

Inferencia Léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2

PIEDAD FERNÁNDEZ TOLEDO
FLOR MENA MARTÍNEZ
Dpto. de Filología Inglesa
Universidad de Murcia
30071. Murcia

RESUMEN

El objetivo de este estudio es examinar uno de los mecanismos fundamentales para la comprensión lectora: el de la inferencia léxica. Partiendo de las teorías sobre los modelos de comprensión lectora, se identifican todos los elementos y mecanismos que intervienen en este proceso, para hacer hincapié en la inferencia léxica como elemento clave a la hora de proporcionar pistas al lector que le permitan acceder al significado del texto en la L2. Se parte de que la inferencia es el mecanismo que permite establecer el nexo entre el léxico mental del individuo y la información léxica que aparece en la página. De esa manera, una vez identificados los elementos y analizados los procesos se pueden establecer diversas implicaciones pedagógicas para que así los aprendices de la L2 mejoren sus habilidades y utilicen técnicas más eficaces cuando se enfrenten a la lectura de textos en la L2.

KEY WORDS: lexical inferencing, foreign language reading comprehension, schema theory, lexical cues, vocabulary instruction

ABSTRACT

The aim of this study is to examine one of the main devices in the reading comprehension process: lexical inferencing. First, the main theories on reading comprehension models are discussed in order to identify the elements that take part in this process. The role of lexical inference as a key element for giving cues to the reader that allow him/her to reach the meaning of words in the L2 text is emphasized. Lexical inference is what permits to link the schemata existing in the individual mental lexicon with the lexical information in print. Once the elements and processes have been identified and analysed, several pedagogical implications can be drawn so that the L2 learners can improve their abilities and use more effective techniques when they face the reading of an L2 text.

PALABRAS CLAVE: inferencia léxica, comprensión lectora en L2, teoría de los esquemas, pistas léxicas, enseñanza de vocabulario

I. INTRODUCCION

En este estudio se parte de la idea base de que el proceso de comprensión lectora es un proceso constructivo en el que el lector interviene activamente utilizando todo el conocimiento lingüístico y no lingüístico que posee. Basándose en esta idea se han establecido modelos que intentan describir la relación texto-lector y se han identificado los elementos que toman parte en este proceso. Tanto la relación texto-lector como la participación de dichos elementos se hace posible gracias a los diversos mecanismos de inferencia que el lector pone en funcionamiento.

Uno de los tipos fundamentales de inferencia es el de la inferencia léxica, que capacita al lector para que éste pueda relacionar su conocimiento previo con el léxico del texto al que se enfrenta. El estudio de las inferencias léxicas puede suponer la clave dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras a la hora de mejorar no sólo las técnicas de aprendizaje de vocabulario sino también el mismo proceso de comprensión lectora en la L2. El uso de inferencias, por otra parte, no siempre implica un resultado positivo y por ello se hace aún más necesario su análisis y estudio cuando el objetivo es el de establecer las implicaciones pedagógicas pertinentes.

II. LA LECTURA COMO ACTIVIDAD COGNITIVA

Los distintos modelos de lectura se han ido perfilando a medida que nacían y se desarrollaban diversas disciplinas en los campos de la psicología y la lingüística, como la psicolingüística, la lingüística artificial, la psicología cognitiva, la lingüística textual, etc. Cada una de estas áreas ha contribuido a definir y enriquecer el concepto de comprensión lectora, que esencialmente consiste en "la atribución o construcción de significado a través de lo escrito" (Rodríguez Diéguez 1991: 307). Hasta los años 60 se había considerado la lectura como un conjunto de subdestrezas a dominar: el significado residía en el texto y la finalidad del lector era reproducirlo. En los modelos cognitivos de comprensión lectora esta habilidad se concibe como un proceso de especialización gradual, en el cual "los lectores desarrollan estrategias para comprender textos cada vez más sofisticados en contextos situacionales que se van haciendo más complejos" (Dole et alia 1991, p.255). Este proceso es un proceso constructivo, en el sentido de que las estrategias utilizadas y el conocimiento que aporta el lector son necesarios para la construcción del significado; por otro lado, el conocimiento desarrollado en cada acto de lectura sirve de base ("scaffolding") para otros actos posteriores, de manera que se va formando un "entramado cognoscitivo" que permite la especialización antes mencionada. Esto es básicamente lo que propugnan las teorías constructivistas de aprendizaje (Piaget 1954; Ausubel 1963; Bruner 1972; Vygotsky 1977, 1979; entre otros); en ellas hay una visión del aprendizaje como actividad analógica, de relación, de manera que asimilamos nueva información principalmente por la creación de analogías con la que ya poseemos.

El concepto del aprendizaje de las teorías de corte constructivista es compartido en parte por las diversas líneas cognitivistas en la lingüística aplicada, que consideran el procesamiento del lenguaje como una forma de procesamiento del conocimiento en general; la mente se considera como una especie de red ("network") única, donde todo aparece conectado. Los modelos de aprendizaje lingüístico ACT (Adaptive Control of Thought) de

Anderson, de *Procesamiento de Información* de McLaughlin, o *De Competencia*, de MacWhinney (analizados en Cook, 1993) están basados en estos postulados. En el modelo de Anderson sobre adquisición del lenguaje la idea clave es que el conocimiento, y el lenguaje, se adquieren a través de la producción de reglas para llegar a objetivos; la memoria juega un papel fundamental: la memoria activa (*working memory*) se encarga de realizar las reglas de producción; la memoria declarativa almacenaría la información factual, en forma de *proposiciones* o *imágenes*, de naturaleza *semántica*; la memoria procedimental permitiría contrastar los procesos de producción con la información existente en la memoria declarativa. Durante cualquier acto de aprendizaje la mente pasana de un conocimiento declarativo o cognitivo, percibido como "hechos declarativos", a través de unos mecanismos de asociación, para llegar a una etapa autónoma, de generalización de producciones y procedimentalización del conocimiento. Otro concepto clave en la teoría de Anderson y en el resto de postulados cognitivos es el de activación: los aspectos de la mente que se usan más frecuentemente serán "activos", de manera que el acceso a ellos es más fácil. Al ser la mente una red donde todo aparece conectado, la activación se extiende eligiendo siempre el camino más activo. Por eso la teona de Anderson se conoce también como la teoría de la "activación expansible" ("spreading activation theory"). Esta idea es clave para la definición de la comprensión, que entre otras cosas consiste en la activación de esquemas mentales. Por otro lado, la Inteligencia Artificial ha facilitado la aparición de modelos como el de McLaughlin, que contemplan a los individuos como procesadores de información, limitados tanto por la atención que la tarea requiere como por su propia capacidad de procesamiento. El aprendizaje, y la lectura como tipo de procesamiento, comienza siendo un proceso *controlado*, en el que el individuo pone una atención máxima, para gradualmente convertirse en un proceso *automático*, que requiere atención mínima. El modelo de *Competencia* contempla al sistema de procesamiento humano como capaz de utilizar un número limitado de señales a la vez para la construcción de significado, de manera que de las posibles señales existentes - *orden de palabras*, *vocabulario*, *morfología* y *entonación*- cada lengua ha llegado a una forma de ajustarlas en el mismo canal. La adquisición del lenguaje consiste en ir adjudicando a cada tipo de señal su peso relativo dentro del sistema, y esto puede plantear problemas a la hora de leer en una lengua extranjera, donde el peso relativo de los componentes o señales puede variar.

La *Lingüística Cognitiva* va más allá, sin embargo, y considera el componente léxico como central, ya que permite el acceso a las estructuras de conocimiento, de naturaleza semántica, y almacenadas en forma de *esquemas*. Así, Langacker (1987) iguala *significado* con *conceptualización* (como procesamiento cognitivo); en su *Gramática Cognitiva* se defiende que la estructura semántica se corresponde básicamente con estructuras de conocimiento, y se basa en mecanismos imaginativos convencionales - como la metáfora-, de manera que en gran medida es específica de cada lengua. La gramática sena la simbolización de esa estructura semántica, y en ello se asemeja al léxico. Las típicas divisiones entre sintaxis, léxico y morfología no son tales, sino que estas formarían un continuum de estructuras simbólicas, sin un carácter de representación autónomo. Por esta razón la inferencia de tipo léxico va a tener una importancia especial en una teona *cognitiva* de la comprensión lectora, al establecer un acceso directo a los conceptos, almacenados en forma de proposiciones. Por otro lado, las estructuras de conocimiento o esquemas de cada hablante se configuran según su propia vivencia, de manera que cada acto de lectura de cada lector consiste en la creación de un significado con una base pragmática, que no tiene por

qué coincidir con el alcanzado por otro lector, o incluso por el mismo en una situación o momento diferente. Los modelos culturales almacenados en la experiencia del lector en forma de esquema van a determinar en gran medida la interpretación que éste haga de la palabra escrita.

En Bransford y Johnson (1972, 1973) se demuestra mediante diversos estudios empíricos que para el procesamiento de estímulos lingüísticos es necesario un **sustrato** adicional, procedente, bien de experiencias extralingüísticas (como estímulos visuales), bien de oraciones previas, de manera que se evidencia el carácter cognitivo y constructivo de la comprensión lingüística. Sanford y Garrod (1985, entre otros) realizaron asimismo varios experimentos que demuestran el uso del conocimiento previo en la comprensión de textos. Los autores midieron el tiempo utilizado para la lectura de grupos de oraciones, comprobando que el lector identifica marcos de referencia o *escenarios* relacionados con experiencias previas para interpretar el texto nuevo, de manera que si la nueva información no es acorde con las expectativas se produce un fallo de interpretación que obliga a ajustar dichas expectativas o a cambiar el escenario, lo que se traduce en mayor tiempo de procesamiento.

La comprensión lectora conlleva, por tanto, la utilización de dos tipos de información: **lingüística**, y no-lingüística o conceptual, que pueden provenir de dos fuentes: el texto, por un lado, y el lector, por otro. Al mismo tiempo, la comprensión se puede enfocar desde dos perspectivas: la de la recepción por parte del lector, siendo entonces ésta un proceso dinámico, centrado en las condiciones de recepción, o la del texto como producto que ha de comprenderse, siendo en ese caso el énfasis en las condiciones de producción del propio mensaje. Considerando la lectura como un proceso dinámico de interacción texto-lector, se han desarrollado diversos modelos que se diferencian básicamente en la consideración del sentido del procesamiento de información en dicha interacción, y que se pueden englobar en uno de estos grupos: *ascendentes*, *descendentes* e *interactivos*.¹ En el primer grupo, en la línea de la lingüística estructural y la psicología del comportamiento, la lectura se concibe como descodificación o reconocimiento de señales, y el significado se construye partiendo del estímulo visual y en sentido ascendente - pasando de las unidades inferiores (letras, palabras) a las frases, oraciones, etc. Los modelos descendentes, que comienzan a desarrollarse en los años 70, defienden la participación activa del lector, que utiliza su conocimiento previo para interpretar el texto. Desde esta perspectiva habna por tanto dos tipos de información en juego: la no-visual (conocimiento previo) y la visual (el texto escrito); el lector procedena en una dirección descendente, utilizando sus habilidades cognoscitivas para predecir el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y **semántico** y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito (Goodman 1967, 1971). En oposición a los dos tipos de modelos descritos, de carácter unidireccional, aparecen los modelos interactivos en los que cada fuente de información contribuye a la construcción del significado textual, con procesamiento en ambas direcciones. Destacan en este grupo el modelo en paralelo de Rumelhart (1977) y el modelo de compensación de Stanovich (1980,1982).

Cada uno de los grupos presenta ventajas y puntos débiles para explicar el proceso de lectura (Puente 1991). Los modelos ascendentes plantean problemas para explicar el rol del contexto, del conocimiento y de las experiencias previas del lector como variables que facilitan la comprensión. Como contrapartida, enfatizan la importancia de la descodificación en el proceso de lectura. Estos modelos parecen responder mejor a la imagen de un lector

en sus comienzos, en el caso de la lengua materna, y desde luego no servirían para explicar el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, en cuyo caso el lector aporta el aprendizaje de lectura previo en su propio idioma. Los modelos descendentes plantean problemas para describir el proceso lector en los casos en que el lector no posee conocimiento previo para generar hipótesis; además el tiempo empleado para formulación de hipótesis, reconocimiento, etc.. parece excesivo. Sin embargo se considera la aportación del lector en la comprensión del texto al utilizar éste conceptos, conocimientos y experiencias previas en la interacción con el mismo. Modelos de este tipo parecen más adecuados para explicar el procedimiento de un lector experto, sobre todo en el caso de lectores adultos leyendo en su propio idioma textos con cuyo contenido estén familiarizados. Huckin y Haynes (1995) comentan que el enfoque descendente ha prevalecido en el caso de la **enseñanza** de idiomas en los últimos 20 años porque se defendía que si en la **L1** los lectores adquirían vocabulario principalmente por deducción por el contexto, en la **L2** debía funcionar del mismo modo. El problema es que no parece tan fácil para un aprendiz de la **L2** deducir vocabulario del contexto.

Los modelos interactivos resultan ser los más completos en su descripción y parecen en principio más aplicables a una variedad de situaciones de lectura. Su problema es que al ser más complejos su verificación en la práctica se hace más difícil. Estos modelos se han convertido en el punto de partida de las diversas líneas de investigación que se han seguido desarrollando en relación con la lectura, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas o en lenguas extranjeras. Parece lógico tanto que a la **reconstrucción** del significado de un texto contribuyan diversas fuentes de información, como que ciertas destrezas se automaticen o que el conocimiento previo del lector juegue un papel en este proceso, dependiendo de factores como edad, **familiarización** con la temática o experiencia lectora.

Sea cual sea el modelo propuesto, los siguientes elementos aparecen en todos ellos como componentes (Antonini y Pino, 1991: 140-141):

- Identificación de letras.
- Relación de letras con sonidos.
- Identificación de palabras.
- Identificación de oraciones.
- Identificación de estructura gramatical.
- Asignación de significado a palabras y oraciones.
- Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto.
- Utilización del conocimiento previo para predecir información y adivinar el significado de palabras desconocidas.
- Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognoscitivos del lector.

De los elementos enumerados, los cinco primeros implican la identificación de aspectos relacionados con el código lingüístico, mientras que los demás suponen la *interpretación* de la información textual mediante el uso de un conocimiento de tipo extralingüístico, gracias a los mecanismos de *inferencia*.

III. PAPEL DE LA INFERENCIA EN UN MODELO INTERACTIVO DE LECTURA

Si en la actualidad sigue siendo un reto el dilucidar el tipo de interacción entre los componentes del proceso lector, otro de los aspectos que se han seguido desarrollando es el papel del conocimiento que el lector aporta al enfrentarse a un texto. Como afirma Cooper (1986: cap.1): "la información previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad de comprensión" y uno de los factores a tener en cuenta al implementar un programa de comprensión lectora hasta el punto de que "la forma en que cada lector implementa la actividad de la comprensión depende de su información previa". Una vez que está claro que el conocimiento del lector es fundamental en la construcción del significado del texto, y dentro de las teorías sobre los *esquemas de conocimiento previo*, los estudios sobre inferencias como los mecanismos que relacionan el conocimiento previo del lector con la información textual se han centrado preferentemente en los niveles discursivos (van Dijk y Kintsch 1983, etc.). Estos dos autores distinguen dos tipos de inferencia, según la función que éstas cumplen: las inferencias puente, que vertebran la información que aparece de forma explícita y, en palabras de Ruiz de Mendoza Ibáñez (1993), permiten establecer la coherencia textual; y las inferencias *elaborativas*, que aportan nuevos conocimientos sin los cuales no es posible interpretar la información explícita, o en todo caso la interpretación variará dependiendo del grado de conocimiento que el lector posea. Este es el tipo de inferencias que son facilitadas por lo que otros autores llaman conocimiento previo del mundo, conocimiento previo temático, o conocimiento previo general. En este sentido, hay una tradición de estudios sobre esquemas culturales y su incidencia en la comprensión lingüística, sobre todo en contextos bilingües y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde claramente se pone de manifiesto la relación directa entre la posesión de esquemas previos y la comprensión (Steffensen y Joag-Dev, 1984; Carrell, 1987; Parry, 1987; Roller y Matambo, 1992). Noordman y Vonk (1992) realizan una división parecida a la de van Dijk y Kintsch (1983) al distinguir las inferencias realizadas a partir de una representación textual, de las que son derivadas de información relativa al mundo "exterior al texto" (consecuencia de una representación de un modelo del mundo).

Los procesos de inferencia son especialmente relevantes en el área de aprendizaje de lenguas, ya que en este caso la comprensión se ve afectada, no tanto por la falta de conocimiento previo general o temático, como por deficiencias lingüísticas que afectarían más bien a las inferencias tipo *puente*. Es más, se ha comprobado en diversos estudios (Hammadou 1991; Salager-Meyer 1991; Chikalanga 1993, etc.) que los aprendices de una lengua extranjera se basan con más frecuencia en los conocimientos "exteriores al texto", sobre todo los lectores adultos y expertos en la materia sobre la que leen, compensando así la falta de agilidad para realizar las inferencias que dependen más del conocimiento de la lengua meta, con consecuencias no siempre beneficiosas para la comprensión (Alderson 1984; Peretz y Shohamy 1990; etc.). El conocer cómo funcionan los procesos inferenciales puede ayudar a decidir qué tipo de conocimientos hay que propiciar y en qué casos.

IV. INFERENCIA LÉXICA

El estudio de las inferencias se había centrado fundamentalmente en el nivel discursivo, mientras que sólo recientemente se ha comenzado a producir literatura sobre el

papel de la inferencia a nivel léxico. Ya se ha comentado el papel central del léxico dentro de la lingüística cognitiva, al permitir el acceso directo a las estructuras semánticas en que se almacena la información. Coady (1995: 8-10) señala lo mismo al afirmar

word-forms which are automatically and instantaneously recognized by a reader can be thought of as access **portals** to schemata. In effect, word-forms trigger an already existing network of knowledge which will then interact with other **words/schemata**, enabling a reader to **arrive** at comprehension of the overall meaning of the given text. The **importance** of this view is that schema theory can now be **seen** as **truly** interactive, **connecting** (both) top-down knowledge structures and bottom-up (text-based) word-forms. (p.11)

Faerch, Haarstrup y Phillipson (1984:96) definen la inferencia léxica como "making informed guessings about the meaning of **unknown** vocabulary". Coady reivindica la centralidad del reconocimiento léxico en módulos interactivos de lectura, ya que según demuestran las investigaciones sobre los lectores eficaces, éstos codifican el léxico automáticamente de manera que pueden dirigir su atención a otros niveles, como la oración y el discurso; esto a su vez les ayuda a interpretar palabras nuevas utilizando el significado contextual, cosa que los lectores inmaduros no pueden hacer. Según el autor, muchas de las técnicas que se utilizan hoy en día para enseñar vocabulario son ineficaces porque no inducen al lector a asociar este nuevo léxico con sus esquemas previos y conceptos que ya poseen.

Según la *reón'a de la adquisición léxica* (Coady, Carrell y Natim 1985: 16) hay un modelo universal de identificación léxica que funciona igual en la L1 que en la L2. Las palabras que un lector pueda encontrar en su L1 o en su L2 pueden pertenecer a una de 3 categorías evolutivas:

- a) Las que se reconocen automáticamente sin necesidad de contexto.
- b) Las que son hasta cierto punto familiares y sólo se pueden reconocer en contexto.
- c) Las que son desconocidas y han de inferirse por el contexto, o buscarse en el diccionario, o dejar sin comprender.

Las de tipo (a) se corresponden con el léxico de alta frecuencia, que debería enseñarse en la L2 (y en la L1) ya que su reconocimiento debe ser automático. Las menos frecuentes deberían aprenderse incidentalmente mediante lectura extensiva, pero según los autores, "only after a critical level of automaticity has **been** achieved with the high-frequency or core vocabulary" (p. 16)

Parry (1995) realizó un estudio longitudinal sobre adquisición de vocabulario inglés por parte de una estudiante japonesa; aunque su nivel de L2 era bajo, la estudiante podía leer un texto académico sin que la poca **familiarización** con el léxico le impidiera comprenderlo; esto lleva a Parry a hipotetizar que gran parte de la adquisición léxica es inconsciente, al establecerse asociaciones a lo largo de la lectura debido sobre todo a la riqueza proporcionada por el contexto. Asimismo, la estudiante averiguó el significado de una cantidad de palabras (148 de 168) que había seleccionado como "desconocidas": Parry sugiere que el lector adulto de una L2 utiliza mucha información previa para interpretar lo que lee, y evidentemente no aprende el vocabulario igual que lo haría un niño. De las

averiguaciones hechas, más de 1/3 eran exactas, menos de 1/4 equivocadas, y el resto bastante aproximadas, de manera que "It seems that not only is an ESL reader able to bring a great deal of meaning to an English text. but for a remarkably high proportion of the time it is the right meaning". Uno de los factores que facilitaron a la alumna el éxito en la lectura es, según la autora, el hecho de que estaba leyendo dos libros y asistiendo a conferencias sobre la temática todas las semanas. Parry concluye sobre la necesidad de reproducir en el aula la riqueza contextual que facilita el aprendizaje de vocabulario, mediante la utilización de criterios más temáticos que gramaticales, utilizando como material de lectura libros completos o selecciones de textos agrupados por el contenido; por otro lado, el conocimiento lingüístico ayuda a hacer interpretaciones más concisas y a que el significado no se desvíe, de manera que es necesaria cierta instrucción gramatical, en relación con el contexto lingüístico y la forma de la palabra.

V. UTILIZACIÓN DE PISTAS TEXTUALES EN LA INFERENCIA LÉXICA

Del estudio anterior se desprende que el hablante adulto que lee en una lengua extranjera utiliza gran cantidad de información para deducir el vocabulario necesario y comprender el texto de manera eficaz bajo ciertas condiciones. Faerch et al (1984) distinguían tres tipos de pistas para la deducción del léxico: *contextuales*, *intralingüísticas* e *interlingüísticas*. Las primeras están relacionadas con el conocimiento previo extratextual que el lector posee; las segundas se refieren al conocimiento de la lengua materna y otras lenguas conocidas por el lector y que influyen no siempre positivamente en el reconocimiento de significados de la lengua extranjera en cuestión; las terceras son fruto del conocimiento que el lector ya posee sobre el código de la L2 y sus reglas.

Dubin y Olshtain (1995) establecen una tipología de elementos de apoyo textual, examinando en qué condiciones son los lectores capaces de predecir o generar significados léxicos que se adecúan a un contexto textual particular, y en qué condiciones no ocurre esto. Proponen varios elementos de apoyo textual:

- 1) conocimiento **extratextual** (conocimiento general)
- 2) conocimiento temático (relacionado con la temática del texto)
- 3) semántico **I**: información discursiva, de nivel superior al párrafo
- 4) semántico **II**: información disponible localmente, a nivel de oración o de párrafo
- 5) **sintáctico**: relaciones dentro de la oración o del párrafo.

En un estudio sobre 3 artículos periodísticos a los que se aplica la técnica cloze de modo selectivo, 41 sujetos tenían que completar los textos y especificar qué pistas les habían ayudado; según los resultados, todas estas categorías textuales han de estar presentes para que el sujeto pueda recuperar el significado léxico requerido. Además, parece desprenderse que el contexto inmediato a nivel local es el más decisivo a la hora de tomar la decisión final.

La tipología de Dubin y Olshtain se muestra especialmente exhaustiva al hacer hincapié en las distintas etapas de procesamiento, diferenciando el componente temático del conocimiento del mundo general y separando las pistas lingüísticas a distintos niveles. Sin embargo, carece del elemento contrastivo que refleja la taxonomía de Faerch et al.

Diversos estudios se han centrado en el efecto-positivo o negativo- de la relación entre la lengua materna del lector y la L2, intentando dilucidar qué pistas tienen más peso de entre las descritas por los autores para la inferencia del léxico. Koda (1989) estudia los efectos del conocimiento léxico transferido de la L1 sobre el desarrollo de la habilidad lectora en L2. averiguando que la transferencia de conocimiento léxico aumenta la comprensión lectora, siendo la familiaridad ortográfica una ventaja que aumenta el efecto a medida que las tareas se vuelven más complejas, de manera que el desarrollo global de la habilidad lectora en la L2 se ve estimulado por la transferencia léxica. Los aspectos gramaticales tienen, según Koda una importancia relativa, que viene determinada por la estructura morfosintáctica de cada lengua. Los datos del estudio confirman el uso de conocimiento gramatical de la L1 que es afín a la L2.

Hancin-Bhatt y Nagy (1994) indagan **asimismo** sobre el papel de la transferencia interlingüística en lenguas cercanas como el inglés y el español, res ltando ésta positiva no sólo en cuanto a reconocimiento de léxico individual, sino también en el aprendizaje de morfología derivacional. El conocimiento de mecanismos de derivación de origen común - como “-idad” e “-ity”, en español e inglés, respectivamente, es una fuente para la deducción del léxico, y su uso puede ser potenciado mediante la enseñanza explícita en el aula.

Holmes y Guerra Ramos (1995) destacan **asimismo** la importancia del vocabulario de origen común- “**cognados**”- en la comprensión lectora en la L2. Según los autores este área no se ha investigado lo suficiente porque el papel de la L1 no ha sido considerado como suficientemente como una ayuda:

...although the role of the learner's native language has waxed and waned in **importance** in language learning theory it has **been** more **commonly** looked upon as a **source** of error, interference, or negative transfer, than as an asset in the learning process.

Los autores defienden la importancia de este aspecto en lenguas como el portugués y el inglés, y especialmente en textos académicos, en los que el uso de palabras de origen latino es lo más común. Según ellos, la importancia de los cognados depende de factores como la cercanía entre las lenguas, el género lingüístico o el ámbito de la L2 estudiados. Investigando sobre el papel de este tipo de léxico los autores averiguaron lo siguiente:

- la identificación de cognados es una estrategia natural
- el conocimiento previo extratextual sirvió de gran ayuda en sus experimentos para identificación del contenido textual y de este tipo de léxico
- la falta de conocimiento gramatical puede llevar a la interpretación errónea de cognados, sobre todo en cuanto a clase de palabra
- **asimismo**, esta falta de conocimiento gramatical de la L2 provoca el uso de averiguaciones poco fundadas (“**reckless guessing**”):

We found then, that when **recklessly** guessing, informants were quite happy to employ their previous knowledge of the **subject** to **provide** extra information in their **summaries**, **often** with little **connection** to the real content of the original text. The text spoke with the voice of the reader rather than with that of the author. [...] It seemed important to encourage students to monitor their guesses and to review what

they had understood in the text up to a given moment, to check that it made sense and that the text **interpretation** was structured **coherently**. (p.93)

En el estudio se demuestra cómo la abundancia de conocimiento previo sobre la temática del texto no siempre es buena: en concreto, cuando el conocimiento previo va en contradicción con la información textual, puede interferir en la construcción del significado; los autores averiguaron que el reconocimiento de cognados está bastante ligado a los esquemas de contenido o al conocimiento temático.

En Huckin y Bloch (1995) se reafirma, como en otros estudios, (Haynes 1995, Laufer 1989), el fenómeno de las palabras con formas similares en las dos lenguas. **L1** y **L2**, como el que más confusión produce en la interpretación léxica por hablantes de **L2**. Según ellos, un 20% de averiguaciones erróneas de palabras desconocidas tienen que ver con alguna confusión formal del parecido formal. Muchas veces este parecido es sólo a nivel gráfico, de manera que la inestabilidad del sistema fonológico en la **L1**, como puede ser el caso del inglés para hablantes de español, ocasiona un deficiente almacenamiento en la memoria (ej., "changes" por "charges").

Haynes y Baker (1995) comparan la aproximación a vocabulario nuevo por parte de estudiantes universitarios de Taiwan y norteamericanos durante la lectura de textos en inglés. Tras analizar los datos de una prueba de recuerdo libre y de re-lectura, con averiguación de léxico desconocido, los autores averiguaron lo siguiente:

- para definir el léxico desconocido, ambos grupos utilizaron estrategias basadas en el texto y en su propia experiencia.
- el conocimiento experiencial puede interferir con el aprendizaje de léxico nuevo cuando los lectores sobre-enfatizan ilustraciones o situaciones relacionadas con el conocimiento del mundo
- ambos grupos mostraban fallos de comprensión cuando el vocabulario y el conocimiento experiencial previos no se modificaban (complementaban) con una lectura detallada del texto. Aún así, los americanos, que estaban leyendo en su lengua materna, comprendieron mejor el texto, lo que los autores interpretan del siguiente modo:

For the **Americans** prior vocabulary knowledge **served mainly** to facilitate comprehension of new concepts, whereas for the Chinese limited vocabulary knowledge restricted comprehension of lexical familiarizations. [...] Vocabulary knowledge constitutes **the** central difficulty for this group of **L2** readers: Even though the Chinese students read closely, with considerable strategic flexibility, they could not compensate very well for **their** limited vocabulary.

En Haynes (1995) se demuestra mediante un estudio empírico que la averiguación de términos nuevos mediante el contexto o el uso de análisis formal no siempre funciona; especialmente se han observado los siguientes factores (p.60):

- 1) cuando el lector tiene pistas inmediatas las utiliza de forma efectiva
- 2) si el contexto es insuficiente, o lo son las pistas **globales**, o el alumno carece de demasiado vocabulario, la averiguación se hace muy difícil de llevar a la práctica
- 3) dentro del estudio, los estudiantes de cualquier procedencia lingüística hacían uso del análisis de palabras

4) las pistas **grafémicas** son muy marcadas, y pueden ser más influyentes que las pistas sintácticas

5) los lectores de una L2 suelen ser muy inseguros sobre la familiarización con términos y deben atender a la estructura antes de decidirse a pasar de largo o adivinarla

Haynes defiende el uso de estrategias de inferencia -procesamiento descendente-. a pesar de que no siempre funcionan, con el objeto de desarrollar una flexibilidad para llegar al significado en perjuicio de que se falle en la recuperación léxica directa: "Learning to reevaluate **initial** guessings is as important as **learning** to make a first guess" (p.59).

Lo importante, por lo tanto, sena lograr un dominio en el uso de los tres tipos de pistas - contextuales, intralingüísticas e **interlingüísticas**, siguiendo la terminología de Faerch et al-, de manera que una de las garantías de una interpretación correcta del significado sena el hecho de que no hay conflicto entre ellas.

VI. CONCLUSIONES

Enumeraremos a continuación algunas de las implicaciones que los estudios revisados ofrecen para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en el ámbito de la comprensión lectora:

1) Se sugiere en casi todos la necesidad de una instrucción explícita en vocabulario, ya que está demostrado que el conocimiento léxico es uno de los factores más significativos en la comprensión lectora tanto en L1 como en L2 (Koda 1989:537). La automatización del léxico más frecuente mediante la instrucción permitirá la creación de un nivel básico que servirá de apoyo para la inferencia de vocabulario menos frecuente o, al menos, desconocido a ese nivel (Huckin y Haynes 1995: 293-294).

2) En la selección del léxico básico habrá que tener en cuenta el ámbito y los géneros de interés para los alumnos: hemos visto que estos factores, junto con la temática de los textos, están en estrecha relación con la activación de los mecanismos inferenciales.

3) La selección de los materiales de lectura debe aportar la riqueza contextual necesaria para propiciar las interconexiones léxico-semánticas y reforzar tanto el conocimiento del vocabulario básico como el uso natural de la habilidad inferencial.

4) Es necesario explotar los componentes morfológico y sintáctico en la instrucción léxica, especialmente en cuanto a morfología derivacional y clases de palabras.

5) Un enfoque contrastivo es imprescindible para conseguir la máxima eficacia en el uso de recursos comunes a ambas lenguas, explotando así el conocimiento previo de la lengua materna en los aspectos mencionados, y proporcionando instrumentos para la identificación de palabras engañosas ("false friends"). Holmes y Guerra Ramos (1995) proponen la instrucción en estrategias de identificación de cognados ("**skimming** for cognates"), técnica que ellos han utilizado con éxito en el ámbito del inglés con fines académicos.

NOTA

¹ Los términos *ascendente* (*borrom-up*) y *descendente* (*top-down*) provienen del campo de la Inteligencia Artificial.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J.C. (1984) "Reading: A Reading Problem or a Language Problem?" en J.C. Alderson y A. Urquart (eds.) *Reading in a Foreign Language*, London: Longman.
- Antonini, M.M. y J.A. Pino (1991) "Modelos del Proceso de Lectura: Descripción, Evaluación e Implicaciones Pedagógicas" en A. Puente (ed.) *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid-Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- Ausubel, D.P. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bransford, J.D. y M.K. Johnson (1972) "Contextual Prerequisites for Understanding. Some Investigations on Comprehension and Recall", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11: 717-726.
- Bransford, J.D. y M.K. Johnson (1973) "Consideraciones sobre Algunos Problemas de comprensión" **Š**"Considerations of Some Problems of Comprehension" en F. Valle et al (eds.) (1990) *Lecturas de Psicolingüística 1. Comprensión y Producción del Lenguaje*, Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J.S.(1972) *The Relevance of Education*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Brown, C. (1995) "Factors Affecting the Acquisition of Vocabulary: Frequency of Saliency of Words" en T. Huckin et al (eds.): 263-286.
- Carrell, P.L. (1987). Content and Formal Schemata in ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 21, 3: 461-481.
- Coady, J. (1995) "Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting it into Context" en T. Huckin et al (eds): 3-23.
- Cook, V. (1993) *Linguistics and Second Language Acquisition*, Londres: MacMillan Press Ltd.
- Cooper, D. (1986) *How to Improve Reading Comprehension*, Trad. cast. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid 1990: Visor Distribuidores S.A.
- Chikalanga, I.W.(1993) "Exploring Inferencing Ability of ESL Readers". *Reading in a Foreign Language*, 8, 2: 931-952.
- Dole, J., Duffy, G. , Roehler, L. y P.D. Pearson (1991) "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction", *Review of Educational Research*, 2: 239-264.

- Dubin, F. y E. Olshtain (1995) "Predicting Word Meanings from Contextual Clues: Evidence from L1 Readers", en T. Huckin et al (eds.): 181-202.
- Faerch, C., Haarstrup, K. y R. Phillipson (1984) *Learner Language and Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- González Marqués, J. "Las Inferencias Durante el Proceso Lector", en A. Puente (ed.) *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid-Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez- Pirámide.
- Goodman, K.S. (1967), " Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", *Journal of the Reading Specialist*, 6, 1: 126-135.
- Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. En P. Pimsleur, y T. Quinn, (Eds.). *The psychology of Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haarstrup, Kirsten (1989) The learner as word-processor. *AILA Review & Vocabulary Acquisition*: 34-46.
- Harnnadou, J. (1991). "Interrelationships Among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, 75 1, 27-38.
- Hancin-Bhan, B. y W. Nagy (1994) "Lexical Transfer and Second Language Morphological Development", *Applied Linguistics*, 15, 289-310.
- Haynes, M. (1995), "Patterns and Perils of Guessing in SL Reading" en T. Huckin et al (eds.): 46-64.
- Haynes, M. e I. Baker (1995) "American and Chinese Readers Learning from Lexical Familiarization in English Text", en T. Huckin et al (eds.): 130-150.
- Holmes, J. y R. Guerra Ramos (1995) "False friends and Reckless Guessers: Observing Cognate Recognition Strategies", en T. Huckin et al (eds.): 86-106.
- Huckin, T. y J. Bloch (1995) "Strategies for Inferring Word Meanings in Context: A Cognitive Model. En T. Huckin et al (eds.): 153-176.
- Huckin, T. y M. Haynes (1995) "Summary and Future Directions", en T. Huckin et al (eds.): 289-298.
- Huckin, T., Haynes, M. y J. Coady (eds.) (1995) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood: Ablex Publishing Company.

- Koda, K. (1989) "The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency", *Foreign Language Annals*, 22, 6: 529-541.
- Langacker, R.W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. vol. I, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Laufer, B. (1989) "A Factor Difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparency", *AILA Review 6: Vocabulary Acquisition* : 10-20.
- Noordman, L. y W.Vonk (1992) "Reader's Knowledge and the Control of Inferences in Reading", *Language and Cognitive Processes*, 3,4: 373-391.
- Parry, K. (1995) "Reading in a Second Culture", en J. Devine et al (eds.) *Research in Reading in English as a Second Language*, Washington: TESOL.
- Parry, K.(1987) "Too Many Words: Learning the Vocabulary of an Academic Subject", en Huckin et al (eds.): 109-127.
- Perez, A.S. y Shohamy, M.(1990). Teaching Reading Comprehension in LSP. *Reading in a Foreign Language*, 7,1: 447-456.
- Piaget, J. (1954) *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books
- Puente, A. (1991) "Teoría del Esquema y Comprensión Lectora", en A. Puente (ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid-Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide: 73-109.
- Rodríguez Diéguez, J.L.(1991) "Evaluación de la Comprensión de la Lectura", en A. Puente (ed.) *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid-Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez- Pirámide: 301-345.
- Roller, C. M. y M.Matambo (1992) "Bilingual Readers' Use of Background Knowledge in Learning from Text", *TESOL Quarterly*, 26, 1: 129-141.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. (1993) "Esquemas, procedimientos y operatividad discursiva", en R.M. Manchón y A.Bruton (eds.) *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje y Uso del Lenguaje*, 1: 33-44.
- Rumelhart, D.E. (1977) "Toward an Interactive Model of Reading", en S.Dornic (ed.) , *Attention and Performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- 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*, 8(1), 645-662.

- Sanford, A.J. y S.C. Garrod (1985) "The Role of Background Knowledge in Psychological Accounts of Text Comprehension", en J.Allwood y E.Hjelmquist (eds.) *Foregrounding Background*, Lund: Doce Publishers Co.
- Stanovich, K.E. (1980) "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", *Reading Research Quarterly*, 16. 1: 32-71.
- Stanovich, K.E. (1982). "Word Recognition Skill and Reading Ability". en M.Singer (ed.) *Competent Reader-Disabled Reader: Research and Application*, London: Lawrence Earlbaum Associates: 81-102.
- Steffensen, M. y C. Joag-Dev (1984) "Cultural Knowledge and Reading", en J.C.Alderson y A.H.Urquart (eds.) *Reading in a Foreign Language*, London:Longman.
- van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.
- Vygotsky, L.S. (1934|1977) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Education Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979.