

## **ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN INGLÉS L2 Y SU IMPACTO EN ESPAÑOL L1**

*Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas\**

MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO / MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ

### **Resumen:**

La realización de inferencias retóricas en textos académicos ha sido poco estudiada, al igual que la posibilidad de transferir estrategias de comprensión inferencial de una segunda lengua (L2) a la materna (L1). En este trabajo se da cuenta de un experimento que consistió en preparar e impartir un diseño instruccional, dirigido a mejorar las habilidades de comprensión inferencial retórica para géneros de investigación escritos en inglés (L2) de un grupo de alumnos de una licenciatura en lengua inglesa. Se realizaron pruebas y análisis estadísticos para determinar la efectividad de la intervención y la transferencia de las habilidades de comprensión inferencial a la L1 (español) y a un género distinto: el cuento. Los resultados indican que la intervención fue efectiva en ambos sentidos. Se revisan las implicaciones para la teoría y la práctica.

### **Abstract:**

Making rhetorical inferences in academic texts has not been thoroughly studied, nor has the possibility of transferring inferential comprehension strategies from a second language (L2) to the native language (L1). The current article describes an experiment that consisted of preparing and distributing an instructional design aimed at improving rhetorical inferential comprehension skills for genres written in English (L2), among a group of undergraduates majoring in English. Statistical tests and analyses were carried out to determine the effectiveness of the intervention and the transfer of inferential comprehension skills from the L1 (Spanish) and to a different genre: the short story. The results indicate that the intervention was effective in both areas. The implications are studied for theory and practice.

**Palabras clave:** educación superior, comprensión de lectura, análisis del discurso, idioma extranjero, lengua materna, investigación experimental, México.

**Keywords:** higher education, reading comprehension, analysis of discourse, foreign language, native language, experimental research, Mexico.

---

Moisés Damián Perales-Escudero y María del Rosario Reyes-Cruz son profesores-investigadores del Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo. Boulevard Bahía s/n, esquina Ignacio Comonfort, Chetumal, Quintana Roo, México. CE: moisesd@umich.edu / rosreyes@uqroo.mx

\* Este trabajo contó con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública a través del Programa para el Mejoramiento del Profesorado.

## Introducción

La comprensión lectora en México ha sido un tema de interés público desde que pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) evidenciaron las diferencias en desempeño lector de los estudiantes del sistema educativo nacional en comparación con los de otros países miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Aunque los instrumentos de evaluación son cuestionables, en mayor o menor medida y por motivos diversos, es cierto que la experiencia cotidiana de innumerables profesores apunta a que, en muchos contextos educativos, la lectura no logra constituirse en un medio para el aprendizaje eficaz, eficiente, crítico y gozoso de conocimientos disciplinares ni para el disfrute estético y crítico de la literatura. Sin duda, las causas son múltiples, complejas y multifactoriales (Barriga-Villanueva, 2010; Carrasco, López-Bonilla y Peredo, 2008; López-Bonilla, 2013; Peredo, 2011).

Ante esta situación, en los estudios en lengua materna (L1) en México parecen escasas las intervenciones al respecto. Una excepción es el trabajo de Zarzoza *et al.* (2007), quienes investigaron el impacto de una interfaz electrónica de su propia autoría en la comprensión de textos expositivo-argumentativos. Encontraron que su propuesta mejoró significativamente la capacidad de responder de manera adecuada a preguntas de comprensión y de lectura crítica.

Además de estudiarse en español como lengua materna (L1), la comprensión lectora también se ha investigado en inglés como segunda lengua (L2) en México. Se han realizado por lo menos dos intervenciones. En un estudio experimental, García Jurado Velarde (2009) diseñó e investigó la eficacia de una estrategia instruccional con componentes de análisis lingüístico-discursivo y de metacognición para la comprensión de textos académicos, obteniendo resultados favorables tras su aplicación. De manera similar, el trabajo pre-experimental de Tobío-Alonso (2010) indagó el impacto de la lectura extensa de cuentos y novelas simplificados en inglés sobre la comprensión de textos cotidianos, textos académicos y la adquisición de léxico, encontrando un impacto favorable sobre los dos primeros rubros. En contextos internacionales existe evidencia a favor del uso de organizadores gráficos para mejorar la comprensión en L2, a condición de que éstos reflejen fielmente la estructura del texto meta (Jiang y Grabe, 2007; Vakilifard y Armand, 2011) y contribuyan así a incrementar la conciencia metatextual del lector.

Los resultados favorables de las intervenciones en L1 y L2 respaldan la aseveración de Pearson y Fielding (1991), de que las intervenciones encaminadas a incrementar la conciencia metatextual de los estudiantes generalmente tienen buenos resultados sobre la comprensión lectora. Asimismo, se sabe que las estrategias de lectura en L1 pueden influir en el desempeño lector en L2 (Vivaldo, López-Olivas y González, 2004). Un asunto menos investigado que reviste importancia teórica tiene que ver con la transferencia de estrategias inferenciales retóricas de la L2 a la L1 y el papel del conocimiento de los géneros textuales en la lectura en ambas lenguas. El modelo más reciente de lectura en L2 (Bernhardt, 2011) parece adscribir la conciencia metatextual a la L1 exclusivamente al asignar el conocimiento de las estructuras de texto al dominio de esta lengua. Esta característica del modelo implica que ese conocimiento metatextual se desarrolla en la L1 y después se transfiere a la segunda. Además, el modelo no considera el papel del conocimiento no estructural de las funciones retóricas de los géneros textuales, cuya función en la comprensión ha sido sugerida por distintos autores (Paltridge, 1997; Fernández-Toledo, 2010; Perales, 2013). Finalmente, se ha prestado poca atención a la realización y transferencia de inferencias retóricas generativas; a saber, aquellas que tienen que ver con las motivaciones de los autores, la audiencia que éstos construyen textualmente para sus textos, y sus intenciones persuasivas no explícitas (Perales, 2010, 2013). Los estudios de transferencia en L2 se han enfocado en estrategias de auto-regulación y motivación (Schoonen, Hulstijn y Bossers, 1998), conocimientos léxicos (Hornberger y Micheau, 1988; Carlisle *et al.*, 1999; Sidek, 2008, 2013) o discursivos para la escritura (Leap, 1991).

Con el fin de atender estas lagunas en el conocimiento, así como el llamado de Carrasco (2003) a hacer explícita la enseñanza de estrategias de lectura dentro del currículum, este trabajo reporta los resultados de una investigación basada en diseño que persiguió, por un lado, indagar la efectividad de una intervención enfocada en estrategias de naturaleza lingüístico-retórico-discursiva en la comprensión inferencial de tipo retórico y, por otro, averiguar si lectores adultos pueden transferir conocimientos de las funciones retóricas de géneros en la L2 y habilidades de realización de inferencias retóricas generativas en L2 a otros géneros en la L1. Los resultados indican que las respuestas a ambas interrogantes son afirmativas y tienen implicaciones para la teorización de los procesos de

comprensión lectora del bilingüe secuencial adulto y del papel del género textual en la lectura.

### Marco teórico

Existen por lo menos tres modelos teóricos no formales que pretenden dar cuenta de los procesos de lectura en L2. El primero revisado aquí es el de Continuos de la Bilingüedad de Hornberger (2003). Los dos continuos que resultan relevantes para este trabajo son el micro-macro y el de transferencia L1-L2. El primero se refiere a consideraciones del uso de ambas lenguas a nivel individual en un polo y a nivel social en el otro. El continuo de transferencia L1-L2 se refiere al uso de conocimientos o habilidades aprendidos en una lengua para operar en la otra.

En paralelo al modelo de Continuos de Bilingüedad, existen otros dos que dan cuenta de la transferencia entre lenguas. Uno es el modelo compensatorio, desarrollado por Elizabeth Bernhardt, cuya versión más reciente se presenta en Bernhardt (2011). Fue creado a partir de la investigación de procesos de lectura de estudiantes universitarios estadounidenses que aprenden una lengua extranjera en la universidad. Se basa en el modelo interactivo-compensatorio de lectura en L1 de Stanovich (1980), y postula que la comprensión en L2 se construye a través de la interacción de múltiples componentes y que los lectores compensan las deficiencias en uno de éstos con un uso mayor de otros. Los componentes del modelo son la literacidad en L1, el conocimiento de la L2, y lo que Bernhardt llama “varianza no explicada” que parece relacionarse, principalmente, con componentes afectivos y atributos psicológicos del lector. Un rasgo saliente de este modelo es que asume que ciertos componentes se desarrollan únicamente en la L1, a saber: las creencias y los conocimientos sobre las micro y macroestructuras textuales, los cuales se clasificarían dentro del dominio de la conciencia metatextual según Gombert (1992).

Otro modelo es el de Competencia Subyacente Común (CSC) desarrollado por Cummins (1979, 1991, 2005). Éste ha sido creado con base en las evidencias acumuladas mediante la observación de contextos educativos bilingües de enseñanza primaria y secundaria, principalmente en Canadá y Holanda. El modelo asume que las habilidades de lectoescritura desarrolladas en una lengua X pueden transferirse a una lengua Y bajo las condiciones adecuadas de exposición –que incluye la enseñanza– y motivación (Cummins, 1991). Como dice Cummins (2005:4), “*in other words, although the*

*surface aspects of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages*” [trad. del autor: “en otras palabras, aunque los aspectos superficiales de las distintas lenguas son claramente diferentes, hay una competencia cognitiva/académica subyacente que todas ellas comparten]. El modelo no asume que la transferencia será siempre en la dirección L1-L2, como sí parece hacerlo el modelo de Bernhardt (2011). Sin embargo, en la práctica las investigaciones inspiradas por el CSC han arrojado evidencia predominantemente en ese sentido. En la dirección L2-L1, sólo se cuenta con el estudio de Francis (2000) sobre transferencia de habilidades de escritura del náhuatl al español en niños. Un tipo de transferencia en el modelo CSC es la transferencia de aspectos pragmáticos de uso del lenguaje. Perales (2013) propone que las inferencias retóricas forman parte de esos aspectos pragmáticos.

Aunque se han desarrollado muchas taxonomías de tipos de inferencias, la distinción básica es entre las llevadas a cabo mediante la recuperación de información de otra parte del texto o del conocimiento previo y aquellas realizadas mediante un proceso de razonamiento para llenar lagunas del texto (Grabe, 2009). En el modelo de Construcción-Integración (C-I) (Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998, 2004), el segundo tipo es llamado inferencia generativa. Las inferencias retóricas son una clase de inferencia generativa en la medida en que los textos leídos no establezcan explícitamente sus motivaciones, intenciones y audiencias meta. Estas inferencias, como significado pragmático, emergen del procesamiento del lenguaje valorativo en aquellos textos que lo presentan y son influidas por el conocimiento retórico de los géneros textuales que tienen los lectores (Perales, 2013). Siguiendo la Teoría de la Valoración de Martin y White (2005), llamamos lenguaje valorativo a aquellos ítems lingüísticos que evalúan entes abstractos o personas, expresan emociones y construyen un entramado dialógico de voces y posturas diversas en el texto. El lenguaje valorativo se expresa de maneras tanto distintas como similares en varios géneros textuales.

Proponemos que el género textual es una categoría analítica sociocognitiva (Castro y Sánchez, 2013) que permite conectar los polos individual y social del continuo micro-macro de Hornberger (2003), ya que infunde pautas sociales a las motivaciones, intenciones y estrategias individuales de escritores y lectores (Bazerman, 2013). Estas pautas compartidas resultan en la elaboración de marcos interpretativos o esquemas mentales compartidos por los grupos sociales que usan los géneros con fines comunes,

o comunidades de discurso. El conocimiento retórico de los géneros textuales es un tipo de conciencia metatextual no estructural (no relacionada con la organización secuencial de la información en el texto), que incluye conciencia de las características lingüístico-discursivas típicamente asociadas con un género, el tipo de situaciones comunicativas y relaciones interpersonales que éstas indexan dentro de comunidades discursivas, y la asociación del género con el canal oral o escrito y la esfera comunicativa en que se sitúen (Perales, 2012, 2013).

Las variaciones individuales y sociales en este tipo de conocimiento retórico de los géneros se asocian con la realización de inferencias retóricas cualitativamente distintas. Se ha mostrado que lectores con poca exposición a géneros escritos de la esfera pública utilizan su conocimiento de las relaciones interpersonales indexadas por el lenguaje valorativo típico de textos de la esfera privada para realizar inferencias retóricas sobre los primeros, lo que resulta en inferencias retóricas poco plausibles (Perales, 2012, 2013). Por otro lado, los lectores de textos académicos varían en su habilidad para leer retóricamente: los investigadores expertos leen de forma más crítica y realizan más inferencias retóricas que los estudiantes de posgrado (Charney, 1993).

Según Swales (1990), los géneros se constituyen de “géneros parte”. La sección de introducción del artículo de investigación es uno de éstos. En los artículos publicados en inglés en revistas internacionales, las introducciones típicamente hacen uso del lenguaje evaluativo para realizar varias funciones retóricas y desarrollar sus argumentos (Hood, 2006; Hyland, 2004). Por ejemplo, se evalúan positivamente las contribuciones de estudios previos pero se señalan sus fallos o limitaciones mediante valoraciones negativas. Estas evaluaciones permiten realizar un movimiento retórico llamado “nicho” o “hueco epistemológico” por Swales (1990), el cual es el segundo movimiento en su taxonomía de movimientos retóricos, o modelo CARS (*Creating a Research Space*).

De manera simultánea a la presencia de la secuencia de movimientos CARS, los argumentos suelen construirse de manera dialógica en la prosa académica inglesa en el campo de la lingüística aplicada, presentando y refutando los argumentos contrarios o partes de ellos (Badger, 2006). De ambas maneras, se establecen en un solo texto complejas relaciones de intertextualidad que los lectores deben desentrañar para comprender las motivaciones y propósitos de los autores, es decir, para realizar inferencias

retóricas. Estas prácticas pueden entenderse como socioculturales y cognitivas, ya que otros lectores no académicos podrían procesar el mismo tipo de lenguaje de manera distinta según sus conocimientos previos sobre las funciones y estructuras de los textos (Goldman y Bisanz, 2002) y los tipos de relaciones interpersonales indexadas por el lenguaje evaluativo según la situación comunicativa que el lector construya para el género (Perales, 2013). Así, la enseñanza de estrategias de procesamiento lingüístico-discursivo, que son de naturaleza cognitiva, debe entretenerse con la construcción de conocimientos sobre las prácticas socioculturales asociadas a la lectura académica. La retórica contemporánea ofrece constructos que pueden dar cuenta de algunas de ellas.

Desde la retórica contemporánea, Bitzer (1968) propone el concepto de exigencia para describir los motivos de un autor. La exigencia es un estado del mundo que el autor desea modificar porque no es como debiera ser o es como no debería ser. Proponemos que la exigencia en las introducciones de artículos de investigación en inglés es textualizada por el segundo movimiento del modelo CARS o nicho epistemológico, donde los autores establecen las limitaciones, controversias, fallos metodológicos o errores de juicio presente en estudios previos mediante el uso del lenguaje evaluativo. Estas argumentaciones van constituyendo el estado del mundo –del conocimiento en este caso– que los autores pretenden modificar mediante la realización de su estudio. El trabajo de Badger (2006) sugiere que esta textualización del segundo movimiento puede realizarse mediante la presentación de argumentos y contra-argumentos en las introducciones de artículos de lingüística aplicada, y también en aquellos textos no empíricos que se dedican a discutir temas controversiales en la disciplina. Siguiendo la taxonomía de géneros elementales de Martin y Rose (2008), llamaremos a estos últimos “artículos de discusión”, ya que el género “discusión” de esa taxonomía incluye la presentación extensa y evaluativa de diversos puntos de vista para finalmente tomar una posición. La presentación de argumentos y contra-argumentos puede ser vista como una estrategia para persuadir a quienes se adhieren a ideas distintas a las del autor, por lo que su presencia indica que se construye textualmente una audiencia no alineada con el autor.

En su conjunto, todas las dimensiones de la conciencia metatextual señaladas, así como las inferencias retóricas que ellas posibilitan, podrían formar parte de la Competencia Subyacente Común en los lectores bilingües secuenciales adultos según el modelo CSC, o de la competencia en

L1 según el modelo compensatorio de Bernhardt (2011). Por “bilingües secuenciales adultos” nos referimos a aprendientes de una lengua extranjera que han iniciado su aprendizaje después de la infancia y que han alcanzado un nivel de competencia comunicativa suficiente para llevar a cabo tareas académicas. La posibilidad de transferencia de habilidades de comprensión inferencial retórica de la L2 a la L1 en estos aprendientes no ha sido investigada, ya que los estudios CSC se han concentrado en aprendientes infantiles y adolescentes de una segunda lengua (una lengua hablada ampliamente fuera de la escuela en el contexto de aprendizaje) y no en adultos en contextos de lengua extranjera.

El fenómeno de la transferencia de conocimientos y/o habilidades ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas. En este trabajo adoptamos el enfoque retórico de géneros textuales de Nowacek (2011), quien teoriza la transferencia diciendo que: “las teorías de género asumen que los individuos se encuentran con situaciones fundamentalmente similares y se valen de [su conocimiento de] géneros construidos socialmente y constitutivos del orden social a fin de minimizar las diferencias entre estas situaciones” (p. 20) y que “los géneros hablados y escritos son un mecanismo central que proporciona pistas para la transferencia” (p. 12). Para Nowacek (2011), la enseñanza para la transferencia debe enfocarse en elevar la conciencia sobre los aspectos no estructurales de los géneros y las capacidades de recontextualización del conocimiento genérico de los alumnos. Planteamos que la enseñanza de las funciones retórico-discursivas del lenguaje evaluativo y su relación con las habilidades de comprensión inferencial retórica a través de varios géneros se enmarca dentro de esta perspectiva.

### **Métodos**

Este trabajo se inscribe en el paradigma de la investigación basada en diseño (IBD, en inglés: *Design-Based Research*). Éste borra las diferencias entre investigación básica y aplicada al tener como objetivos simultáneos la generación de conocimientos teóricos nuevos y la solución de problemáticas educativas locales (Edelson, 2002; Perales, 2013), ubicándose en lo que Stokes (1997) llama el cuadrante de Pasteur. La IBD se caracteriza por avanzar en ciclos de diseño-investigación. Este trabajo se inscribe en el segundo ciclo de una iniciativa de IBD sobre lectura crítica y retórica cuyo primer ciclo se reporta en Perales (2012, 2013). En el primero se utilizó un diseño cualitativo cuasi-etnográfico que permitió caracterizar



los factores de los aprendientes y del contexto que influyen en la generación de inferencias retóricas sobre textos de opinión política. En este segundo ciclo se usó un diseño cuasi-experimental en el cual la variable independiente fue la intervención y las variables dependientes, los resultados de una prueba de inferencias retóricas con base en introducciones y artículos de discusión en L2 y los resultados de un ejercicio de la prueba PISA que requiere realizar inferencias retóricas sobre un texto narrativo (Perales, 2010). En ambos géneros textuales, dichas inferencias dependen del procesamiento de lenguaje evaluativo para reconstruir las exigencias retóricas y audiencias meta creadas por el autor.

Se utilizaron grupos enteros e intactos: uno experimental (N=14) y otro de control (N=12), compuestos de estudiantes de octavo semestre de una licenciatura en lengua inglesa que tomaban una clase de lectura académica. Según el plan curricular, los estudiantes deben haber alcanzado el nivel B2 del Marco Común Europeo para ese semestre, por lo que no se realizó una prueba para verificar su nivel. El tratamiento consistió en la exposición al diseño instruccional presentado en la siguiente sección durante 12 sesiones de dos horas cada una para un total de 24 horas. El grupo de control recibió instrucción tradicional, que consiste en activar conocimientos previos, presentar vocabulario antes de la lectura y hacer preguntas para evaluar la comprensión después de la lectura. Ambos currícula fueron implementados por el autor principal del trabajo con dos grupos distintos de una asignatura de lectura académica. Las clases fueron videograbadas, observadas y comentadas por un colega para asegurar el apego a los diseños instruccionales.

Se administraron las mismas pruebas para la comprensión retórica de los géneros meta en L2 y del texto narrativo en L1 a ambos grupos antes y después de la intervención. La correspondiente a la L1 consistió en el texto “El Regalo” de la prueba PISA y las preguntas correspondientes que requieren de una inferencia retórica, ambas se tomaron de la versión de PISA publicada por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de España (INECSE, 2005). Esta prueba se calificó sobre una escala de tres puntos (ver Perales, 2010). La prueba de comprensión en L2 fue diseñada por el autor y colegas y se basó en la lectura de la introducción de Bateman (2008) y del texto completo de Belcher (2007). Para leer ambos textos se requieren conocimientos previos básicos sobre métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera y sobre adquisición de L2.

Se presumió que los estudiantes poseen estos conocimientos ya que han tomado las materias correspondientes en los semestres sexto y séptimo. Ninguno de los dos trabajos es de naturaleza particularmente técnica y sus temáticas no guardan relación con las de los artículos leídos durante la intervención. Las preguntas de la prueba de comprensión inferencial en inglés L2 pueden consultarse en el anexo 1. Los resultados fueron analizados utilizando pruebas t. Las hipótesis nulas fueron las siguientes:

- HO1= el tratamiento no produce diferencias significativas entre los resultados de la prueba de comprensión inferencial retórica de los textos meta en L2 de los grupos experimental y de control.
- HO2= el tratamiento no produce diferencias significativas entre los resultados de la prueba de comprensión inferencial retórica de un texto narrativo en L1 de los grupos experimental y de control.

La HO2 se refiere a la transferencia o no de las habilidades construidas en L2 para géneros académicos a la L1 para géneros narrativos. La elección de centrarse en estos últimos obedece a razones de índole teórica. La transferencia de habilidades a otros géneros que incluyen patrones lingüísticos similares no ha sido investigada y no es considerada por los modelos revisados, por lo que un hallazgo positivo en ese sentido puede constituir un avance teórico para comprender el papel del género textual en la comprensión lectora.

### **Características del diseño instruccional**

#### **El currículo**

El currículo del grupo experimental se basó en la enseñanza de conocimientos y estrategias para la realización de inferencias retóricas. Los géneros meta fueron la introducción de los artículos de investigación y de discusión. Se utilizaron los textos mostrados en el cuadro 1.

Además de tener complejas relaciones intertextuales al interior de cada uno, estos textos también se relacionan intertextualmente unos con otros al tratar temáticas controversiales dentro de la lingüística aplicada y situarse en algunos casos en polos contrarios. Las temáticas son conocidas por los estudiantes de octavo semestre gracias a las materias tomadas previamente, pero se verificó mediante entrevistas informales con otros profesores que estos artículos en particular no hubiesen sido incluidos

en los programas de estudio de materias previas. De hecho, en tales entrevistas se encontró que las materias previas no incluyen la lectura de artículos, sólo de capítulos de libros, hecho que fue corroborado por los alumnos participantes.

CUADRO 1  
*Textos meta*

Artículos de investigación empírica	Artículos de discusión
Kupferberg y Olshtain (1996)	Larsen-Freeman (2000)
Bardovi-Harlig (1998)	Belcher (2007)
Collins (2002)	Kumaravadivelu (2006)

Las estrategias enseñadas pueden entenderse en dos niveles anidados: uno retórico pragmático de nivel “macro” que depende de la realización de estrategias de procesamiento lingüístico-discursivo de nivel “micro”. Estos niveles se presentan a continuación, donde los ítems con sangría corresponden a las estrategias de nivel “micro”:

Identificación de la exigencia

- Identificación de los movimientos retóricos
- Relación del movimiento 2 (nicho epistémico) con la exigencia

Identificación del posicionamiento del autor

- Identificación y procesamiento del lenguaje evaluativo (quién evalúa, a quién, de qué forma)

Identificación de audiencias meta

- Identificación y procesamiento del lenguaje evaluativo (quién evalúa a quién de qué forma)
- Identificación de contra-argumentación.

Para la identificación de los movimientos retóricos en las introducciones de artículos de investigación se enseñó el modelo CARS, mientras que para

los de discusión se usaron las etapas de este género propuestas por Martin y Rose (2008). Para el procesamiento del lenguaje valorativo se utilizó el organizador gráfico inspirado en la Teoría de la Valoración desarrollado por Wallace (2003) y refinado por Perales (2012). Cabe decir que estas estrategias enseñadas al grupo experimental fueron acompañadas de otras de activación de conocimiento previo y vocabulario, comunes con el grupo de control. Es decir, el currículum del grupo de control consistió en la lectura de los mismos textos acompañada de activación de conocimientos previos, vocabulario y preguntas de comprensión al finalizar la lectura. Con el grupo experimental también se usaron esas técnicas, además del currículum descrito anteriormente.

### El sistema didáctico

Como sistema didáctico para el grupo experimental, se siguió el modelo de enseñanza directa (Duffy, 2003). Éste consta de cinco pasos: 1) entender las estrategias conceptualmente de manera significativa; 2) entender la motivación para usar las estrategias y cómo ese uso contribuye al aprendizaje; 3) aprender cómo usar las estrategias paso a paso (conocimiento procedimental); 4) entender el uso diferenciado de estrategias dependiendo de factores contextuales y textuales (conocimiento condicional); y 5) evaluar el uso de estrategias a fin de monitorear y mejorar la comprensión.

Para el paso 1 se construyó conocimiento sobre las prácticas socioculturales de comprensión del conocimiento y su textualización, así como sobre la significatividad de las mismas para los alumnos. En primer lugar, se les pidió reflexionar sobre cómo avanza el conocimiento en la lingüística aplicada y cómo se reflejan esos avances en textos. Mediante andamiaje conceptual dialógico, junto con el profesor concluyeron que el conocimiento se construye mediante el diálogo con estudios previos, el cual incluye señalar limitaciones de los mismos y desacuerdos conceptuales o metodológicos. Los alumnos concluyeron que estos desacuerdos y discusiones no se presentan generalmente en los capítulos de libros de texto (con algunas excepciones), que constituyen su único material de lectura disciplinar en la licenciatura.

El profesor explicó, mediante evidencias textuales, que los artículos de investigación y discusión sí presentan explícitamente estos desacuerdos y discusiones, y que es importante reconstruirlos para entender los procesos de producción del conocimiento y los cambios en lo que constituye “conocimiento aceptado” a través del tiempo. Los alumnos concluyeron que

las actividades de producción del conocimiento por expertos son como los acontecimientos que ocurren tras bambalinas en una obra de teatro: los libros de texto tienden a presentar la “obra” al público como un conocimiento estable, mientras que los artículos en revistas son los acontecimientos tras bambalinas que conocen los actores mismos, vale decir, los investigadores, y que presentan el conocimiento como algo inestable y cambiante.

El profesor explicó que esos artículos no van dirigidos a estudiantes, lo que dificulta su comprensión, pero es necesaria, entre otras razones, para la formación investigadora y para la actualización constante de los profesores de lenguas, lo cual constituye el paso 2. El conocimiento así construido sobre la inestabilidad del conocimiento fue conectado con los constructos de “exigencia”, “movimiento retórico”, “contra-argumento” y “lenguaje evaluativo” mediante lecturas guiadas a lo largo de las 12 semanas del tratamiento (paso 3). Este pasó incluyó, en cada sesión, la presentación y práctica explícita de las estrategias a través de la lectura y análisis colectivo de un texto visualizado por todo el grupo mediante la proyección electrónica en una pantalla, para después transitar a la lectura y análisis en grupos y finalmente la lectura y análisis individual.

Para atender el paso 4 se construyeron conocimientos sobre los diversos fines de los artículos de investigación empírica y de discusión, las diferencias en sus exigencias y movimientos retóricos. Para atender el paso 5 hubo un diálogo constante sobre las interpretaciones incongruentes que emergieron en clase, a fin de descubrir cómo procesos no óptimos de aplicación de estrategias llevaban a producir inferencias retóricas y de otro tipo implausibles. Finalmente, para atender la dimensión de transferencia, se hizo hincapié en las sesiones finales de la intervención en que los textos narrativos sofisticados dirigidos a adultos también responden a exigencias retóricas y construyen audiencias meta, mismas que se representan y pueden inferirse a través de patrones de lenguaje valorativo. Sin embargo, no se incluyó instrucción explícita ni ejercicios con géneros narrativos con ninguno de los grupos.

## Resultados

Todas las estadísticas reportadas a continuación fueron calculadas usando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 19, con excepción de la *d* de Cohen, que fue calculada manualmente usando las fórmulas descritas más adelante. Para todos los resultados se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a fin de comprobar la normalidad de la dis-

tribución (Field, 2009; Cunningham y Aldrich, 2012), obteniéndose un valor de  $p > .05$  (ver resultados en el anexo 2), lo cual indica que los datos tienen una distribución normal. Tras comprobar que se cumplía la presunción de normalidad, se realizó una prueba t de muestras relacionadas para cada par de pruebas pre y post. Se calculó el tamaño del efecto utilizando la prueba d de Cohen para muestras relacionadas  $d = \frac{x1 - x2}{\sqrt{2(s1 - s2)}}$  (Larson-Hall, 2010:118).

Hubo una diferencia significativa en las puntuaciones en la prueba de comprensión inferencial en inglés L2 para ambos grupos ( $p < .01$ ). Sin embargo, el tamaño del efecto fue mucho más pronunciado para el experimental ( $d = 3.91$ ), que para el de control ( $d = 2.67$ ) (cuadro 2).

CUADRO 2

*Pruebas t de muestras relacionadas para las pruebas de inglés L2*

Grupos	N	M	SD	t	gl	Tamaño del efecto <sup>a</sup>
<b>Experimental</b>						
				-16.971*	13	3.91
Pre-test inglés L2	14	4.36	1.55			
Post-test inglés L2	14	7.39	1.25			
<b>Control</b>						
				-5.745*	11	2.67
Pre-test inglés L2	12	4.75	1.42			
Post-test inglés L2	12	5.75	1.28			

\*  $p < 0.01$ , <sup>a</sup> = d Cohen

Además, una prueba t de muestras independientes reveló que no existían diferencias significativas entre los grupos en el pre-examen pero sí en el post-examen ( $p < .05$ ), con un tamaño del efecto grande ( $d$  de Cohen = 1.2). En este caso se usó la fórmula d de Cohen para muestras independientes  $d = \frac{x1 - x2}{\sigma}$ , siendo el denominador la desviación estándar del grupo de control (Larson-Hall, 2010, 117-118).

Por otro lado, la prueba *t* de muestras relacionadas para el examen en español L1 mostró una diferencia significativa para el grupo experimental ( $p < .05$ ), con un tamaño del efecto grande ( $d = .94$ ), en tanto que no hubo diferencia significativa ni efecto alguno para el grupo de control (cuadro 3).

CUADRO 3

*Pruebas *t* de muestras relacionadas para las pruebas de español L1*

Grupos	N	M	SD	t	gl	Tamaño del efecto <sup>a</sup>
<b>Experimental</b>						
				-2.09*	13	.94
Pre-test español L1	14	1.07	.73			
Post-test español L1	14	1.72	1.2			
<b>Control</b>						
				0	11	0
Pre-test español L1	12	1.3	.77			
Post-test español L1	12	1.2	.98			

\*  $p < 0.05$ , <sup>a</sup> = *d* Cohen

Estos resultados indican, por un lado, que el diseño instruccional tuvo un impacto positivo sobre las estrategias de comprensión inferencial retórica en L2, y por otro, que el grupo experimental pudo transferir las habilidades de comprensión inferencial desarrolladas en la L2 a la L1. La instrucción tradicional también produjo un efecto significativo, pero con un impacto menor en la prueba de comprensión en L2 y sin impacto en la correspondiente L1; es decir, no produjo un efecto de transferencia a la L1.

### Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio sugieren que los bilingües secuenciales adultos pueden realizar transferencias de habilidades de la L2 a la L1. Este hallazgo va en detrimento de lo propuesto por el modelo compensatorio de Bernhardt y, en cambio, soporta el modelo de Competencia Subyacente Común. Entonces, el conocimiento retórico de los géneros textuales y

las habilidades de comprensión inferencial retórica parecen ser parte de la Competencia Subyacente Común de los lectores bilingües. Además, la dirección de la transferencia (L2-L1) resulta novedosa ya que la generalidad de los estudios previos había apuntado en la dirección L1-L2, excepto con poblaciones infantiles (Francis, 2000). Los hallazgos aquí presentados documentan la posibilidad del desarrollo de los conocimientos y habilidades antes mencionados en la L2 y su transferencia de la L2 a la L1 en aprendientes adultos.

La posibilidad de esta transferencia sugiere que el desarrollo lector avanzado, del cual forma parte la comprensión retórica inferencial para textos disciplinares y otros, debería ser una responsabilidad compartida entre los docentes de español L1 e inglés L2, amén de los profesores que enseñen en otras L1 en situaciones en que el español es L2 y el inglés es L3. Aunque no conocemos estudios al respecto, nuestra experiencia profesional nos indica que esta colaboración entre docentes de L1 y L2 o L3 es muy poco frecuente.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones para la enseñanza del inglés como profesión. La enseñanza de idiomas como actividad profesional tiene una relación compleja e indirecta con la lingüística y la lingüística aplicada como disciplinas (Block, 2000). Es decir, como han discutido muchos autores, las epistemologías y resultados de la investigación no siempre son aplicables a la enseñanza (Beretta y Crookes, 1993). Sin embargo, otros han argumentado que existen formas de hacer lingüística que son directamente compatibles con la realidad áulica (Ellis, 2009) y que la formación de los profesores de lenguas extranjeras debe incluir un componente de investigación para que su ejercicio profesional sea más informado y efectivo (Bartels, 2004; Borg, 2008; Busseniers, Núñez y Rodríguez, 2010; Reyes y Hernández, en prensa). Los resultados de este trabajo abonan a esta segunda perspectiva al mostrar que es posible enseñar a alumnos de licenciaturas en lengua inglesa a leer de tal forma que puedan apropiarse de conocimientos disciplinares y realizar inferencias retóricas sobre los diferentes posicionamientos de los lingüistas miembros de la comunidad de discurso meta.

Otra implicación del estudio tiene que ver con las formas de enseñar inglés en México. Como indica el trabajo de Perales, Hernández y De Ita (2010) y Perales (2012), los profesores de inglés no son capacitados para



enseñar a leer de formas sofisticadas. Por el contrario, la formación de docentes de inglés en México parece reproducir el modelo asociado al enfoque comunicativo alrededor del mundo, que privilegia la oralidad y limita la enseñanza de lectura a textos narrativos simplistas, la enseñanza de vocabulario y la activación de conocimientos previos (Han y D'Angelo, 2007; Grabe, 2009). Este abordaje para la enseñanza de la lectura se enmarca en la situación que describe Reyes y Hernández (en prensa): “por largos años, el área de lenguas extranjeras ha jugado primordialmente el papel de consumidora de teorías, técnicas y estrategias elaboradas y probadas en contextos muy diferentes del mexicano”. Es posible que quienes han diseñado los programas de formación docente para los profesores mexicanos de lenguas –mayormente personal del Consejo Británico y universidades británicas (Lengeling, 2010)– asuman que las estrategias de lectura profunda, retórica y crítica se desarrollan suficientemente en la L1 en México y por lo tanto no sea necesario atenderlas desde el inglés L2.

Ese abordaje de la lectura en L2 es también limitado y limitante, ya que no conduce a que el alumno pueda aprender de manera autónoma y crítica a partir de textos complejos, para los cuales tiene poco conocimiento previo, ni a que incremente su conciencia metatextual. Asimismo, si bien se han realizado esfuerzos para enseñar a leer textos académicos en L2, tanto en estudios publicados (por ejemplo, García Jurado Velarde, 2009) como en iniciativas programáticas en las universidades, éstos no han tomado en cuenta de manera explícita la comprensión inferencial retórica. La misma resulta total para ayudar a los alumnos a familiarizarse con las formas de construir el conocimiento en las disciplinas, y no sólo con los conocimientos mismos. Este trabajo es una contribución en ese sentido, y se enmarca en el llamado de Reyes y Hernández (en prensa) a “generar conocimiento científico nacional que atienda las características particulares de la enseñanza de lenguas en México”.

El estudio tiene implicaciones para la teorización del continuo micro-macro dentro del modelo de Continuos de Bilingüidad (Hornberger, 2003). El género textual se sitúa como una categoría de nivel meso dentro de este continuo. Por un lado, tiene un aspecto decididamente social en cuanto a que hace referencia a usos del lenguaje compartidos por grupos sociales, con funciones, características y finalidades contextualizadas, que inciden no sólo sobre la escritura sino también sobre la lectura en la medida en que

los lectores comparten el entendimiento que del género tienen los escritores (Goldman y Bisanz, 2002; Bazerman, 2013). Por otro, la formación de los lectores como usuarios del género pasa por la consideración y atención al procesamiento lingüístico-discursivo de los individuos, que es un aspecto de la cognición individual. Este aspecto cognitivo, sin embargo, se torna social cuando se considera a la luz del uso del género textual meta dentro de una comunidad discursiva.

El género textual puede entonces posibilitar la mediación entre la cognición individual y colectiva dentro de procesos de enculturación disciplinar y de otros tipos, como la lectura crítica o retórica de textos literarios. De ahí la importancia de construir conocimientos no sólo sobre esquemas organizacionales, sino también sobre funciones retóricas y su realización en pautas semántico-discursivas del lenguaje que muestran similitudes y diferencias según sean parecidas o distintas las configuraciones comunicativas en que se sitúan los géneros.

Finalmente, este trabajo tiene implicaciones para los estudios de alfabetización disciplinar o literacidad académica, los cuales frecuentemente se han inspirado en los movimientos *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines*, de Estados Unidos y Canadá. Como se desprende de Horning (2007), la investigación y actividades pedagógicas en estas áreas tienden a soslayar la lectura académica para centrarse en la escritura. Sin embargo, varios estudios han mostrado la importancia que reviste una lectura de tipo crítico y retórico para la enculturación disciplinar (Bazerman, 1988, 2013; Charney, 1993; Flower *et al.*, 1990). Específicamente, sugerimos que la lectura en las disciplinas debe fomentar la inferencia de las intenciones del autor y del juego de posicionamientos interpersonales textualizados, que llamamos el “paisaje interpersonal de la disciplina” a fin de permitir a los estudiantes descubrir, examinar, apropiarse de y criticar las prácticas de producción de conocimiento de su campo disciplinar. Como nuestra intervención se orienta a una lectura intertextual dentro de un mismo texto, valdría la pena explorar su impacto en la comprensión de múltiples textos disciplinares, que es un área de creciente interés en México (Vega, Bañales y Reyna, 2013).

Una limitación del estudio tiene que ver con la implementación por parte del autor. A pesar de que se incluyeron observaciones por un colega para asegurar la fidelidad a los diseños instruccionales, no se sabe si el

estilo docente personal del autor puede haber influido en los resultados. Además, la muestra fue muy pequeña y no se pudo asegurar la independencia de las observaciones. Serían necesarias investigaciones posteriores en las que otros profesores apliquen el diseño instruccional con muestras más amplias de estudiantes para eliminar la posibilidad de influencias de los estilos personales de enseñanza y continuar investigando la efectividad del diseño aquí propuesto.

Otra limitación es que en este estudio no se utilizaron protocolos de pensamiento en voz alta, por lo que no resulta posible describir los procesos de transferencia entre géneros y asegurar con plena certeza que los mismos descansan sobre percepciones de similitudes en la construcción de exigencias retóricas y audiencias meta a partir de patrones de lenguaje evaluativo en ambos géneros. Estudios futuros deberían incluir este tipo de protocolos a fin de llenar esta laguna y arrojar luz sobre los procesos específicos de transferencia de un género a otro.

## **Anexo 1**

### **Prueba de comprensión inferencial retórica en inglés L2**

#### **Preguntas sobre Bateman (2000)**

1. ¿Cuál es la motivación del autor para escribir este artículo?
2. ¿Cuál es el mensaje principal que pretende transmitir?
3. ¿Cuál es la posición del autor con respecto a la cita de Meisel (1987)?
4. ¿Cuál es la posición del autor con respecto a la cita de Bardovi-Harlig y Reynolds (1995)?
5. ¿Cómo describirías el tipo de lector al que se dirige el autor en la sección de introducción?

#### **Preguntas sobre Belcher (2000)**

6. ¿Cuál es la posición de Han (1999) presentada por el autor?
7. ¿Cuál es la posición del autor con respecto a Han (1999)?
8. ¿Cuál es la motivación del autor para escribir este artículo?
9. ¿Cuál es el mensaje principal del autor?
10. ¿Cómo describirías el tipo de lector al que se dirige el autor?

## Anexo 2

### Tablas de pruebas estadísticas

CUADRO 1A

*Estadísticas descriptivas para resultados en español del grupo de experimental*

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest	1.07	14	.730	.195
	Posttest	1.71	14	1.204	.322

CUADRO 2A

*Prueba t de muestras relacionadas para los resultados en español del grupo experimental*

	Diferencias relacionadas				t	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia <i>Inferior Superior</i>			
Par 1	-.643	1.151	.308	-1.307 .022	-2.090	13	.047
Pretest - Posttest							

CUADRO 3A

*Estadísticas descriptivas para resultados en español del grupo de control*

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest	1.333	12	.77850	.22473
	Posttest	1.333	12	.98473	.28427

CUADRO 4A

*Pruebas t de muestras relacionadas para resultados en español del grupo de control*

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia <i>Inferior Superior</i>			
Par 1	.000	.42640	.12309	-.27092 .27092	.000	11	1.000
Pretest - Posttest							

CUDRO 5A

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los tests en español*

		Grupo 1 control pre	Grupo 2 exp. pre	Grupo 1 control post	Grupo 2 exp. post
N		12	14	12	14
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	1.3333	1.0714	1.3333	1.7143
	Desviación	.77850	.73005	.98473	1.20439
Diferencias más Extremas	Absoluta	.332	.253	.299	.295
	Positiva	.332	.253	.299	.295
	Negativa	-.251	-.247	-.201	-.286
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.151	.948	1.036	1.103
Sig. asintót. (bilateral)		.141	.330	.233	.175

<sup>a</sup> La distribución de contraste es la normal.

<sup>b</sup> Se han calculado a partir de los datos.

TABLA 6A

*Estadísticas descriptivas para los resultados en inglés del grupo experimental*

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest	4.36	14	1.550	.414
	Posttest	7.79	14	1.251	.334

TABLA 7A

*Prueba t de muestras relacionadas para los resultados en inglés del grupo experimental*

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia <i>Inferior Superior</i>			
Par 1 Pretest - Postest	-3.429	.756	.202	-3.865 -2.992	-16.971	13	.000

TABLA 8A

*Estadísticas descriptivas para los resultados en inglés del grupo de control*

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Pretest	4.75	12	1.422	.411
	Postest	5.75	12	1.288	.372

TABLA 9A

*Prueba t de muestras relacionadas para los resultados en inglés del grupo de control*

	Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
Par 1	-1.000	.603	.174	-1.383	-.617	-5.745	11	.000
Pretest - Postest								

TABLA 10A

*Prueba t de muestras independientes comparando los resultados de los post-tests entre grupos*

Varianzas	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. de las medias	Dif. del error típ. de la media	95% intervalo de confianza para la dif. Inf. Sup.	
<b>Pretest</b>									
Iguals asumidas	.192	.665	.669	24	.510	.393	.587	-.819	1.605
Iguals no asumidas			.674	23.866	.507	.393	.583	-.811	1.597
<b>Postest</b>									
Iguals asumidas	.075	.786	-4.080	24	.000	-2.036	.499	-3.066	-1.006
Iguals no asumidas			-4.071	23.167	.000	-2.036	.500	-3.070	-1.002

TABLA 11A

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los tests en inglés*

		Grupo 1 control pre	Grupo 2 exp. pre	Grupo 1 control post	Grupo 2 exp. post
N		12	14	12	14
Parámetros	Media	4.7500	4.3571	5.7500	7.7857
normales <sup>a,b</sup>	Desviación	1.42223	1.54955	1.28806	1.25137
Diferencias más extremas	Absoluta	.153	.163	.244	.235
	Positiva	.118	.163	.173	.235
	Negativa	-.153	-.141	-.244	-.191
Z de Kolmogorov-Smirnov		.530	.608	.844	.879
Sig. asintót. (bilateral)		.941	.853	.475	.422

<sup>a</sup> La distribución de contraste es la normal.

<sup>b</sup> Se han calculado a partir de los datos.

## Referencias

- Badger, Richard (2006). "Investigating agonism in linguistics", *Journal of Pragmatics* (Estados Unidos), núm. 38, pp. 1442-1456.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1998). "Narrative structure and lexical aspect: conspiring factors in second-language acquisition of tense-aspect morphology," *Studies in Second Language Acquisition* (Estados Unidos), núm 20, pp. 471-508.
- Barriga-Villanueva, Rebeca (2010) "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en P. Martín-Butragueño y R. Barriga-Villanueva (coords.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.
- Bartels, Nate (2004). *Applied linguistics and language teacher education*, Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Bateman, Blair (2008). "Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 41, núm. 1, pp. 11-28.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, Madison, Estados Unidos: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles (2013). *A theory of literate action: Literate action*, vol. 2, Fort Collins: The WAC Clearinghouse.
- Belcher, Diane (2007). "A bridge too far?", *TESOL Quarterly* (Estados Unidos), vol. 41, núm. 2, pp. 396-399.
- Beretta, Alan y Graham Crookes (1993). "Cognitive and social determinants of discovery in SLA", *Applied Linguistics* (Inglaterra), núm. 14, pp. 250-275.

- Bernhardt, Elizabeth (2011). *Understanding advanced second language reading*, Nueva York: Routledge.
- Bitzer, Lloyd (1968). "The rhetorical situation", en W.A. Covino (coord.) *Rhetoric: concepts, definitions, boundaries*, Boston: Allyn and Bacon.
- Block, David (2000). "Revisiting the gap between SLA researchers and language teachers", *Links & Letters* (Inglaterra), núm. 7, pp. 129-143.
- Borg, Simon (2008). "English language teachers' beliefs about research: perspectives", *Journal of the Dutch Association of Modern Language Teachers* (Países Bajos), vol. 9, núm. 3, pp. 3-13.
- Busseniers, Paula; Núñez, Patricia y Rodríguez, Verónica (2010). "Teachers and research at the School of Languages, Universidad Veracruzana", en P. Busseniers, M. M. Hernández, y B. C. Murrieta (coords.), *Variaciones sobre un mismo tema: La investigación sobre lenguas extranjeras*, Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 100-112.
- Carlisle, Joanne F.; Beeman, Margaret; Davis, Lylle y Galila Spharim (1999). "Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual", *Applied Psycholinguistics* (Inglaterra), vol. 20, núm. 4, pp. 459-478.
- Carrasco Altamirano, Alma (2003). "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 8, núm. 7, pp. 129-142.
- Carrasco Altamirano, Alma; López-Bonilla, Guadalupe y Peredo Merlo, Alicia (2008). *Lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Castro Azuara, María Cristina y Sánchez Camargo, Martín (2013). "La expresión de opinión en textos escritos por estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 18, núm 57, pp. 483-506.
- Charney, Davida (1993). "A study in rhetorical reading: how evolutionists read 'The Spandrels of San Marco'", en J. Selzer (coord.), *Understanding scientific prose*, Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 203-231.
- Collins, Laura (2002). "The roles of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology", *Language Learning* (Estados Unidos), vol. 52, núm 1, pp. 43-84.
- Cummins, James (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research* (Estados Unidos), núm. 49, pp. 222-251.
- Cummins, James (1991). "Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children", en E. Bialystok (coord.), *Language processing in bilingual children*, Nueva York: Cambridge University Press, pp. 70-89.
- Cummins, James (2005). "Teaching for cross-language transfer in dual language education: possibilities and pitfalls", ponencia presentada en *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*, Universidad Bogazici: Estambul, Turquía. Disponible en [http://www.achievementseminars.com/seminar\\_series\\_2005\\_2006/readings/tesol.turkey.pdf](http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf)
- Cunningham, James y James Aldrich (2012). *Using SPSS, an interactive hands-on approach*, Thousand Oaks: Sage Publications.



- Duffy, Gerald (2003). *Explaining reading: a teacher's resource for teaching concepts, skills and strategies*, Nueva York: Guilford.
- Edelson, David (2002). "Design research: What we learn when we engage in design", *The Journal of the Learning Sciences* (Estados Unidos), vol. 11, núm.1, pp. 105-121.
- Ellis, Rod (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Fernandez-Toledo, Piedad (2010). "Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies", *Journal of Pragmatics* (Inglaterra/Alemania), vol. 37, núm. 7, pp. 1059-1079.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistics using SPSS*, 3a. ed., Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flower, Linda; Stein, Victoria; Ackerman, John; Kantz, Margaret; McCormick, Kathleen y Peck, Wayne (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*, Nueva York: Oxford University Press.
- Francis, Norbert (2000). "The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl", *Applied Linguistics* (Inglaterra), vol. 21, núm. 2, 170-204.
- García Jurado Velarde, Raquel (2009) "Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés", *Perfiles Educativos* (México), tercera época, vol. 31, núm. 123 pp. 60-78.
- Goldman, Susan y Gay Bizans (2002). "Toward a functional analysis of scientific genres implications for understanding learning processes", en A. Graesser J. León y J. Otero (coords.), *The psychology of science text comprehension*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.19-50.
- Gombert, Jean-Émile (1992). *Metalinguistic development*, Chicago: University of Chicago Press.
- Grabe, William (2009). *Teaching second language reading: moving from theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, Zhao Hang y D'Angelo, Amy (2007). "Balancing between comprehension and acquisition: Proposing a dual approach", en Z. Han, N. J. Anderson y D. Freeman (coords.), *Second language reading research and instruction: crossing the boundaries*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 173-191.
- Hood, Susan (2006). "The persuasive power of prosody radiating values in academic writing", *Journal of English for Academic Purposes* (Inglaterra), núm 5, pp. 37-49.
- Hornberger, Nancy (2003). "Continua of biliteracy", en N. Hornberger (coord.), *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-34.
- Hornberger, Nancy y Caroline Micheau (1988). "Teaching reading bilingually", ponencia presentada en la Ninth Conference on Spanish in the United States, octubre, Miami, Florida.
- Horning, Alice (2007). "Reading across the curriculum as the key to student success", *Across the disciplines* (Estados Unidos), núm. 4 (en línea). Disponible en <http://wac.colostate.edu/atd/articles/horning2007.cfm>

- Hyland, Ken (2004). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*, Nueva York: Continuum.
- INECSE (2005). *Programa PISA: Pruebas de comprensión lectora*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiang, Xiangjing y William Grabe (2007). "Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues", *Reading in a Foreign Language* (Estados Unidos), núm. 19, pp. 34-55.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A framework for cognition*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter (2004). "The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction", en R. Ruddell y N. Unrau (coords.), *Theoretical models and processes of reading*, 5a ed., Nueva York: International Reading Association, pp. 1270-1328.
- Kupferberg, Irit y Elite Olshtain (1996). "Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms", *Language Awareness*, vol. 5, núm. 3-4, pp. 149-165.
- Kumaravadivelu, Bijay (2006). "TESOL methods: changing tracks, challenging trends", *TESOL Quarterly*, vol. 40, núm 1, pp. 59-81.
- Larsen-Freeman, Diane (2000). "On the appropriateness of language teaching methods in language and development", en J. Shaw, D. Lubelske y M. Noullet (coords.), *Proceedings of The Fourth International Conference on Language and Development*, Bangkok: Asian Institute of Technology, pp. 54-70.
- Larson-Hall, Jennifer (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*, Nueva York: Routledge.
- Leap, Walter (1991). "Pathways and barriers to Indian language literacy-building on the Northern Ute Reservation", *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos), vol. 22, núm. 1, pp. 21-41.
- Lengeling, Martha M (2010). *Becoming an English teacher: participants' voices and identities in an in-service teacher training course in Central Mexico*, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- López-Bonilla, Guadalupe (2013). "Prácticas disciplinares prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y las humanidades", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57 pp. 383-412.
- Martin, James R. y Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*, Londres: Equinox.
- Martin, James R. y White, Peter R. (2005). *The language of evaluation*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Nowacek, Rebecca S. (2011). *Agents of integration: understanding transfer as a rhetorical act*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Paltridge, Brian (1997). *Genre, frames and writing in research settings*, Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson, P. David y Fielding, Linda (1991). "Comprehension instruction", en R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II, Nueva York: Longman, pp. 815-60.

- Perales Escudero, M. (2010). "Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la licenciatura en Idiomas de la UJAT", *Perspectivas Docentes* (México), núm. 43, 42-52.
- Perales Escudero, M. (2012). *Teaching and learning critical reading at a Mexican university: an emergentist case study*, Saarbrücken, Alemania: Lambert Academic Publishing.
- Perales Escudero, M. (2013). "Attractor states, control parameters and co-adaptation in L2 inferential comprehension: A design-based study of a critical reading intervention", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Brasil), vol. 13, núm. 2, 463-492.
- Perales Escudero, Moisés, Hernández Fuentes, María del Pilar y De Ita Reyes, Elsa (2010). "An analysis of texts used at a self-access center: opportunities for teacher training in reading comprehension", en M. Perales Escudero (coord.), *Literacy in Mexican higher education: Texts and contexts*, Puebla: BUAP, pp. 118-153.
- Peredo Merlo, María Alicia (2011). "Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 221-242.
- Reyes Cruz, María del Rosario y Edith Hernández Méndez (en prensa). "Productividad y condiciones para la investigación: el caso de los profesores de lenguas extranjeras", *Sinéctica* (México).
- Schoonen, Rob, Jan Hulstijn y Bart Bossers (1998). "Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10", *Language Learning*, vol. 48, núm. 1, pp. 71-106.
- Sidek, Harison Mohd (2008). *Second language reading*, Bandar Baru Nilai: Penerbit Universiti Sains Islam Malaysia.
- Sidek, Harison Mohd (2013). "A cross-linguistic study on vocabulary knowledge and second language reading comprehension performance", *Frontiers of Language and Teaching*, vol. 4, pp. 178-185.
- Stanovich, Keith (1980). "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", *Reading Research Quarterly*, núm. 21, 360-407.
- Stokes, Donald (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*, Washington DC: Brookings Institution Press.
- Swales, John (1990). *Genre analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobío-Alonso, Carmen (2010). *La relación de la lectura extensa en inglés con el desarrollo de la habilidad lectora en estudiantes universitarios hispanohablantes*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vakilifard, Amirreza y Françoise Armand (2011). "Les effets de la carte conceptuelle hiérarchique sur la compréhension littéraire et inférentielle des textes informatifs en langue seconde", *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* (Canadá), vol. 67, núm. 2, pp. 217-245.
- Van Dijk, Teun A. y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- Vega López, Norma Alicia; Bañales Faz, Gerardo y Reyna Valladares, Antonio (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores

- competentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 461-481.
- Vivaldo Lima, Javier; López Olivas, Miguel y González Robles, Rosa Obdulia (2004). “Determinantes psicolingüísticos da Compreensão de Leituraem inglês como língua estrangeira”, *Psicología Escolar e Eduacional: Revista del ABRAPEE*, vol. 7, núm. 1, pp. 21-31.
- Wallace, Catherine (2003). *Critical Reading in Language Education*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Zarzoza Escobedo, Luis; Luna Pérez, David; De Parrés Fong, Tania y Guarneros Reyes, Esperanza (2007). “Efectividad de una interfaz para la lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, pp. 2-20.

**Artículo recibido:** 18 de septiembre de 2013

**Dictaminado:** 25 de octubre de 2013

**Segunda versión:** 5 de diciembre de 2013

**Aceptado:** 5 de diciembre de 2013