

## LA LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Rebecca Beke

### RESUMEN

Esta investigación examina el proceso utilizado por cuatro estudiantes universitarios hispanohablantes identificados como dos lectores competentes y dos no-competentes. El objetivo principal de este estudio fue describir y descubrir patrones comunes y diferentes entre los procesos de cada grupo de sujetos en una situación de lectura en lengua extranjera con el fin de derivar hipótesis para futuras investigaciones e implicaciones para la enseñanza de la lectura en un idioma extranjero. Para este fin se diseñaron actividades de comprensión aplicadas a cuatro tipos de texto según la taxonomía de Meyer (1975): descripción, problema-solución, causa-efecto y comparación-contraste que se complementaron con entrevistas de retrospectiva. Los datos sugieren diferencias en los esquemas cognitivos, estrategias utilizadas y actitud de los lectores hacia las diferentes estructuras textuales.

*Palabras clave:* proceso de lectura, esquemas cognitivos, enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### ABSTRACT

SPANISH-SPEAKING STUDENTS READING EXPOSITORY TEXTS WRITTEN IN ENGLISH

This research examines the process used by four Spanish-speaking university students identified as two competent and two non-competent readers. The main objective was to describe and discover similarities and differences between the two groups in terms of the processes taking place in a foreign language reading situation. In addition it aimed at generating hypotheses for future research and implications for the teaching of reading in a foreign language. Comprehension activities were designed and applied to four text types: description, problem-solution, cause-effect and comparison-contrast (Meyer, 1975), complemented with retrospection interviews. The data suggest important differences between the two kinds of readers as to the cognitive schemata and strategies underlying reading performance and the readers' attitude towards different text structures.

*Key words:* reading process, cognitive schemata, EAP.

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

### RÉSUMÉ

LA LECTURE DE TEXTES EXPOSITIFS ÉCRITS EN ANGLAIS PAR DES ÉTUDIANTS HISPANOPARLANTS

Cette recherche analyse le procès de lecture en langue étrangère utilisé par quatre étudiants universitaires hispanoparlants: deux lecteurs compétents et deux non-compétents. L'objectif principal fut décrire et découvrir les coïncidences et différences entre les deux groupes afin d'en dériver des hypothèses pour de futures recherches ainsi que des implications pour l'enseignement de la lecture en langue étrangère. Des activités de compréhension furent appliquées à quatre types de texte selon la taxonomie de Meyer (1975), description, problème-solution, cause-effet et comparaison-contraste. Ces activités furent complétées par des entrevues de rétrospection. Les résultats suggèrent d'importantes différences au niveau des schémas cognitifs, des stratégies et de l'attitude des lecteurs vis-à-vis des différentes structures textuelles.

*Mots-clé:* procès de lecture, schémas cognitifs, anglais comme langue étrangère.

### RESUMO

A LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS POR PARTE DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Esta investigação examina o processo de leitura de textos acadêmicos escritos em inglês por parte de quatro estudantes universitários hispano-falantes identificados como dois leitores competentes e dois leitores não competentes. O objetivo principal deste estudo foi descrever e descobrir possíveis padrões comuns e diferentes entre os leitores no que se refere aos processos que ocorrem em uma situação de leitura em língua estrangeira, com o propósito de criar hipóteses para futuras investigações e implicações para o ensino da leitura em um idioma estrangeiro. Delinearam-se atividades de compreensão aplicadas a quatro tipos de textos segundo a taxonomia de Meyer (1975): descrição, problema-solução, causa-efeito e comparação e contraste que se complementaram com entrevista de retrospectiva. Os dados obtidos sugerem diferenças importantes entre os dois tipos de leitores relativamente aos esquemas cognitivos implicados na leitura bem sucedida, às estratégias utilizadas e à atitude dos leitores frente aos textos.

*Palavras chave:* processo de leitura, esquemas cognitivos, inglês como língua estrangeira.

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

*La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

### 1. INTRODUCCIÓN\*

La lectura<sup>1</sup> de textos académicos en inglés se ha convertido en una herramienta importante de trabajo para los docentes e investigadores universitarios que buscan ser aceptados por su respectiva comunidad científica no solo en lo que respecta a la actualización del conocimiento sino a la difusión de sus hallazgos nacional e internacionalmente. Se deriva entonces la necesidad de proporcionarles a nuestros futuros egresados los conocimientos necesarios para procesar adecuadamente la información transmitida por los textos con los que interactuarán no solo en los cursos de inglés sino también en la búsqueda de nueva información para complementar su formación en todas las áreas relacionadas con su especialidad.

Para la mayoría, la lectura es considerada una actividad natural de los seres humanos y tenemos intuiciones acerca de ella. Sin embargo, la lectura es una actividad compleja que implica una interacción, a veces inconsciente, entre diferentes procesos en la mente de los lectores. Estos procesos necesitan ser identificados y comprendidos especialmente si nuestro objetivo es no solo enseñar a leer, sino enseñar a leer en una lengua extranjera.

Hasta la década de los setenta, y bajo la influencia de los métodos audio-linguales enfocados principalmente en las habilidades orales de la lengua, se concebía la lectura en lengua extranjera como un simple proceso de decodificación de las relaciones sonido-símbolo y el dominio oral de los diálogos. Se podría establecer que el cambio en esa concepción fue impulsado por el modelo psicolingüístico de Goodman (1967), también compartido por Smith (1971), que más adelante inspira el modelo de lectura en lengua extranjera propuesto por Coady (1979). Según Coady, la comprensión de la lectura es el resultado de la interacción entre las habilidades conceptuales, el conocimiento previo y las estrategias de procesamiento, siendo este último aspecto similar a los niveles de la fuente

---

\* Agradezco a los evaluadores las valiosas observaciones y sugerencias que han contribuido a mejorar este artículo; está de más añadir que los errores que pueda haber son de mi entera responsabilidad.

<sup>1</sup> En el presente trabajo, los términos *lectura* y *comprensión* se utilizan como sinónimos.

de conocimientos de Rumelhart (1985). Así, el/la lector/a poco competente recurrirá a estrategias más concretas tales como las correspondencias grafema-morfofonemas mientras que un/a lector/a más competente utilizaría estrategias como la información sintáctica y el significado contextual.

Por su parte, Eskey (1986, p. 14) propone un modelo interactivo en el que la lectura es vista como un tipo particular de conducta cognoscitiva. Su punto de partida es la estructura cognoscitiva en el cerebro o lo que sabe (conoce) el/la lector/a y los esquemas almacenados en su memoria a largo plazo. El conocimiento previo de la *forma* (aspectos relacionados con el lenguaje del texto) y de la *sustancia* (conocimiento del mundo y del tema) le proporcionan al/a la lector/a ciertas expectativas acerca de “la estructura conceptual mayor del texto” (p. 15). Mientras que el conocimiento de la forma (conocimiento grafo-fonémico, léxico, sintáctico, semántico y retórico) ayuda el proceso de identificación, el conocimiento de la sustancia (conocimiento cultural, pragmático y temático) contribuye al proceso de interpretación. El término *interactivo* se refiere no solo a la interacción entre los diferentes tipos de conocimiento, sino también a la interacción entre el/la lector/a y el texto, y a la interacción que tiene lugar en el nivel proposicional del texto.

Aun cuando la investigación ha demostrado la existencia de universales (Goodman, 1973; Coady, 1979), comparto la posición de Carrell (1991b), según la cual la lectura en lengua extranjera es un proceso distinto al de la lectura en lengua materna. En efecto, el éxito de la lectura de un texto escrito en lengua extranjera (LE) dependerá del nivel de madurez del individuo combinado con sólidos conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y pragmáticos de su lengua materna (L1) y del conocimiento de la lengua extranjera que tiene este individuo, con una interacción constante y simultánea entre procesos ascendentes (*bottom up*) y descendentes (*top down*). Este conocimiento o estructuras cognoscitivas que los lectores poseen suelen clasificarse en tres grupos: (i) los esquemas formales (conocimientos previos acerca de la organización retórica de los textos), (ii) los esquemas de contenido (conocimientos previos acerca del tópico del texto), y (iii) los esquemas lingüísticos (Carrell, 1983a, 1983b, 1987, 1991a).

En este contexto, estaría de acuerdo con los planteamientos expresados por Grabe (1986) en su discusión acerca de las diferencias entre lectura en lengua materna y lectura en lengua extranjera: la investigación sugiere que la capacidad cognoscitiva y la organizativa podrían estar culturalmente

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

### *La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

arraigadas; la lectura podría estar sujeta a interferencias que tienen su origen en los supuestos, conocimientos y expectativas de la lengua materna; la lectura en lengua extranjera requiere de una base gramatical y léxica; el reconocimiento de la estructura del texto y el acceso léxico pueden enseñarse directamente o por medio de lecturas extensivas; qué leer y cuándo estarán determinados por la base gramático-lexical que tiene el/la lector/a; es posible enseñar a leer en una lengua extranjera de manera que los lectores se aproximen al nivel de lectura de los nativos de esta lengua (pp. 32-33).

El estudio que describo seguidamente forma parte de una línea de investigación cuyo objetivo fundamental es mejorar los mecanismos de enseñanza y de comprensión lectora de una lengua extranjera. La mencionada línea de investigación, que está dirigida a estudiantes universitarios hispanohablantes, se ocupa en particular de la enseñanza del inglés para fines académicos.<sup>2</sup> Para ello, sostengo que el análisis de las prácticas y conocimientos de los estudiantes durante la lectura de textos expositivos, en ambientes ecológicamente naturales, así como la comparación de la conducta de lectura por lectores competentes y no-competentes constituyen una fuente importante de información para el logro de un entendimiento más profundo del fenómeno en cuestión. En este sentido, me propongo descubrir los patrones posibles de lectura y las relaciones entre los procesos que en ella tienen lugar.

Mi interés por el fenómeno de la lectura en lengua extranjera, desde el punto de vista del sujeto y la calidad de sus respuestas a las actividades de comprensión más que desde el punto de vista de los resultados en sí, implicó que mi proyecto debiera tener una orientación eminentemente cualitativa. Así, era importante recoger la mayor información posible, sin definición previa de aspectos y variables y con limitada manipulación del contexto, desde una perspectiva heurística, sintética y holística (Seliger y Shohamy, 1989). Heurística en términos de la descripción o descubrimiento de posibles patrones en la lectura; sintético-holística en términos del énfasis en la interdependencia de las partes, lo cual permite a la vez considerarlas separadamente en un todo coherente.

---

2 El inglés para fines académicos se refiere a la enseñanza del inglés orientada a las necesidades académicas de los estudiantes en este idioma. Es decir que el idioma se enseña en el contexto de una disciplina y por lo general se centra en la lectura de textos relacionados con una área de conocimientos particular.

Es conveniente señalar, sin embargo, los supuestos que subyacen a esta investigación. En primer lugar, se supone que los estudiantes leen en español, pero, se sabe muy poco de cómo, qué y para qué leen. Segundo, se sabe muy poco acerca de sus percepciones en cuanto a la lectura como fenómeno social. ¿Es esta una simple actividad académica o existen otras motivaciones para leer? ¿Los estudiantes leen en inglés fuera de la clase de idioma? Tercero, de la bibliografía se derivan dos tendencias: la primera sostiene que las estrategias de lectura en la lengua nativa se transfieren a la lectura en lengua extranjera, mientras que para la segunda la lectura en lengua extranjera depende del conocimiento que se tenga de esta lengua. Cuarto, cuando un individuo aprende a leer en un idioma extranjero, este posee, generalmente, un bagaje de conocimientos superior al de los niños nativos de la lengua que aprenden a leer. En efecto, los lectores de la lengua extranjera tienen conocimientos previos sintácticos, léxicos y semánticos además de los conocimientos retóricos y de contenido, estrategias y experiencia de lectura de su propia lengua. Finalmente, existen limitaciones externas como la crisis cultural y lingüística en que está inmersa Venezuela, que junto con un sistema educativo deficiente, han influido en las posiciones y actitudes de los individuos frente a la lectura. Esto, por supuesto, afecta significativamente al tipo de conocimiento previo que los lectores adultos puedan traer consigo al proceso de aprendizaje de la lectura en lengua extranjera.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

Los lectores fueron escogidos de un grupo de treinta alumnos de la Escuela de Educación (Universidad Central de Venezuela) inscritos en un curso de Inglés III, último de los tres niveles obligatorios de idioma. En este nivel, los estudiantes ponen en práctica el conocimiento lingüístico y discursivo adquirido en el transcurso de los dos niveles anteriores, a través de la lectura intensiva de artículos o textos acerca de una variedad de tópicos relacionados con el campo de la educación.

En un primer encuentro con el grupo de estudiantes (desconocidos para la investigadora), se explicaron los objetivos e intenciones así como las condiciones para poder participar en la experiencia. Se enfatizó que la

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

### *La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

participación era voluntaria y que constituía una actividad totalmente separada e independiente del curso. Se acordó explícitamente que el compromiso de participar significaba asumir con responsabilidad las obligaciones de trabajo que implicaba la experiencia.

Seguidamente, los estudiantes presentaron la prueba de comprensión en español (Brioli, 1990), que consistía en un conjunto de veinte preguntas de selección múltiple acerca del contenido de cuatro textos de mediana longitud sobre tópicos de interés general. La prueba tuvo una hora de duración.

En un segundo encuentro, al mismo grupo se le aplicó un ejercicio de comprensión de un texto en inglés con una duración aproximada de una hora y media. El ejercicio consistió en siete preguntas abiertas, expresadas en español para ser contestadas en español, la última de las cuales se refería a la elaboración de un resumen que no excediera cuatro oraciones. El texto de 299 palabras, extraído de la revista *Psychology Today*, era de tipo expositivo y reportaba acerca de un estudio realizado con pacientes, víctimas de migrañas. Dicho texto fue considerado apropiado en términos de lenguaje, estructura lógica y tópico. El ejercicio fue evaluado sobre la base de correcto, parcialmente correcto, incorrecto y ausencia de respuesta. En cuanto al resumen, se esperaba que los participantes hicieran referencia al propósito del autor, la idea principal del texto, una o más ideas de apoyo y la reacción o evaluación por parte del/ de la lector/a (Levine y Reves, 1991).

El uso de la prueba de comprensión en español respondía a la necesidad de clasificar a los lectores en competentes y no-competentes, clasificación que podría ser circunstancial si solamente un ejercicio de comprensión en inglés hubiera sido el factor determinante. De hecho, existen evidencias que demuestran la probabilidad de que los buenos lectores en idioma materno son buenos lectores en un segundo idioma (entre otros, Cummins, 1979). La comparación y correlación de la actuación de los estudiantes llevó a la selección de tres lectores competentes y tres no-competentes para participar en la experiencia, de los cuales solo dos en cada categoría expresaron su compromiso. En consecuencia, este trabajo se concibe como una investigación intensiva de campo entendida como estudio de “casos particulares, sin posibilidades de generalización a poblaciones enteras” (Ramírez, 1996, p. 68).

## 2.2. Materiales

### *Textos*

Para la selección de los textos que se utilizaron en las pruebas de comprensión, se tomaron en cuenta aspectos relacionados con la tipología de textos (Meyer 1975, 1981), la textualidad (de Beaugrande y Dressler, 1981)<sup>3</sup> y factores lingüísticos como la complejidad lexical y morfosintáctica. Desde el punto de vista del tipo de texto, se seleccionó un texto descriptivo (“Learning strategies”, 317 palabras), un texto de tipo problema-solución (“Curriculum definition”, 283 palabras), un texto de tipo causa-efecto (“Why teach thinking?”, 522 palabras) y un texto de tipo comparación y contraste (“Aptitude versus achievement tests”, 527 palabras).<sup>4</sup>

Los textos también fueron seleccionados en función de la pertinencia de los temas tratados, coherencia y cohesión entre las ideas, adecuación de la información a la especialidad de los alumnos, lo cual de alguna manera pudiera asegurar no solo que el texto fuera aceptado por los lectores, sino que estos tuvieran los conocimientos previos necesarios que les facilitaran la comprensión de los textos.

Puesto que el vocabulario se percibe generalmente como uno de los aspectos más problemáticos de la lectura en lengua extranjera, se analizaron los textos sobre la base de las palabras de contenido (cognadas y no-cognadas) y las palabras funcionales con relación al total de palabras para cada uno de los textos. En consideración de lo anterior, se determinó que el texto “Why teach thinking?” representaba el de más alta complejidad. En lo que se refiere al vocabulario, por ejemplo, de 249 palabras de contenido, 60,4% correspondía a palabras no-cognadas en contraste con 26.6% en el texto “Learning strategies”. La estructura causa-efecto del primero también implicaba una tarea cognoscitiva compleja para nuestros lectores, más aún en una situación de lectura en lengua extranjera en la que las exigencias de procesamiento de información son mayores. Desde el punto de vista del discurso, el uso frecuente de verbos modales representaba una dificultad para el procesamiento de la información, puesto que su función como marcadores de la argumentación es sutil para lectores con poca experiencia

---

3 Dichos autores proponen siete estándares de la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

4 Los cuatro textos se presentan en el Apéndice.

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

*La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

y cuyos hábitos de lectura de textos en inglés se limitan a la clase de inglés.

### *Ejercicios de comprensión*

Se elaboró un ejercicio de comprensión para cada uno de los textos con preguntas formuladas en español para ser contestadas en español. Cada ejercicio culminaba con una misma actividad: elaboración de un resumen que no sobrepasara cuatro oraciones. Todos los ítems fueron previamente clasificados según el tipo de conocimiento que se requería para una respuesta exitosa (esquema formal, de contenido o lingüístico). Dicha clasificación fue luego considerada por cinco expertos del Departamento de Idiomas de la Escuela de Educación (UCV). Después de cotejar estas evaluaciones con la clasificación inicial, se determinó el tipo de conocimiento reflejado en los Cuadros 1 y 2, donde *C* se refiere al esquema de contenido, *F* al esquema formal y *L* al esquema lingüístico. Dichos cuadros no incluyen la pregunta de resumen puesto que esta implica un bagaje de conocimientos que va mucho más allá de los tres tipos mencionados.

CUADRO 1: TEXTOS 1 Y 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
C	F	L	L	L	L	L	C	F	L	L	L	L	L
L	L	F	F		C		L		F			C	C
F							F						

CUADRO 2: TEXTOS 3 Y 4

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C	L	L	L	L	L	C	F	F	L	L
L		C	C	C	C	L		L	C	F
F						F				

Los ítems 1, 8, 15 y 21 constituyen la primera pregunta de cada una de las actividades y están dirigidos a la función comunicativa del texto. Para contestar esa pregunta, el alumno debe haber entendido el texto en su globalidad e identificado el propósito del (de los) autor(es) al escribir dicho texto. Por ejemplo, la pregunta del ítem 1 es, *¿Qué se proponen los autores del texto?*

Los ítems 9 y 22 requieren de conocimientos esencialmente formales para contestar la pregunta de manera adecuada. Son de selección múltiple y

están referidos a la estructura del texto. Por ejemplo, *¿A cuál de las estructuras retóricas corresponde el texto?*

- a. narrativa
- b. descriptiva
- c. argumentativo
- d. regulativo

En los ítemes 3, 10 y 23, los lectores deben poder justificar su respuesta indicando las señales del discurso que la sustentan.

Los ítemes 2, 4 y 25 implican la integración de los conocimientos formales y lingüísticos para poder procesar la información requerida para responder. Por ejemplo, *Divida el texto en sus partes más importantes y especifique la función de cada una de estas partes.*

Los ítemes 5, 7, 11, 12 y 16 requieren de conocimientos eminentemente lingüísticos, pues dichos ítemes están dirigidos a la comprensión de informaciones explícitas del texto o a inferir el significado de una palabra, para lo cual es necesario asociar esa palabra con otras que la acompañan en el contexto. Por ejemplo, con base en el texto, *¿Qué se entiende por estrategias de aprendizaje?* o *¿Cuál es el sentido de la palabra “comprehensive” de acuerdo al contexto?*

Los ítemes 6, 13, 14, 17, 18, 19, 20 y 24 requieren de la combinación de conocimientos lingüísticos (L) y de contenido (C). Por ejemplo, *En sus propias palabras, explique por qué el autor afirma (párrafo dos) “And if that belief is true, we are in serious trouble indeed”*. La respuesta implica no solo un proceso ascendente de decodificación de la cita sino también uno descendente de interpretación, para lo cual el lector debe recurrir a sus conocimientos previos del tema basados en la información del texto.

#### *Cuestionarios para la retrospección*

Para complementar los ejercicios de comprensión con información de tipo procedimental, se elaboraron dos cuestionarios como guías para las entrevistas de retrospección. El primer cuestionario fue diseñado para la primera sesión e incluía, además de las preguntas relacionadas con la actividad de lectura, preguntas sobre la percepción que tienen los lectores del fenómeno de la lectura en general y de la lectura en inglés específicamente. Por ejemplo: “¿Qué es la lectura? ¿Cómo lee? ¿Qué lee? ¿Cómo procede cuando lee en inglés? ¿Cuál es su mayor dificultad cuando lee en inglés?”. Las preguntas referidas propiamente a la actividad de lectura incluían las

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

### *La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

siguientes: “¿Cómo te pareció el texto? ¿Difícil? ¿Fácil? ¿Por qué? ¿Qué problemas tuviste? ¿Cómo los resol-viste? ¿El conocimiento del vocabulario te fue suficiente? ¿Cuáles otros conocimientos utilizaste? ¿Tu conocimiento previo del tema? ¿La estructura?”.

### 2.3. Procedimiento

#### *Recolección de los datos*

La información fue recogida en cuatro reuniones individuales (16 en total durante aproximadamente 3 horas cada una) con los lectores identificados por su nombre: Maribel, Edgar, Estela y Mariela. Se sostuvo cada reunión en la sede del Departamento de Idiomas con cita previa según preferencia y disponibilidad de los participantes para la realización del ejercicio de comprensión del texto seguido por la entrevista de retrospección. Las sesiones se llevaron a cabo, por lo general, temprano en la tarde en un ambiente tranquilo. El/la lector/a fue invitado/a a instalarse en uno de los cubículos para leer el texto y contestar las preguntas en presencia del texto y con la libertad de utilizar un diccionario bilingüe sin ninguna limitación de tiempo. Una vez culminada la actividad escrita se procedió a aplicar oralmente el cuestionario de retrospección.

Las respuestas al ejercicio de comprensión fueron corregidas sobre la base de correcto (V), parcialmente correcto (/), incorrecto (X) y ausencia de respuesta (-); los resúmenes fueron corregidos en término del número de ideas. No se tomaron en cuenta los errores ortográficos y sintácticos que pudieran estar presentes en los escritos.

Las respuestas a las preguntas de retrospección fueron transcritas literalmente con el fin de minimizar la inhibición que pudiera resultar del uso de una grabadora.

#### *Análisis e interpretación de los datos*

##### a. Actividades de comprensión de la lectura

Una vez recogida toda la información, los resultados de los ejercicios individuales de lectura fueron transferidos a cuadros para tener una visión global de la actuación de los cuatro participantes en cada uno de los textos. A continuación, y a título de ilustración, se presentan los resultados de la comprensión del texto causa-efecto “Why teach thinking?”:

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Rebecca Beke

CUADRO 3: RESPUESTAS A LA COMPRESIÓN DEL TEXTO  
“WHY TEACH THINKING?”

	1	2	3	4	5	6	7
Maribel	/	V	/	/	V	V	$\frac{3}{4}$
Edgar	/	/	/	X	/	/	$\frac{3}{4}$
Mariela	X	-	-	/	-	-	-
Estela	X	X	-	V	-	-	$\frac{1}{4}$

El cuadro permitió visualizar la diferencia entre los lectores competentes (Maribel y Edgar) y los no-competentes (Estela y Mariela), así como la naturaleza y características del texto. Cada respuesta fue luego analizada individualmente de la siguiente manera:

Ítem 3 : En sus propias palabras, explique por qué el autor afirma (párrafo 2): “And if that belief is true, we are in serious trouble indeed” (‘Si esta creencia es verdadera, entonces estamos en serios problemas’).

a. /Maribel/: El autor se refiere a aquellas personas que creen que las viejas ideas, instituciones y formas de hacer las cosas, son imposibles de cambiar. “Él dice que si esa creencia es verdad, estamos en un serio problema”.

b. /Edgar/: Porque se refiere a la forma de pensar de ciertas personas que creen que las viejas ideas e instituciones son imposible de mejorar.

Estela y Mariela no pudieron contestar la pregunta.

La respuesta esperada, más que la comprensión de la información específica del texto, implicaba interpretar el punto de vista del autor. De hecho, el autor asume una posición bastante crítica en su argumentación cuando sostiene que, si no se cuestionan o se retan las viejas ideas e instituciones, será muy difícil que las cosas cambien y mejoren, tal como se aprecia en el siguiente párrafo del texto original:

Becoming more critically reflective may very well make one more likely to challenge established ideas, institutions and ways of doing things. But that can be seen as unfortunate only by those who believe that the old ideas, institutions, and ways are impossible to improve upon. And if that belief is true, we are in serious trouble indeed (Baron y Sternberg, 1987, pp. 36-37).

Maribel y Edgar tuvieron evidentes dificultades para procesar tanto la estructura superficial del mensaje como su significado subyacente. Sin embargo, se podría argumentar que, considerando el contexto de esta investigación, ambos contestaron de manera parcialmente satisfactoria. En lo que respecta a Estela y Mariela, el párrafo presentó problemas tales como la nominalización de una cláusula en *-ing*, el uso de expresiones idiomáticas

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

*La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

como *to be more likely to*, el uso de referencias como *that* (línea 2) y *those* (línea 3), cuyos referentes son difíciles de ubicar.

Si se comparan las respuestas proporcionadas por los lectores a preguntas que requieren principalmente de conocimiento lingüístico, la diferencia entre las dos categorías de lectores fue más del doble a favor de los lectores competentes, tal como lo muestra el Cuadro 4, en el que los números 3, 2, 1 y 0 corresponden a respuesta correcta, parcialmente correcta, incorrecta y a ausencia de respuesta, respectivamente, por un total máximo de 51 puntos:

CUADRO 4: RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS QUE EVALÚAN CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

Cuando se toma en cuenta la totalidad de los ítemes exceptuando los

	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	16	17	18	19	20	24	25	Total	%
Maribel	3	1	3	3	3	1	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	43	84
Edgar	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	41	80
Mariela	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	0	0	2	0	0	0	2	18	35
Estela	2	2	0	2	0	2	1	0	0	2	1	0	3	0	0	3	1	19	37

resúmenes, la diferencia entre los lectores competentes y los no competentes se reduce a unos treinta puntos, con una ventaja importante de los primeros sobre los segundos.

Los resúmenes fueron analizados desde dos perspectivas. Primero, la presencia o no de: a) el propósito del autor; b) la idea principal del texto;<sup>5</sup> c) una o más ideas que apoyan la idea principal; y d) la evaluación del texto o reacción del/de la lector/a (Levine y Reves, 1991). En segundo lugar, se examinaron los resúmenes con el fin de apreciar la capacidad de los sujetos para expresar lo esencial del texto en una versión abreviada. Ilustraré este último aspecto con un ejemplo de resumen del texto “Why teach thinking” (ver Apéndice, Texto 3), correspondiente a los sujetos Edgar y Estela:

a. /Edgar/

Se trata de porque (sic) se debe enseñar a pensar a la gente. Esto se evidencia porque existe (sic) mejoras sustanciales en ello, en cuanto a capacidad de resolver problemas, mejorarse a si (sic) mismo en base a la observación cotidiana y la capacidad de interactuar en el ámbito social.

<sup>5</sup> La idea principal se entiende como “la información textualmente importante” (Giasson, 1990).

b. /Estela/

Los autores tratan de explicar el beneficio que representa desarrollar la capacidad de pensar como esta facultad (sic) facilita la adaptación y la mejor resolución de problemas.

Edgar no logra reflejar el texto en su totalidad. Sus ideas se limitan esencialmente al contenido del primer párrafo. Por un lado, alude al propósito del autor y a la idea principal del texto que apoya con otras; por el otro, no menciona ninguna de las posibles consecuencias de no enseñar a pensar ni las implicaciones de aprender a pensar, lo que debilita la intención del autor.

El escrito de Estela es coherente pero presenta problemas ya que no refleja el propósito del autor, pues va mucho más allá de una simple explicación. Estela reconoce la idea principal y la sustenta con su propia interpretación, alterando el original. Utiliza una simplificación sintáctica como una forma de resolver sus dificultades en el procesamiento de la información.

La posición de los autores, según la cual no hay otra alternativa que la de enseñar a pensar, no es percibida por ninguno de los participantes. En general, el análisis de los resúmenes de los cuatro textos revela que los lectores tienden a considerar como importante lo que les interesa (Winograd, 1984); la dificultad para determinar la idea principal se relaciona con el hecho de que tienden a depender de las estrategias ascendentes, en las cuales no han sido entrenados totalmente (Kirkland y Saunders, 1991), y de que los lectores en lengua extranjera tienden a concentrarse más que todo en aquellas ideas o proposiciones que tienen sentido para ellos/ellas.

b. Entrevistas de retrospcción

La información recogida en las entrevistas fue clasificada en las siguientes tres categorías: la percepción de la lectura, la actitud de los lectores frente a cada uno de los textos y las estrategias utilizadas por los lectores en cada actividad.

*Percepción de la lectura.* Puesto que las preguntas, dirigidas a averiguar la manera como nuestros lectores percibían la lectura, eran abiertas, se clasificaron las respuestas en categorías con el fin de organizar las diferentes ideas expresadas por los participantes.

A continuación, se presenta un resumen de dichas respuestas con la especificación de cuántos y qué tipo de lector hacen referencia a estas ideas en sus respuestas. Por ejemplo, un lector competente (1LC) definió la lectura como “encontrar las ideas principales” y nuestros cuatro lectores (2LC-

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

*La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

2LNC) expresaron que “la lectura (es) para estudiar”:

- Definición de la lectura: encontrar las ideas principales ( 1LC)  
comprender globalmente el tópico (2LC)  
procesar la información (1LC)  
adquirir conocimientos (1LNC)  
relacionar con el conocimiento previo (1LC - 1LNC)  
formular preguntas o dudas (1LC)  
comprender la intención del autor (1LNC)  
leer velozmente para buscar la información específica  
(1LNC)  
leer lentamente para el estudio (1LNC)
- Conocimiento implícito necesario: conocimiento de la lengua (2LC - 2LNC)  
conocimiento del tópico (1LC - 2LNC)
- Hábitos de lectura: lectura para el estudio (2LC - 2LNC)  
lectura especializada (1LC)  
lectura de periódicos (2LC - 1LNC)  
literatura (1LR - 1LNC)  
revistas en inglés (1LC)
- Estrategias de lectura utilizadas: inferencia basada en palabras conocidas (2LNC)  
porción o grupo de información (2LC)  
omisión de palabras desconocidas (2LNC)  
lectura sin paradas (1LC)
- Dificultades para leer en inglés: vocabulario (2LC - 2LNC)

Las respuestas obtenidas indican que nuestros lectores poseen nociones de la lectura desde una perspectiva descendente e interactiva y que el conocimiento de la lengua y del tópico prevalecen como tipo de conocimiento necesario para comprender un texto.

Ningún/a lector/a se refiere a la interacción a nivel de proposiciones y tampoco toma en cuenta la organización retórica del texto. Aun cuando el conocimiento de la estructura del texto se activa durante las entrevistas, los lectores no utilizan ese conocimiento como estrategia en el momento de realizar la actividad.

En lo que respecta el uso de estrategias de lectura, los lectores competentes leen porciones de información y no están conscientes de que omiten palabras que no comprenden, mientras que los no-competentes admiten omitir las palabras desconocidas y le dan sentido al texto sobre la base de lo que entienden. El uso de esta estrategia debe considerarse con cautela, puesto que el abuso de omisión de palabras puede muy bien llevar a

la no-comprensión o distorsión del texto original.

Ambas categorías de lectores señalan el vocabulario como aspecto importante para leer en inglés.

*La actitud de los lectores frente al texto.* El carácter interesante y comprensible de un texto se basó principalmente en la familiaridad con el tópico y vocabulario, relevancia para el campo de estudio y el grado de dificultad. También pareciera haber consenso en lo que atañe a la importancia de la estructura del texto y del conocimiento morfosintáctico-léxico cuando se lee en inglés.

En cuanto a la estructura del texto, es importante señalar que ambos lectores competentes consideraron la estructura descriptiva como la más difícil, puesto que la idea introducida al principio del texto ofrece más de una alternativa para su desarrollo, la cual no siempre puede ser anticipada apropiadamente. Aunque el reducido número de participantes y sus posibles opiniones sobre la estructura del texto no permiten emitir generalizaciones, la estructura problema-solución pareciera, sin embargo, facilitar la comprensión por ser tal vez el tipo de texto académico más común al que están expuestos los sujetos.

*Estrategias utilizadas durante la lectura.* Sobre la base de las respuestas a las preguntas formuladas durante las entrevistas de retrospectión, se resumen a continuación las estrategias que tienden a utilizar nuestros lectores en cada actividad de comprensión. Para cada una de las estrategias se especifica el tipo de lector (competente o no-competente) que admite utilizarla:

leer el texto en su totalidad ignorando las palabras desconocidas	(LC)
decodificar palabra por palabra	(LNC)
reconocer las funciones comunicativas de los textos	(LC)
anticipar el contenido exitosamente	(LC)
modificar la anticipación inicial	(LNC)
usar el conocimiento previo acerca del tópico	(LC)
usar el conocimiento previo de las L1 y LE	(LC)
usar claves contextuales para inferir significado de palabras	(LC-LNC)
usar el conocimiento previo de la estructura del texto	(LC-LNC)
usar el diccionario exitosamente	(LC)
omitir las palabras desconocidas	(LNC)
usar claves lexicales para dirigir la lectura	(LC-LNC)
usar los conectivos para dirigir la lectura	(LC)
usar claves lexicales para reconocer la estructura del texto	(LC-LNC)
usar los conectivos para reconocer la estructura del texto	(LC)
usar la función comunicativa para resumir el texto	(LC)
reconocer la idea principal de los párrafos para resumir el texto	(LC)
usar la organización del autor para resumir el texto	(LC-LNC)

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

### *La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

Estos datos parecen indicar una clara diferencia entre ambas categorías de lectores en términos de las estrategias utilizadas durante la lectura en inglés. A saber, los lectores competentes procesan porciones o unidades de información, mientras que los no-competentes utilizan un proceso de decodificación de palabra por palabra. Puesto que los lectores competentes le dan un significado al texto como totalidad, no están conscientes de las palabras que omiten, mientras que los lectores no-competentes, debido a la cantidad y variedad de dificultades enfrentadas, tienden a omitir demasiadas palabras y acomodar las pocas palabras conocidas a un significado que es generalmente inventado y muy diferente de lo que expresa el texto.

Aunque el conocimiento de la estructura del texto es evocado por las preguntas en las entrevistas, esto no se confirma en las respuestas a los ejercicios de comprensión. Las claves lexicales son favorecidas por encima de los conectivos para el reconocimiento de la organización del texto.

### 3. CONCLUSIONES

La investigación aquí reportada confirma muchos de los planteamientos de la investigación acerca de la lectura en L2, en términos de las relaciones entre los procesos implicados en la tarea de lectura así como de la presencia de patrones definitivos cuando se comparan los dos tipos de lectores. Los resultados, sin embargo, no son conclusivos y necesitan investigarse con grupos de lectores más numerosos y heterogéneos y por períodos de tiempo más largos antes de poder llegar a conclusiones definitivas.

Desde mi perspectiva, las posibles debilidades de este estudio (número de sujetos, diseño) ofrecen a su vez un lado positivo, ya que centrarme en los procesos más que en los productos me permitió entender mejor el proceso de la lectura de textos académicos en inglés como L2 y derivar importantes implicaciones para la enseñanza.

Una de las diferencias importantes entre las dos categorías de lectores reside en la constatación de que los lectores competentes utilizan la información sintáctica para interpretar los textos, mientras que los lectores no-competentes la utilizan para decodificarlos. En efecto, el estudio sugiere que se requiere un cierto grado de automaticidad en los niveles morfofonémicos y sintácticos de procesamiento como paso previo a la interpretación de los textos escritos en inglés. Esto explicaría el hecho de que los lectores competentes leen mayores porciones o unidades de información;

por el contrario, los no-competentes tienden a leer palabra por palabra.

Así mismo, se sugiere que, debido a limitaciones lingüísticas, los lectores no-competentes le dan sentido al texto con base en las palabras entendidas y omiten las palabras desconocidas, lo cual conduce a imprecisiones y distorsiones del contenido del texto original. Por ejemplo, en el caso de los lectores no-competentes, el uso del diccionario fue más frustrante que útil. En efecto, la selección del significado de una palabra sin considerar su función sintáctica en un contexto determinado resultó ser una fuente de confusión difícil de resolver.

Ambas categorías de lectores, a pesar de su habilidad para reconocer la estructura del texto cuando se les pregunta en las entrevistas, no utilizan dicho conocimiento en sus respuestas a las actividades. Es conveniente señalar que, aunque los conectivos y referencias se enseñan específicamente en los primeros dos niveles de la asignatura de Inglés, es posible que los lectores no utilicen esta información de manera adecuada y efectiva.

Por lo general, los resúmenes reflejan la incapacidad de integrar la información en un todo coherente y en una versión reducida del texto original. Este problema, sin embargo, parece resultar del escaso entrenamiento en la redacción de resúmenes en el idioma materno más que de un problema de lengua extranjera.<sup>6</sup>

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua extranjera que ha estado recientemente bajo la influencia del enfoque comunicativo, el estudio sugiere que una base sólida en la competencia lingüística es un prerrequisito para comprender e interpretar textos expositivos académicos. Esto no significa un regreso a métodos tradicionales; más bien se plantea que la gramática debe desarrollarse a partir de la lengua materna y de las características de los lectores. En este sentido, los aspectos morfosintácticos (el grupo nominal, la forma *-ing*) y el significado de los verbos modales deben abordarse de acuerdo a su función en el marco del texto y del tipo de texto. Aunque los programas de la asignatura Inglés contemplan la enseñanza de estos aspectos gramaticales, es necesario reciclarlos constantemente hasta lograr cierto grado de automaticidad.

En lo que se refiere a la enseñanza de la estructura del texto como

---

<sup>6</sup> Esta situación se confirma en un estudio sobre la producción de resúmenes en lengua materna en Beke y Bruno de Castelli (2000).

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

### *La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

estrategia para la comprensión, en el contexto de los cursos de inglés, las referencias y conectivos (íntimamente vinculados con la estructura del texto) suelen enseñarse de forma sistemática. Los estudiantes aprenden estos conceptos como fórmulas fuera de todo contexto. El estudio reportado sugiere que es necesario exponer a los estudiantes a diferentes tipos y estructuras de textos con el fin de desarrollar la capacidad de distinguir entre las diferentes funciones discursivas que puedan tener los conectivos y referencias en los textos. Por ejemplo, reconocer “primero, segundo, tercero...” como indicadores de secuencia en un texto descriptivo no tiene el mismo valor que reconocerlos en un texto causa-efecto, en el que podrían referirse a tres causas o tres efectos de un mismo fenómeno.

El vocabulario, según nuestros participantes, constituye un aspecto importante de la lectura en lengua extranjera. En sentido general, debería adjudicarse más tiempo al desarrollo del vocabulario por medio de técnicas más efectivas como, por ejemplo, el uso de mapas semánticos, de la formación de palabras y del diccionario. La adquisición del vocabulario resulta de muchas horas de práctica y exposición a las palabras, por lo que se recomienda aumentar las oportunidades de practicar el nuevo vocabulario por medio de actividades que van mucho más allá del salón de clase.

Finalmente, se debería ayudar y estimular a los estudiantes para que utilicen sus conocimientos de la lengua materna y del mundo y los utilicen cuando leen en lengua extranjera.

## APÉNDICE

### *Texto 1: Learning Strategies (Descripción)*

The term learning strategies is used in a very broad sense to describe a number of different competencies that researchers and practitioners have postulated as necessary, or helpful, for effective learning and retention of information for later use. These competencies include cognitive information-processing strategies, such as techniques for organizing and elaborating on incoming information to make it more meaningful; active study strategies, such as systems for note-taking and test preparation; and support strategies, such as techniques for organizing study time with performance anxiety and directing attention to the learning task at hand. In addition, there is a range of metacognitive strategies that learners can use to detect discrepancies between what they know and what they do not know and to monitor and

direct their acquisition of the new information. It should be noted that the term “learner” is being used here to refer to any person trying to acquire new knowledge, attitudes, or skills, regardless of whether this occurs in a formal school setting, an on-the-job placement, or an informal interaction.

This project describes some of the work that has been conducted as part of the Cognitive Learning Strategies Project at the University of Texas, a project that is concerned both with increasing our basic understanding of human learning and with the development of programs and teaching practices to help students become more effective learners. Here we focus on the more applied aspects of our work. We begin by briefly reviewing some recent research on the nature of effective learning strategies that provides a conceptual framework for much of our instructional work. Next, we discuss our progress on the development of an instrument that can provide diagnostic information about students' strengths and weaknesses as learners. Finally, we describe the kinds of instruction in learning strategies that we offer students, and briefly discuss some of the research we have undertaken on various aspects of our instructional program.

Weinstein, C. E. and Underwood, V. (1985). Learning strategies : The how of learning. In Segal, J., Chipman, S. and Glaser, R., *Thinking and learning skills*, (241). Chapel Hills, NJ: Lawrence Erlbaum.

*Texto 2: Curriculum definition (Problema-solución)*

If science presents problems of definition, then surely curriculum theorists and practitioners should not be dismayed by difficulties in deriving a definition of curriculum. It has been shown how the differing definitions of curriculum portray only a partial perspective of the term in relation to its actual function in the real world of the school.

Changes in the nature of knowledge, changes in the conceptions of the learner and the learning process, changes in the social conditions, and the widening expectations of the role of the school in society have resulted in changing conceptions of curriculum. When curriculum writers choose to define curriculum as the cumulative tradition of knowledge or as a mode of thought or as educational ends or as plans for learning, and so on, they are providing only a partial description of the term. On the other hand, if we conceive of curriculum as all learning activities under the auspices of the school that contribute to the education of the pupils, the definition is so broad that it fails to indicate how school learning activities differ from nonschool sources. If the definition of curriculum is to convey the full meaning of the term, it should be comprehensive while, at the same time, it is sufficiently specific that its key interacting elements are clearly conveyed, and so that it indicates the unique role of the school as an educative agency.

Taking these considerations into account, the following tentative definition of curriculum is proposed: the planned and guided learning experience and intended learning outcomes, formulated through the systematic reconstruction of knowledge and experience, under the auspices of the school, for the learner's continuous and willful growth in personal-

## HUMANITAS. Portal temático en Humanidades

*La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

social competence.

Tanner, D. and L. Tanner. 1975. *Curriculum development: Theory into practice*, (45). New York: Macmillan.

*Texto 3: Why teach thinking?(Causa-efecto)*

The question “Why teach thinking?” has many answers. How reasonable one finds any particular one of them is likely to depend on how one conceptualizes thinking or what aspect(s) of thinking one wishes to emphasize. Increasing people's problem-solving skills may well increase their earning power. Getting people to be more observant may enrich their lives aesthetically. We should not be surprised if the acquisition of better listening skills improves one's social interactions. Learning to look at controversial issues from other people's point of view should have similarly beneficial effect. Learning to analyze arguments and evaluate them critically should make one less susceptible to manipulation and brainwashing, as should an awareness of the various alogical approaches that can be used to influence behavior and mold beliefs.

Becoming more critically reflective may very well make one more likely to challenge established ideas, institutions, and ways of doing things. But that can be seen as unfortunate only by those who believe that the old ideas, institutions, and ways are impossible to improve upon. And if that belief is true, we are in serious trouble indeed.

While we share much with the rest of the animal kingdom, we are unique in the degree to which our behavior is cognitively, as opposed to instinctively, controlled. We have options and the ability to choose. We are capable of anticipating the consequences of our choices and of evaluating our options before we select among them. We are not constrained to see things from our own peculiar vantage point only, but we are capable of at least trying to see them from specific other people's points of view.

We are capable of these things, but these capabilities need to be cultivated because we are also capable of blindly following authority, acting without thought for the consequences of our actions, having our opinions molded and our behavior shaped by illogical arguments and alogical persuaders of an astonishing variety of types, believing the future will be what it will be and taking no steps to make it what it could be, and failing to make any effort to see things from other people's points of view.

If we are serious about teaching thinking, we must try to learn to be better thinkers ourselves. We must be prepared to have our own beliefs and opinions compete in the marketplace of ideas. Our conception of a thinking person must recognize that not all thinking people will think alike. They will not all come to the same conclusions on a given set of issues. They will certainly not all have the same insights, nor will they be inventive or creative in the same ways. Perhaps all that we can expect is that they will share a love of truth and a commitment to rationality, but that is a very great deal indeed.

We must try to teach thinking in the broadest sense. The risks associated with not doing so are unacceptable. And our hope must be that students will learn far more than we yet know how to teach.

Baron, J. B. and Sternberg, R. J. (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*, (36-37). New York: W. H. Freeman.

*Texto 4: Aptitude vs. achievement tests (Comparación-contraste)*

How do aptitude tests differ from achievement tests? They differ in function primarily in that aptitude tests are used to predict achievements, or the outcomes of future learning experiences, while achievement tests are used to measure and evaluate achievement or the outcomes of past learning experiences. But achievement tests over past courses often predict future achievement as well as, if not better than, aptitude tests do. So the distinction between the two kinds of tests in terms of function does not always hold up well.

The distinction can also be made in terms of content. For aptitude tests, the content should be the kind that all students in a given cultural category –such as white, middle-class, native-born students from English-speaking homes– will have had an equal opportunity to experience. This means that the content should be equally familiar –or what is the same thing, unfamiliar– to all persons in the same category.

In an achievement test, on the other hand, the content should, and usually does, deal with what is taught directly and intentionally in schools. Here we ask questions about the content of what has been read in textbooks, discussed in class, practiced in homework and at the chalkboard, and explained by the teacher. Achievement test should be high in what we might call “taughtness”, while aptitude test content should be low in the same property. Thus we would not include questions measuring knowledge about the geography of one’s own state or French vocabulary on an aptitude test, and we would not include questions measuring spatial ability (which is not taught in most schools) on an achievement test.

Unfortunately, the distinction in terms of content has not always been carefully observed by authors of aptitude and achievement tests. So we find tests of one kind having content that, it could be argued, is more appropriate for tests of the other kind. Then we get into controversies about content validity of the tests, and some critics argue that the test is really not “fair” (that is, valid) for the purpose for which it was intended, namely, to measure aptitude or achievement of a certain kind.

Experts often have trouble with the distinction between aptitude and achievement (Green, 1974). For your purposes, it is enough to remember that aptitude-test content should properly be low in “taughtness” and should have validity for selection and prediction, while achievement-test content

## HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

*La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios*

should be high in “taughtness” and should have high ratings for content validity.

Gage, N. L. y Berliner, D. C. (1979). *Educational psychology*, (708-710). Chicago: Rand Mc Nally, College Publishing.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIOLI, C. (1991). Test de Comprensión de Lectura. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- BARON, J. B. y STERNBERG, R. J. (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman.
- BEKE, R. y BRUNO DE CASTELLI, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 15, 19-35.
- CARRELL, P. L. (1983a). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-207.
- CARRELL, P. L. (1983b). Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language acquisition. *Reading in a Foreign Language*, 1(2), 81-92.
- CARRELL, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.
- CARRELL, P. L. (1991a). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42(1), 1-2.
- CARRELL, P. L. (1991b). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179.
- COADY, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. En R. Mackay, B. Barkman y R. R. Jordan (eds.), *Reading in a second language: Hypotheses, organization and practice*, (5-12). Rowley, MA: Newbury House.
- CUMMINS, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic independence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 197-205.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- DUBIN, F., ESKEY, D. E. y GRABE, W. (eds.). (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ESKEY, D. E. (1986). Theoretical foundations. En F. Dubin, D. E. Eskey y W. Grabe (eds.), (3-23). Reading, MA: Addison-Wesley.

- GAGE, N. L. y BERLINER, D. C. (1979). *Educational psychology*. Chicago: Rand McNally, College Publishing.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec: Gaetan Morin Editeurs.
- GOODMAN, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOODMAN, K. S. (1973). Psycholinguistics universals of the reading process. En F. Smith (ed.), *Psycholinguistics and reading*, (21-29). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GRABE, W. (1986). The transition from theory to practice in teaching reading. En F. Dubin, D. E. Eskey y W. Grabe (eds.), (25-48).
- KIRKLAND, M. y SAUNDERS, M. (1991). Maximizing student performance in summary writing: managing cognition load. *TESOL Quarterly*, 25 (1), 105-121.
- LEVINE, A. y REVES, T. (1991). The four-dimensional model: interaction of schemata in the process of FL reading comprehension. Conferencia presentada en TESOL 1991 "Reading Research Colloquium", Universidad de Bar-Ilan, Israel.
- MEYER, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effect on memory*. Amsterdam: North Holland.
- MEYER, B. J. F. (1981). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. En B. Britton, (ed.), *Understanding expository text*, (11-64). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- RUMELHART, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (722-750). Newark, DE: International Reading Association.
- SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SMITH, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- TANNER, D. y TANNER, L. N. (1975). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Macmillan.
- WEINSTEIN, C. E. y UNDERWOOD, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills* (241-258). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- WINOGRAD, T. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19 (4), 404-426.