N. y Nessel, Denise. 1983. *Language Experience Approach to Reading (and Writing) for ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- DOWNING, John. 1982. "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura." En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (eds). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- DUBIN, Fraida y Bycina, David. 1991. "Academic Reading and the ESL/EFL Teacher." En Celce-Murcia, Marianne (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- ELLIS, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. 3ª imp. Oxford: Oxford University Press.
- EVENSEN, Lars Sigfred. 1996. "The Hidden Curriculum of Technology for Academic Writing." En Ventola, Eija y Mauraven, Anna (eds). *Academic Writing. Intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- FINOCCHIARO, Mary. 1989. *English as a Second/Foreign Language. From Theory to Practice*. 4ª ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FRANCIS Mackey, William. 1978. *Language Teaching Analysis*. 6ª imp. Londres: Longman.
- FREEMAN, Yvonne y Freeman, David E. 1992. *Whole Language for Second Language Learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FRIEDLANDER, Alexander. 1990. "Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language." En Kroll, Barbara (ed). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.

- GENESSEE, Fred. 1987. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GIBSON, Eleanor y Levin, Harry. 1975. *The Psychology of Reading*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- GOODMAN, Kenneth S. 1982. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (eds). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- GREENALL, Simon y Swan, Michael. 1995. *Effective Reading. Reading Skills for Advanced Students*. 7ª reimp. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUNDERSON, Lee. 1991. *ESL Literacy Instruction. A guidebook to the theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HAVERSON, Wayne W. 1991. "Adult Literacy Training." En Celce-Murcia, Marianne (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2ª ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- HATCH, Evelyn y Lazaraton, Anne. 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Nueva York: Newbury House.
- HAWKINS, Barbara. 1991. "Teaching children to read in a second language." En Celce-Murcia, Marianne (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2ª ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- HERNÁNDEZ Reynoso, Victor M. (coord.). 1998. *Guía de carreras UNAM 1998*. 15ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- HOFFMAN, Charlotte. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Longman.
- HUDELSON, Sarah. 1989. *Write On. Children Writing in ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HUDELSON, Sarah. 1998. "Literacy development of second language children." En Genessee, Fred (ed). *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IBRAHIM, Salwa. 1979. "Advanced Reading: Teaching Patterns of Writing in the Social Sciences." En Mackay, Ronald; Barkman, Bruce y Jordan R. R. (eds). *Reading in a Second Language. Hypotheses, Organization and Practice*. Rowley, MA: Newbury House.
- JOHNS, Ann M. 1990. "L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition." En Kroil, Barbara (ed). *Second Language Writing: Research Insights for the classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.

- KLEIN, Wolfgang. 1990. *Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- KRASHEN, Stephen D. 1984. *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- KROLL, Barbara. 1991. "Teaching Writing in the ESL Context." En Celce-Murcia, Marianne (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- LACHMAN, Roy; Lachman, Janet y Butterfield, Earl C. 1979. *Cognitive Psychology and Information Processing: An Introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- LAWRENCE, Mary S. 1976. *Writing as a Thinking Process*. 4ª imp. Ann Arbor, MA: The University of Michigan Press.
- LEE, J. F. y Van Patten, Bill. 1995. *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- LEKI, Ilona. 1998. *Academic Writing. Exploring Processes and Strategies*. 2ª ed. Nueva York: Cambridge University Press.
- LIEW, Elizabeth M. 1996. "Developmental Interdependence Hypothesis Revisited in the Brunei Classroom." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol 17 (2-4): 195-204.
- LONON Blanton, Linda. 1983. *Intermediate Composition Practice: Book 2*. Rowley, MA: Newbury House.
- LONON Blanton, Linda. 1989. *Composition Practice. Book 1*. 2ª ed. Nueva York: Newbury House.
- LYNCH, Brian K. y Hudson, Thom. 1991. "EST Reading." En Celce-Murcia, Marianne (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2ª ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- MACKAY, Ronald *et al.* 1979. *Reading in a Second Language*. Boston, MA: Newbury House.
- MCLAUGHLIN, Barry. 1990. "The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude." En Hartley, Birgit; Allen, Patrick; Cummins, Jim y Swain, Merrill (eds). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILLÁN Orozco, Antonio. 1990. *El signo lingüístico*. México: Trillas.

- MOGOLLÓN González, María de los Ángeles *et al.* 1987. *Tercer curso de español*. 4ª ed. México: NUTESA.
- MUNBY, John. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUTTALL, Chirstine. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- ODLIN, Terence. 1997. *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSHTAIN, Elite. 1991. "Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond." En Celce-Murcia, Marianne (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2ª ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- PAPALIA, Anthony. 1987. "Interaction of reader and text." En Rivers, Wilga (ed). *Interactive Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PÉREZ Leyva, Ma. De los Ángeles. 1990. *Literatura Universal*. 16ª ed. México: Pomúa.
- RAIMES, Ann. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- RAIMES, Ann. 1987. "Why write? From purpose to pedagogy." *English Teaching Forum*. Vol. 25 (4): 36-41.
- RINGBOM, Håkan. 1992. "On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production" *Language Learning*. Vol. 42 (1): 85-112.
- ROWE Krapels, Alexandra. 1990. "An overview of second language writing process research." En Kroll, Barbara (ed). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- RUSSO, Gloria M. 1987. "Writing: an interactive experience." En Rivers, Wilga (ed). *Interactive Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SASAKI, Miyuki y Hirose, Keiko. 1998. "Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing." *Language Learning*. Vol. 46 (1): 137-174.
- SCHACHTER, Jacquelyn. 1990. "Communicative competence revisited. Studies of transfer and lexical use on immersion students' writing." En Harley, Birgit; Cummins, Jim; Allen, Patrick y Swain, Merrill (eds). *The Development of Second Language Proficiency*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SILBERSTEIN, Sandra. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.

- SILVA, Tony. 1990. "Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL." En Kroll, Barbara (ed). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, Bernard. 1992. *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a general theory*. 3ª imp. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. 1994. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAFFAR, Janet; Arens, Katherine y Byrnes, Heidi. 1991. *Reading for Meaning. An Intergrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- TARONE, Elaine. 1987. "Methodologies for Studying Variability in Second Language Acquisition." En Ellis, Rod (ed). *Second Language Acquisition in Context*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- TRIBBLE, Christopher. 1996. *Writing*. Candlin, C.N. y Widdowson, H.G. (eds). Oxford: Oxford University Press.
- UZAWA, Kozue. 1996. "Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2." *Journal of Second Language Writing*. Vol. 5 (3): 2171-291.
- VENTOLA, Eija. 1996. "Packing and unpacking of information in academic texts." En Ventola, Eija y Mauranen, Anna (eds). *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- WATKINS-GOFFMAN, Linda y Berkowitz, Diana G. 1990. *Thinking to Write. A Composing-Process Approach to Writing*. Nueva York: Maxwell Macmillan.
- WEGMAN, Brenda y Prijic Knezevic, Miki. 1994. *Mosaic I. A Reading Skills Book*. México: Mc-Graw Hill.
- WHALEN, Karen y Ménard, Nathan. 1995. "L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple -level Discourse Processing." *Language Learning*. Vol. 45 (3): 381-418.
- WHITE, Ronald V. 1980. *Teaching Written English*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- WHITE, Ron y Arndt, Valerie. 1997. *Process Writing*. 6ª imp. Essex, Inglaterra: Longman.
- WIDDOWSON, Henry G. 1985. *Teaching Language as Communication*. 6ª imp. Oxford: Oxford University Press.

WOLFANG, Klein. 1990. *Second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

ZAMEL, Vivian. 1992. "Writing One's Way into Reading." *TESOL Quarterly*. Vol. 26 (3): 463-485.