

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA: LINGÜÍSTICA  
MAESTRÍA EN INGLÉS  
MENCIÓN: INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

EL TEXTO Y EL CONTEXTO  
EN LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA  
EN INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

Tesis presentada para optar al Grado de  
Magister Scientiarum en Inglés,  
Mención Inglés como Lengua Extranjera

Autora: Lic. Yunly Adelina Quintero Ruiz

Tutora: Dra. Rebecca Beke

Caracas, octubre de 2011

A Dios sobre todas las cosas.  
A mis hijos, por su apoyo y por soportar mi abandono.  
A mi madre, quien donde quiera que esté, estará satisfecha.

## **AGRADECIMIENTO**

Ante todo agradezco a Dios por su bondad para con mi persona. Agradezco de todo corazón a todas aquellas personas, cercanas y no tan cercanas, que de una manera u otra me prestaron su apoyo durante todo este tiempo. Agradezco a mis hijos sin cuyo apoyo y sacrificio, no hubiese podido llegar hasta aquí. Agradezco al padre de mis hijos por su constante apoyo. Agradezco a mi tutora, la profesora Rebecca Beke, por su paciencia, apoyo, y enseñanza. Agradezco a todos los profesores de quienes tuve la oportunidad de aprender. Agradezco a todo el personal administrativo y académico de la Comisión de Postgrado por todas las ocasiones en que me prestaron su apoyo. De todo corazón, gracias.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA: LINGÜÍSTICA  
MAESTRÍA EN INGLÉS  
MENCIÓN: INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

EL TEXTO Y EL CONTEXTO EN LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA EN  
INGLES PARA FINES ESPECÍFICOS

Autor: Yunly A Quintero R  
Tutor: Rebecca Beke de Cohen  
Fecha: Octubre 2011

RESUMEN

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés para fines específicos se suele dar mayor énfasis a la lectura de textos especializados que a otras habilidades lingüísticas, sobre todo en Venezuela. Diversos enfoques basados en los análisis textuales y contextuales de los textos técnicos han sido propuestos para el desarrollo de la lectura. El presente trabajo de investigación consistió en la aplicación de diferentes enfoques de enseñanza de la lectura y comprensión de manuales técnicos escritos en inglés a fin de determinar la potencial incidencia de estos enfoques, en función del *texto* y el *contexto*, en el aprendizaje por parte de tres grupos de estudiantes de 2º año del programa de Técnico Superior en Radiodiagnóstico de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. Estos enfoques se basaron en los análisis textuales y/o contextuales de los textos técnicos antes mencionados, tanto en conjunto como por separado. Esta investigación es cuasi-experimental y explicativa, con pruebas de pre- y post-diagnóstico, sin grupo de control ni estudio piloto. En la prueba aplicada como pre- y post-diagnóstica se evaluaron tres de los seis tipos de comprensión propuestos en la taxonomía de Day y Park (2005), a saber, comprensión literal, comprensión por inferencia y comprensión por evaluación. Se realizó un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la prueba de pre-diagnóstico y los obtenidos en la de post-diagnóstico. Se observó una mejora en los tres grupos que participaron en el estudio, aunque de manera más importante en el grupo al que se le aplicó el enfoque centrado en el análisis textual. Los resultados de esta investigación podrían orientar la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje a ser aplicadas en la enseñanza de la lectura de manuales técnicos escritos en inglés en el área de radiología.

Palabras clave: inglés para fines específicos (IFE), texto, contexto, lectura, radiología.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|                                     | pp.  |
|-------------------------------------|------|
| Resumen.....                        | iv   |
| Lista de cuadros.....               | vii  |
| Lista de gráficos.....              | viii |
| 0. INTRODUCCIÓN.....                | 1    |
| 1. PROBLEMA.....                    | 5    |
| 1.1 Contexto.....                   | 9    |
| 1.2 Objetivos de investigación..... | 10   |
| 1.2.1 Objetivo general.....         | 10   |
| 1.2.2 Objetivos específicos.....    | 10   |
| 2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....      | 12   |
| 2.1 La lectura en ILE.....          | 18   |
| 2.2 Texto y contexto.....           | 23   |
| 2.2.1 El texto.....                 | 23   |
| 2.2.2 Tipos de texto.....           | 24   |
| 2.2.3 El contexto.....              | 25   |
| 2.3 El género.....                  | 27   |
| 3. METODOLOGÍA.....                 | 33   |
| 3.1 Diseño de investigación.....    | 33   |
| 3.2 Población y muestra.....        | 34   |
| 3.3 Variables.....                  | 34   |

|  |    |
|--|----|
| 3.4 Instrumentos.....  | 35 |
| 3.5 Procedimiento de recolección de datos.....   | 38 |
| 3.5.1 Actividades comunes a todos los grupos.....  | 40 |
| 3.5.2 Actividades con énfasis en el aspecto textual.....   | 41 |
| 3.5.3 Actividades con énfasis en el aspecto contextual.....  | 42 |
| 3.5.4 Actividades con énfasis en ambos aspectos, textual y contextual.....                                   | 43 |
| 3.6 Análisis de los datos.....   | 45 |
| 4. RESULTADOS.....   | 46 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....   | 51 |
| 5.1 Conclusiones.....  | 51 |
| 5.2 Recomendaciones.....   | 55 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 57 |
| 7. ANEXOS.....   | 66 |
| Anexo A. Pre/Post-test.....  | 67 |
| Anexo B. Extracto del manual de aplicación del resonador Magnetic<br>Resonance Achieva Intera (Philips)..... | 70 |
| Anexo C. Guía para el análisis textual.....  | 71 |
| Anexo D. Guía para el análisis contextual.....   | 72 |
| Anexo E. Guía para el análisis textual y contextual.....   | 73 |

## LISTA DE CUADROS

| Cuadro  | pp. |
|---|-----|
| 1. Cuadro comparativo de los niveles de porcentaje promedio por tipo de comprensión entre los resultados obtenidos antes y después del tratamiento por cada grupo ..... | 47  |
| 2. Valores de la media, mediana y desviación estándar de los niveles de porcentaje promedio de comprensión general por grupo .....                                      | 49  |

## LISTA DE GRÁFICOS

| Gráfico  | pp. |
|--|-----|
| 1. Comparación de los niveles de porcentaje promedio de comprensión general<br>antes y después del tratamiento ..... | 46  |



## INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de habilidades complejas como la lectura y la escritura, son muchos y diversos los factores que debemos considerar a la hora de decidir qué enfoque, metodología, estrategia o técnica aplicar para lograr nuestro cometido de una manera eficaz. Ciertamente, el hecho de que diversas disciplinas, tales como la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva y la educación, entre otras, se interesen por el desarrollo de la teoría de la lectura refleja la complejidad de esta actividad y la importancia que tiene el acceso a la información en un mundo progresivamente dinámico y cambiante. Desde luego, en cada una de estas disciplinas se trata el proceso de la lectura desde una propia e inherente perspectiva. En efecto, se ha estudiado desde el proceso de percepción puramente física (movimiento ocular, fijación de la vista), pasando por los procesos de codificación y decodificación lingüística, hasta los procesos más abstractos, físicamente no visibles, involucrados en la lectura, tales como los psicológicos y cognoscitivos, o los sociales y culturales (Pearson y Stephens, 1994).

En nuestro caso, en la enseñanza de la lectura en Inglés como lengua extranjera (ILE), nos enfrentamos a dificultades relacionadas con factores que indudablemente deben ser tomados en cuenta: la cultura, las necesidades individuales y colectivas, la edad y los antecedentes sociales y lingüísticos de los aprendices, la disponibilidad de recursos de enseñanza/aprendizaje y la motivación de las partes involucradas (Grabe, 1986). Dentro de este mismo orden de ideas, cuando la

enseñanza de la lectura en inglés está dirigida a la lectura de textos escritos en Inglés para Fines Específicos (IFE), además de los factores antes señalados, se hace necesario tener en cuenta aquellos elementos relacionados con las características formales y funcionales de los géneros estudiados/leídos, así como también de las convenciones propias del área de conocimiento involucrada (Hyon, 2002).

En este sentido, las teorías del género han cobrado una creciente importancia en la enseñanza del inglés como lengua materna (L1), como segunda lengua (L2), como lengua extranjera (ILE) y/o para fines específicos (IFE) ya que nutren y amplían la percepción de los aspectos formales y funcionales de los textos en la práctica de una docencia que se vincula cada vez más con el entorno social propio y de aquellos a quienes se enseña (Derewianka, 2003). Es por ello que el *género* (como elemento funcional), el *texto* (como elemento formal) y el *contexto* (como elemento de interacción social) emergen como constructos fundamentales en la enseñanza de la lectura de textos en IFE, y aunque su complejidad e interdependencia son análogas a las del proceso del cual son partícipes, en muchas ocasiones se les estudia o se les otorga relevancia por separado, creando una partición artificial, pero conveniente.

Ahora bien, en el área de conocimiento de la población que participó en esta investigación, el área de radiología, los profesionales técnicos deben estar en capacidad de leer los manuales técnicos escritos en inglés, propios de esta especialidad. Desarrollar esta habilidad en los futuros técnicos de radiología es el objetivo primordial del curso de Inglés Instrumental que estos últimos deben cursar durante el 2º año de la carrera. Por consiguiente, es fundamental que se familiaricen

con las características lingüísticas y extralingüísticas del género “manual técnico” y sus subgéneros, “manual de instrucción” y “manual de aplicación”, escritos en inglés.

A fin de contribuir al logro del objetivo del curso antes referido, en esta investigación se aplicaron tres diferentes enfoques de enseñanza a tres grupos (A, B y C) de estudiantes de radiología. Al grupo A se le aplicó un enfoque con énfasis en el *texto*; al grupo B un enfoque con énfasis en el *contexto*; y al grupo C un enfoque con igual énfasis tanto en el *texto* como en el *contexto*. La aplicación de estos tres enfoques se hizo con la finalidad de determinar de qué manera influyen el *texto* y el *contexto* en la comprensión de la lectura de textos técnicos escritos en inglés, específicamente de manuales técnicos del área de radiología.

La concepción y aplicación de los enfoques de enseñanza antes mencionados se sustentan, por una parte, en un modelo de lectura de amplia perspectiva, como lo es el de Goodman (1994), y por otra parte, en algunas de las diversas teorías del género que han surgido de diferentes corrientes de investigación relacionadas con la enseñanza de idiomas, ya sea como L1 o como L2 o LE, tales como el análisis de género (Bhatia, 1993), la investigación en inglés para fines específicos (IFE) (Swales, 1990), la Escuela de la Nueva Retórica y la lingüística sistémico-funcional de Australia o Escuela de Sydney (Hyon, 1996; Derewianka, 2003).

El trabajo que presentamos está organizado en cinco capítulos, las referencias bibliográficas y los anexos. En el primer capítulo se plantea el problema de investigación, se explican los factores que justificaron esta investigación y se describe su contexto. En el segundo capítulo se exponen los antecedentes y los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. En el tercer capítulo se describe la

metodología aplicada. En el cuarto capítulo se analizan e interpretan los resultados alcanzados. El quinto y último capítulo ofrece las conclusiones y recomendaciones resultantes del análisis de la información obtenida. Finalmente se presentan las referencias bibliográficas y, por último, los anexos correspondientes a los instrumentos y a una muestra de los textos técnicos usados en la investigación.

## EL PROBLEMA

Aproximadamente en los años 70, luego de haber servido de base para las concepciones de la lectura en una L1, el modelo psicolingüístico de la lectura de Goodman (1967, 1971, citado en Carrell, 1988a) comenzó a reflejarse en las concepciones de la lectura en una L2. Esta influencia hizo del lector de una L2 un participante activo en el proceso de la lectura (Carrell, 1988a.). Esta teoría psicolingüística impulsó el inicio de la concepción de la lectura en una L2/LE como un proceso interactivo y, paralelamente, propició la generación de diversos modelos de lectura para la orientación de los docentes involucrados en su enseñanza (Samuels y Kamil, 1988).

Así pues, concebimos la lectura en una LE como un proceso

en el cual la lectura activa una variedad de conocimientos en la mente del lector que él o ella utiliza y que, a su vez, pueden ser refinados y ampliados por la nueva información proporcionada por el texto (Grabe, 1988, p. 56).<sup>1</sup>

En efecto, la lectura como proceso, ya sea en una L1 o L2 o LE, implica la participación e interacción entre el escritor (como generador del texto), el texto (como vehículo y mediador entre el escritor y el lector) y el lector (como receptor del texto). En la participación e interacción que tiene lugar en esta tríada inciden diversos factores de índole lingüística, psicológica, cultural y social. Existe todo un ‘banco de conocimientos’ pertenecientes a cada una de estas categorías que entran en juego e

---

<sup>1</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: “...in which reading activates a range of knowledge in the reader’s mind that he or she uses, and that, in turn, may be defined and extended by the new information supplied by the text.”

interactúan, durante el proceso de la lectura, con el objetivo último de lograr la construcción/reconstrucción del significado (Goodman, 1994; Rumelhart, 1994).

Dentro del marco de la enseñanza de la lectura en ILE/IFE, los factores antes referidos se vuelven más delimitados pues los significados que se procuran transmitir o reconstruir corresponden a acontecimientos comunicacionales que ocurren con cierta regularidad dentro de una comunidad discursiva profesional o académica en particular, bajo las convenciones determinadas por esa comunidad (Swales, 1981, 1985 y 1990, citado en Bhatia, 1993) y, adicionalmente, en un idioma extranjero. Desde este punto de vista, además de hablar de textos, necesariamente hablamos de ‘géneros’: “categorías” de textos cuyo propósito comunicacional ofrece una utilidad compartida por la comunidad o cultura que los concibe y utiliza (Lee, 2001, p. 46) como, por ejemplo, una receta de cocina, un manual técnico, un artículo científico. Por consiguiente, se requiere que el docente/aprendiz de la lectura en ILE/IFE conozca las particularidades cognoscitivas, culturales y sociales propias del género estudiado en función del área de conocimiento dentro de la cual dicho género se circunscribe (Osman, 2004). Esta necesidad constituye la base de la concepción de un enfoque de enseñanza basado en el género.

Este tipo de enfoque de enseñanza concibe el texto como un acto “de intercambio social” que se inscribe dentro de un género determinado en función de lo que “busca lograr o *hacer* socialmente”<sup>2</sup> (Lin, 2006, p. 228). De hecho, en el área de investigación de la enseñanza de ILE diversos estudios giran en torno a la concepción y aplicación de enfoques basados en el género desde una perspectiva funcional

---

<sup>2</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: “...seeks to achieve or to *do* socially...”

(Hyon, 2002; Pang, 2002; Osman, 2004; Lin, 2006; Firkins, Forey & Sengupta, 2007; Cheng, 2008), es decir, desde una perspectiva que abarca los diferentes aspectos del texto como acto de comunicación (contenido, forma, finalidad) y de una manera práctica (teniendo en cuenta su uso/utilidad en el mundo real), desde una perspectiva que toma en cuenta *texto* y *contexto*.

En nuestro caso, y de acuerdo con nuestra experiencia y lo constatado en algunas investigaciones como la de Alviárez, Guerreiro y Sanchez (2005), la de Batista, Arrieta y Meza (2005), o la de Batista (2006), pareciera que en muchas instituciones universitarias venezolanas por lo general se imparte el IFE con el propósito de que los estudiantes comprendan los textos especializados escritos en inglés, principalmente mediante la enseñanza de la gramática y de la traducción. Adicionalmente, estas prácticas parecieran centrarse casi exclusivamente en el *texto*, dejando de lado otro elemento fundamental en la enseñanza de la lectura como lo es el *contexto*. Si ejercemos la docencia en función de nuestros aprendices y, por ende, en función de la sociedad, nuestro enfoque de enseñanza debería ser funcional y, en el caso de la lectura en ILE/IFE, debería abarcar los diferentes factores que inciden en el proceso: lingüísticos y extralingüísticos, *texto* y *contexto*.

En este sentido, cabe hacer referencia a Pang (2002) ya que, en su investigación dentro del área de la enseñanza de la escritura de géneros en una L2, el autor realiza una partición artificial de aspectos que están intrínsecamente interrelacionados en el discurso: el *texto* y el *contexto*. Pang (2002) propone la aplicación, por separado, de dos enfoques de enseñanza de escritura de géneros: uno que se centra en el *texto* al promover la aplicación del análisis textual como principal

estrategia de enseñanza/aprendizaje, y otro que se centra en el *contexto* al promover la aplicación del análisis contextual como principal estrategia de enseñanza/aprendizaje. No obstante, luego de analizar los resultados de su investigación, este autor reconoce y recomienda la necesidad de otorgar igual relevancia a dichos aspectos del discurso. Aun cuando la investigación de Pang (2002) se ocupa de la enseñanza de la escritura, su recomendación podría extenderse a la enseñanza de la lectura. De hecho, su estudio constituye el punto de partida del trabajo de investigación aquí reportado.

En virtud de todo lo planteado anteriormente, surge la necesidad de indagar sobre el nivel de influencia de ambos elementos, *texto* y *contexto*, en la comprensión de la lectura en ILE/IFE, específicamente en la comprensión de manuales del área de radiología escritos en inglés. Por consiguiente, nos formulamos las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cómo contribuye, en la comprensión de la lectura en ILE/IFE, la aplicación de un enfoque que priorice el *texto* ante el *contexto* en la comprensión de la lectura de manuales técnicos por parte de estudiantes de radiología?
- ✓ ¿Cómo contribuye, en la comprensión de la lectura en ILE/IFE, la aplicación de un enfoque que priorice el *contexto* ante el *texto* en la comprensión de la lectura de manuales técnicos por parte de estudiantes de radiología?
- ✓ ¿Cómo contribuye, en la comprensión de la lectura en ILE/IFE, la aplicación de un enfoque que priorice *texto* y *contexto* por igual en la comprensión de la lectura de manuales técnicos por parte de estudiantes de radiología?



A fin de responder estas preguntas, y tomando en consideración la aparente ausencia de investigación a nivel nacional en el área de la enseñanza de la lectura del género manuales técnicos del área de radiología escritos en inglés, el objetivo de esta investigación es determinar de qué manera el *texto* y/o el *contexto* influyen en la enseñanza de la lectura y comprensión de estos manuales en ILE. Para tal fin, se aplicaron enfoques centrados en *texto* y *contexto*, en conjunto y por separado, mediante el entrenamiento de estudiantes en la práctica de análisis textuales y/o contextuales que facilitarían la familiarización con y la comprensión de la lectura del género en cuestión.

Se podría afirmar que este trabajo constituye un preámbulo para la investigación sobre la enseñanza de la lectura del género de manuales del área de radiología. Asimismo, esta investigación podría representar un avance hacia el logro del objetivo fundamental del curso de Inglés Instrumental en esta especialidad –la comprensión de la lectura de manuales propios del área escritos en inglés–, ya que podría orientar la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas en estos cursos. Adicionalmente, los resultados de este estudio podrían contribuir al perfeccionamiento del currículo de la materia en cuestión.

## **1.1 Contexto**

En la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG), ubicada en San Juan de Los Morros, Estado Guárico, se ofrece un programa de Técnico Superior en Radiodiagnóstico para formar profesionales en esta área de la salud. El técnico radiólogo que egresa al término de este programa debe estar capacitado para el

manejo de equipos y materiales radiológicos y/o de imagenología. Asimismo, este profesional debe ser capaz tanto de manipular y tratar con los pacientes, como de asistir al personal médico y auxiliar involucrado en la realización de procedimientos de exploración y diagnóstico radiológicos y/o de imagenología.

De acuerdo con el perfil de egreso del Técnico Superior en Radiodiagnóstico de la UNERG (Página Web), el profesional formado en este programa debe “mantenerse actualizado” y ser capaz de verificar la operatividad de los equipos con los que trabaja. Ahora bien, tanto los equipos como los materiales usados en el área de radiología e imagenología provienen del exterior y, generalmente, los respectivos manuales, informes técnicos y software son escritos en inglés.

## **1.2 Objetivos de la Investigación**

### **1.2.1 Objetivo general**

Determinar de qué manera el *texto* y el *contexto* influyen en la comprensión de manuales del área de radiología escritos en inglés, por parte de estudiantes de ILE/IFE a nivel técnico superior.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

1. Determinar si un enfoque centrado en el *texto* influye en la comprensión de la lectura de manuales técnicos de radiología por parte de estudiantes de ILE/IFE a nivel técnico superior.
2. Determinar si un enfoque centrado en el *contexto* influye en la comprensión de la lectura de manuales técnicos de radiología por parte de estudiantes de ILE/IFE a nivel técnico superior.

3. Determinar si la combinación de un enfoque centrado en el *texto* con otro, centrado en el *contexto*, influye en la comprensión de la lectura de manuales técnicos de radiología por parte de estudiantes de ILE/IFE a nivel técnico superior.
4. Determinar las posibles implicaciones de un enfoque centrado en el *texto* y/o en el *contexto* en la enseñanza de ILE/IFE.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para dilucidar la problemática de la lectura en ILE, una de las primeras interrogantes planteadas ha sido sobre el origen de las dificultades en el aprendizaje de la lectura en ILE: ¿Se trata principalmente de un problema lingüístico o se relaciona directamente con el proceso de la lectura en sí? (Alderson, 1984). Por supuesto, dado lo inextricable del fenómeno en cuestión, no existe una única respuesta a esta interrogante pues las dificultades en la comprensión de la lectura en una lengua extranjera (LE) pueden obedecer a múltiples causas: un bajo nivel de suficiencia en el idioma objetivo (poco vocabulario, desconocimiento de la sintaxis), desconocimiento de los diferentes y posibles géneros y tipos de organización textual (esquema formal), desconocimiento del tópico del texto y/o de la correspondiente cultura (esquema de contenido), deficiencia en el uso de estrategias de lectura (como por ejemplo la realización de inferencias) (Carrell, 1988b), entre otras.

Entre los investigadores que se han interesado por identificar y comprender las dificultades que puedan tener los lectores de textos escritos en inglés en una situación de inglés como lengua extranjera, algunos se han concentrado en examinar los problemas de comprensión de carácter lingüístico vinculados con el texto. Así, por ejemplo, se ha determinado que muchos de los problemas podrían estar relacionados, en mayor o menor medida, con las características léxico-gramaticales y/o estructurales de los textos escritos en ILE y/o IFE (Berman, 1984; Cohen, Glasman, Rosenbaum-Cohen, Ferrara y Fine, 1988; Steffensen, 1988).

Específicamente, características textuales como el vocabulario, frases nominales complejas, la sintaxis (como, por ejemplo, cambios en la típica estructura SVO en inglés) y las marcas de cohesión pueden afectar la comprensión de la lectura en ILE.

Otros investigadores se han concentrado en el papel que juega el conocimiento previo en la comprensión de la lectura en ILE/IFE (Mohammed & Swales, 1984; Alderson y Urquhart, 1988) y han determinado que, una vez que el estudiante ha alcanzado un determinado nivel de suficiencia en el inglés, el grado de familiaridad con el área de contenido de los textos leídos en ese idioma puede influir de manera positiva en su desempeño de la comprensión de la lectura. En este mismo orden de ideas, se han propuesto enfoques de enseñanza de la lectura en ILE/IFE basados en el contenido (Hudson, 1991). Este tipo de enfoque hace énfasis en la lectura motivada por la adquisición de información directamente relacionada con el área de conocimiento disciplinar de los estudiantes, lo que traería como beneficio adicional la adquisición del conocimiento lingüístico.

Más relacionados con la enseñanza de IFE y enmarcados dentro de la teoría de género, encontramos estudios que han contribuido a la construcción de los fundamentos teóricos que pueden servir de base para la creación y aplicación de enfoques de enseñanza basados en el género (Sunny, 1996; Dudley-Evans, 2000; Derewianka, 2003; Eggins y Martin, 2003). En efecto, tradicionalmente utilizado en el campo de la literatura/análisis literario, el concepto de género adquirió también importancia en el análisis de textos especializados y en la creación y aplicación de enfoques de enseñanza/aprendizaje de IFE/IFA (Sunny, 1996). Particularmente en el área de IFE, el análisis de textos se ha aplicado desde diferentes puntos de vista:

desde el análisis de registro, el análisis retórico, el enfoque funcional, hasta el análisis de género, que constituye el enfoque predominante en la actualidad (Dudley-Evans, 2000).

El análisis de género, hoy día, procura determinar las peculiaridades léxico-gramaticales, sintácticas, estructurales, comunicacionales y funcionales de los diferentes géneros a fin de proporcionar al estudiante de IFE las herramientas necesarias para lograr el dominio de determinados géneros en función de sus necesidades académicas/profesionales (Derewianka, 2003). De hecho, varios investigadores han estudiado la aplicación del análisis de género a la enseñanza de IFE/IFA desde una perspectiva funcional (Flowerdew, 2002; Hyon, 2002; Paltridge, 2002). En este sentido, el análisis de género permite determinar qué géneros y qué aspectos léxico-gramaticales, sintácticos y estructurales incluir en el currículo y, adicionalmente, concientizar a los alumnos sobre la función y utilidad comunicacionales de los diferentes tipos y géneros de texto dentro de las correspondientes comunidades académicas/profesionales.

Ahora bien, en los países asiáticos, como Japón, se ha producido variada literatura científica acerca de la enseñanza de ILE debido a la singular situación lingüística de estos países, puesto que sus esferas comerciales y profesionales generalmente utilizan el inglés como 'lengua franca'. En la búsqueda de enfoques de enseñanza que faciliten el aprendizaje del inglés como LE, los estudiosos asiáticos han indagado, por ejemplo, acerca del rol del conocimiento previo en la comprensión de la lectura (Koh, 1985) y la incidencia de los diferentes tipos de estrategias de lectura (Shiraki, 1995) o de estrategias enseñanza/aprendizaje (Ichiyama, 2003) en el

logro de la comprensión. De igual manera, se han realizado diversas investigaciones relacionadas con enfoques de enseñanza de ILE basados en el género (Pang, 2002; Osman, 2004; Lin, 2006; Firkins, Forey y Sengupta, 2007; Cheng, 2008) y centrados principalmente en la escritura. No obstante, sus planteamientos también podrían ser aplicados en la enseñanza de la lectura en ILE.

De hecho, la investigación de Pang (2002), aun cuando se centra en la escritura, constituye un antecedente relevante en nuestra investigación. Este autor realiza un estudio en el área de la enseñanza de la escritura de géneros en una L2 con estudiantes japoneses de la carrera de traducción a nivel universitario para determinar cómo influye el entrenamiento en diferentes tipos de análisis (análisis textual y análisis contextual) en el incremento de la competencia de producción escrita del género *reseña cinematográfica* por parte de los participantes. A tal fin, el autor divide una muestra de 39 sujetos en dos grupos: un grupo es entrenado en la aplicación de análisis textual (estudio e identificación de las características lexicales, gramaticales, sintácticas y estructurales del género estudiado) y otro grupo es entrenado en la aplicación de análisis contextual (estudio e identificación de las variables contextuales, movimientos y propósitos comunicativos propios del género estudiado). El tratamiento se lleva a cabo durante el segundo ciclo del curso “Modelos de Discurso y Escritura” por un lapso de seis semanas (6 horas de clase). Los alumnos escriben una reseña cinematográfica (el género seleccionado) y responden a un cuestionario sobre estrategias de lectura antes y después del tratamiento.

Los resultados obtenidos en ambos grupos son similares. No obstante, el grupo entrenado en análisis textual (AT) se desempeñó mejor en los aspectos

‘mecanicistas’ o formales de la escritura, mientras que el grupo entrenado en análisis contextual (AC) mostró una mayor percepción, en general, de las funciones del discurso y de los movimientos del género de la reseña cinematográfica. Por consiguiente, Pang (2002) concluye que ambos enfoques contribuyen a que los estudiantes realicen elecciones con base en juicios informados creando así sus propias pautas al escribir, y recomienda combinar ambos enfoques en el aula. Así pues, de la misma manera en que los análisis textual y contextual pueden contribuir a mejorar la competencia de un estudiante de ILE en la escritura de un género, también podrían contribuir a incrementar el nivel de comprensión de la lectura de un género especializado por parte del aprendiz de IFE como LE al familiarizarse este último con las características lingüísticas y extra-lingüísticas del género en cuestión.

Dentro del marco de la comunidad hispano-hablante, y dadas nuestras particulares condiciones lingüísticas, sociales y culturales, algunas investigaciones, como la de Ramírez (2004), de España, sugieren que el aprendiz de la lectura en IFE como LE frecuentemente presenta deficiencias cognitivas y metacognitivas. En muchas ocasiones se observan estudiantes que tienden a leer palabra por palabra, a traducir y, en general, a manifestar una actitud negativa y sentimientos de fracaso cuando leen en inglés. Efectivamente, a medida que se avanza en la educación terciaria, estos problemas pueden llegar a acentuarse en función del mayor nivel de especialización de los textos. Uno de los recursos utilizados para ayudar al aprendiz a mejorar su nivel de competencia en la comprensión de la lectura en ILE/IFE es la instrucción y adiestramiento en el uso y aplicación de estrategias metacognitivas. Este tipo de instrucción parece ayudar al estudiante hispano-hablante a disminuir sus



insuficiencias tanto de índole cognitiva como metacognitiva, llevándolo a mejorar su competencia en la comprensión de la lectura en IFE (Ramírez, 2004).

En este sentido, cabe acotar que desde la etapa inicial, la educación secundaria, las dificultades de aprendizaje del inglés ya parecieran ser casi infranqueables debido a múltiples elementos como la cantidad de alumnos por aula, las oportunidades de contacto con el idioma y la prescripción curricular, entre otros (Barrionuevo y Pico, 2006). De hecho, uno de los factores que podría tener mayor influencia en el logro de la competencia del estudiante hispano-hablante en la lectura en IFE es el nivel de suficiencia en ese idioma (Ibañez, 2008). Como ya hemos visto, pueden ser múltiples los caminos que se tomen en la búsqueda de ofrecer una solución para las dificultades antes referidas. Por ejemplo, uno de esos caminos lo constituye el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en combinación con otras metodologías, como el enfoque de enseñanza basado en tareas y la promoción del aprendizaje cooperativo. Esta combinación de enfoques y tecnología pareciera ofrecer una alternativa prometedoramente efectiva en el desarrollo de las competencias lingüísticas al facilitar y promover la participación individual, el trabajo en equipo y la “interacción en la lengua meta” (Quintanilla y Ferreira, 2010, p. 229).

En Venezuela, particularmente, también se ha buscado establecer el origen de las dificultades para la enseñanza/aprendizaje de la comprensión de la lectura en ILE, ya sea investigando a partir de las características textuales y contextuales intrínsecas de los textos estudiados en nuestras instituciones (Salager-Meyer, 1991) o explorando el proceso de lectura de nuestros estudiantes (Beke, 2001). Dentro de este mismo

orden de ideas y a fin de procurar una solución a las fallas cognitivas y metacognitivas que se ha llegado a detectar (tales como deficiencias lingüísticas, conceptuales, de estrategias de lectura), también se ha procurado investigar los enfoques de enseñanza aplicados por nuestros docentes (Alviarez, Guerreiro y Sanchez, 2005) y/o las estrategias aplicadas en clase (Batista, Arrieta y Meza, 2005), e inclusive se ha sugerido la traducción como estrategia de enseñanza de la lectura en IFE (Batista, 2006). De hecho, de acuerdo con nuestra experiencia y con lo constatado en algunas investigaciones (Batista, Arrieta y Meza, 2005; Batista, 2006), la traducción parecería ser la estrategia más utilizada en la enseñanza de la lectura en IFE y la más aplicada por nuestros estudiantes.

Como hemos visto, a fin de entender y explicar cómo funciona el proceso de la lectura en ILE, y de lograr la concepción y aplicación de enfoques de enseñanza y estrategias que sean efectivos, el estudio y la enseñanza de la lectura en ILE han sido abordados desde diferentes perspectivas. Pues son precisamente las perspectivas las que deben variar en función de las cambiantes circunstancias enfrentadas (Finkbeiner, 2006). En nuestro caso, son los factores lingüísticos y extralingüísticos (*texto* y *contexto*), vistos desde una perspectiva sistémico-funcional y en función del concepto de género, los que fundamentan la concepción y realización de este estudio.

## **2.1 La lectura en ILE**

El dominio de la habilidad de la lectura parece ser el principal objetivo para estudiantes y profesores de ILE, tanto con fines académicos, como con fines específicos/profesionales (Alderson, 1984; Carrell, 1988a; Grabe, 1991). Esta

circunstancia impone al docente de ILE la necesidad de concentrarse en enseñar esta única habilidad, dejando de lado la posibilidad de beneficiarse de la complementariedad que podría ofrecer la enseñanza/aprendizaje de las otras habilidades lingüísticas (la comprensión oral, la producción oral y la escritura). Dentro de este panorama, resulta aún más imperativo para el docente la concepción y aplicación de estrategias de enseñanza/aprendizaje fundamentadas tanto empírica como teóricamente.

En este sentido, el primer fundamento teórico indudablemente lo constituye la concepción del proceso de la lectura. Variadas investigaciones sugieren un consenso acerca de la concepción de la lectura como un proceso interactivo (Alderson y Urquhart, 1984; Eskey, 1986; Carrell, 1988a; Eskey, 1988; Eskey y Grabe, 1988; Grabe, 1988, 1991; Barnett, 1989; Rumelhart, 1994; Yopp y Singer, 1994; Cohen de Beke, 1995; Fernández y Montero, 2005), especialmente en una LE debido a las múltiples y variadas maneras en que el lector y las “variables textuales” pueden interactuar (Barnett, 1989, pp. 36). Cohen de Beke (1995) define la lectura como “un proceso esencialmente **interactivo, constructivo y comunicativo**”<sup>3</sup> (p. 14). En efecto, la lectura como proceso implica la interacción entre el lector y el texto, entre los diferentes elementos que participan en el proceso de la lectura en sí (cognitivos y metacognitivos), y entre los diferentes componentes lingüísticos que constituyen el texto (Grabe, 1988, 1991; Cohen de Beke, 1995).

Durante el proceso de la lectura tiene lugar una interacción entre el cúmulo de conocimientos que ya el lector posee y la información ofrecida por el texto. La

---

<sup>3</sup> Énfasis de la autora.

comprensión se produce cuando el lector logra re-construir la información contenida en el texto a partir de la confrontación entre el conocimiento que ya poseía y el conocimiento aportado por el texto (Grabe, 1988, 1991; Cohen de Beke, 1995). En otras palabras, el lector ya dispone de un conocimiento previo constituido por bancos de información o ‘esquemas’, tanto de forma como de contenido, tanto de carácter lingüístico como del mundo. Al recibir el estímulo de la información que potencialmente ofrece el texto, esta información es asociada con el conocimiento previo, experiencial, del lector y, si ambos conocimientos son similares, se produce la comprensión (Carrell, 1983; Carrell y Eisterhold, 1988). De esta manera se evidencia el carácter constructivo del proceso de la lectura (Cohen de Beke, 1995).

Asimismo, los diferentes elementos o “habilidades” que constituyen el proceso de la lectura interactúan entre sí. Es decir, las habilidades de identificación automática (de menor jerarquía) y las habilidades de comprensión o interpretación (de mayor jerarquía) interactúan de manera potencialmente simultánea, ya sea en dirección ascendente (‘bottom-up’) o descendente (‘top-down’). (Grabe, 1988, 1991). Así pues, el procesamiento de la información ocurre de manera bidireccional: la información se procesa a partir de los datos de entrada y de manera jerárquica (letras > palabras > frases > oraciones > conceptos), en dirección ascendente; y/o se prevé y se corrobora o se rectifica a partir de los esquemas más generales, de más alta jerarquía, y por lo tanto en dirección descendente (Carrell, 1983; Carrell y Eisterhold, 1988).

Según sugiere Grabe (1988), el texto también es de índole interactiva ya que dentro del texto se combinan diferentes elementos lingüísticos de acuerdo a su

propósito comunicacional. Esta relación entre forma y función es lo que constituiría la “interacción textual”. Al respecto, es necesario tener en cuenta que una de las habilidades que entran en juego en el proceso de la lectura es precisamente la habilidad de identificar los géneros y los diferentes tipos de texto (Grabe, 1988).

Todas estas dimensiones de la condición interactiva de la lectura reflejan su carácter comunicacional. Quien escribe, lo hace con la intención de

ser comprendido por un lector con el propósito de comunicarle algo dentro de un contexto socialmente determinado... La efectividad del escritor consiste en usar apropiada y adecuadamente los recursos lingüísticos con el fin de que el texto resulte comprensible para su lector y por supuesto que dicho texto refleje sus propios valores, experiencias y esquemas... (Cohen de Beke, 1995, pp. 16)

En congruencia con la concepción de la lectura en ILE como un proceso inherentemente interactivo, constructivo y comunicacional, un lector competente en una LE se caracterizaría entonces por tener un nivel de suficiencia en el idioma que le permita tanto la identificación rápida y automática de elementos lingüísticos a nivel léxico-gramatical y sintáctico, como el reconocimiento de las características formales y funcionales de los diferentes géneros y tipos de texto; asimismo, un buen lector en una LE sería competente en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan lograr una interpretación de lo leído y rehacer el significado (Pang, 2008). Un lector hábil decodificaría rápida y automáticamente e interpretaría al leer, teniendo como objetivo último la reconstrucción del significado (Eskey, 1986).

Ahora bien, el perfil antes descrito constituye un ‘ideal’ y nuestra experiencia sugiere que no siempre corresponde al perfil promedio del estudiante que a nivel local encontramos en las aulas de las instituciones de educación terciaria. En este sentido, es importante acotar el hecho de que existen factores, no presentes en la lectura en

una L1, que inciden significativamente en la lectura en ILE. Según Grabe (1991, pp. 386-389), existen diferencias en cuanto a:

- ✓ Nivel de suficiencia lingüística con que se inicia el aprendizaje de la lectura en el idioma objetivo.
- ✓ Manera de procesar el idioma debido a posibles problemas de interferencia de la L1 a nivel ortográfico, léxico, sintáctico y/o retórico.
- ✓ Contexto social en cuanto al uso de la lectura.

Además, y específicamente en nuestro caso, el aprendiz de ILE generalmente es adulto y, aun cuando haya plenamente desarrollado su nivel de conocimientos y habilidades de carácter conceptual/cognitivo, su nivel de suficiencia en la lengua objetivo puede ser marcadamente bajo (Grabe, 1991; Pang, 2008).

Dentro de este orden de ideas, y teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora acerca del proceso de la lectura en ILE, la noción de interacción entre el lector y el texto implica que las características particulares de determinados géneros y/o tipos de textos pueden facilitar u obstaculizar la comprensión de la lectura en una LE (Barnett, 1989). De hecho, si el conocimiento previo (esquemas formales y de contenido) dirige la interpretación del texto durante el proceso de la lectura, la ausencia de éste o la imposibilidad de activarlo implicaría el fracaso en el logro de la comprensión (Carrell, 1983; Carrell, 1988b). Así pues, retomando la noción de interacción entre el lector y el texto, en el proceso de interpretación necesario para el logro de la comprensión entra en juego la interacción textual, la interacción entre la forma y la función del texto (Grabe, 1988), la interacción entre el *texto* y el *contexto*.

## 2.2 Texto y Contexto

### 2.2.1 El texto

La concepción de la lectura como un proceso interactivo, constructivo y comunicacional implica, en nuestra opinión, una concepción funcional del lenguaje. El lenguaje se concibe entonces como un instrumento: éste no solo expresa nuestras experiencias y sentimientos, sino que además nos permite interactuar socialmente; el lenguaje también ‘actúa’, provoca comportamientos y es, por lo tanto, multifuncional (Halliday y Hasan, 1985). Desde esta perspectiva interaccional y funcional, el *texto* indiscutiblemente constituye una de las piedras angulares en la enseñanza de la lectura en ILE.

Dicho de una manera sencilla, el texto podría definirse como toda expresión idiomática, sea oral o escrita. No obstante, el texto, como unidad básica del lenguaje (Matthiessen y Halliday, 1997), abarca mucho más. El texto es “un conjunto de significados ideacionales, interpersonales y textuales”<sup>4</sup> (Halliday y Hasan, 1985, pp. 48). A través del texto interactuamos, y representamos y afectamos nuestra realidad. Por consiguiente, tiene un carácter inherentemente social. De hecho, Bolívar (1998) define los textos como “modos de interacción social” que generalmente son producidos de acuerdo a las “convenciones sociales que rigen la interacción social” (pp. 72). Así pues, los textos son producidos y moldeados por las circunstancias eventuales, sociales y culturales en las que se desarrollan (Halliday y Hasan, 1985).

---

<sup>4</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: “... a complex of ideational, interpersonal, and textual meanings;”

En consonancia con este enfoque funcional y sociocultural y con los objetivos de este trabajo de investigación, utilizaremos el término *texto* para referirnos a los manuales técnicos del área de radiología e imagenología. Por consiguiente, dentro del contexto de la lectura de manuales técnicos escritos en inglés pertenecientes al área de radiología e imagenología, definimos el *texto*, basándonos en el criterio de clasificación textual de Parodi y Gramajo (2003), como un tipo de discurso que se produce en una esfera laboral altamente especializada, con un autor no explícito, dirigido a la comunidad discursiva experta de un área específica de especialización y con una función comunicativa apelativa. Esta definición se enmarca dentro de un enfoque multiniveles (Bassols y Torrent, 1997, citado en Parodi y Gramajo, 2003) pues contempla los aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, involucrados en la producción y uso de los textos estudiados. Asimismo, se fundamenta en los criterios de análisis y clasificación textual establecidos por Parodi y Gramajo (2003, p. 212): situacional, funcional y textual, en concordancia con nuestra concepción del proceso de la lectura ya referida en la sección anterior.

### **2.2.2 Tipos de texto**

A fin de llegar a dominar la lectura de los textos especializados que le corresponderá enfrentar como profesional, el estudiante de IFE/ILE necesita aprender el código lingüístico, la manera en que este código se estructura y funciona en el discurso, las situaciones en las que opera y la capacidad de reaccionar a variaciones discursivas inesperadas (Bhatia, 1997). Por consiguiente, en la instrucción de la lectura en IFE el texto debería abordarse de la manera más integral posible.



Dentro de este enfoque sistémico, se hace necesario tener en cuenta que, a fin de lograr el propósito comunicacional general del texto, el discurso puede estructurarse en diversas formas. Asimismo, diferentes propósitos comunicacionales pueden coincidir en la manera de estructurar el discurso (Paltridge, 1996). Se requiere entonces diferenciar entre el propósito comunicacional último de un texto (el *género*) y la manera en que se estructura el discurso en función de los recursos lingüísticos que lo hacen funcionar comunicacionalmente (el *tipo de texto*).

Mientras que el género (cuya noción será ampliada más adelante) se determina en relación con la función socio-cultural del discurso, los diferentes tipos de textos (que pueden hallarse en un mismo género) son establecidos en función de la estructura interna u organización retórica del género en cuestión. En nuestro caso, adoptaremos la taxonomía textual de Werlich (1976, citado en Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996 y en Santini, 2006), de acuerdo a la cual se identifican cinco tipos de textos. A saber: descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción.

### **2.2.3 El contexto**

Consecuentemente con lo expuesto hasta ahora y dentro del marco de la enseñanza de la lectura en ILE, el texto debe ser considerado en función, tanto de la situación dentro de la que se produce, su *contexto de situación*, como de la situación más amplia de trasfondo, su *contexto cultural*. En efecto, el *contexto de situación* es el entorno inmediato dentro del cual un texto funciona realmente. El contexto de situación constituye un marco conceptual que se manifiesta a través de los términos *campo* (field), *tenor* y *modo* (Halliday y Hasan, 1985; Matthiessen y Halliday, 1997).

El *campo* es el área o tipo de actividad dentro de la cual el lenguaje juega un rol (significado ideacional, la representación de la realidad); el *tenor* se refiere a los roles de interacción involucrados en la creación del texto (significado interpersonal, la relación dialógica entre emisor y receptor); y el *modo* está constituido por las funciones asignadas al lenguaje en una situación en particular y el canal retórico determinado de acuerdo a dichas funciones (significado textual, la manifestación de la información interpersonal e ideacional en forma de texto dentro de un contexto) (Halliday y Hasan, 1985; Matthiessen y Halliday, 1997).

El *contexto cultural*, por su parte, es el entorno cultural que determina la combinación del campo, tenor y modo. Por lo tanto, la manera en que se constituyen y combinan estos tres componentes del contexto de situación dependerá de cada cultura en particular (Halliday y Hasan, 1985). Evidentemente, las restricciones derivadas de los lineamientos establecidos dentro de las diversas comunidades discursivas profesionales o académicas están englobadas en y a su vez determinadas por el *contexto cultural*.

Ahora bien, dentro del marco de este trabajo de investigación, y teniendo en cuenta que uno de los principios de la tradición de IFE es la enseñanza del idioma en función de sus “contextos de uso” (Belcher, Johns y Paltridge, 2011, pp. 1), adoptaremos una definición de *contexto* que englobe el concepto de *contexto situacional* y *contexto cultural*. De esta manera, denominamos *contexto* al entorno de servicio técnico, dentro del área de especialización de radiología e imagenología, donde personal especializado debe ser capaz de seguir instrucciones escritas en

inglés, de manera impresa o digital, que le permitan manejar maquinaria altamente especializada.

### **2.3 El género**

El *género* puede definirse como un evento comunicativo, oral o escrito, en el que participan los miembros de una determinada comunidad discursiva con un propósito comunicativo específico. Los parámetros que dan forma a ese evento comunicativo son establecidos por este propósito y éste, a su vez, es determinado por una comunidad discursiva en particular cuyos miembros comparten necesidades y propósitos propios de esa única comunidad (Bhatia, 1993). En efecto, una comunidad discursiva, enmarcada dentro de un área de actividad humana en particular, establece un prototipo “relativamente estable” de expresión comunicacional caracterizado por una línea temática, y por la selección y el uso tanto de determinados recursos léxicos, gramaticales y fraseológicos, como de determinados patrones de organización retórica en función de requerimientos y objetivos comunes (Bakhtin, 1986).

En su breve explicación de la teoría del género, Beke (2011) y Derewianka (2003) coinciden en distinguir tres tendencias. En primer lugar, están aquellos investigadores interesados principalmente en los contextos sociales, culturales e históricos dentro de los cuales funcionan los diversos géneros (Bazerman, 1988; Freedman y Medway, 1994; Coe, 2002), movimiento norteamericano y canadiense conocido como la Nueva Retórica (Beke, 2011; Derewianka, 2003). La investigación realizada dentro del enfoque de este movimiento ha prestado más atención a los contextos situacionales, dentro de los cuales los géneros estudiados tienen lugar, y a

los propósitos sociales que esos géneros cumplen dentro de esos contextos (Hyon, 1996). Desde la perspectiva de escuela de la Nueva Retórica, a fin de entender cómo se relaciona la forma en la que se materializa determinado género con el proceso comunicacional-situacional dentro del cual ese género tiene lugar, el aprendiz debería analizar el texto a fin de descubrir la función de la correspondiente estructuración formal (Coe, 2002). Es en este sentido que se utiliza el concepto de *análisis contextual* en esta investigación.

En segundo lugar, los expertos del área del análisis del discurso y de la enseñanza de IFE se preocupan por la naturaleza de los géneros mismos (Bhatia, 1993; Bhatia, 1997; Dudley-Evans, 2000, Swales, 2007). Por consiguiente, prestan especial atención al propósito comunicativo, a la estructura y a las características lingüísticas de determinados géneros (Beke, 2011; Derewianka, 2003). No obstante, según Hyon (1996), no les dan la suficiente relevancia ni a las funciones especializadas de los textos, ni a sus contextos sociales inmediatos. Nuestra investigación está estrechamente relacionada con el campo de investigación relativo a la enseñanza de IFE.

El tercer grupo de investigadores identificados se interesa por el contexto dentro del cual se producen los géneros, por las características lingüísticas de estos y por la relación que se establece entre contexto y lenguaje, entre los cuales figuran los que trabajan dentro la tradición de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (LSF) (Martin, 2002; Paltridge, 2002). Dentro de esta tradición, los géneros constituyen “procesos sociales” que siguen un propósito determinado por la cultura dentro de la cual dichos géneros tienen lugar. El enfoque pedagógico de la Escuela de

Sídney enfatiza la relación entre la forma y la funcionalidad de los textos (Hyon, 1996). Esta perspectiva funcional es fundamental para nuestra investigación.

Las diferencias entre estas tendencias se basarían principalmente en las características de las comunidades de aprendices hacia las cuales cada una está enfocada (Hyon, 1996, Swales, 2007). Así pues, la Nueva Retórica se centra principalmente en la enseñanza a estudiantes de educación terciaria que necesitan aprender a escribir con fines académicos; la enseñanza de la escuela de IFE está dirigida a aprendices que necesitan aprender a leer y/o a escribir textos especializados con fines laborales o académicos, generalmente dentro de contextos de ILE; la Escuela de Sídney se ocupa principalmente de una población estudiantil a nivel de educación primaria o secundaria que aprende el dominio del inglés como L1 o L2. Por consiguiente, mientras la Nueva retórica hace énfasis en el rol social de los géneros y el contexto dentro del cual se producen y funcionan, la escuela de IFE le da relevancia a la enseñanza de las características formales y estructurales de los diferentes géneros especializados. La Escuela de Sídney, por su parte, se centra en incrementar la competencia lingüística del estudiante en función de sus necesidades académicas y sociales (Hyon, 1996, Swales, 2007).

Independientemente de las diferencias antes señaladas, la aplicación pedagógica de la teoría del género en general informa al docente acerca de “lo que los estudiantes tienen que hacer lingüísticamente” (Osman, 2004, s.p.). En otras palabras, la teoría del género permite al docente precisar las características formales y estructurales de los diferentes tipos de texto que el estudiante debe aprender a comprender y/o a producir en función de su contexto situacional y cultural. A su vez,

esta información le sirve de base al docente para la estructuración tanto del contenido del currículo, como para la concepción y/o selección de las estrategias y actividades a ser aplicadas (Derewianka, 2003; Osman, 2004).

En efecto, la teoría del género proporciona importantes principios para la enseñanza de IFE/ILE (Derewianka, 2003) tales como:

- ✓ La concepción del texto como un todo.
- ✓ El propósito social del texto expresado a través de diferentes fases o ‘movimientos’ (“moves”).
- ✓ El carácter sistémico y opcional de los recursos lingüísticos al servicio de la expresión del significado.
- ✓ Las opciones en el uso de los recursos lingüísticos están determinadas por el *contexto*, tanto situacional como cultural.
- ✓ Las variaciones culturales e ideológicas a su vez determinan variaciones en un mismo género.

Considerando estos principios y el hecho de que todos giran en torno a la esencia funcional del lenguaje, en el área de la enseñanza de IFE/ILE, la noción de género puede constituir el hilo conductor para la concepción y el ensamblaje de los objetivos y actividades de enseñanza de una manera eficaz y de acuerdo a las necesidades de una determinada comunidad disciplinaria (Osman, 2004). De hecho,

El análisis de género [...] se ha convertido en una de las mayores influencias en las actuales prácticas de la enseñanza y aprendizaje de

idiomas, en general, y en la enseñanza y aprendizaje de IFE y de Inglés para la Comunicación Profesional (ICP), en particular (Bhatia, 1997, p.1)<sup>5</sup>

El análisis de género es un *análisis textual* en función de la noción de género, y consiste en estudiar el lenguaje dentro del contexto en el que se genera y se usa. Por lo tanto, el objetivo del análisis de género es identificar y describir el propósito comunicacional y socio-cultural de los diferentes géneros, cómo se producen, cómo se materializan en el discurso (*texto*) y quiénes los producen (Bhatia, 2002), con la finalidad de informar y sensibilizar al aprendiz acerca de estos aspectos y así facilitar el aprendizaje (Hyon, 1996). Es en este sentido que se utiliza el concepto de *análisis textual* en esta investigación.

De hecho, el análisis de género permite explicar el porqué de los diferentes usos y conformaciones de un texto en función de su *contexto*; asimismo, permite identificar los diferentes movimientos retóricos ('moves') o segmentos estructurales de dicho texto, los cuales tienen un propósito determinado dentro del objetivo último de ese texto dentro del cual funcionan (Crossley, 2007). Por ejemplo, dentro de un manual técnico del área de radiología, en una de las sub-secciones de la sección que describe el sistema del funcionamiento de un resonador podemos encontrar los siguientes 'movimientos' o segmentos:

- ✓ Ubicación de la parte descrita (seguida de una imagen) → Dónde se encuentra (cómo luce).
- ✓ Función de la parte descrita → Qué hace.

---

<sup>5</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: "Genre analysis [...] has become one of the major influences on the current practices in the teaching and learning of languages, in general, and in the teaching and learning of ESP and English for Professional Communication (EPC), in particular."

La identificación de estos segmentos estructurales en un determinado género permite a su vez determinar cómo se llega a esa estructura, cuáles segmentos son obligatorios u opcionales, en qué orden se suceden y cuáles son sus características lingüísticas (Crossley, 2007). Evidentemente, toda esta información ayudaría al docente a concebir unas pautas de enseñanza/aprendizaje con una realidad como referencia.



## **METODOLOGÍA**

### **3.1 Diseño de investigación**

El diseño de este trabajo de investigación es cuasi-experimental y explicativo, con pruebas de pre- y post-diagnóstico, sin grupo de control ni estudio piloto (Arias, 2006; Hernandez, Fernández y Baptista, 2003). Se establecieron tres variables independientes (especificadas más adelante) a fin de comprobar posibles efectos y relaciones con una variable dependiente. Los tratamientos fueron aplicados a grupos intactos pues la conformación de los grupos no podía ser alterada por la investigadora. Asimismo, se aplicó una prueba inicial que ayudó a determinar la similitud entre los grupos, lo cual contribuyó a reducir, en la medida de lo posible, los problemas de validez interna. Esta misma prueba fue posteriormente aplicada como post-prueba para comprobar los efectos de los tratamientos aplicados. Una vez medidos los resultados, se hizo un análisis comparativo y se calcularon los niveles de desviación estándar. Luego se realizó el análisis de los resultados a la luz de las preguntas de investigación planteadas en este estudio. Finalmente, se procedió a presentar las conclusiones y a sugerir algunas implicaciones y recomendaciones dentro del área de investigación de la enseñanza de la lectura en ILE.

### **3.2 Población y muestra**

La población de la cual fue extraída la muestra para la realización del estudio correspondió a 307 alumnos que cursaban el 2º año de la carrera de Técnico Superior en Radiología e Imagenología de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG), ubicada en San Juan de Los Morros, Estado Guárico, Venezuela. Esta población estaba distribuida en 8 grupos o secciones. La edad de estos alumnos oscilaba entre los 18 y 40 años. Cabe acotar que en este programa de estudio se sigue un régimen anual y los alumnos cursan la materia Inglés Instrumental únicamente durante el 2º año de la carrera que dura tres años.

Se realizó un muestreo a conveniencia, no probabilístico. La muestra estuvo constituida por 87 participantes distribuidos en tres grupos. Estos grupos fueron seleccionados en función de su horario de clases. Los grupos fueron denominados grupos A (Sección 1), B (Sección 6) y C (Sección 4), constituidos por 34, 24 y 29 alumnos respectivamente. Cada grupo asistía a una clase por semana de 90 minutos de duración, en diferentes días, durante 34 semanas.

### **3.3 Variables**

Las tres variables independientes son: el análisis textual del género *manual técnico de radiología*, el análisis contextual del género *manual técnico de radiología*, y el análisis textual y contextual del género *manual técnico de radiología* por parte de los estudiantes. La variable dependiente es la competencia de comprensión de la lectura del género *manual técnico de radiología*. La variable interviniente es el nivel de suficiencia en ILE/IFE de los estudiantes de radiología.

### 3.4 Instrumentos

Se aplicó una prueba diagnóstica diseñada en base a la taxonomía de tipos de comprensión propuesta por Day y Park (2005, p. 63-65), quienes se basan en las investigaciones de Pearson y Johnson (1972, citado en Day y Park, 2005) y de Nuttall (1996, citado en Day y Park, 2005) para establecer seis tipos de comprensión y cinco clases de preguntas a partir de las cuales se pueden elaborar pruebas de comprensión de la lectura. Los seis tipos de comprensión son:

- ✓ Comprensión literal
- ✓ Comprensión a través de la reorganización de la información (basada en la comprensión literal).
- ✓ Comprensión por inferencia.
- ✓ Comprensión a través de la predicción.
- ✓ Comprensión por evaluación.
- ✓ Comprensión a través de preguntas personales.

Las cinco clases de preguntas sugeridas por estos autores son:

- ✓ Preguntas para confirmar información (“Yes/No questions”).
- ✓ Preguntas de alternativa (que presentan opciones).
- ✓ Verdadero o falso.
- ✓ Preguntas para solicitar información (“Wh- questions”).
- ✓ Preguntas de selección múltiple.

En la elaboración de nuestra prueba diagnóstica se evaluaron tres de los seis tipos de comprensión propuestos en la taxonomía antes referida: comprensión literal, comprensión por inferencia y por evaluación. La selección de estos tres tipos de

comprensión obedece a nuestra concepción de la lectura como proceso interactivo, en función de lo cual nos interesa, tanto la dimensión literal, como la dimensión inferencial del proceso de la lectura, es decir, tanto la identificación por parte del lector de la información explícita en el texto, como la asociación que el lector hace de la información explícita e implícita contenida en el texto con su conocimiento previo (Parodi, 2005). Asimismo, se utilizaron dos de los tipos de preguntas propuestos por Day y Park (2005): Preguntas para solicitar información (“Wh questions”) y de selección múltiple.

En nuestra opinión, la combinación de tipos de comprensión y de preguntas que fue seleccionada permitiría promover, y posteriormente confirmar, la comprensión integrada del texto mediante la representación del discurso, por parte del lector, en diferentes “niveles de representación cognitiva”, a saber: el código de superficie, la base de texto y el modelo de situación referencial (van Dijk y Kintsch, 1983, citado en Parodi, 2005); el modelo de contexto (van Dijk, 1999a, 1999b, 2001, citado Parodi, 2005) y el tipo y género de texto (van Dijk, 1980; Adam, 1992; Ciapuscio, 1994, 2003; citados en Parodi, 2005). En otras palabras, el lector debería lograr descifrar el código lingüístico (a nivel léxico-gramatical y sintáctico), identificar y deducir ‘la esencia’ del significado global del texto, representar la realidad sugerida por el texto a la luz de su propia realidad, identificar el propósito comunicacional del texto dentro de un marco contextual situacional y socio-cultural, e igualmente identificar de qué manera este propósito comunicacional se manifiesta a través de las opciones lingüístico-estructurales del texto en cuestión.

Ahora bien, la prueba diagnóstica aplicada en esta investigación fue sometida a la revisión y validación por parte de tres expertos del área de la enseñanza de ILE y quedó constituida por cuatro secciones. La primera sección consta de dos preguntas de inferencia acerca del tipo y género de los textos presentados en la prueba. La segunda sección consiste en cuatro preguntas acerca de un extracto de la Guía de Aplicación ACHIEVA INTERA, de un resonador magnético, donde se ofrecen observaciones e instrucciones para la Preparación del Paciente. Las primeras dos preguntas de esta segunda sección son de comprensión literal acerca de vocabulario; la tercera pregunta es de inferencia y la cuarta pregunta es de evaluación.

En la tercera sección de la prueba se presenta un segundo texto que corresponde a un extracto del Manual de Instrucciones ACHIEVA INTERA, de un resonador magnético, donde se ofrecen instrucciones para operar el sistema, específicamente lo referente a la organización de la pantalla en función del panel virtual para el área de control del sistema. En esta sección, se hacen dos preguntas de comprensión literal.

En la cuarta sección se ofrece un tercer texto, el cual es un extracto del Manual de Instrucciones ACHIEVA INTERA, de un resonador magnético, donde se explica cómo crear y hacer funcionar una ficha de examen. En esta sección se hacen dos preguntas de evaluación (Ver anexo A). En total, se hicieron diez (10) preguntas con una ponderación que podía oscilar de 0 a 1 punto cada una para un puntaje máximo total de 10 puntos. Es decir, las respuestas cerradas solo podían valer 0 o 1 punto; las respuestas semi-abiertas o abiertas podían valer desde 0 hasta 1, admitiendo valores decimales (0,25/1; 0,5/1; 0,8/1) en función del nivel de precisión

y veracidad de la respuesta dada. Por ejemplo, en las preguntas semi-abiertas de la sección II (Ver anexo A), si el alumno seleccionaba la opción correcta pero no explicaba el motivo de su selección de manera satisfactoria, se le valoraba la respuesta en 0,5 puntos.

### **3.5 Procedimiento de recolección de datos**

La prueba diagnóstica antes descrita fue aplicada como prueba pre- y post-diagnóstica. Consideramos que era factible aplicar la misma prueba antes de iniciar y después de terminar el tratamiento ya que el lapso de tiempo entre una y otra (27 semanas) era suficiente para evitar la posibilidad de recordar el contenido del instrumento de evaluación. La aplicación de la prueba para un pre-diagnóstico se realizó durante la semana 4 y la aplicación de la misma prueba para un post-diagnóstico se llevó a cabo durante la semana 31.

El tratamiento se aplicó en cuatro sesiones, durante el último lapso del curso, entre las semanas 27 y 30. Cada grupo debió realizar seis actividades (incluyendo las pruebas pre- y post-diagnósticas), de las cuales solo tres eran comunes a todos los grupos. Asimismo, cada grupo recibió un tratamiento diferente: el grupo A fue entrenado en la realización de análisis textuales del género *manual técnico de radiología*. Este grupo debía familiarizarse con los diferentes tipos de textos que pueden encontrarse en el género estudiado y las correspondientes características lexicales, gramaticales, sintácticas y estilísticas. El grupo B fue instruido en la realización de análisis contextuales del género en cuestión y le correspondía aprender a identificar las diferentes variables contextuales, así como también las características

lingüísticas y estructurales de los manuales estudiados, en función de sus propósitos comunicacionales. El grupo C, por su parte, fue adiestrado en la ejecución tanto de análisis textuales como contextuales, por lo que debía familiarizarse con los diferentes tipos de textos típicos del género *manual técnico de radiología*, sus características lexicales, gramaticales, sintácticas y estilísticas, y las diferentes variables contextuales, todo en función del respectivo objetivo comunicacional.

En las actividades aplicadas durante el tratamiento, se utilizaron doce extractos (tres en cada actividad) de aproximadamente 200-250 palabras cada uno, provenientes de los siguientes manuales técnicos:

- ✓ Magnetic Resonance Achieva Intera/Application Guide (Philips)/Manual de aplicación.
- ✓ CR Console/Patient's Information Online Software/Operation Manual (Fuji)/Manual operacional.
- ✓ Image Works/Image Works System (General Electric)/Manual de aplicación.

Los extractos provienen de las secciones relacionadas con el manejo de las máquinas, del software, medidas de seguridad y manipulación del paciente (Ver anexo B). En cada sesión, se distribuían tres extractos provenientes de diferentes secciones de los manuales antes mencionados entre los diferentes equipos de trabajo que se formaban dentro de cada grupo. De esta manera se podía trabajar con textos que tenían diferentes propósitos comunicacionales y que podían proceder de diferentes subgéneros (manuales de aplicación o manuales operacionales).

Las actividades realizadas por los participantes del estudio fueron las siguientes:

### **3.5.1 Actividades comunes a todos los grupos:**

- ✓ Actividad 1: Se administró una prueba diagnóstica al inicio del curso para determinar el nivel de dominio de los estudiantes en la comprensión de la lectura de manuales propios del área de Radiología, escritos en inglés, antes de la aplicación del tratamiento (Ver anexo A).
- ✓ Actividad 2: Se explicaron y se discutieron los géneros de manuales de operación y aplicación, propios del área de Radiología, y acerca de sus características generales, a fin de introducir a los alumnos hacia el conocimiento que les permitiera identificar dichos géneros. Durante esta actividad se introducía el género estudiado mediante la explicación de la noción de género y la entrega de extractos de diferentes secciones de los manuales antes especificados (Ver anexo B). Luego se iniciaba la actividad con estrategias de pre-lectura, como por ejemplo la observación de las características externas del texto (títulos, sub-títulos, imágenes, cuadros). Seguidamente se promovía la discusión acerca del género al que pertenecían los textos y acerca de las características formales más fácilmente identificables tales como: el uso de descripciones, enumeraciones y agrupaciones y el uso de cuadros e imágenes de referencia.
- ✓ Actividad 3: Se administró una prueba de post-diagnóstico al final del curso para determinar el nivel de dominio logrado por parte de los estudiantes en la comprensión de la lectura de manuales propios del área de Radiología,



escritos en inglés, una vez aplicado el tratamiento (estuvo conformada por el mismo instrumento aplicado antes de iniciar el tratamiento) (Ver anexo A).

### **3.5.2 Actividades con énfasis en el aspecto textual:**

- ✓ Actividad 1A: Se identificaron y se discutieron los tipos de texto (descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción) (Werlich, 1976, citado en Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996 y en Santini, 2006) que aparecen en los manuales del área de Radiología (Manuales operativos y de Aplicación) con la finalidad de familiarizar a los estudiantes con las características léxico-gramaticales, sintácticas y estructurales de los tipos de texto que pueden aparecer en el género estudiado. A tal fin, se proporcionaron extractos de los manuales ya referidos, material de apoyo sobre los diferentes tipos de textos y sus correspondientes características léxico-gramaticales, sintácticas y estructurales. Asimismo, se les entregó un conjunto de instrucciones y preguntas para guiar la actividad (Ver Anexo C).
- ✓ Actividad 2A: Se identificaron las características léxico-gramaticales, sintácticas y estructurales de los manuales en cuestión a fin de familiarizar a los estudiantes con la aplicación del análisis textual del género estudiado. Para la realización de esta actividad se proporcionaron extractos adicionales de los manuales ya referidos y un conjunto de instrucciones y preguntas para guiar la actividad realizada en grupos, con la asistencia y monitoreo del docente (Ver Anexo C).
- ✓ Actividad 3A: Se leyeron extractos de textos correspondientes a los diferentes tipos de manuales estudiados y se identificaron los aspectos reconocidos y

discutidos en las actividades 1A y 2A, por parte de los alumnos, con el propósito de poner en práctica lo aprendido a través de estas primeras actividades. Con esta finalidad, se proporcionaron extractos de manuales y un conjunto de instrucciones y preguntas similares a los recibidos durante las actividades 1A y 2A con el propósito de que realizaran el análisis textual ya discutido y practicado sin tutoría alguna y, de esta manera, promover la realización del análisis de manera independiente por parte de los alumnos.

### **3.5.3 Actividades con énfasis en el aspecto contextual:**

- ✓ Actividad 1B: Se identificaron y se explicaron las variables contextuales (Canal, registro, propósito de comunicación, audiencia y motivos de la audiencia) de los manuales del área de radiología (Manuales operativos y de Aplicación) a fin de familiarizar a los estudiantes con las condiciones contextuales dentro de las que se enmarca el género estudiado. Para realizar esta actividad se proporcionaron extractos de los manuales ya referidos y material de apoyo sobre los diferentes aspectos extralingüísticos del proceso de la comunicación (el *contexto*) y la manera en que estos aspectos se relacionan con y se manifiestan a través de las correspondientes características léxico-gramaticales, sintácticas y estructurales del texto. Adicionalmente se les entregó un conjunto de instrucciones y preguntas para guiar la actividad (Ver anexo D).
- ✓ Actividad 2B: Se identificaron las características léxico-gramaticales, sintácticas y estructurales de los manuales estudiados en función de sus propósitos comunicacionales con la finalidad de familiarizar a los estudiantes

con la aplicación del análisis contextual del género estudiado. A tal fin, se proporcionaron extractos adicionales de los manuales ya referidos y un conjunto de instrucciones y preguntas para guiar la actividad realizada en grupos, con la asistencia y monitoreo del docente (Ver Anexo D).

- ✓ Actividad 3B: Se leyeron extractos de textos correspondientes a los diferentes tipos de manuales estudiados y se identificaron los aspectos reconocidos y discutidos en las actividades 1B y 2B a fin de poner en práctica lo aprendido a través de estas primeras actividades. Para realizar esta actividad se proporcionaron extractos de manuales y un conjunto de instrucciones y preguntas similares a los recibidos durante las actividades 1B y 2B con el propósito de que realizaran el análisis contextual ya discutido y practicado sin tutoría alguna y, de esta manera, promover la realización del análisis de manera independiente por parte de los alumnos.

#### **3.5.4 Actividades con énfasis en ambos aspectos, textual y contextual:**

- ✓ Actividad 1C: Se identificaron y se discutieron los tipos de texto (descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción) en función de las variables contextuales (Canal, registro, propósito de comunicación, audiencia y motivos de la audiencia) correspondientes a los manuales del área de Radiología (Manuales operativos y de Aplicación) a fin de familiarizar a los estudiantes con las características de los tipos de texto propios del género estudiado en función de las condiciones contextuales dentro de las que se enmarca dicho género. Con este propósito, se proporcionaron extractos de los manuales ya referidos y material de apoyo sobre los diferentes tipos de textos

y sus correspondientes características léxico-gramaticales, sintácticas y estructurales, sobre los diferentes aspectos extralingüísticos del proceso de la comunicación (el *contexto*), y sobre la manera en que estos aspectos se relacionan con y se manifiestan a través de las correspondientes características lingüísticas del texto. Además, se les entregó un conjunto de instrucciones y preguntas para guiar la actividad (Ver anexo E).

- ✓ Actividad 2C: Se identificaron y se compararon las características lexicales, gramaticales, sintácticas, estilísticas y estructurales de los manuales estudiados en función de sus propósitos comunicacionales con la finalidad de familiarizar a los estudiantes con la aplicación del análisis textual y contextual del género estudiado. A tal fin, se proporcionaron extractos adicionales de los manuales ya referidos y un conjunto de instrucciones y preguntas para guiar la actividad realizada en grupos, con la asistencia y monitoreo del docente (Ver Anexo E).
- ✓ Actividad 3C: Se leyeron extractos de textos correspondientes a los diferentes tipos de manuales estudiados y se identificaron los aspectos reconocidos y discutidos en las actividades 1C y 2C con el propósito de poner en práctica lo aprendido a través de estas primeras actividades. Para realizar esta actividad se proporcionaron extractos de manuales y un conjunto de instrucciones y preguntas similares a los recibidos durante las actividades 1C y 2C con el propósito de que realizaran el análisis textual y contextual ya discutido y practicado sin tutoría alguna y, de esta manera, promover la realización del análisis de manera independiente por parte de los alumnos.

### **3.6 Análisis de los datos**

Al finalizar la recolección de los datos, se realizó un análisis comparativo de los porcentajes promedios obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos antes descritos. Primero se llevó a cabo el análisis comparativo porcentual entre los resultados de las pruebas de pre- y post-diagnóstico de cada grupo de manera individual, teniendo en cuenta la evolución del nivel de comprensión de cada grupo en general, por una parte, y la evolución de cada uno de los diferentes tipos de comprensión evaluados, por otra. Luego, se compararon las variaciones de los niveles de comprensión, tanto de manera general como por tipo de comprensión evaluada, entre los diferentes grupos. Seguidamente, se calcularon los niveles de variación estándar a fin de determinar el nivel de confiabilidad de los resultados. Finalmente, se elaboraron las conclusiones y se presentaron las posibles implicaciones y recomendaciones correspondientes.

## RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados, en lo que respecta al nivel de comprensión alcanzado por los diferentes grupos, el grupo que mayor nivel de comprensión alcanzó, en general, fue el grupo A (GA), logrando el mayor índice de variación (Ver gráfico 1). Este grupo, al cual se le aplicó el enfoque de enseñanza con énfasis en el aspecto textual, fue el grupo que inició el tratamiento con el nivel de inferencia más bajo y el nivel de comprensión literal más alto (Ver cuadro 1). Paradójicamente, su progreso en el nivel de comprensión literal no fue importante, aun cuando alcanzó el mayor índice de variación en su capacidad de inferencia. Asimismo, su capacidad de comprensión por evaluación aumentó de manera moderada.

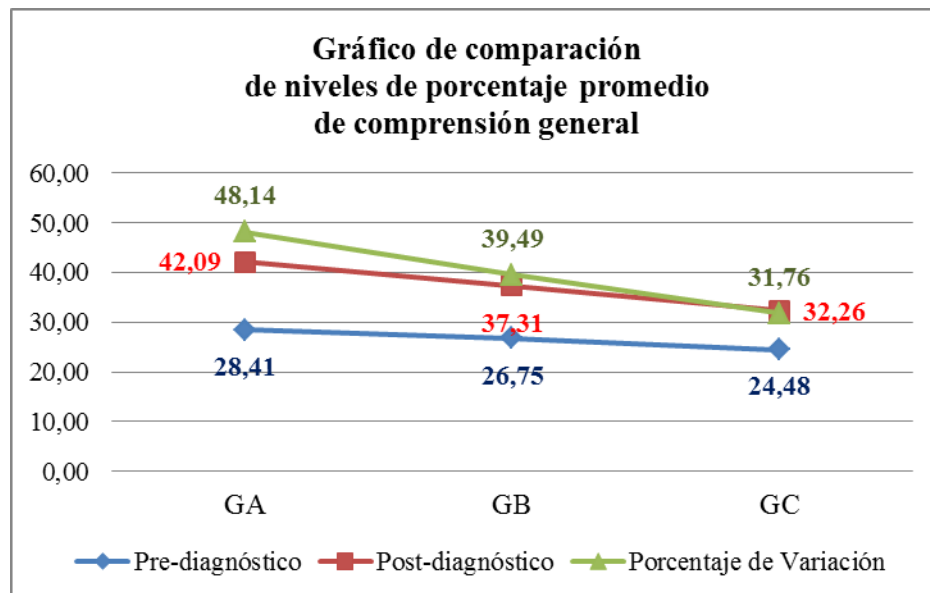


Gráfico 1. Comparación de los niveles de porcentaje promedio de comprensión general antes y después del tratamiento.

|                         | GA     |       |       | GB    |       |       | GC    |       |       |
|-------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                         | INF    | CL    | EVAL  | INF   | CL    | EVAL  | INF   | CL    | EVAL  |
| Pre-diagnóstico         | 31,37  | 33,53 | 18,63 | 33,06 | 26,88 | 20,28 | 42,53 | 21,90 | 9,89  |
| Post-diagnóstico        | 63,77  | 36,73 | 27,55 | 62,50 | 32,34 | 18,75 | 56,32 | 23,71 | 19,60 |
| Porcentaje de Variación | 103,28 | 9,54  | 47,89 | 89,08 | 20,35 | -7,53 | 32,43 | 8,27  | 98,26 |

Cuadro 1. Cuadro comparativo de los niveles de porcentaje promedio por tipo de comprensión entre los resultados obtenidos antes y después del tratamiento por cada grupo.

No obstante, el progreso general de este grupo no pareciera ser indicador de un marcado progreso en su nivel de suficiencia en la lectura en ILE/IFE debido a que un nivel de variación tan elevado en el tipo de comprensión por inferencia, conjuntamente con un nivel de variación bastante notable en la comprensión por evaluación, podría evidenciar un importante nivel de uso de un estilo de lectura basado en el conocimiento previo (no lingüístico), es decir, en el procesamiento descendente durante la lectura ('top-down') (Carrell, 1988b). Adicionalmente, es necesario tener en cuenta el hecho de que los estudiantes pudieron ganar conocimiento en su área de especialización durante el avance de sus estudios en el año escolar (puesto que la prueba diagnóstica fue aplicada al inicio de éste durante la semana 4).

El grupo que recibió entrenamiento en el análisis contextual y se inició, en comparación con los otros grupos, con niveles intermedios en todos los tipos de comprensión (Ver Cuadro 1), el GB, fue el que más progresó en su nivel de comprensión literal y experimentó un importante incremento (de un 89%) en su capacidad de inferencia, aun cuando observó una disminución en su capacidad de evaluación. En consecuencia, su índice de variación en el nivel de comprensión

general lo ubicó de nuevo en un punto intermedio entre los otros dos grupos (Ver gráfico 1). Además, al igual que el GA, también pareciera haber adoptado un estilo de lectura basado en un procesamiento descendente ('top-down') (Carrell, 1988b). Sin embargo, el hecho de que el GB sea el grupo que más progresó en cuanto a su nivel de comprensión literal pareciera indicar que pudo haber tenido una ganancia ligeramente mayor en cuanto a su nivel de suficiencia en la lectura en ILE/IFE, en comparación con los otros dos grupos (Ver cuadro 1).

El grupo C (GC), entrenado tanto en el análisis textual como en el contextual, fue el que comenzó el curso con el mayor índice de capacidad de inferencia y con los menores índices de comprensión literal y por evaluación. Este grupo presentó el incremento más notable en la capacidad de comprensión por evaluación. En cambio, fue el que obtuvo el menor índice de progreso en sus niveles de comprensión por inferencia y de comprensión literal. No obstante, es necesario tomar en cuenta que aun cuando éste era el grupo con el menor nivel de suficiencia en la lectura en ILE/IFE, se observó un progreso moderado en su nivel de comprensión en general.

A partir de los resultados generales, tanto en la prueba pre-diagnóstica como en la post-diagnóstica, se podría inferir que los tres grupos que participaron en el estudio tenían un nivel de suficiencia de principiantes en ILE/IFE pues los valores de la media que reflejan el nivel de porcentajes promedio de comprensión de cada grupo, antes y después del tratamiento, oscilan entre el 24% y el 42% (Ver cuadro 2); en otras palabras, ningún grupo alcanzó por lo menos un 50% en el índice general de comprensión. No obstante, si tomamos en cuenta estas condiciones y el hecho de que el tratamiento fue aplicado durante un breve lapso de tiempo (cuatro semanas), se



podría decir que los resultados sugieren un efecto moderadamente positivo para todos los grupos en general.

|                | Grupo A |        | Grupo B |        | Grupo C |        |
|----------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
|                | PRE-D   | POST-D | PRE-D   | POST-D | PRE-D   | POST-D |
| Media          | 28,41   | 42,09  | 26,75   | 37,31  | 24,48   | 32,26  |
| Mediana        | 30,00   | 42,50  | 20,00   | 35,50  | 25,00   | 30,00  |
| Desv. Estándar | 16,49   | 17,38  | 18,93   | 18,51  | 14,11   | 12,93  |

Cuadro 2. Valores de la media, mediana y desviación estándar de los niveles de porcentaje promedio de comprensión general por grupo.

Asimismo, cabe señalar que el hecho de que el mayor índice de variación por tipo de comprensión corresponda a la comprensión por inferencia podría también obedecer al bajo nivel de suficiencia en ILE/IFE de los participantes. De hecho, tal y como se sugirió anteriormente, este marcado aumento en la comprensión por inferencia podría significar, en general, el uso de un estilo de lectura basada en el procesamiento descendente ('top-down') originado por una deficiencia de índole lingüística ('text-based') o de decodificación (Carrell, 1988b), si además se consideran los bajos niveles de comprensión literal que presentan todos los grupos (Ver cuadro 1).

Ahora bien, los resultados aquí presentados parecen indicar, por una parte, que el enfoque basado en el entrenamiento en análisis textual fue el que tuvo la mayor incidencia en la mejora en la comprensión de la lectura en ILE, aun cuando el grupo entrenado bajo este enfoque (GA), presente un índice de variación relativamente ínfimo en su nivel de comprensión literal. Por otra parte, sugerirían que el enfoque combinado (análisis textual y contextual) fue el que menos favoreció la adquisición

de la competencia en la comprensión de la lectura en ILE. No obstante, si comparamos los niveles de incremento del GC con los niveles de los otros grupos, podemos constatar que el aumento de sus niveles de comprensión por inferencia y por evaluación, si bien fueron importantes, no fueron tan elevados como en el caso de la comprensión por inferencia de los otros dos grupos (Ver cuadro 1). Esto podría indicar que, a pesar de las deficiencias de índole lingüística y su condición de desventaja en comparación con los otros dos grupos, hubo un pequeño beneficio de la combinación de enfoques que podría haber sido mayor si el entrenamiento se hubiese realizado durante un mayor lapso de tiempo.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que los tres grupos que participaron en el estudio mejoraron moderadamente su nivel de competencia en la lectura en ILE/IFE. En efecto, de acuerdo a los porcentajes del nivel comprensión general obtenidos por cada uno de los grupos, cada enfoque parece contribuir en mayor o menor medida al aumento de la competencia en la lectura en ILE/IFE. Asimismo, estos resultados sugerirían que el enfoque de enseñanza basado en el aspecto textual (análisis textual) es el más efectivo, si consideramos que el grupo entrenado bajo este enfoque fue el que obtuvo el mayor índice de comprensión general. Sin embargo, hay algunas observaciones que resultan pertinentes.

En primer lugar, hay que tener en cuenta una importante limitación en este estudio como lo es el factor tiempo: cuatro semanas es muy poco tiempo para enseñar a leer textos especializados en una lengua extranjera. Tal y como lo afirma Grabe (2010), las habilidades requeridas para el desarrollo de la competencia en la lectura, ya sea en una L1 o en una L2 (y aun más en una LE), “solo se aprenden gradualmente” (pp. 73) y a través de la exposición a la lectura en el idioma objetivo durante largos períodos de tiempo. Por consiguiente, aun cuando los resultados arrojados en este estudio no sean categóricamente concluyentes, serían moderadamente significativos.

En segundo lugar, es importante considerar el hecho de que los sujetos que conformaron los grupos que participaron en el estudio tenían un nivel de suficiencia en el inglés bastante bajo. Esta condición fue ratificada por los bajos índices de nivel de comprensión obtenidos en las pruebas pre-diagnósticas y post-diagnósticas. Este bajo nivel de suficiencia justificaría los altos niveles de incremento en la comprensión por inferencia puesto que el aprendiz de una L2/LE activa mecanismos de compensación para suplir sus deficiencias lingüísticas (Carrell, 1988b y Hudson, 1988). En este caso, los aprendices recurrieron a sus conocimientos previos para compensar su bajo nivel de suficiencia en el idioma.

En tercer lugar, aún cuando el GA fue el que presentó el mayor índice de progreso en general, su bajo índice en el aumento de su comprensión literal, por una parte, y su muy notable mejora en la comprensión por inferencia sugieren el mecanismo de compensación antes referido. Por lo tanto, aun cuando su nivel de competencia en la lectura de ILE parece haber mejorado mucho más que el de los otros grupos, su nivel de suficiencia en el idioma podría ser equiparable al de los grupos B y C. Además, esta mejora basada principalmente en un proceso de la información descendente podría obedecer al hecho de que al analizar los textos de una manera ‘situada’, teniendo en cuenta el contexto en el que dichos textos son generados y usados, al igual que su propósito comunicacional (Bhatia, 2002), los estudiantes adquirieron las herramientas que les permitieron activar sus esquemas de contenido en la búsqueda de la comprensión.

En cuarto lugar, los resultados sugieren que el enfoque con énfasis en el aspecto contextual favoreció una mejora de la competencia lingüística de los

estudiantes entrenados bajo esta orientación, puesto que el GB fue el grupo que mayor progreso alcanzó en su nivel de comprensión literal. Esto se explicaría por el hecho de que el análisis contextual promueve el estudio del texto en función de conocer la finalidad y utilidad comunicacional de la correspondiente estructuración formal (Coe, 2002). Por consiguiente, se podría inferir que la contextualización de la lectura favoreció la comprensión puesto que “para entender mejor cómo se usa un idioma, debemos examinarlo dentro de su contexto”<sup>6</sup> (Belcher, Johns y Paltridge, 2011, pp. 2), ya que de esta manera se favorecería la activación del conocimiento previo que a su vez podría ser de utilidad al recurrir a estrategias compensatorias como la de la lectura descendente (‘top-down’) ya referida.

En quinto lugar, la interpretación del poco progreso obtenido en la lectura en ILE en general por parte del GC, entrenado tanto en el análisis textual como en el contextual, podría sugerir que este enfoque es el menos efectivo. Si consideramos el hecho de que éste fue el grupo con el menor índice de suficiencia a nivel general, podríamos inferir que, dado su bajo nivel de suficiencia en el inglés, podría haber recurrido a la compensación inversa a la referida anteriormente. En otras palabras, podría haber adoptado el estilo de lectura basado en el texto, es decir, el procesamiento ascendente (‘bottom-up’) (Carrell, 1988b). Aun así, el considerable aumento en los niveles de comprensión por inferencia y por evaluación sugiere que el enfoque utilizado ayudó a este grupo a incrementar la activación de sus conocimientos previos. Por consiguiente, aun cuando los resultados son

---

<sup>6</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: “...to best understand how language is used, we must examine it within its context.”

modestamente significativos, éstos indicarían que un enfoque combinado podría favorecer el desarrollo de la competencia de la lectura en ILE/IFE al facilitar en el lector la activación de los esquemas, tanto de forma como de contenido, a través de la interacción entre el conocimiento previo, las habilidades conceptuales y las estrategias de procesamiento (Coady, 1979; Cohen de Beke, 1995).

En sexto lugar, cabe señalar que un factor de suma relevancia e incidencia en las limitaciones enfrentadas en este estudio lo constituye el nivel de suficiencia en el idioma de todos los grupos que participaron en este estudio. Diversas investigaciones (Alderson, 1984; Carrell y Eisterhold, 1988; Clarke, 1988; Eskey, 1988; Grabe, 1988, 1991) sugieren que en el aprendizaje de una L2/LE existe un ‘umbral’ lingüístico que marca el límite a partir del cual se pueden comenzar a desarrollar las habilidades de la lectura. Esto implicaría la necesidad de alcanzar un determinado nivel de dominio del idioma a nivel léxico-gramatical y sintáctico que permita avanzar hacia el conocimiento de las estructuras textuales desde una perspectiva funcional. De hecho, para leer con fluidez se “requiere desarrollar la automaticidad, un amplio rango de reconocimiento de vocabulario, y extensos períodos de aprendizaje implícito” (Grabe, 2010, pp. 72-73)<sup>7</sup>.

Ahora bien, a la luz de todas estas observaciones, podríamos afirmar que los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que los enfoques de enseñanza con énfasis en el texto y/o en el contexto podrían incidir favorablemente en la comprensión de la lectura en ILE/IFE. De hecho, si tanto el texto como el contexto

---

<sup>7</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: “... require the development of automaticity, a large recognition vocabulary, and extended periods of implicit learning.”

son aspectos inherentes al proceso de la escritura, tal y como lo afirma Pang (2002), también lo son al proceso de la lectura, puesto que ambos procesos se interrelacionan (Grabe, 1991) a través del texto. Por consiguiente, la fusión de ambos enfoques proporcionaría un espectro de posibilidades mucho más amplio en el aprendizaje/enseñanza de la lectura en ILE/IFE con respecto al diseño curricular y la concepción de objetivos, estrategias y actividades en función de las necesidades reales del estudiantado. Asimismo, esta combinación de enfoques podría proporcionar mayor eclecticismo dentro del aula de clase complementando las prácticas de traducción que parecieran constituir la usanza más extendida localmente en la enseñanza/aprendizaje de la lectura en ILE/IFE (Batista, Arrieta y Meza, 2005; Batista, 2006).

## **5.2 Recomendaciones**

Tomando en cuenta todo lo expuesto hasta ahora y las nuevas tendencias a nivel profesional, como lo es el carácter multidisciplinario que se observa a nivel mundial en los ámbitos laborales (Bhatia, 2008), resulta evidente la necesidad de concebir y aplicar enfoques de enseñanza que sean flexibles y de un amplia perspectiva. De hecho, para Bhatia y Candlin (2001, citado en Bhatia, 2008, pp. 161)

Las LFE [Lenguas para Fines Específicos] necesitan desarrollar un enfoque inter-disciplinario, [...] para crear las condiciones apropiadas para satisfacer las demandas basadas en el discurso inter-disciplinario [...] y las necesidades de la comunidad empresarial de una experticia comunicativa multidisciplinaria.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Traducido por la autora. Original en inglés: “LSP needs to develop a genre-based cross-disciplinary approach, [...] to create appropriate conditions for meeting the inter-disciplinary discourse-based demands [...] and to meet the business community needs for multidisciplinary communicative expertise.”

Así pues, se evidencia la necesidad de una actitud ecléctica y pragmática que proporcione maleabilidad y adaptabilidad a las prácticas de la enseñanza en ILE/IFE. Esto se hace especialmente imperante en nuestro país, dadas las condiciones de deficiencia de carácter cognitivo, tanto de índole lingüística como conceptual, que en muchas ocasiones se encontrarían en las aulas. Las actuales condiciones económicas y socio-culturales imponen un creciente nivel de competencia que evidentemente requiere un alto nivel de preparación académica que a su vez exige la obtención de información a través de la lectura de literatura científica y académica escrita principalmente en inglés.

Por consiguiente, se requiere de un mayor número de investigaciones locales orientadas hacia la enseñanza del inglés tanto para fines académicos como para fines específicos. Se necesita realizar más investigaciones que tomen en consideración nuestras particulares condiciones económicas y socio-culturales y que estén orientadas hacia la aplicación empírica. Esta aplicación empírica debería abarcar tanto los ámbitos de educación secundaria como los de educación terciaria pues, extrapolando la afirmación que hace Bhatia (1997, s.p.) acerca de las deficiencias lingüísticas de los aprendices de una L2, lo que no se logra aprender en años de enseñanza de inglés en la educación secundaria, difícilmente se logrará en la educación terciaria.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª Ed.). Caracas: Editorial Episteme, C.A.
- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? En J.C. Alderson y A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (p. 1-27). London: Longman.
- Alderson, J. Ch. y Urquhart, A. H. (1984). Introduction: What is reading? En J. Ch. Alderson y A. H. Urquhart (Eds.). *Reading in a foreign language (Applied linguistics and language study)* (p. XV-XXVIII). New York: Longman.
- Alderson, J. Ch. y Urquhart, A. H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. En P.L. Carrell, J. Devine, y D.E. Eskey (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvarez, L., Guerreiro, Y. y Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 2005, 21 (47) (p.101-114).
- Alyousef, H. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix* [Revista en línea], 5 (2), p. 143-153. Disponible: <http://www.readingmatrix.com/> [Consulta: 2008, junio 13].
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Traducción) (9a Ed.). Texas: University of Texas Press.
- Barrionuevo, A. y Pico, M. L. (2006). Systemic functional linguistics-An aid to improve Reading comprehension at secondary schools in Tucumán, Argentina. *33<sup>rd</sup> International Systemic Functional Congress* [Revista en línea], (p. 171-180). Disponible: [http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/07e\\_barrionuevo\\_171a180.pdf](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/07e_barrionuevo_171a180.pdf). [Consulta: 2008, octubre 4].
- Barnett, M. A. (1989). More than meets the eye. Foreign language reading: theory and practice. *ERIC/CLL "Language in Education" series*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. [Publicación en línea]. Disponible: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED321555&ERICExtSearch\\_SearchType](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED321555&ERICExtSearch_SearchType)

\_0=no&accno=ED321555 . [Consulta: 2010, diciembre 10].

- Batista, J. (2006). La traducción en la enseñanza del inglés científico-técnico: Un análisis retrospectivo y prospectivo. *Impc*. [Revista en línea], 1 (1), p. 21-50. Disponible: [http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1856-50422006012000003&lng=es&nrm=iso](http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1856-50422006012000003&lng=es&nrm=iso) [Consulta: 2009, Octubre, 18].
- Batista, J., Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2005). Elementos semántico-lexicales del discurso científico-técnico inglés y su traducción. *Núcleo*, 17 (22) (p. 177-197).
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Beke, R. (2001). La lectura de textos en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Akados*, 3 (1) (p. 35-58).
- Beke, R. (2011). Las voces de los otros en el discurso académico. Colección Monografías. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas: Ediciones, Chirimek C.A.
- Belcher, D., Johns, A.M., y Paltridge, B. (2011). *New directions in English for specific purposes research*. Michigan: Universidad de Michigan.
- Benedict, L. (2006). Genre-based teaching and vygotskian principles in EFL: The case of a university writing course. *Asian EFL Journal* [Revista en línea], 8 (3) (p. 226-248). Disponible: <http://www.asian-efl-journal.com/index.php> [Consulta: 2008, junio 13].
- Berman, R. A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. En J.C. Alderson y A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language* (p. 139-159). London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings* (2ª Edición). Nueva York: Longman Group Limited.
- Bhatia, J. (1997). Applied genre analysis and ESP. *Genre Approaches 10* [Documento en línea]. US Department of State. Bureau of Educational and Culture Affairs. Office of English Language Programs. Washington D.C. United States Information Agency. Disponible: [http://eca.state.gov/education/engteaching/pubs/BR/functionalsec4\\_10.htm](http://eca.state.gov/education/engteaching/pubs/BR/functionalsec4_10.htm) [Consulta: 2008, junio 13].

- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *IBÉRICA* [Revista en línea], 4, (p. 3-19). Disponible: <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf>. [Consulta: 2008, noviembre 6]
- Bhatia, V. K. (2008). Lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41 (67) (p. 157-176).
- Bolívar, A. (1988). Discurso e interacción en el texto escrito. Caracas: Adriana Bolívar/Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1996). *Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.
- Carrell, P.L. (1983), Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language* 1 (2) (p. 81-92).
- Carrell, P.L. (1988a). Introduction: Interactive approaches to second language reading. En P.L. Carrell, J. Devine, y D.E. Eskey (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L. (1988b). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. En Carrell, P.L., Devine, J., & Esckey, D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 101-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L. y Eisterhold, J.C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. En Carrell, P.L., Devine, J., & Esckey, D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, FW. (2008). Scaffolding language, scaffolding writing: A genre approach to teaching narrative writing. *The Asian EFL Journal* [Revista en línea], 10 (2) (p. 167-191). Disponible: <http://www.asian-efl-journal.com/index.php> [Consulta: 2008, junio 13].
- Clarke, M.A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL Reading – or when language competence interferes with Reading performance. En Carrell, P.L., Devine, J., & Esckey, D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second lanaguage Reading* (p. 114-124). Cambridge: Cambridge University Press.

- Coady, J. (1979). A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. En Mackay, R., Barkman, B. y Jordan, R. R. (Eds.), *Reading in a Second Language* (p. 5-12). Massachusetts: Newbury Publishers.
- Coe, R.M. (2002). The new rhetoric of genre: Writing political briefs. En A. M. Johns (Ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (p. 197-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen de Beke, R. (1995). El proceso de la lectura de textos escritos en inglés por parte de estudiantes hispanohablantes. *Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Asociado, Departamento de Idiomas, Escuela de Educación*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cohen, A., Glasman, H., Rosenbaum-Cohen, P. R., Ferrara, J. y Fine, J. (1988). Reading English for specialized purposes: Discourse analysis and the use of student informants. En Carrell, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (p. 153-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, S. (2007). A chronotopic approach to genre analysis: An exploratory study. *English for Specific Purposes* [Revista en línea], 26 (p. 4-24). Disponible: [www.elsevier.com/locate/esp](http://www.elsevier.com/locate/esp) [Consulta: 2010, agosto 10].
- Day, R.R. y Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*. 17 (1) (p. 61-74). Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl> [Consulta: 2008, julio 16].
- Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal* [Revista en línea], 34 (2) (p. 133-154). Disponible: <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/2/133> [Consulta: 2008, octubre 8].
- Dudley-Evans, A. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *IBÉRICA* [en línea], 2000, no. 2 [obtenido 06 Noviembre 2008], p. 4-11. Disponible en la Página Web: [www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf](http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf).
- Eggins, S. y Martin, J.R. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36 (54), (p. 185-205)
- Eskey, D.E. (1986). Theoretical Foundations. En Dubin, F., Eskey, D. E. y Grabe, W. (Eds.). *Teaching second language reading for academic purposes* (p. 3-23). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En Carrell, P.L., Devine, J., & Eskey, D.E. (Eds.). *Second Language Reading: Theory and Research* (p. 11-24). New York: Cambridge University Press.

- D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D.E. y Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction. En Carrell, P.L., Devine, J., & Esckey, D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 223-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández A., M. y Montero M., S. (2005). La lectura en segundas lenguas: Análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. *Porta Linguarium* [Revista en línea], 3 (p. 35-44). Disponible: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/fernandez-lectura.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/fernandez-lectura.pdf) [Consulta: 2011, agosto 3].
- Finkbeiner, C. (2006). EFL and ESL knowledgeable reading. A critical element for viable membership in global communities. *Babylonia* [Revista en línea], (3-4), (p. 45-50). Disponible: <http://babylonia.ch/4/archive/anni-precedenti/2006/number-34-06/> [Consulta: 2009, junio 20]
- Firkins, A., Forey, G. y Sengupta, S. (2007). Teaching writing to low proficiency EFL students. *English Language Teaching Journal*, [Revista en línea], 61 (4) (p. 341-352). Disponible: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/61/4.toc> [Consulta: 2009, Marzo 10].
- Flowerdew, J. (2002). Genre in the classroom: A linguistic approach. En Johns, A. M. (Ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (p. 91-102). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, y H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. (p. 1093-1130) (4ª Ed.) Newark, Del.: International Reading Association.
- Grabe, W. (1986). The transition from theory to practice in teaching reading. En F. Dubin, D. Eskey y W. Grabe (Eds.). *Teaching second language reading for academic purposes* (p. 25-48). Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive”. En P.L. Carrell, J. Devine, y D.E. Eskey (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 56-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research.

*TESOL QUARTERLY*, 25 (3) (p. 375-406).

Grabe, W. (2010), Fluency in reading – Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language* [Revista en línea], 22 (1) (p. 71-83). Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl> [consulta: 2011, agosto 5].

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª Ed.). México: McGraw Hill.

Hudson, T. (1988). The effect of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. En Carrell, P.L., Devine, J., & Esckey, D.E. (Eds.). *Interactive approaches to second language Reading* (p. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Hudson, T. (1991). A content comprehension approach to reading English for science and technology *TESOL QUARTERLY*, 25 (1), p. 77-704.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30 (4), p. 693-722.

Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: A classroom study. En A. M. Johns (Ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (p. 145-161). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ibañez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*, 41 (67) (p. 203-229).

Ichiyama, Y. (2003). Word recognition exercises: An application of a bottom-up reading model in ELT. *The Language Teacher*, 27 (2). Disponible: <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/02/ichiyama> [Consulta: 2008, julio 16].

Koh, M. Y. (1985). The role of prior knowledge in reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 3 (1). Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl> [Consulta: 2008, julio 16].

Lee, D. YW. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language learning & technology* [en línea], 2001, Vol. 5, no. 3, p. 37-72. Disponible en la página Web <http://lt.msu.edu/vol5num3/lee/> [Consulta: 2008, julio 18].

- Lin, B. (2006). Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The case of a university writing course. *The Asian EFL Journal*, 2006, vol. 8, no. 3, p. 226-248. Disponible: <http://www.asian-efl-journal.com/index.php> [Consulta: 2008, junio 13].
- Martin, J.R. (2002). A universe of meaning – How many practices? En A. M. Johns (Ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (p. 269-278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthiessen, Ch. y Halliday, M. A. K. (1997). *Systemic functional grammar: A first step into the theory* [Documento en línea]. Sydney: Linguistics, Macquarie University. Disponible: [http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtuallLibrary/Publications/sfg\\_firststep/SFG%20intro%20New.html](http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtuallLibrary/Publications/sfg_firststep/SFG%20intro%20New.html) [Consulta: 2008, noviembre 22].
- Mohammed, M.A.H. & Swales, J.M. (1984). Factors affecting the successful reading of technical instructions. *Reading in a Foreign Language* [Documento en línea], 2, p. 206-207. Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl> [Consulta: 2008, julio 16].
- Osman, H. (2004). Genre-based instruction for ESP. *The English Teacher* [en línea], 2004, vol. XXXIII [obtenido 07 Noviembre 2008]. Disponible en la Página Web: <http://www.melta.org.my/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=35>.
- Paltridge, B. (1996) Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal* [Revista en línea], 50 (3) (237-243). Oxford University Press. Disponible: <http://world.hanyang.ac.kr/~kentlee/slr/docs/genre.text.learning.L2.classroom.ELTJ.pdf> [Consulta: 2010, Octubre 08]
- Paltridge, B. (2002). Genre, text type, and the English for academic purposes (EAP) classroom. En Johns, A. M. (Ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (p. 73-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Pang, J (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a foreign language* [Revista en línea], 20 (1) (p. 1-18). Disponible: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl> [Consulta: 2008, julio 16].
- Pang, T. (2002). Textual analysis and contextual awareness building: A comparison of two approaches to teaching genre. En A. M. Johns (Ed.). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (p. 145-161). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Parodi, G. y Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV: Una aproximación multiniveles. *Revista Signos*, 36 (54) (p. 207-223).
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, 38 (58), 221-267.
- Pearson, P. D. y Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (p. 22-42) (4ª Ed.). Newark, Del.: International Reading Association.
- Quintanilla E. A. y Ferreira C., A. (2010) Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2) (p. 213-231).
- Ramírez V., D. (2004). Cognitive reading instruction for FL learners of technical English. En Singhal, M. and Lontas, J. (Eds.). *Proceedings of the first international online conference on second and foreign language teaching and research-september 25-26, 2004 - Beyond Borders*. [Documento en línea], U.S.A.: The Reading Matrix Inc. Disponible: <http://www.readingmatrix.com/onlineconference/proceedings2004.html> [Consulta: 2008, julio 16].
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (p. 864-894) (4ª Ed.). Newark, Del.: International Reading Association.
- Salager-Meyer, F. (1991). Reading expository prose at the post-secondary level: The influence of textual variables on l2 reading comprehension (A genre-based approach). *Reading in a Foreign Language* [Documento en línea], 8 (1). Disponible: <http://www.nflrc.hawaii.edu/RFL/PastIssues/rfl81salagermeyer.pdf> [Consulta: 2008, julio 16].
- Samuels, S.J. y Kamil, M.L. (1988). Models of the reading process. En P. L. Carrell, J. Devine, y D.E. Eskey (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (p. 22-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santini, M. (2006) *Icame Journal* [Revista en línea], 30 (p. 67-86). Disponible: <http://icame.uib.no/ij30/index.html> [Consulta: 2010, diciembre 22].
- Shiraki, S. (1995). The role of local reading strategies in EFL reading comprehension *Memoirs of Osaka Kyoiku University* [Documento en



línea], Ser.V, 44, (1) (p. 159-166). Disponible: <http://ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp:8080/dspace/handle/123456789/2687>. [Consulta: 2008, julio 16].

Steffensen, M. S. (1988). Changes in cohesion in the recall of native and foreign texts. En Carrell, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (p. 140-151). Cambridge: Cambridge University Press.

Sunny, H. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL QUARTERLY*, 30 (4) (p. 693-722).

Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M. (2007). Worlds of genre – Metaphors of genre. En Bonini, A., De Carvalho Figueredo, D. y Rauen, F.J. (eds.). *Proceedings of SIGET*, 4 (p. 147-157). Brasil: UNISUL

*Universidad Experimental Rómulo Gallegos* (2010). [Página Web en línea]. Disponible: [http://www.unerg.edu.ve/index.php?option=com\\_content&task=view&id=92&Itemid=130](http://www.unerg.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=92&Itemid=130) [Consulta: 2010, agosto 26]

Yopp, H.K. y Singer, H. (1994). Toward an interactive reading instructional model: Explanation of activation of linguistic awareness and metalinguistic ability in learning to read. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (p. 381-390) (4ª Ed.). Newark, Del.: International Reading Association.

# ANEXOS

## Anexo A

### Prueba diagnóstico

#### EVALUACION DE COMPRESION DE LECTURA

A continuación se presentan tres (3) muestras de texto con la finalidad de evaluar su nivel de comprensión de textos escritos en inglés propios de su área de estudio/trabajo. Antes de proceder a responder las preguntas planteadas, realice una lectura rápida de cada texto para determinar las características/estructura de cada uno. Preste atención a características tales como: Títulos, sub-títulos, tipos de fuentes utilizadas, enumeraciones, gráficos, cuadros, dibujos, conectores. La identificación de estas características le permitirá entender el propósito de cada texto. Luego, siga las instrucciones y responda las preguntas a fin de verificar su comprensión de los textos leídos.

#### Sección I:

Escoja solo **una** opción.

1. ¿Qué tipo de texto está leyendo?
  - a. Narrativo
  - b. Instruccional
  - c. Expositivo
  - d. Descriptivo
2. ¿A qué género pertenecen los textos?
  - a. Artículo de investigación
  - b. Libro de texto
  - c. Manual técnico
  - d. Informe técnico

#### Sección II

##### Texto 1.

##### Magnetic Resonance Scanner

##### Application Guide INTERA Volume 1 Basics

##### PATIENT PREPARATION



Patients may be ambulant, in a wheelchair, on a trolley or in a hospital bed. Because of magnetic materials normally used in chairs and beds, a non-magnetic trolley and wheelchair should be available in the preparation room.

After checking the patient for contraindications, briefly explain the examination; a video is sometimes used for this. Take care not to mention claustrophobia, as it can have a negative effect on the patient. Patients should be told about the following:

- The examination time
- The gradient noise
- Being positioned in a narrow space
- Lying immobile
- Communication via intercom, or video camera
- Nurse call

Lea primero las preguntas. Lea el texto y responda las preguntas. Seleccione una sola respuesta.

3. Indique a cuál de las siguientes opciones en español corresponde: (Indique pistas/razonamiento que justifique su selección).
- 3.1 “trolley” (Párrafo 1, línea 1)
  - a. Camilla
  - b. Silla de ruedas
  - c. Cama
  - d. Mesa

Explique el motivo de su selección: \_\_\_\_\_

3.2 “narrow” (Párrafo 2, línea 7)

- a. Pequeño
- b. Estrecho
- c. Ceñido
- d. Encogido

Explique el motivo de su selección: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4 Responda a las siguientes preguntas:

4.1 ¿De qué material debe estar hecho el mobiliario del área de resonancia y por qué?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4.2 ¿Qué tipo de información se debe proporcionar al paciente? ¿Por qué piensa usted que se debe proporcionar esa información?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### Sección III

#### Texto II

#### Magnetic Resonance ACHIEVA/INTERA Instructions for Use

- 4 System Operation
- 4.2 Screen organization
- 4.2.1 Basic viewing

#### Control area Scan control panel



| Button              | Function   |
|---------------------|--|
| <b>Autoview</b>     | To display the latest reconstructed image of the current scan.   |
| <b>Scan control</b> | Opens new 'Scan control' panel.<br>Click the  Scan control  button again to return to the extended control area.<br>The color of this button changes to yellow when user input is required. The color changes to red in case of error messages. The button returns to its normal color when clicked.                             |
| <b>Start scan</b>   | To start the next scan or scan list.   |
| <b>Stop scan</b>    | To stop the current scan.<br>First click on  Stop scan  will stop the scan immediately, the reconstruction commences if enough data is available.<br>Second click on  Stop scan  will stop the reconstruction.<br>If table movement is initiated by the TTS function, clicking the  Stop scan  button will abort table movement. |

5 Analice la imagen y el cuadro anterior, y responda las siguientes preguntas:

5.1 ¿Qué funciones cumple el botón 'scan control'?

---

---

---

5.2 ¿Qué parte del estudio permite controlar la sección del área de control a la que se refiere el cuadro que describe las funciones de los botones? Explique.

---

---

---

**Sección IV**  
**Texto III**

**4.8 Run / Create an ExamCard**

**Planning**

- 10. Select suitable images for planning.
- 11. Click on an item (corresponding to a preset procedure) within the scan list to make it current.
- 12. Plan the geometry of the imaging volume as e.g. offcenter values and angulation.

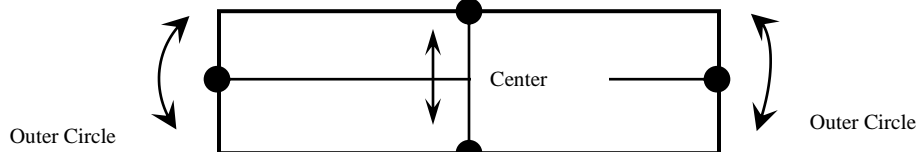
**To move the volume, stack or slab**

- Click on the circle in the center of the stack.
- Drag in any of the four available directions.

The values of the Offcenter parameters are automatically adapted.

**To angulate the volume, stack or slab**

- Click on one of the outer circles on the mid slice.
- Drag up- or downwards to angulate. The values of the Angulation parameters are automatically adapted.



**Figure 4.16** Planning volume, stack or slab.

6. Lea el texto, analice la imagen, y responda las siguientes preguntas:

6.1. En el texto, ¿Qué utilidad piensa usted que tiene la figura 4.16? Razone su respuesta.

---

---

---

6.2. ¿Qué propósito piensa usted que tiene la creación de una tarjeta de examen anteriormente descrita? Razone su respuesta.

---

---

---

## Anexo B

### Extracto del manual de aplicación del resonador Magnetic Resonance Achieva Intera (Philips).

---



**Figure 3.2Q**-Head coil for pediatric examination.

## 3.2 Brain - Positioning

### Q-Head Coil

- Place the head coil on the tabletop.
- Place the mattress on the table top. Make sure the head support is secure.
- Place the patient in the head support.
  - If the patient has a short neck, it is advisable to place some padding over the lower part of the support under the shoulders.
  - Use the small wedges to immobilize the head by placing them firmly between the head and the sides of the support.
  - Use the head fixation strap for extra immobilization.
- Pull the sliding part gently over the head and face.
  - Pull gently on both sides of the coil, close to the base.
  - It is not necessary to pull the coil all the way so that it 'clicks' into position: this may not be possible with patients with large shoulders or a short neck. In this case, the coil will function normally, although the head appears lower in the survey image.

- Attach the optical mirror to the coil or use the comfort zone so that the patient can look outside the bore. This can be reassuring to patients.

#### WARNING

**Remember to insert the coil connector into one of the sockets.**

Starting a scan without it connected will damage the coil.



**Figure 3.3Q**-Head coil.



**Figure 3.4Q**-Head coil closed.



**Figure 3.5Q**-Head coil with comfort zone.

## **Anexo C**

### **Guía – Análisis Textual**

1. Recuerde aplicar las estrategias de pre- y durante la lectura ya practicadas en clases anteriores.
2. Realice una lectura rápida del texto e indique cuál es el tópico del texto, de qué se trata el extracto del manual que acaba de leer.
3. Señale cuántas secciones tiene el texto. Identifique e indique los tipos de texto y los patrones retóricos de cada sección.
4. Si hay gráficos, cuadros o tablas, y/o imágenes en el texto, indique su función.
5. Identifique y señale los modos y tiempos verbales que hay en cada sección y por qué se utilizan.
6. Identifique y señale los verbos auxiliares modales presentes en el texto. Indique qué modalidad expresan y con qué finalidad son utilizados cada uno de ellos en el texto. Especifique en qué línea se encuentran.
7. Identifique e indique qué tipos de palabras (adjetivos, adverbios, preposiciones) se usan con mayor frecuencia en el texto y con qué finalidad (describir, ubicar en el tiempo, en el espacio). Dé ejemplos (especifique en qué línea se encuentran).
8. Identifique y señale los determinantes (artículos, demostrativos, posesivos, numerales) y pronombres (personales, objeto, posesivos, demostrativos, numerales, de cantidad, indefinidos) que aparecen en el texto. Indique en qué línea se encuentran y cuál es su referente (a qué hacen referencia).
9. Identifique y señale los conectores usados en el texto e indique qué tipo de relación expresan en función de las oraciones que unen. Especifique en qué línea se encuentran.
10. Indique a qué sub-género de manual pertenece el extracto con el que le tocó trabajar (operacional o de aplicación) y cuál es la finalidad de la sección con la que le tocó trabajar.

## **Anexo D**

### **Guía – Análisis Contextual**

1. Recuerde aplicar las estrategias de pre- y durante la lectura ya practicadas en clases anteriores.
2. Lea los títulos y observe los gráficos, cuadros o tablas, y/o imágenes en el texto y demás características externas. Indique a qué área de imagenología corresponde el manual al que pertenece el extracto con el que le tocó trabajar (rayos x, resonancia, tomografía, mamografía, ultrasonido).
3. Indique a qué sección del manual corresponde el texto (Presentación general del sistema, Seguridad, Manejo del sistema, Manejo del paciente, Errores) y señale la finalidad de esa sección del manual.
4. En función de la sección del manual con la que está trabajando, indique qué tipo de información debe ofrecer el texto: descripción (de objetos o de procedimientos), instrucciones, especificaciones (valores/cantidades).
5. De acuerdo al tipo de información que se espera obtener del texto, señale los ‘movimientos’ o fases que debe presentar el texto y su respectiva función u objetivo.
6. Identifique e indique los ‘movimientos’ o fases presentes en el extracto del manual con el que está trabajando. Señale las pistas lingüísticas que le permitieron identificar dichas fases (modos y tiempos verbales, auxiliares modales, uso y/o frecuencia de algún tipo de palabras).
7. Indique la función de cada una de las pistas lingüísticas identificadas de acuerdo al tipo de información que está transmitiendo (describir, instruir, clasificar, ordenar, ubicar en el espacio, ubicar en el tiempo, situación hipotética real, opción).
8. Señale la función de los gráficos, cuadros o tablas, y/o imágenes presentes en el texto.
9. Represente gráficamente la estructura del texto en función de sus ‘movimientos’ o fases.
10. Indique cuál es el propósito de texto con el que le tocó trabajar.



## **Anexo E**

### **Guía – Análisis Textual y Contextual**

1. Recuerde aplicar las estrategias de pre- y durante la lectura ya practicadas en clases anteriores.
2. Lea los títulos y observe los gráficos, cuadros o tablas, y/o imágenes en el texto y demás características externas. Indique a qué área de imagenología corresponde el manual al que pertenece el extracto con el que le tocó trabajar (rayos x, resonancia, tomografía, mamografía, ultrasonido).
3. Indique a qué sección del manual corresponde el texto (Presentación general del sistema, Seguridad, Manejo del sistema, Manejo del paciente, Errores) y señale la finalidad de esa sección del manual.
4. Identifique y señale cuántas fases o ‘movimientos’ tiene el texto y sus respectivas funciones. Identifique e indique los tipos de texto y los patrones retóricos de cada fase.
5. Identifique y señale los modos y tiempos verbales que hay en cada fase y por qué se utilizan.
6. Identifique y señale los verbos auxiliares modales presentes en el texto. Indique qué modalidad expresan y con qué finalidad son utilizados cada uno de ellos en el texto. Especifique en qué línea se encuentran.
7. Identifique e indique qué tipos de palabras (adjetivos, adverbios, preposiciones) se usan con mayor frecuencia en el texto y con qué finalidad (describir, ubicar en el tiempo, en el espacio). Dé ejemplos (especifique en qué línea se encuentran).
8. Identifique y señale los determinantes (artículos, demostrativos, posesivos, numerales) y pronombres (personales, objeto, posesivos, demostrativos, numerales, de cantidad, indefinidos) que aparecen en el texto. Indique en qué línea se encuentran y cuál es su referente (a qué hacen referencia).
9. Identifique y señale los conectores usados en el texto e indique qué tipo de relación expresan en función de las oraciones que unen. Especifique en qué línea se encuentran.
10. Señale la función de los gráficos, cuadros o tablas, y/o imágenes presentes en el texto.
11. Represente gráficamente la estructura del texto en función de sus ‘movimientos’ o fases.
12. Indique cuál es el propósito de texto con el que le tocó trabajar.