

# Lectura como ajuste conceptual: el caso de la lectura en lengua extranjera

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ PÉREZ\* | LUIS ALFREDO MAYORAL GUTIÉRREZ\*\*  
MILTÓN ANDRÉS MIRANDA HERRERA\*\*\*

La comprensión lectora, concebida como práctica social, se constituye por un tipo de relación dialógica entre el lector y el discurso escrito que se estructura a partir de patrones culturales aprendidos al interior de una comunidad lingüística (o “ajuste conceptual”). Con el propósito de evaluar de qué manera los patrones culturales aprendidos en el idioma materno influyen en la comprensión de textos en idiomas extranjeros, se llevaron a cabo tres experimentos con estudiantes mexicanos con diferentes dominios de inglés y sin experiencia en francés. Los estudiantes leyeron un anuncio y un cuento en inglés y una reseña en francés. Los resultados mostraron que, cuando la demanda lectora o la interacción entre el investigador y el lector favorecieron que los lectores utilizaran de manera pertinente los patrones culturales vinculados a los textos, todos los participantes lograron comprenderlos, independientemente de su dominio del código lingüístico.

*Reading comprehension, conceived as a social practice, comprises a kind of dialogical relationship between the reader and the written discourse that is structured by cultural patterns within a linguistic community (or “conceptual adjustment”). In order to evaluate the way in which cultural patterns learned in the mother tongue influence the understanding of texts in a foreign language, three experiments were carried out with Mexican students with different levels of English proficiency, and with no experience of French. The students read an advertisement and a story in English, and a summary in French. The results showed that, when the demands of the reading or interaction between the researcher and reader favored readers using the cultural patterns connected to the texts in a relevant manner, all participants were able to understand them, independently of their mastery of the linguistic code.*

## Palabras clave

Comprensión de lectura  
Idioma extranjero  
Enseñanza del inglés  
Cultura  
Subjetividad

## Keywords

Reading comprehension  
Foreign language  
English teaching  
Culture  
Subjectivity

Recepción: 8 de agosto de 2014 | Aceptación: 22 de septiembre de 2014

\* Profesora-investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara (México). Doctora en Ciencia del Comportamiento. Líneas de investigación: comportamiento humano complejo, especialmente en aprendizaje y enseñanza en el nivel superior. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con F. Vera, D. García y O. Güitrón), “La promoción de competencias sustitutivas en el contexto escolar”, en M.A. Padilla y R. Pérez (eds.), *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara. CE: rpm08428@cucba.udg.mx.

\*\* Profesor-investigador del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara (México). Doctor en Educación. Líneas de investigación: procesos de lectura, aprendizaje y evaluación. Publicación reciente: (2013, en coautoría con M.A. Peredo y R.M. Trujillo), “El ajedrez y los cinco niveles de logro que podemos alcanzar”, *Ciencia y Arte*, vol. 2, núm. 3, pp. 10-15. CE: lamayoral@gmail.com

\*\*\* Estudiante del Doctorado en Ciencia del Comportamiento del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara (México). Líneas de investigación: fenómenos lingüísticos y conducta moral. Publicación reciente: (2011, en coautoría con A. Bonilla, G. Corredor, C. Lizcano, M. Galeano, J. Aldana, J. Rodríguez y C. Suárez), “Una aproximación hacia el concepto de honestidad en el ámbito laboral colombiano”, *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, vol. 4, núm. 2, pp. 101-106. CE: andres\_miranda1985@hotmail.com

La lectura, tanto en lengua materna como en un idioma extranjero, se ha vinculado con el éxito académico (Anderson, 1999); es por ello que algunas instituciones escolares han adoptado como obligatorio el dominio de una lengua extranjera. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas muestra una dificultad para alcanzar dicha exigencia. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo en la Ciudad de México por González *et al.*, en 2004, expuso la pobreza de la competencia lingüística en inglés del alumnado al momento de ingresar a las instituciones de educación superior; estos hallazgos se repiten en otros estudios llevados a cabo en distintas regiones de México (Lemus *et al.*, 2008). Otra investigación desarrollada por Rosales *et al.* (2013) revela que los estudiantes no lograron el avance esperado en el dominio oral del inglés a pesar de haber utilizado en la enseñanza recursos tecnológicos de manera constante y prolongada. Además, los niveles de reprobación para certificar la comprensión lectora en inglés al egreso de licenciatura son altos (García, 2009).

Son muchas las razones por las cuales la enseñanza del inglés en México ha tenido poco impacto en la promoción de una cultura de alfabetización en una lengua extranjera. Discutirlas todas escapa al objetivo del presente artículo; es por ello que se hará énfasis en el aprendizaje de la lectura en inglés. La investigación sobre la comprensión de lectura en inglés en el contexto escolar mexicano pone de manifiesto una concepción de la lectura como una habilidad pasiva que se utiliza para fortalecer las lecciones de gramática (Durán, 2010). En la presente investigación se partirá del supuesto de que una concepción distinta de la “comprensión lectora” como fenómeno psicológico puede contribuir a prácticas escolares más exitosas.

Tradicionalmente, la lectura se ha concebido como una actividad cognitiva individual que demanda “algo más” que “ver” los signos impresos (Crespo, 1993). Usualmente

se plantean tres modelos para el estudio de la comprensión lectora (García, 2009): el *modelo ascendente* se basa en la decodificación de símbolos y gráficos para comprender la información comprendida en un texto; el *modelo descendente* enfatiza el procesamiento de la información por medio de la formulación de hipótesis a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector acerca del contenido de un texto; el *modelo interactivo* toma en cuenta tanto la comprensión del código como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto.

Sin embargo, en la actualidad hay un consenso cada vez mayor en cuanto a considerar la comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural que recoge toda una tradición de corte constructivista y narrativo; en esta perspectiva, la lectura se concibe como una práctica social (Silva, 2003; Crespo, 1993; López-Bonilla, 2003; “Una mirada...”, 2011; Rockwell, 2001). Los argumentos ofrecidos para este cambio de enfoque son diversos: Rockwell (2001) considera que la lectura es una práctica cultural porque están involucradas las maneras de relacionarse con lo escrito que dan sentido a los textos; Kalman (2003) argumenta, por su parte, que la lectura es resultado de la apropiación y el acceso a los materiales escritos. Dichos procesos no se aprenden de manera mecánica sino que involucran una recomposición de los usos de la lengua mediada por las necesidades comunicativas de los actores involucrados en la interacción social. Además, la evidencia empírica muestra que los lectores responden con “ritos de ejecución” aprendidos en un contexto particular (Kalman, 2003; López *et al.*, 2003; Peredo, 2003).

Se ha encontrado que cuando los estudiantes leen materiales culturalmente familiares, son capaces de leer más rápido, recordar con mayor precisión y cometer pocos errores de comprensión (Anderson, 1994; García, 2009; Symons y Pressley, 1993; Walker, 1987). Por ejemplo, Peredo (2003) llevó a cabo entrevistas a profundidad con 14 trabajadores

de distintos niveles de escolaridad y perfiles ocupacionales y encontró que el “contexto” puede proporcionar una serie de recursos extratextuales que les permiten realizar una lectura eficiente. Esta autora explicó sus hallazgos de la siguiente manera: la comprensión ocurre porque se cuenta con dos elementos: 1) una “representación mental” de los textos, que está presente “porque previamente se ha tenido contacto y se pueden recordar varios de los componentes estructurales, e incluso de la macroestructura”; 2) una “situación modelo” del evento lector, “es decir, hay una representación social que caracteriza el uso del texto y el contexto donde se lee, como si fuera parte de una memoria social y cultural” (Peredo, 2003: 20). Según la autora, la confluencia de estos elementos hace que ciertos “guiones” sostengan las conexiones entre el conocimiento previo de tipo paradigmático y las experiencias de uso en el contexto.

Crespo ha señalado que este cambio de paradigma, en donde la lectura se considera como un asunto social y cultural, se explica, en parte, por una mejor comprensión de la naturaleza de lo “mental” que escapa a una visión dualista de la percepción y el conocimiento. Este autor reconoce una postura filosófica dualista cuando se estipula que el conocimiento se da “como una relación entre un sujeto y un objeto claramente diferenciados: el sujeto que percibe y el objeto percibido” (1993: 85). El modelo mental alternativo rechaza el supuesto de que es en nuestra conciencia donde “representamos” objetos que pueden o no existir fuera de ella. Lo mental, concluye Crespo, se refiere a la relación dialógica que el sujeto establece con el objeto de conocimiento a través del lenguaje y la comunicación con otros sujetos.

En el caso de la comprensión lectora, el dualismo se hace patente cuando se conciben dos tipos de “fenómenos” a investigar: el desempeño del lector ante un texto, y los fenómenos que están “más allá” de dicho desempeño (Fuentes y Ribes, 2001) ya sea como: 1) “representación

mental” del material leído como resultado de una decodificación lingüística (supuesto asumido en el modelo ascendente); 2) “hipótesis mentales”, “actividades cognitivas” o “procedimientos privados” del lector mientras construye y prueba diferentes conjeturas de lo que está leyendo (supuesto asumido en el modelo descendente); o 3) “representación mental” de la práctica social donde se lleva a cabo la actividad de leer (supuesto asumido incluso en tradiciones teóricas que conciben a la lectura como una práctica social).

Para superar el dualismo es necesario redefinir a la práctica social como experiencia vivida y no como experiencia trascendental. Por ejemplo, Gergen ha diferenciado el conocimiento como construcción social frente a la concepción del conocimiento como representación mental. La representación mental “mantiene que el conocimiento es la posesión de individuos aislados (hasta que se comparte), y se fundamenta en algún tipo de dualismo mente-materia (un conocedor y un objeto de conocimiento)” (1988: 31). Para este autor, las proposiciones acerca del mundo no son construidas inductivamente a partir de la observación, sino que “representan en gran medida convenciones históricamente contingentes de inteligibilidad” (1988: 35). Es decir, el conocimiento se aborda como discurso público y, por tanto, como un acontecimiento social. Así, la comprensión se constituye por un tipo de relación dialógica con el objeto, relación que está abierta a la negociación y a sucesivas interpretaciones (Crespo, 1993). Esta postura es compartida por Vélez (2011), quien argumenta que el análisis fenomenológico del término “comprensión” involucra un doble movimiento: el sujeto comprende algo y ese algo “prende” al sujeto. Es decir, el fenómeno de la comprensión pone de manifiesto el hecho de que permanecemos “en la cosa” comprendida; “vamos con ella”, por así decirlo. Por ello, comprender, en cuanto acontecimiento, equivale a captar de súbito algo que se apodera repentinamente de nosotros.

Podemos extender este argumento al caso de la comprensión lectora. El análisis fenomenológico del término implica “la correspondencia entre el uso de palabras del escritor y el uso que hace o haría de ellas el lector” (García, 2011: 37). Esta correspondencia está en la base de un modelo teórico que aborda la lectura como un caso de “ajuste conceptual” (Pérez-Almonacid y Quiroga, 2010). Ribes (2006) ha postulado el ajuste conceptual como el *hacer pertinente* respecto de los objetos y eventos del mundo de acuerdo con los criterios de las prácticas sociales de un ámbito determinado. Así, la comprensión lectora puede concebirse como la correspondencia entre las propiedades convencionales del texto (como sistema reactivo escrito y objetivado) y las respuestas convencionales del lector (como un hacer y decir no absurdo) según los límites y criterios de pertinencia que implica la situación (García, 2011).

Como ajuste conceptual, la comprensión en la lectura viene a convertirse en uno de los pilares de los procesos del aprendizaje humano. Es decir, leer equivale a la apropiación de las prácticas sociales relacionadas con el uso cultural del lenguaje y el desarrollo del conocimiento y potencial personal. Para una persona, llegar a convertirse en alguien que comprende y utiliza de manera efectiva la lectura y escritura en diferentes situaciones sociales y para distintos propósitos, supone aprender una variedad importante de habilidades que encuentran su fundamento en la interacción con personas que las conocen y utilizan (Kalman, 2003; Lerner, 2001; OECD, 2013; Vygotski, 1979). Convertirse en una persona letrada implica utilizar y dominar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional, participar en eventos culturales valorados y relacionarse con otras personas (Heath, 1983). Para afirmar que alguien comprende el lenguaje escrito es necesario que haya recibido previamente cierta instrucción en el sistema simbólico respectivo (un lenguaje) porque no puede haber comprensión completa sin este antecedente (Tomassini, 2006); sin embargo,

el lector interactúa con un texto que, a su vez, es producto del comportamiento lingüístico de un escritor respecto de objetos y eventos de estímulo (Fuentes y Ribes, 2006). El texto media la interacción lingüística entre el lector y el objeto de estímulo. El lector reconoce “significados” mediante la utilización de conocimientos y experiencias previas y auxiliándose de señales textuales y situacionales que tienen un origen social y cultural. La comprensión lectora es el resultado de un decir y/o hacer de manera exitosa; porque comprender significa “que el individuo es capaz de hacer ciertas cosas cuando es necesario” (Ryle, 1949: 112). Cuando el lector comprende el contenido de un texto posee la tendencia o propensión, ante las circunstancias pertinentes, “a hacer cosas que no pertenecen a un único tipo, sino cosas que pertenecen a muchos tipos diferentes”.

Para evaluar la pertinencia de esta visión alternativa de la comprensión lectora en el caso de la lectura en un idioma extranjero, en la presente investigación se utilizaron textos en inglés y francés que mantuvieran patrones culturales familiares a lectores mexicanos con diferentes dominios del idioma inglés escrito y sin experiencia previa en francés. El propósito del estudio fue evaluar de qué manera los patrones culturales aprendidos en el idioma materno influyen en la comprensión lectora de los textos en idiomas extranjeros. Tal como se mencionó anteriormente, la facilitación de elementos culturales o “para-textuales” en la comprensión lectora ya ha sido documentada en lengua materna. A partir de estos hallazgos, surgen una serie de cuestionamientos: es relevante preguntarse sobre si el contexto y los elementos para-textuales de los textos elegidos para la presente investigación facilitan su comprensión; esto implicaría que las habilidades aprendidas en el idioma materno pueden “transferirse” al caso de la lectura en un idioma extranjero. Se espera encontrar indicios experimentales que abonen a la discusión teórica acerca de la naturaleza “social” y cultural de la comprensión lectora. Lo anterior es de interés

especial, dado que se ha argumentado que la comprensión puede concebirse como un hacer “pertinente” dentro de una práctica social entendida como forma de concebir el mundo, y que la presencia de patrones culturalmente significativos facilita la comprensión del texto en francés en el caso de lectores que no han recibido ninguna instrucción en dicho idioma.

## MÉTODO GENERAL

### *Participantes*

Participaron 17 estudiantes mexicanos de Ingeniería Química de una universidad pública con diferentes dominios del inglés escrito y sin experiencia previa en el idioma francés. Sus edades variaron entre 22 y 28 años. Todos estaban cursando los últimos semestres de la carrera. A cambio de su participación, recibieron puntos extras en una de sus asignaturas.

### *Materiales*

Para determinar el dominio de inglés escrito se utilizó un examen elaborado *ex profeso* por profesores de inglés. Dicho examen constó de 64 reactivos que evalúan el dominio de vocabulario, la gramática, la comprensión lectora y la escritura. Dado que este instrumento se aplica de manera regular en la institución donde laboran los profesores de inglés con el propósito de asignar a los nuevos estudiantes en el curso de inglés apropiado, ha pasado por varias revisiones y análisis de consistencia interna. Por tanto, puede considerarse como un instrumento confiable en la determinación del dominio del inglés escrito.

Los materiales a leer fueron de dos tipos: elaborados con el propósito de enseñanza, o materiales de lectura que se denominan “auténticos”, ya que fueron tomados de revistas en inglés o francés y no se modificaron para simplificar su sintaxis o gramática. Los criterios de selección de los materiales se detallan en cada experimento, pues tienen que ver con el

propósito del estudio y no con las características del texto mismo. Se utilizaron, además, grabadoras de reportero para grabar las respuestas de los participantes en cada tarea experimental.

### *Situación experimental*

Los experimentos se llevaron a cabo en un salón de clases bien ventilado y sin ruido. Los tres experimentos se llevaron a cabo en días diferentes de una misma semana. Para ello, se citó a los participantes a diferentes horas del día. De manera individual, cada participante resolvió la tarea experimental correspondiente sentado frente al escritorio del salón, y frente al experimentador. La grabadora se colocó en el escritorio y se encontraba encendida al momento de saludar al participante y pedirle que tomara asiento en el escritorio.

### *Experimento 1*

En este experimento se deseaba evaluar de qué manera el dominio del inglés escrito influye en la lectura de un texto auténtico (sin simplificación sintáctica o gramatical) que demanda el reconocimiento de una práctica social cotidiana y que tiene un alto porcentaje de claves gráficas para comprenderlo. Para ello, se eligió el comercial que se presenta en el Anexo A. Dicho anuncio se eligió debido a las siguientes razones:

1. Describe las cualidades de un producto a vender y, por tanto, hace referencia a una práctica social cotidiana y conocida por el participante.
2. Es muy gráfico y contiene dibujos de los cuales se puede hacer uso para la comprensión de las cualidades del producto anunciado.
3. Tiene ocho dibujos acompañados de sus ocho palabras respectivas en inglés. De esas palabras, cuatro son cognados<sup>1</sup> verdaderos al español (se escriben de manera parecida al español y significan

<sup>1</sup> En este estudio usamos el concepto “cognado” para hacer referencia a palabras cuya morfología es similar en dos idiomas diferentes; aunque en sentido estricto, un cognado hace referencia a un origen etimológico común, que en ocasiones no implica semejanza morfológica.

los mismo en ambos idiomas) y cuatro son “cognados falsos”. Es decir, hay cuatro palabras que se escriben de manera similar a una palabra en español, pero no significan lo que se sugiere, sino algo distinto. Los cognados falsos son: *fabrics*, que no significa “fábricas” sino “fibras textiles”; *carpets* que significa “alfombras”; *grills* que significa “parrillas” y *porcelain* que, aunque puede traducirse como “porcelana”, también significa “azulejo”, y éste es un mejor significado en el presente texto.

Por estas cualidades del texto, es posible determinar si el participante sólo depende de su conocimiento del idioma extranjero para identificar las cualidades del producto anunciado (congruente con una visión teórica de la lectura como actividad cognitiva individual) o si aprovecha su experiencia como lector de anuncios para darle sentido al material escrito en otro idioma (congruente con una concepción de lectura como ajuste conceptual).

### Procedimiento

Asistieron sólo 14 participantes a esta sesión experimental. Una vez que cada participante se hubo sentado frente al escritorio, de cara al experimentador, se le proporcionó una hoja con el comercial en inglés (Anexo A). Enseguida, se le pidió que contestara las siguientes preguntas:

1. ¿Qué producto se anuncia?
2. ¿Para qué sirve o dónde lo puedes usar?
3. ¿Qué propiedades tiene?

Todas las respuestas orales se grabaron y se transcribieron para su posterior análisis.

### Resultados

Los participantes se dividieron en dos grupos según su dominio de inglés. Para hacer esta

división se utilizó el *software* SPSS y un análisis de clasificación por conglomerados de dos medias. Así, los participantes con dominio del inglés del 33 al 57 por ciento formaron un grupo estadísticamente diferente al resto de los participantes (con dominio del 60 al 83 por ciento). De aquí en adelante se denominarán como grupo de menor dominio y grupo de mayor dominio, respectivamente, sin que esto conlleve un significado peyorativo. A partir de las transcripciones se categorizaron los tipos de respuestas dadas a cada una de las preguntas. Esta información se resume en la Tabla 1.

Para la pregunta número 1 (“¿qué producto se anuncia?”), se calificó con “1” si la respuesta fue textual; es decir, si se mencionó el nombre del producto en inglés o su traducción. Cuando la respuesta fue “un producto de limpieza”, se calificó con “2”. Se calificó con “3” si el participante dijo “un limpiador de grasa”. Esta última respuesta implica una mejor comprensión de la naturaleza del producto anunciado.

La pregunta número 2 (“¿para qué sirve o dónde lo puedes usar?”) podía ser contestada a partir de una frase en el texto (“Clear Magic’ tiene miles de usos diferentes en toda la casa, auto y taller”) o a partir de los ocho dibujos que acompañan al texto. En la Tabla 1, se calificó con “1” a quienes sólo leyeron el texto, con “2” a quienes sólo se basaron en los dibujos, y con “3” a quienes utilizaron tanto la información del texto como los dibujos.

La pregunta número 3 pedía que se enlistaran las propiedades del producto anunciado. Se calificó con “1” a quienes leyeron la frase “No es tóxico, no es inflamable y es totalmente biodegradable”. Se calificó con “2” a quienes, además, mencionaron que era fuerte pero suave y/o potente pero seguro, ya que la gramática de estos enunciados es más compleja.

Para quienes leyeron las palabras que acompañan a los dibujos, se identificó si utilizaban el significado equivocado del cognado falso o si, al contrario, podían ajustar sus lecturas gracias al dibujo. En la Tabla 1 se calificó

con “1” el significado equivocado del cognado falso, con “2” si utilizaban un significado

cercano al dibujo, y con “3” si utilizaban la palabra “pertinente” para este contexto.

Tabla 1. Resultados del experimento con un anuncio en inglés

Participante	Dominio de inglés escrito (%)	Respuestas a las preguntas			Lecturas para los cuatro cognados falsos del comercial			
		1*	2**	3***	fabrics 1=fábrica 2=sillón 3=telas	carpets 1=carpetas 2=pisos 3=alfombras	grills 1=grillos 2=estufa 3=parrillas	porcelain 1=porcelana 2=baño 3=azulejo
1	33	1	2	1	2	—	2	1, 3
2	40	2	2	2	2	2	2	1
3	50	1	3	1	1	3	3	1, 3
4	50	2	3	1	2	2	2	1
5	57	2	2	1	2	—	2	2
6	57	1	2	1	2	—	2	2
7	60	1	3	1	2	2	3	1
8	67	2	2	1	2	2	2, 3	2, 3
9	67	1	1	2	—	—	—	—
10	67	3	2	1	2	2	2	1, 2
11	70	2	1	2	—	—	—	—
12	73	1	2	1	2	2	2	1
13	77	3	3	1	2	2	3	1
14	83	1, 2	3	1	2	2	2	3

\* 1= “Clear Magic”, o su traducción, 2= “producto de limpieza”; 3= “limpiador de grasa”.

\*\* 1=a partir del texto; 2=a partir del dibujo; 3=a partir de dibujo y texto.

\*\*\* 1= “no tóxico, no inflamable, biodegradable”, 2= “suave, seguro”.

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Tabla 1, todos los participantes pudieron contestar a las tres preguntas, independientemente de su dominio de inglés. También se puede observar que las estrategias de mayor complejidad (calificadas con 2 o 3) aparecieron en ambos grupos (de mayor y menor dominio de inglés). Al llevar a cabo las pruebas de hipótesis correspondientes (prueba no paramétrica de Man-Whitney, ya que se trata de variables categóricas), no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de menor y mayor dominio de inglés. Esto sugiere que todos los participantes lograron alcanzar el comportamiento “pertinente” para esta tarea, y que esto ocurrió con independencia de su dominio del código lingüístico.

Sólo dos participantes del grupo de mayor dominio de inglés no leyeron los dibujos para contestar la pregunta 2. En la Tabla 1 se

puede apreciar que ningún participante utilizó el significado “falso” del cognado para las palabras “carpets” o “grills”; sólo uno de ellos mencionó “fábricas” en lugar de “tela”. Sin embargo, ocho de 12 participantes dijeron “porcelana” (tres de ellos luego cambiaron su lectura para ajustarla a “azulejo de baño”). Estos resultados sugieren que, al momento de leer, los participantes no sólo están haciendo uso de su conocimiento del código lingüístico, sino que están ajustando su respuesta sobre un criterio de pertinencia con respecto al tipo de texto. Es decir, dado que se trata de un producto de limpieza, éste se va a utilizar en donde sea necesario “limpiar”. Las “carpetas” y los “grillos” son palabras que no tienen sentido dentro de la descripción de la práctica cultural “limpiar la grasa de...”, pero la “fábrica” y, especialmente, la “porcelana”, sí son objetos que pueden limpiarse con un quita-grasa.

## Discusión

Los hallazgos del experimento 1 sugieren que el reconocimiento del “patrón cultural” registrado o inscrito en el tipo de texto a leer puede servir como guía para comprender lo que se está leyendo. Es decir, pareciera que hay un “guion preestablecido” en donde localizar y utilizar la información del anuncio con la que pueden contestar las preguntas acerca del producto anunciado y sus cualidades. Sin embargo, los datos sugieren que los lectores van ajustando sus respuestas para decir cosas “con sentido”, y que sus respuestas coherentes son independientes de su experiencia previa con el código lingüístico o del reconocimiento de los elementos estructurales del texto. Es decir, los lectores acuden a los dibujos del anuncio pero tienen un comportamiento diferencial en cada uno de los cognados falsos que los acompañan: mientras nadie dice “grillos” ante la palabra “*grills*”, la mayoría dice “porcelana” ante la palabra “*porcelain*”.

Este comportamiento diferencial puede ser explicado de mejor manera a partir de la distinción que hace Wittgenstein (1953) entre gramática profunda y gramática superficial. Para este autor, la gramática no es otra cosa que el uso que se hace de las palabras. Utiliza la noción de *juegos de lenguaje* para referirse a la dinámica en que se aprende a hacer uso de las palabras. Si un individuo no participa en cierto “juego”, no le será posible entrar en contacto con ciertas propiedades convencionales y, como consecuencia, no le sería posible convivir en una comunidad particular que se sustenta en tal práctica convencional. La gramática profunda de un término o expresión permite entender en cuál *juego de lenguaje* se inserta (según como se usa en una comunidad lingüística determinada). La gramática superficial de un término permite entender su lugar en una oración a partir de su posición y estructura. Lo anterior remite a un análisis molecular del uso de las palabras. Por ejemplo, se puede reconocer que en la expresión

“la \_\_\_\_ es negra”, el espacio en blanco puede ser completado por un sustantivo de género femenino (análisis de gramática superficial). Sin embargo, un análisis de gramática profunda tendría que acotar los sustantivos de género femenino que complementan la oración “con sentido”. Entonces, los resultados del experimento 1 sugieren que, aunque hay un reconocimiento de que cada dibujo con su palabra asociada es una respuesta posible para la frase “el producto se puede usar en \_\_\_\_\_”, los participantes recurren al juego de lenguaje “limpiar con un quita-grasa” para responder utilizando frases “con sentido” (los grillos no son objetos que comúnmente se limpien de grasa, pero la porcelana sí).

### *Experimento 2*

El experimento 1 se leyó con éxito por parte de todos los participantes y se ha argumentado que la posibilidad de comprenderlo recayó en el alto porcentaje de claves gráficas y, por ende, “conocidas” por los lectores. En este segundo experimento se utilizó un texto sin dibujos para evaluar de qué manera influye el dominio del inglés en el ajuste pertinente de un texto que relata un cuento familiar, pero en un idioma extranjero. Para ello, se utilizó el cuento de hadas *La Cenicienta*, en inglés, que probablemente la mayoría de las personas conoce por tratarse de un cuento infantil clásico, y además, llevado al cine por Disney. La versión usada en el presente experimento fue elaborada por los mismos profesores que diseñaron el examen de inglés escrito.

### Procedimiento

Se seleccionaron 20 términos del texto en inglés *La Cenicienta* (Anexo B) y se dividieron en palabras relacionadas con el contenido o tema (por ejemplo, hada madrina, varita mágica, calabaza, etc.) y en palabras gramaticales (por ejemplo, el verbo llorar en diferentes tiempos gramaticales y los denominados “verbos de dos palabras” que son difíciles, ya



que una lectura separada de sus partes no se corresponde con su significado como una sola unidad) que demandarían de un mayor dominio del código lingüístico. En el Anexo B se presentan las palabras elegidas y su mejor “traducción” según el contexto.

En un primer momento, que denominamos de “pre-prueba”, se les entregó la siguiente lista y se les pidió que escribieran el significado de cada palabra, frase o expresión en inglés, si lo sabían. Las preguntas 7, 9, 10, 17 y 19 son las palabras gramaticales.

- |                    |                                     |
|--------------------|-------------------------------------|
| 1. messenger       | 11. pumpkin                         |
| 2. Cinderella      | 12. mice                            |
| 3. dance           | 13. waving                          |
| 4. ugly sisters    | 14. magic wand                      |
| 5. step-mother     | 15. golden carriage                 |
| 6. nice clothes    | 16. fine                            |
| 7. cried           | 17. changed into                    |
| 8. fairy-godmother | 18. dance dress                     |
| 9. cry             | 19. get into                        |
| 10. go into        | 20. Don't come back after midnight! |

Cuando los participantes entregaban la pre-prueba, se les dijo que todas las palabras de la lista pertenecían a un mismo texto y se les preguntó “¿Sabes de qué trata el texto?”. Sus respuestas fueron grabadas. Por último, en un momento que denominamos de post-prueba, se les entregó el texto en inglés y se les dijo: “Contesta las mismas 20 preguntas [de la pre-prueba] pero haciendo uso del texto”.

## Resultados

Se dividió a los 17 participantes en dos grupos (de menor y mayor dominio de inglés), a través de la clasificación con el análisis de conglomerados de dos medias. El grupo de menor dominio de inglés estuvo conformado por nueve participantes con un dominio promedio de 49 por ciento, mientras que el

grupo de mayor dominio se conformó con ocho participantes con un promedio de 70.5 por ciento. De las transcripciones, podemos señalar que sólo tres participantes no reconocieron la historia al final de la pre-prueba. El participante 1 dijo que no podía aventurarse a adivinar de qué trataba el texto dado que no había podido reconocer muchas palabras. El participante 11 dijo que se trataba de una historia sobre unas hermanas que querían ir a una fiesta y convencen a la madre y a la abuela de que les ayuden. El participante 15 escribió que “Cinderella” era el nombre de un grupo de rock y que el texto habla sobre un joven que va a ir a un concierto con sus hermanas. No se refutaron estas hipótesis equivocadas para ver si, con el texto, los participantes lograban ajustar sus respuestas al cuento de la Cenicienta. Sin embargo, sólo el participante 1 reconoció el cuento. Los participantes 11 y 15 mantuvieron sus hipótesis y, aunque mejoraron su desempeño en la post-prueba, son los resultados más bajos del grupo.

La Tabla 2 resume el desempeño de los participantes en los momentos que denominamos como pre-prueba y post-prueba. Como puede observarse, el grupo de menor dominio de inglés contestó correctamente a ocho (de 15) preguntas relacionadas con el contenido sin utilizar el texto. Reconocieron dos (de las cinco) palabras gramaticales por lo que, en total, contestaron acertadamente a la mitad de las preguntas. Cuando usaron el texto, pudieron contestar prácticamente a todas las preguntas. Por otro lado, los participantes del grupo con mayor dominio de inglés contestaron correctamente a 10 palabras de contenido y cuatro palabras gramaticales sin utilizar el texto. Cuando se apoyaron en el texto, tuvieron una ejecución similar al grupo de menor dominio de inglés.

*Tabla 2.* Resultados del desempeño de los participantes a quienes se les pidió que reconocieran palabras del cuento de *La Cenicienta* en dos momentos diferentes: sin usar el texto y con ayuda del texto en inglés

Participante	Dominio del inglés escrito (%)	Pre-prueba: sin el texto			Post-prueba: con el texto		
		Palabras contenido	Palabras gramaticales	Total de aciertos	Palabras contenido	Palabras gramaticales	Total de aciertos
1	33	4	0	4	14	3	17
2	40	7	2	9	15	5	20
3	47	10	1	11	15	5	20
4	50	10	3	13	14	5	19
5	50	6	4	10	15	5	20
6	50	7	2	9	15	5	20
7	57	10	2	12	13	4	17
8	57	6	2	8	15	4	19
9	57	10	3	13	15	4	19
Promedio	49	7.8	2.1	9.9	14.6	4.4	19
Desv. est.	8.2	2.3	1.2	2.8	0.7	0.7	1.2
10	60	11	2	13	15	5	20
11	67	8	3	11	13	4	17
12	67	4	4	8	14	2	16
13	67	9	3	12	15	5	20
14	70	14	5	19	15	5	20
15	73	9	3	12	9	5	14
16	77	13	4	17	15	5	20
17	83	12	5	17	15	5	20
Promedio	70.5	10	3.4	13.6	13.9	4.5	18.4
Desv. est.	7.1	3.2	1.1	3.7	2.1	1.1	2.4

Fuente: elaboración propia

Para determinar si existen diferencias significativas en el desempeño de ambos grupos, se procedió al uso de pruebas de hipótesis. En primer lugar, se aplicaron pruebas de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) y de homogeneidad de varianzas (prueba de Levene) para evaluar si se cumple con los criterios para utilizar pruebas paramétricas o no. Los resultados de la pre-prueba (sin el texto), sí probaron ser una distribución normal con homogeneidad en las varianzas; pero no se cumplieron estos requisitos en los resultados de la post-prueba (con el texto). Por tanto, se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor para los datos con la pre-prueba y una prueba no paramétrica para los datos de la post-prueba.

En el caso de la pre-prueba, el ANOVA arrojó diferencias significativas entre los participantes según su dominio de inglés para el reconocimiento de palabras gramaticales y el total

( $F(1,15) = 7.760, p = 0.014$  y  $F(1,15) = 5.516, p = 0.033$ , respectivamente), pero no para las palabras relacionadas con el contenido ( $F(1,15) = 2.763, p = 0.117$ ). La prueba de U de Mann-Whitney no arrojó diferencias significativas para ninguno de los resultados durante la post-prueba. Estos resultados sugieren que el grupo de mayor dominio logró reconocer un mayor número de palabras gramaticales que el grupo de menor dominio en la pre-prueba, pero que las diferencias desaparecieron en la post-prueba, en donde la mayoría de los participantes reconoció todas las palabras de manera adecuada.

También se llevaron a cabo análisis de correlación entre el dominio de inglés y los resultados durante la pre-prueba y post-prueba. Las correlaciones de Pearson arrojaron una correlación significativa entre el dominio de inglés y el desempeño durante la pre-prueba ( $r = 0.562, p = 0.019$  para palabras contenido;

$r=0.774$ ,  $p<0.0001$  para palabras gramaticales; y  $r=0.718$ ,  $p=0.001$  para el total de reconocimiento de palabras). Sin embargo, el dominio del inglés no se correlacionó con los resultados para la post-prueba ( $r= -0.208$  para las palabras contenido,  $r=0.145$  para las palabras gramaticales y  $r= -0.104$  para el total de reconocimiento de palabras: ninguna probabilidad significativa). Esto sugiere que el desempeño durante la pre-prueba se puede explicar a partir del dominio de inglés escrito, pero los resultados de la post-prueba no se explican apelando al dominio del código lingüístico.

El uso del texto pareció influir de manera significativa en los altos resultados de la post-prueba; sólo faltaría evaluar el tipo de ganancia que ocurrió en cada uno de los grupos de participantes. Al comparar los desempeños del grupo con menor dominio de inglés durante la pre-prueba y la post-prueba con una prueba no paramétrica de Wilcoxon, se observan diferencias significativas para los dos tipos de palabras ( $Z= -2.673$ ,  $p=0.008$  para palabras contenido;  $Z= -2.687$ ,  $p=0.007$  para palabras gramaticales), y para el total ( $Z= -2.677$ ,  $p=0.007$ ). Para el grupo con mayor dominio de inglés, se encontraron diferencias significativas para las palabras contenido ( $Z= -2.366$ ,  $p=0.018$ ), y para el total ( $Z= -2.527$ ,  $p=0.012$ ), pero no para las palabras gramaticales ( $Z= -1.382$ ,  $p=0.167$ ). Es decir, el grupo de menor dominio de inglés incrementó de manera significativa su desempeño incluso en las palabras gramaticales.

## Discusión

Los resultados del experimento 2 mostraron que es posible comprender un texto en inglés con independencia de la “decodificación” lingüística. Esta independencia, sin embargo, fue evidente hasta que se señaló que las palabras formaban parte de un mismo texto, es decir, la interacción entre el lector y el texto es de naturaleza social y, por tanto, “incluye” la demanda misma de la tarea lectora. Entre las

razones por las cuales se puede leer este texto independientemente del dominio del inglés está la familiaridad cultural con este cuento. Queda por contestar empíricamente hasta qué punto la comprensión puede ser independiente del dominio del código lingüístico; para ello, deberán proponerse nuevos estudios en donde la familiaridad cultural que el texto representa para el lector sea una variable a manipular.

Es importante notar que, aunque se dio por hecho que el cuento debía ser familiar para los participantes, no todos ellos lograron reconocerlo. Esto pone de manifiesto lo que Kalman (2003) describe como tensiones entre los agentes y las herramientas culturales que permiten acercarse y resolver las situaciones de lectura. Por tal motivo, en futuros experimentos será aconsejable incluir indicadores de desarrollo para conocer más acerca de la apropiación cultural de cada lector. El participante con el desempeño más bajo en la post-prueba fue aquel que consideró que “Cinderella” se refería a un grupo de rock y, en lugar de establecer una correspondencia de pertinencia entre la historia de la Cenicienta y las diferentes expresiones de dicha historia en el idioma extranjero, se guió por esta creencia y suposición para “leer” el texto. Dicha distorsión del texto para hacerlo “empalmar” con la hipótesis del lector ya ha sido reportada en estudios previos (un ejemplo antiguo se encuentra en Van Dijk y Kintsch, 1983). La relación entre las “creencias” de los lectores y la manera en que leen también ha sido documentada en la literatura (Moore y Narciso, 2011).

## Experimento 3

En los experimentos previos, todos los lectores han logrado comprender textos en inglés aprovechando el reconocimiento de los patrones culturales que están involucrados. Cuando el texto fue un anuncio (con un alto porcentaje de claves gráficas), no fue necesario promover comportamientos de ajuste en los lectores para conseguir respuestas con sentido y que se correspondieran con una práctica

social objetivada a través de las propiedades convencionales del texto. En el caso del cuento en inglés, dicha correspondencia fue promovida al apelar al reconocimiento explícito de los personajes involucrados en el cuento y en la trama de la historia; sin embargo, se deseaba complejizar más el texto en cuanto al código lingüístico. En el tercer experimento se les pidió a los participantes que leyeran en voz alta en español (lo que implicaba “traducirlo” simultáneamente) un texto escrito en francés que fue elegido de una revista en francés y que no se modificó para evitar una posible simplificación sintáctica o gramatical. El texto presentaba una reseña de un libro que abordaba el tema de la adolescencia y sus incidencias. Se eligió este texto por su alto porcentaje de cognados o palabras en francés morfológicamente similares tanto al español como al inglés. La tarea se presentó a los participantes indicando que el texto se podía comprender haciendo uso de dichos cognados. Se formaron dos grupos para promover, en uno de ellos, los comportamientos que se esperaba que influyeran positivamente en el ajuste de los lectores en el reconocimiento del patrón cultural del texto.

### Procedimiento

Asistieron 16 de los 17 participantes a esta sesión experimental. Una vez acomodados

frente al escritorio, se les proporcionó el texto en francés titulado “*Adolescence*”. A nueve participantes se les pidió que leyeran en español y en voz alta, sin proporcionar ningún tipo de ayuda. A los siete restantes se les brindó ayuda antes de empezar a leer. La instrucción fue la siguiente: se les indicó que se trataba de la reseña de un libro y se les pidió que elaboraran una hipótesis adecuada sobre lo que vendría. Se les ayudó a reconocer las palabras “libro” y “obra” en el texto. Por último, se les ayudó a deducir el significado de palabras que consideraron importantes y de las cuales desconocían su traducción. Las lecturas en voz alta se grabaron y se transcribieron. La asignación a cada grupo se llevó a cabo de manera aleatoria.

### Resultados

Se utilizó la clave del Anexo C para calificar la lectura de cada participante. Para ello, el texto se dividió en 21 frases, las cuales se señalan en el anexo con el símbolo “/”. A partir de las transcripciones realizadas, cada frase fue calificada por tres jueces independientes y se tomaron en cuenta los resultados en los que por lo menos dos jueces estaban de acuerdo entre ellos. Estas calificaciones se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Frases traducidas correctamente para el texto en francés que se leyó durante el experimento 3

		Número de frase																					T1	NI
Sujeto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	T1	NI	
Grupo 1	1	/		/																		2	33	
	2	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/						/		/		12	50	
	3	/	/	/				/	/	/	/	/	/									10	50	
	4	/	/	/							/											4	57	
	5	/	/	/						/	/	/	/								/	8	67	
	6	/		/			/	/		/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	14	67	
	7	/	/	/			/			/	/											7	70	
	8	/		/			/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	15	77	
	9	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	17	83	
Grupo 2	10	/		/			/		/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	14	40		
	11	/		/		/	/	/	/	/	/	/	/		/		/		/	/	14	57		
	12	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	17	60		
	13	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	18	47		
	14	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	17	57		
	15	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	14	67		
	16	/	/	/			/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	14	73		
	T2	16	12	16	0	4	9	13	8	13	14	15	10	8	1	9	8	9	11	2	12	9		

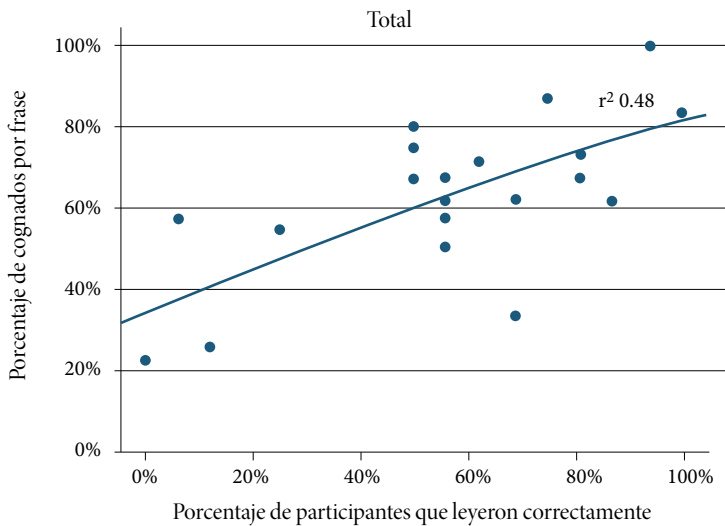
Grupo 1: sin ayuda. Grupo 2: con ayuda. NI: nivel de inglés. T1: número total de frases leídas correctamente por cada sujeto. T2: número total de sujetos que leen correctamente cada frase.

Fuente: elaboración propia.

Los participantes que recibieron ayuda (Grupo 2) lograron leer correctamente, en promedio, 15.42 frases del total (21), lo que corresponde a una ejecución del 73.33 por ciento. Por su parte, el grupo sin ayuda (Grupo 1) leyó correctamente sólo 9.88 frases en promedio, lo que equivale a una ejecución del 47 por ciento. La ayuda también logró reducir la variabilidad, ya que la desviación estándar es menor para el Grupo 2 (1.81 en comparación con 5.08 del Grupo 1). Se comparó el porcentaje de sujetos de cada grupo que leían correctamente cada una de las frases y se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos 1 y 2 ( $U=109.00$ ,  $p < 0.01$ ).

Adicionalmente se hizo una correlación entre porcentaje de cognados de cada frase y el porcentaje de sujetos que las leen correctamente, y se encontró una correlación positiva de magnitud alta ( $r=0.691$ ,  $p=0.01$ ). Esta correlación se muestra en la Gráfica 1, donde se aprecia una tendencia lineal entre la cantidad de palabras similares al español que conforman una frase, y una correcta comprensión de dicha frase. Cada punto se corresponde con cada frase del texto en francés. Como puede observarse, el material leído contenía frases con al menos un 20 por ciento de cognados.

**Gráfica 1.** Correlación entre el porcentaje de cognados que había en cada frase del texto en francés y el porcentaje de participantes que leyeron correctamente cada frase



Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Considerando que ninguno de los participantes había sido expuesto anteriormente al idioma francés, sus desempeños pueden calificarse como buenos. Cabe aclarar que la implementación de las “ayudas” por parte del investigador resultó en una mayor interacción entre éste y los participantes del grupo 2. Al revisar las grabaciones de esta sesión experimental, se ha notado que esta interacción investigador-lector fue distinta en cada participante, puesto que se articuló como diálogo abierto, con la intención de señalar las claves contextuales relevantes para la comprensión. Sin embargo, pareciera que las conversaciones hubieran promovido la creencia de que el investigador era un “lector experto”. Faltaría someter a experimentación la manera en que la interacción entre dos lectores influye en la comprensión lectora de textos en un idioma extranjero. En suma, los datos parecen sugerir que el grupo que recibió ayuda por parte del experimentador logró una mayor comprensión del texto en francés porque modificó las

maneras de concebir la práctica social como *juegos de lenguaje*.

## CONCLUSIONES

En este primer cuarto del siglo XXI la mayoría de la población participa de los grandes avances en la innovación tecnológica, mismos que llevan aparejados amplios cambios culturales en el modo en que se concibe la naturaleza de la comunicación y la expresión de la información y el conocimiento. Vivimos en una sociedad que favorece la práctica social de la mediación textual para comunicar todo tipo de información; por lo tanto, y como participantes de la cultura contemporánea occidental, la lectura y la escritura tienen un papel importante en la mayoría de nuestras actividades cotidianas, sea en el dominio laboral, en el hogar o en el entretenimiento (Barton y Papen, 2010). La inclusión de la tecnología, además, ha cambiado la manera en que se lee: hoy en día, “leer ya no es, necesariamente, sinónimo de éxito escolar” (“Una mirada...”, 2011: 199). La indiferencia manifestada hacia la

lectura de los grandes clásicos en contextos rígidos escolares no significa que la lectura esté desvalorizada ante los ojos de las y los estudiantes; más bien, se pone de manifiesto que “la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales” (Silva, 2003: 166). Leer “es una práctica como cualquier otra, de diversión o de formación, sometida a la intermitencia de los deseos y de las necesidades, a los azares de las biografías individuales y a las imposiciones de las redes sociales” (“Una mirada...”, 2011: 200). Es en este sentido en el que la concepción de la comprensión lectora como ajuste conceptual cobra relevancia, ya que la respuesta del lector al texto está mediada por una forma de concebir el mundo y por aquello que lo compone, así como de lo que es válido y pertinente hacer y decir a partir de un texto en un contexto social particular. Así, “la lectura es el producto de las condiciones en las cuales alguien ha sido producido como lector” (Silva, 2003: 164).

Esta noción de comprensión lectora como ajuste conceptual puede dar cuenta de los resultados de los experimentos que se llevaron a cabo en la presente investigación. En ellos se logró establecer una correspondencia funcional entre las respuestas “convencionales” de los lectores y las propiedades convencionales de tres textos diferentes: un anuncio en inglés de un limpiador de grasa, una versión en inglés del cuento de Cenicienta y una reseña en francés de un libro. A excepción del cuento, los textos utilizados fueron auténticos. La correspondencia establecida fue independiente del dominio del código lingüístico de los lectores, pues la comprensión no se correlacionó con el dominio de inglés y, además, los lectores no tenían experiencia previa con

el idioma francés. Tomados en conjunto, los resultados de los experimentos sugieren que es posible promover un uso pertinente del lenguaje extranjero si se promueven, en los lectores, comportamientos que involucran a la práctica social “objetivada” en las propiedades convencionales del texto. Así, la “experiencia vivencial” con productos culturales en lengua materna es un factor importante que debe aprovecharse durante la interacción de un lector con un texto en un idioma extranjero; transferencia que parece no ocurrir de manera espontánea, sino que debe propiciarse a través de la interacción con otros actores, o mediante las demandas sociales de la tarea lectora.

Los hallazgos de la presente investigación tiene implicaciones importantes en la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente si se trata de lenguajes similares al español, lo que supondría un alto número de cognados. Por ejemplo, en lugar de utilizar textos en inglés para “reafirmar” una clase de gramática (como suele hacerse en la actualidad), se podría enseñar gramática de manera pertinente (como “uso” del lenguaje y no como reglas aisladas y sin sentido) a partir de la comprensión de un texto en inglés. Apelar a la práctica social objetivada en un texto o en un contexto de comunicación oral podría promover el aprendizaje del idioma extranjero simulando contextos más auténticos y naturales. Una experiencia piloto con tales características ya ha sido reportada como “exitosa” en García (2009), donde no sólo se abordaron aspectos estructurales del inglés como lenguaje extranjero, sino que entrenaron a los estudiantes en el uso de estrategias de autorregulación de su interacción con los materiales impresos.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, Neil (1999), *Exploring Second Language Reading: Issues and strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- ANDERSON, Richard C. (1994), "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory", en Robert B. Rudell, Martha Rapp Rudell y Harry Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, pp. 469-482.
- BARTON, David y Uta Papen (2010), *The Anthropology of Writing: Understanding textually-mediated social worlds*, Londres, Continuum.
- CRESPO, Eduardo (1993), "De la percepción a la lectura: el conocimiento como práctica social", *Psicothema*, vol. 5, suplemento, pp. 83-90.
- DURÁN, Clara Denisse (2010), "El programa de inglés 2006 ¿consolidación o resistencia? Perspectiva desde la función técnico-pedagógica", *Metodología y estrategias de enseñanza*, en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/265> (consulta: 10 de octubre de 2012).
- FUENTES, María Teresa y Emilio Ribes (2001), "Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 9, núm. 2, pp. 181-212.
- FUENTES, María Teresa y Emilio Ribes (2006), "Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 23, núm. 2, pp. 149-172.
- GARCÍA, Raquel (2009), "Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, pp. 60-78.
- GARCÍA, Luis (2011), *Estructura textual, comprensión y abstracción de un hecho histórico*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- GERGEN, Kenneth J. (1988), "Knowledge and Social Process", en Daniel Bar-Tal y Arie W. Kruglanski (eds.), *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 30-47.
- GONZÁLEZ, Rosa Obdulia, Javier Vivaldo y Alberto Castillo (2004), *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES/UAM-Iztapalapa.
- HEATH, Shirley (1983), *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, University Press.
- KALMAN, Judith (2003), "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, pp. 37-66.
- LEMUS, María Esther, Katherine Durán y Maritza Martínez (2008), "El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes", en Alfredo Marín y Deon Victoria Heffington (eds.), *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios de Lenguas (FONAEL 2008)*, México, Universidad de Quintana Roo, pp. 243-251, en: [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_IV/Lemus\\_Hidalgo\\_Maria\\_Esther\\_et\\_al.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Lemus_Hidalgo_Maria_Esther_et_al.pdf) (consulta: 10 de julio de 2014).
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública.
- LÓPEZ Bonilla, Guadalupe y Mara Rodríguez (2003), "La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 67-98.
- MOORE, Hanna y Esther Narciso (2011), "Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2013), *PISA (2012) Assessment and Analytical Framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511>.
- PEREDO, María Alicia (2003), "La importancia del contexto en la lectura laboral", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 13-35.
- PÉREZ Almonacid, Ricardo y Luis Quiroga (2010), *Lenguaje. Una aproximación interconductual*, Bogotá, Editorial Kimpres Ltda.
- RIBES, Emilio (2006), "Conceptos, categorías y conducta: reflexiones teóricas", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 15, núm. 1, pp. 5-23.
- ROCKWELL, Elsie (2001), "La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares", *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 11-26.
- ROSALES, Blanca Lilia, José Francisco Zárate y Armando Lozano (2013), "Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva", *Sinéctica*, núm. 41, pp. 1-11, en: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41\\_desarrollo\\_de\\_la\\_competencia\\_comunicativa\\_en\\_el\\_idioma\\_ingles\\_en\\_una\\_plataforma\\_interactiva](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_desarrollo_de_la_competencia_comunicativa_en_el_idioma_ingles_en_una_plataforma_interactiva) (consulta: 8 de julio de 2014).



- RYLE, Gilbert (1949), *The Concept of Mind*, Nueva York, Barnes and Noble.
- SILVA, Renán (2003), “La Lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”, *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, pp. 161-175.
- SYMONS, Sonya y Michael Pressley (1993), “Prior Knowledge Affects Text Search Success and Extraction of Information”, *Reading Research Quarterly*, vol. 28, núm. 3, pp. 251-260.
- TOMASSINI, Alejandro (2006), “Comprensión: filosofía tradicional versus pensamiento wittgensteiniano”, *Revista de Filosofía*, vol. 24, núm. 53, pp. 89-105.
- “Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain” (2011), *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132 (sección Documentos), pp. 193-204.
- VAN Dijk, Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academia Press.
- VÉLEZ, Mauricio (2011), “Sobre la comprensión”, *Coherencia*, vol. 8, núm. 15, pp.145-184.
- VYGOTSKI, Lev S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.
- WALKER, Carol H. (1987), “Relative importance of domain knowledge and overall aptitude on acquisition of domain-related knowledge”, *Cognition and Instruction*, vol. 4, núm. 1, pp. 25-42.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1953), *Philosophical Investigations*, Oxford, Basil Blackwell.

## ANEXO A

### TEXTO UTILIZADO EN EL EXPERIMENTO 1

Comercial en inglés tomado de la revista *Popular Science*, en el número de abril de 1988, p. 51.



### TRADUCCIÓN DEL COMERCIAL:

Chuck Woolery dice que Clear Magic limpia como magia.

Telas / Alfombras

Alacenas / Automotores

Plástico / Superficies pintadas

Azulejo / Parrillas

¡Limpia todo o te regresamos tu dinero! Si amas los autos pero odias la grasa, Clear Magic es para ti. Clear Magic tiene miles de usos diferentes en toda la casa, auto y taller. Es lo bastante fuerte para los trabajos más grasientos y sucios —pero lo suficientemente suave para las telas más delicadas. Clear Magic es potente—, pero seguro. No es tóxico, no es inflamable y es totalmente biodegradable. Es claramente el favorito de América. De venta en Kmart' y otras tiendas departamentales automotrices exclusivas.

## ANEXO B

### TEXTO UTILIZADO EN EL EXPERIMENTO 2

#### *Cinderella*

One day a **messenger** from the King arrived at the house where **Cinderella** lived. He had an invitation to a **dance** for all the ladies in the house. The **ugly sisters** and the **step mother** were very happy and began to **get-ready** for the dance. Cinderella wanted to go, too, but they laughed at her and said, “You can’t go. You don’t have any **nice clothes**”. When they left for the dance, Cinderella **cried**. Suddenly, her fairy-godmother appeared and told her not to cry. She said, “You will go to the dance, Cinderella, if you follow my instructions”. Then she told Cinderella to **go into** the garden and bring a big **pumpkin** and some **mice**. Then, **waving** her **magic wand**, she said, “I will turn that into a **golden carriage** and those into **fine horses**”. Cinderella was very happy, but she said, “I can’t go to the dance in

my old clothes”. The fairy-godmother told her to wait a minute and **changed** the old clothes **into** a beautiful **dance dress**. Then she told Cinderella to get into the carriage. “Have a wonderful time”, she said, “but **don’t come back after midnight!** That is very important”.

#### Respuestas correctas

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| 1. mensajero          | 11. calabaza                            |
| 2. Cenicienta         | 12. ratones                             |
| 3. baile              | 13. moviendo                            |
| 4. horribles hermanas | 14. varita mágica                       |
| 5. madrastra          | 15. carruaje dorado                     |
| 6. ropa bonita        | 16. finos                               |
| 7. <i>lloró</i>       | 17. <i>transformó en</i>                |
| 8. hada madrina       | 18. vestido de baile                    |
| 9. <i>llorara</i>     | 19. <i>introdujera al</i>               |
| 10. <i>ir al</i>      | 20. ¡no regreses después de medianoche! |

## ANEXO C

### TEXTO EN FRANCÉS UTILIZADO EN EL EXPERIMENTO 3

Reseña del libro titulado *Adolescences* editado por Foundation de France que apareció en la revista *Elle*, el 5 de julio de 1993.

L'adolescence est une période extraordinaire de la vie, riche de changements. Pour les jeunes et leur entourage, c'est aussi une période déconcertante, difficile. Trop souvent, ils vivent leur adolescence dans le mal-titre et développent ce que les professionnels appellent "des comportements à risques". Ces comportements aboutissent à une réalité inacceptable: la mortalité des Français de 15 à 25 ans est aujourd'hui la plus forte d'Europe. Malgré les efforts de prévention, plus de 5 000 jeunes meurent: de mort violente chaque année. Dès 1991, la Fondation de France et les AGF ont formé un groupe de travail, présidé par le professeur Philippe Jeammet, ayant pour objectifs de sensibiliser le public, d'informer les jeunes et de faciliter l'accès aux soins. Ce groupe a rédigé un livre, destiné aux parents et aux adultes qui travaillent avec les adolescents, afin de les aider à comprendre les signes et les appels lancés dans les moments de tension ou de trouble. L'ouvrage est agrémenté de superbes photos de Myr Muratet.

*Claves utilizadas para calificar el desempeño de los participantes con el texto en francés*

(1) La adolescencia es un periodo extraordinario de la vida, rico en cambios. / (2) Para los jóvenes y su entorno, / (3) es también un periodo desconcertante, difícil. / (4) Frecuentemente, ellos viven su adolescencia con inquietud / (5) y desarrollan lo que los profesionales llaman "los comportamientos de riesgos". / (6) Estos comportamientos desembocan en una realidad inacceptable: / (7) la mortalidad de franceses entre 15 y 25 años es hoy día la más alta de Europa. / (8) A pesar de los esfuerzos de prevención, / (9) más de 5000 jóvenes mueren de muerte violenta cada año. / (10) Desde 1991, la Fundación de Francia y la AGF han formado un grupo de trabajo / (11) presidido por el profesor Philippe Jeammet, / (12) teniendo como objetivos de sensibilizar al público, / (13) de informar a los jóvenes / (14) y de facilitar el acceso a la atención. / (15) Este grupo ha escrito un libro / (16) destinado a los padres / (17) y a los adultos que trabajan con los adolescentes / (18) a fin de ayudarles a comprender las señales / (19) y los síntomas de alerta / (20) en los momentos de tensión o de problema. / (21) La obra está ilustrada con fotos espléndidas de Myr Muratet.