

La investigación de los procesos lectores: tendencias y enfoques en la lectura general y específica

Alejandro Rodríguez y Marcos Peñate
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ABSTRACT

Our analysis aims to compile the trends and approaches along with some of the most meaningful works on foreign language reading from the 60s up until the present day, focusing especially on research into reading for academic purposes (RAP). We place particular emphasis on RAP, given the doubtless relevance it has held, still holds, and will continue to hold in the field of technical and scientific sciences.

Key words: reading, foreign language, academic purposes, research, trends and approaches, linguistic competence, strategic competence, interactive model, background knowledge, linguistic threshold theory.

RESUMEN

Nuestro estudio pretende recopilar las tendencias y enfoques más importantes y algunos de sus trabajos más representativos en torno a la lectura en lengua extranjera (en adelante, LE) desde los años setenta hasta la actualidad, prestando especial atención a las investigaciones que se han interesado por la lectura para fines académicos. Consideramos importante hacer hincapié en este último tipo de lectura dada la indudable trascendencia que ha tenido, sigue y seguirá teniendo en el terreno de las ciencias técnicas y científicas.

Palabras clave: lectura, lengua extranjera, fines académicos, investigación, tendencias y enfoques, competencia lingüística, competencia estratégica, modelo interactivo, conocimiento previo, teoría del umbral lingüístico.

1. Introducción

Ha habido variedad de definiciones en torno a la lectura en LE. En el texto introductorio de Alderson et ál (1984), se sostiene que la lectura es una actividad compleja que implica la correlación de diferentes disciplinas (p. XXVII), y además mencionan la definición de Widdowson (1979), para quien la lectura es un proceso de extracción lingüística a través de la forma impresa; definición que es criticada por ser muy genérica y en peligro de caer en la trivialidad. Recogen, asimismo, la de Fries (1963) que considera la lectura una simple transferencia de conocimiento lingüístico a partir de un medio oral a un medio escrito.

La lectura en LE ha sido un proceso que se ha tratado en la enseñanza tradicional como un vehículo de transmisión de conceptos puramente gramaticales en detrimento del desarrollo de las destrezas propiamente lectoras. A los textos se les consideraba objetos lingüísticos en vez de vehículos para la transmisión de la información (Johns y Davies, 1983:11). En el método tradicional se desarrollaba la comprensión pasiva de los textos escritos a través de su traducción (Cornaire, 1999:4) haciendo hincapié en textos literarios con un registro único que permitiese estudiar la gramática.

Con la llegada del método audiolingüístico, a finales de los sesenta, la lectura se limitaba a servir de apoyo a las explicaciones orales (Silberstein, 1987:28-33). Esta misma autora nos recuerda que la enseñanza de la comprensión lectora en LE sólo era posible toda vez que los estudiantes hubiesen adquirido un dominio de la lengua oral. La lectura se seguía considerando un objetivo marginal de

aprendizaje (Vigner, 1980:137), utilizado meramente para poner en práctica actividades como la traducción o la pronunciación. Entre los factores catalizadores del cambio histórico-lingüístico en los métodos se halló el que un número creciente de estudiantes se desplazó a Estados Unidos entre los años cincuenta y sesenta con prioridades educativas diferentes como eran perfeccionar sus habilidades lectoras y de estudio de la LE. Silberstein (1987: 29) cita a autores como Eskey que llegaron a afirmar que el estructuralismo estaba ignorando por completo a los estudiantes más avanzados cuyos intereses iban más allá de la capacidad oral del lenguaje. Sin embargo, en los años setenta y a pesar de los nuevos métodos comunicativos, la comprensión lectora se volvió a ver relegada a un segundo plano (Boyer et ál., 1990:144).

Paralelamente a estos últimos métodos, en el decenio de 1970 se comienza a detectar un cambio trascendente en el terreno de la lectura comprensiva, si bien se sigue pecando de mucho teoricismo. La teoría psicolingüística acoge con brazos abiertos las investigaciones de Goodman y Smith (1979) que argumentan que la lectura no es sólo entender palabra a palabra un texto, sino que se trata de un proceso selectivo que requiere unos conocimientos previos que serán útiles para efectuar ulteriores predicciones e inferencias. Esto les lleva a mantener a Clarke y Silberstein (1977:135-154) que la lectura es un proceso activo que tiene que dar a los estudiantes la posibilidad de hacer predicciones, inferencias y extraer información global de un texto. Constatan que para que haya una lectura eficiente se han de proporcionar unas destrezas y estrategias metacognitivas a los estudiantes para que puedan adoptar un enfoque apropiado. Recuerdan también que dado que la lectura es un fenómeno que implica tanto un proceso como un producto, el profesor debe enseñar cómo llegar al último pasando por el primero, es decir, enseñarles, por ejemplo, qué habilidades practicar o qué estrategias cognitivas emplear.

Son numerosas las investigaciones que han analizado cómo los estudiantes de una lengua extranjera consiguen alcanzar un nivel de lectura adecuado. En los estudios realizados nos encontramos con dos enfoques perfectamente delimitados. Unos (Berman, 1984; Cooper, 1984, Segalowitz, 1986) defendían que la habilidad lectora en una lengua extranjera está estrechamente condicionada y determinada por el nivel lingüístico que el alumno tenga en dicha lengua, mientras que otros (Clarke, 1980; Block, 1986; 1992; Upton, 1997, entre otros) mantenían que

las estrategias lectoras que el alumno ha adquirido en su lengua materna son transferidas a la segunda lengua.

Asimismo, a lo largo de la década de los ochenta y noventa se realizaron numerosas y variadas investigaciones que van desde la Teoría de los Esquemas a la adquisición del vocabulario y la lectura, pasando por los modelos de lectura ascendente y la automaticidad.

Dadas las dos grandes corrientes que han escindido la lectura en lengua extranjera desde los años setenta y una posterior corriente unificadora (el modelo interactivo), fragmentaremos este artículo en los siguientes apartados que responden a las consignadas líneas de investigación: la lectura como competencia lingüística (2), la lectura como competencia estratégica (3) y, por último, el modelo interactivo y la teoría del umbral lingüístico (4).

El primero de estos, por lo tanto, se centrará en abordar la primera línea de investigación en torno a la lectura como competencia lingüística. Esta surge cuando una serie de autores (Segalowitz, 1986; Rayner y Pollatsek, 1989; Stanovich, 1991, entre otros) vienen a defender un procesamiento de la lectura ascendente, puesto que consideran que la lectura es un proceso que comienza con el reconocimiento de palabras, pasando por las frases y así, sucesivamente, hasta alcanzar operaciones lectoras más avanzadas.

El apartado tres lo dedicaremos, por otra parte, a profundizar en la otra corriente: la lectura como competencia estratégica. En esta parte se abordarán estrategias que los lectores transfieren de su lengua materna (en adelante, LM) a su LE, además de presentar estudios que prueban que ciertas técnicas, habilidades, actividades y ejercicios consiguen elevar el rendimiento lector en la LE. Por ejemplo, Cummins (1980) observa que la competencia cognitiva es común en la LM y la LE, del mismo modo que Clarke (1980) concluye que existe cierta transferencia entre los buenos lectores de LM (español) y LE (inglés), aunque Clarke termina sugiriendo que son las conductas los verdaderos factores que determinan la lectura eficaz e ineficaz. Otros autores más recientes (como Upton, 1997) testifican que el lector de LE siempre está condicionado por su LM y que la traducción desempeña un papel trascendental en la lectura.

En el apartado 4 se presentará una aproximación a otro modelo, el interactivo, que hizo su aparición con verdadera fuerza en la década de los noventa y que viene a unificar estrategias de la competencia lingüística y estratégica. Trabajos como el de Carrel (1991) o el Bernardt y Kamil (1995) establecieron que tanto

un nivel lingüístico avanzado (hipótesis del umbral lingüístico) como las operaciones lingüísticas de la LM a la LE (hipótesis de interdependencia lingüística) pueden actuar conjuntamente en el proceso lector.

El apartado quinto estará dedicado a extraer las conclusiones más sobresalientes en las que se presentarán de forma resumida algunas de las aportaciones a las tendencias de la lectura en estos últimos decenios.

Por último, expondremos la bibliografía que ha dado pie a la redacción de nuestro trabajo de investigación. En este apartado incluiremos, a nivel nacional e internacional, libros consultados y citados, artículos de revistas, tesis doctorales, y Actas de Congresos.

2. La lectura como competencia lingüística

Investigadores pertenecientes a esta corriente (Segalowitz, 1986; Rayner et ál. 1989; Stanovich, 1991; Daneman, 1996, entre otros) sostenían que se daba un desarrollo lineal en la lectura, empezando por el reconocimiento de palabras, pasando por las frases y así hasta llegar a procesos lectores más avanzados. Según este punto de vista, todo el desarrollo se verá impulsado por la competencia lingüística que el alumno vaya adquiriendo. Es decir, la lectura es tan sólo el fruto de la lengua que se vaya interiorizando.

Hasta finales de los años setenta, la instrucción y la investigación lectora venían marcadas por este modelo ascendente que consistía en que la lectura era un proceso de concatenación de grafemas para formar palabras, oraciones, párrafos y así sucesivamente. Se trataba de “romper el código” por el que los grafemas representaban los sonidos del lenguaje. Esto suele ocurrir a los estudiantes menos competentes que se limitan a descifrar mensajes palabra a palabra al tener problemas en las etapas iniciales de reconocimiento de las formas gráficas. En la automatización se enlazan dos componentes como son el conocimiento sintáctico y terminológico (Berman, 1984; Williams y Dallas, 1984; Carrel, 1989).

Otro de los componentes que los lectores se encuentran primeramente en el proceso lector en la LE es el input visual o las entradas de información procesadas a través del ojo y el reconocimiento de los vocablos extranjeros. En relación con estos elementos se hicieron la mayoría de los estudios en los ochenta y noventa.

2.1. Input visual

Paran (1996) examinó la representación del proceso lector aduciendo estudios que apoyaban la idea de que el input visual y el procesamiento ascendente en la lectura revisten gran importancia. Para defender su postura cita, entre otros, a autores como Rayner et ál. (1989) a Stanovich (1991) y a Segalowitz (1986) que estudiaron aspectos del input visual tales como los patrones de fijaciones y saltos oculares y la importancia del reconocimiento de las letras y las palabras (p. 28). Viene a establecer que los lectores precisan de destrezas descodificadoras para poder leer, concretando que a medida que el lector adquiere más eficiencia, necesitará ir prescindiendo cada vez más del contexto (p. 29).

2.2. Reconocimiento léxico

Daneman (1996) define la lectura en LM como una compleja habilidad cognitiva que consiste en la ejecución coordinada de una colección de procesos óculo-motores, perceptivos y comprensivos (p. 513). Establece que el proceso de reconocimiento léxico es lento y conlleva una lectura lenta y no fluida desviando la atención del lector. La diferencia entre los lectores “buenos” y lectores “malos” no estriba en la simple identificación de letras sino que es manifiesta cuando entran en juego operaciones de codificación lingüística y verbal (p. 519). Constata cómo el contexto puede contribuir a la comprensión textual, remitiéndose a los modelos psicolingüísticos de Goodman y Smith. Pese a demostrarse la superioridad de los lectores más competentes en el uso del contexto, alude a trabajos que indican que los lectores con más deficiencias lectoras utilizan más el contexto a la hora de reconocer palabras que los mejores lectores, sin significar que estos lo hagan mejor que aquellos (p. 523).

En el trabajo de Williams et ál. (1984), se llevó a cabo un estudio piloto de lectura a estudiantes nigerianos y chinos en 1979 y se intentó arrojar luz sobre ciertos problemas de lectura existentes sobre todo en aquellos alumnos que pasan de estudiar inglés como asignatura a estudiarlo como medio de enseñanza. Es, entonces, cuando tendrán que afrontar las típicas dificultades conceptuales de la Ciencia, por un lado, y el estudio de la materia a través del medio de la lengua inglesa. El estudio se centró en un aspecto concreto como fue el vocabu-

lario. Este se analizó desde distintas perspectivas en antiguos libros de texto de la Editorial Longman (una serie de nueve libros llamados *Living Hong Kong Social Studies*). Se observó el vocabulario en algunas definiciones presentes en ediciones antiguas, analizándose si estas definiciones servían o no de apoyo a los lectores. Se comprobó que había muchas dificultades con éstas, lo que llevó a los investigadores a incluir otras técnicas en ediciones posteriores tales como traducciones intratextuales, ilustraciones, cambio de clases de palabras, crucigramas y preguntas de elección múltiple (p. 203).

Otra perspectiva del vocabulario estudiada fueron las expresiones idiomáticas. Se demostró que en las primeras ediciones los estudiantes extranjeros manifestaban problemas de entendimiento por lo que se vieron en la necesidad de reformular esos textos evitando esas expresiones (p. 205). Otro aspecto analizado fue el de los homónimos. Se detectó que los alumnos tienden a asociar ciertas palabras con las que más frecuentemente hallan en sus textos específicos, lo que llevó a sugerir que los escritores de los textos tengan más sensibilidad a la hora de redactar (p. 207).

Crow y Quigley (1985), en su trabajo experimental con 42 sujetos en la Universidad del Estado de Texas, realizaron un estudio sobre la adquisición del vocabulario pasivo para la lectura comprensiva según un modelo semántico. Para estos autores, este enfoque consistía en la asociación de cinco palabras relacionadas y una palabra clave que pudiera sustituirse mentalmente (p. 497). Pretendían responder a tres cuestiones en su investigación: la primera era si el grupo experimental (con preparación en técnicas del modelo semántico), al que se le proporcionó el doble de vocablos que al grupo control, podía obtener resultados semejantes al de control en el recuerdo de vocabulario pasivo a corto plazo; la segunda, si el grupo experimental presentaba mejor rendimiento en la retención de información pero a largo plazo; y la tercera cuestión, si la adquisición de vocabulario pasivo conforme al modelo semántico resulta superior que el incidental (p. 500).

Mientras que al grupo experimental se le preparó concienzudamente en las técnicas semánticas como en la asociación de palabras pertenecientes a un mismo campo, al de control solo se le dio un listado de palabras para hacer, a posteriori, ejercicios de carácter léxico y gramatical. Paradójicamente, y respondiendo a la primera cuestión planteada, los resultados del grupo control, que utilizó el méto-

do tradicional, fueron superiores pero solo inmediatamente después porque cuatro semanas más tarde, ya los resultados se igualaron (p. 509). No obstante lo anterior, las respuestas a la segunda y tercera cuestión resultaron positivas, de lo que se infirió que con el método semántico se logra una mayor retención de información a largo plazo. Asumiendo Crow y Quigley (1985:510) que la falta de vocabulario pasivo constituye un serio problema para el alumnado lector de textos universitarios en LE, concluyen que la retención de vocabulario a largo plazo organizado en categorías cognoscitivas es superior al recuerdo del material que simplemente se presenta al azar.

Los siguientes tres estudios versan sobre el vocabulario y el número de vocablos necesarios en la lectura comprensiva. Goulden et ál. (1990) estudian ciertos aspectos problemáticos que surgen al responder a cuestiones como a qué llamar palabras, cómo elegir las y cómo evaluarlas. En cuanto a la primera, se basan en estudios previos y en el uso de análisis de frecuencias y en diccionarios, afirmando que éstos últimos elevan normalmente el número de palabras en una lengua (p. 344). La selección de las palabras las hacen, basándose en un procedimiento por intervalos, como, por ejemplo, la primera palabra de cada cinco páginas o cada doce columnas (p. 346). Al abordar la cuestión de la evaluación de las palabras ya seleccionadas (p.355), cita los métodos y clasificaciones empleados por autores como Diack (1975) y los de Thorndike y Large (1944). Entre las conclusiones que alcanza, se hallan, entre otras, que los adultos nativos que tienen estudios pueden llegar a acumular unos 17.000 vocablos base, y demuestran que ciertas técnicas mnemónicas relacionadas con las desinencias léxicas, contribuyen a acelerar el aprendizaje, habiendo para ello una variedad de actividades como los glosarios o cloze tests que pueden resultar de gran interés (p. 356).

Establece Ward (1999) que se ha extendido la idea de que los estudiantes necesitan de un listado de por lo menos tres mil palabras de las que un elevado porcentaje pertenece al campo del vocabulario genérico para llegar a poseer una comprensión aceptable de los textos. En un trabajo con estudiantes de primero de la carrera de Ingeniería en la Universidad de Suranaree de Tailandia, confeccionó una taxonomía de vocablos partiendo de una selección de textos y manuales de las diferentes disciplinas de esta carrera y de los listados léxicos ya existentes (p. 311). El autor descubre que el alumnado puede llegar a desenvolverse perfectamente con familias de sólo 2000 términos eminentemente técnicos, que no hay necesidad de que tengan que afrontar, en primera instancia, textos de conoci-

mientos ‘generales’ y que los textos específicos no sobrecargan a los alumnos que han de estudiar terminología técnica difícil. Esto le sugiere que la lectura en LE para fines académicos en Ingeniería podría acometerse mucho antes. Asegura, también, que el léxico formado por muchos vocablos compuestos generalmente es en gran parte técnico y sugiere que se debe evitar facilitar términos irrelevantes al explicar las relaciones de los términos se mantizados con la totalidad de la oración, y centrarse más en los relevantes, además de buscar preferiblemente objetivos específicos y homogéneos (p. 321).

Hu Hsueh-chao et ál. (2000) centran su trabajo experimental en analizar el nivel porcentual indispensable para lograr una comprensión ideal de textos de ficción. Con una muestra de 66 estudiantes adultos (tailandeses, chinos, vanuatus, indoneses, japoneses, coreanos, vietnamitas y alemanes) demostró que, efectivamente, la densidad de palabras desconocidas en textos literarios (a diferencia de los divulgativos o académicos) puede afectar al grado de entendimiento. Tanto es así que se averiguó que a medida que aumenta el número de vocablos desconocidos, peor es el entendimiento general. Constató que en términos globales, se tiene que conocer el 98% de palabras a fin de alcanzar una comprensión adecuada, sin interrupciones y sin tener que recurrir a glosarios (p. 422).

Aunque esta línea de investigación, como veremos a lo largo de este artículo, ha ido perdiendo protagonismo frente a otros enfoques, aún se pueden encontrar trabajos de investigación realizados en los últimos años. Ejemplos de tales estudios son los que presentamos a continuación.

He Ko (2005) investigó cómo diferentes tipos de ayudas en forma de glosarios afectan a la comprensión lectora de estudiantes universitarios coreanos. El autor estudió una muestra de 106 universitarios de los cuáles solo 12 realizaron una tarea diferente, dígame un protocolo de pensamiento en voz alta (p. 128).

A estos estudiantes se les pasó un material que presentaba tres condiciones distintas (129):

- a) Sin ayuda de glosario.
- b) Glosario en coreano (LM).
- c) glosario en inglés (LE).

Tras concluir la lectura, se pidió alumnado que realizara un cuestionario (cloze test con 25 ítems) y un test de elección múltiple (25 ítems), revisado por expertos nativos ingleses en la elaboración de estos cuestionarios. Los resultados indicaron que solamente el glosario en LE afectó de manera significativa a la comprensión lectora. No obstante, los protocolos de pensamiento en voz alta revelaron que ambos tipos de glosarios mejoraron y agilizaron la comprensión lectora (p. 135).

2.3. Reconocimiento sintáctico

No son sólo los factores del reconocimiento léxico, por un lado, y los vocablos, por otro, sino las estructuras gramaticales de nivel superior, como la sintaxis, o las discursivas como los párrafos, que revisten gran importancia para los investigadores que se pronuncian a favor de esta postura.

El trabajo de Berman (1984) versa sobre la naturaleza y el papel de los problemas sintácticos que encuentran veinte estudiantes de habla inglesa con un nivel avanzado de habla hebrea. La autora parte de una primera hipótesis que plantea que la lectura comprensiva exige el conocimiento eficiente de ciertos mecanismos sintácticos garantes del significado. Asume también que esa lectura requiere, asimismo, que el lector conozca el asunto principal y, para eso, ha de valerse del conocimiento gramatical suficiente que le permita distinguir la jerarquización sintáctica (tales como elementos estructurales y dependencias, p. 140). Tras administrarle a los estudiantes una batería de preguntas de elección múltiple, estos corroboraron la primera hipótesis alcanzando mejores resultados los que leían versiones sintácticamente adaptadas. No obstante, la investigadora confirma que cuando se trata de extraer información específica, los errores son mayores que al extraer información global (p. 146). Se apunta en este trabajo que la sintaxis resulta, en consecuencia, más relevante a niveles microlingüísticos que a niveles macrolingüísticos.

Cooper (1984) investiga en su estudio los problemas lingüísticos que pueden encontrarse en estudiantes malayos cuyos manuales de estudio están en inglés. Distingue el autor (p.122) entre lectores ‘con práctica’ (con experiencia en textos escritos en inglés) y lectores ‘sin práctica’ (sin experiencia en textos escritos en inglés pero estudiantes de este idioma como lengua extranjera). El autor utilizó

una serie de cuestionarios para averiguar la competencia lectora entre estos dos grupos de estudiantes, pero aunque arrojó algo de luz sobre ciertas lagunas en la comprensión, se comprobó que se necesitaba más número de detalles relativos a la habilidad lingüística y ciertas actitudes manifestadas hasta el momento. En cuanto a las actitudes, los experimentos apuntaron que los estudiantes carecían de motivación, que desistían rápidamente ante las dificultades de los textos ingleses y que mostraban una actitud pasiva ante la tradicional autoridad del profesor (p.124).

En ese mismo estudio se intentó dar respuesta a la diferencia de comprensión lectora entre los lectores con más dominio de idioma y los que manifestaban más deficiencias lectoras. Se comprobó que la diferencia tiene su base en el desconocimiento que tienen los alumnos sin experiencia en textos escritos en inglés de la organización y argumentación retórica (p. 125). Los resultados indicaron que no existían diferencias significativas entre ambos grupos, llevándoles a asegurar que el gran problema yacía en la falta de conocimiento de los patrones retóricos subyacentes (p. 126).

Con el fin de aclarar cómo se correlacionaban las características lingüísticas con el factor de comprensión global de los textos, el autor realizó una serie de pruebas para medir la progresión desde los morfemas hasta elementos discursivos como los conectores: afijos comunes, palabras en contexto, sintaxis, cohesión léxica y gramatical y conectores (p. 126). Los resultados no sólo demostraron la falta de vocabulario (sobre todo en las áreas subtécnicas y con los conectores) sino que también le llevó a concluir a Cooper que a los alumnos con deficiencias lectoras les resultaba más difícil hacer deducciones a partir del contexto y comprender cohesiones léxicas y gramaticales que a los que presentaban más dominio (p. 133).

Barnett (1986) estudió en su trabajo el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora. Realizó una prueba experimental a 124 estudiantes que cursaban francés en la Universidad de Virginia, de la que extrajo algunas de las siguientes conclusiones. Recoge que el apropiado dominio del léxico y de la sintaxis llega a afectar a la comprensión lectora. Comprobó que la cantidad de información de recuerdo se eleva considerablemente a medida que hay más vocabulario, lo que le indicó que sendas subdestrezas (vocabulario y sintaxis) resultaron indispensables en su experimento, constatando, al unísono, la interacción existente entre éstas (p. 346).

3. La lectura como competencia estratégica

Junto al grupo anterior de autores (Rayner y Pollatsek, Segalowitz, Stanovich, Paran, entre otros) que adoptó una perspectiva eminentemente lingüística, el segundo grupo (entre los que se encuentran Clarke, Royer et ál., Bransford et ál., Block, Soulé-Sousbielles) se plantea que las estrategias lectoras que el alumno ya ha desarrollado en su lengua materna pueden ser transferidas a la lengua extranjera pudiendo simultanearse con procesos lectores más simples que estarán en consonancia con el nivel lingüístico de cada alumno. Además, se defiende que a medida que el nivel lingüístico sube, se pueden poner más fácilmente en práctica procesos cognitivos como, por ejemplo, el de la predicción.

Cummins (1980:175), desde el punto de vista del bilingüismo, distingue entre competencia lingüística y destrezas de comunicación entre los que se incluyen el acento, la fluidez y la competencia sociolingüística. Defiende que la competencia lingüística cognitiva es común a la LM y a la LE. Asimismo, indica, por un lado, que esta competencia se adquiere con más rapidez en los aprendices de mayor edad puesto que su dominio de la competencia académico-cognitivo está más desarrollado y, por otro lado, que esta también aumenta cuando se da una adecuada exposición y motivación para aprender la LE (p. 185).

Clarke (1980) se plantea en su investigación responder a las siguientes preguntas: la primera es si puede la perspectiva psicolingüística de la lectura explicar el rendimiento lector de adultos españoles con competencia lectora tanto en lengua española como en lengua inglesa; la segunda es si los lectores transfieren sus destrezas lectoras de la lengua materna a la lengua extranjera. Efectúa dos estudios con españoles e ingleses adultos para investigar los comportamientos en los dos idiomas. En el primero, el autor examina el rendimiento en un cloze test en lengua española e inglesa de lectores con 'buena' y 'mala' competencia. En el segundo, se analiza el dominio de la lectura oral de los lectores en su LM. El criterio utilizado por Clarke (1980:204) para clasificar los 'buenos' y los 'malos' lectores se basó en una escala de aceptabilidad sintáctica (4= totalmente aceptable; 0= totalmente inaceptable) y otra escala de aceptabilidad semántica (6= totalmente aceptable; 0= totalmente inaceptable). En la primera fase del primer estudio, realizado con una batería de cloze tests a 21 nativos españoles con bajo nivel de inglés, Clarke (1980:204) demostró que en la lengua materna, los 'buenos' lec-

tores daban mayor prioridad al nivel semántico que al sintáctico y a la inversa ocurría con los ‘malos’. La segunda fase, en lengua inglesa, mostró otro panorama, comprobándose que tanto los ‘buenos’ como los ‘malos’ lectores hicieron un uso semejante de las pistas sintácticas (p. 205). En cuanto al segundo estudio, verifica el investigador, que en ambos niveles de lengua, las diferencias entre los lectores con buena y mala competencia se redujeron más en la lengua inglesa que en la española (p. 205). En la lengua española, los resultados demostraron que el ‘buen’ lector se basaba más en el significado textual, mientras que el ‘mal’ lector, utilizando el mismo nivel de recursos sintácticos, no llegó a emplear tantos recursos semánticos (p. 206), mientras que en inglés el ‘buen’ lector era más incapaz de concentrarse en pistas semánticas en LE de lo que era en su LM. Afirma Clarke que sus estudios indican que la perspectiva psicolingüística puede explicar los comportamientos lectores de adultos españoles al leer en español e inglés, manifestando que la lectura es un proceso de hipótesis, comprobación, confirmación y rechazo. Respondiendo al segundo estudio planteado, concluye que se produce cierta transferencia de destrezas pues los ‘buenos’ lectores obtienen mejor rendimiento en ambos idiomas, comprobándose que el limitado conocimiento de la lengua ejerce cierta influencia en las conductas de los lectores y provoca un ‘corto circuito’, es decir, restringir el sistema de los buenos lectores obligándoles a recurrir a estrategias propias de los malos lectores al enfrentarse a textos con cierto grado de complejidad. El autor sugiere, por tanto, que no existen buenos y malos lectores, sino, tal vez, lo que haya sean buenas y malas conductas lectoras (p. 206). Plantea Clarke ciertas conductas docentes que opina ayudarían a los estudiantes españoles de inglés como LE, tales como pistas semánticas en los párrafos, formulación de hipótesis antes de leer el texto, y, por supuesto, restar trascendencia a los niveles morfosintácticos. Aun poseyendo los estudiantes buen dominio lingüístico, a veces se yerra en la utilización de los procesos comunicativos (p. 207).

En el estudio que hace Upton (1997), se pretende hacer un acercamiento al papel que desempeñan la LM y la LE en las estrategias que usan los lectores de LE, observando que recurren a la LM como estrategia cognoscitiva. Upton (p. 2) se apoya en estudios anteriores, entre los que cita, por ejemplo, a Block (1986) y Cook (1992)- que sugieren que el lector de una LE nunca llega a desconectarse totalmente de su LM - y a Kern (1994:441)- que asigna cierta importancia a la

traducción como estrategia y observa que la traducción mental facilita la generación y conservación del significado.

Upton recoge una muestra de once nativos japoneses de los cuales seis son estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera (primer grupo) mientras que los otros no, siendo alumnos de programas académicos en Estados Unidos (segundo grupo de estudiantes académicos). Tras clasificar a ambos grupos en virtud de su sexo, edad, tiempo de residencia en EEUU y nivel de lengua inglesa, los estudió utilizando las técnicas del protocolo de pensamiento en voz alta y las de entrevistas retrospectivas. Se concluyó que, efectivamente, el primer grupo, con menos nivel de idioma, se supeditaba más a las estrategias estrictamente lingüísticas en el proceso de comprensión lectora, mientras que el segundo grupo utilizó ambas estrategias por igual. Asimismo, advirtió el autor que el primer grupo, con menos nivel de idioma, hubo de recurrir casi siempre a su LM, lo que demostró que a mayor nivel de lengua, menos se tenía que recurrir a la LM, y viceversa. Los lectores que tenían que lidiar con el nivel léxico y sintáctico, se vieron más forzados a pensar y procesar la comprensión textual de la LE en su LM como consecuencia de sus mayores limitaciones (p. 22).

Es indudable que muchos estudios se han encaminado y centrado en el análisis y clasificación de ciertas estrategias y técnicas que, junto con los conocimientos previos del tema en cuestión, revisten enorme trascendencia en la lectura comprensiva de los textos. De esta manera, desde la década de los ochenta se llevan sucediendo trabajos teóricos y experimentales que pretenden arrojar más luz sobre el papel que desempeña la lectura como competencia estratégica. A continuación se presentan algunos trabajos representativos.

3.1. Estrategias, técnicas y conocimiento relevante

Royer et ál. (1984) plantean la trascendencia que revisten ciertas técnicas en el aprendizaje a partir de los textos y que influirán en la intencionalidad del lector. Los autores hacen un análisis teórico sobre distintos métodos que pueden facilitar el aprendizaje bien presentando los objetivos, introduciendo preguntas en el texto o formulando preguntas de 'orden superior'(1984:66). En cuanto al primer punto, se demuestra que si los estudiantes conocen cómo se les examinará y qué se espera que aprendan, podrán obtener mejores rendimientos (p. 67)

siempre que aparezcan requisitos tales como que los objetivos sean claros, atractivos y que tengan valor académico para los alumnos (p. 69). Igualmente, los autores aluden a una serie de investigaciones que confirman que las preguntas introducidas facilitan el aprendizaje de información específica y la adquisición de destrezas generales, aunque estas respuestas, al unísono, desvíen la atención del alumno durante la lectura (p.71). No obstante, quedó por ver la utilidad práctica de dichas preguntas en cuanto a que el tamaño del efecto no resulta suficientemente amplio para ser significativo, además de que el leer las preguntas con antelación puede reducir los beneficios de los métodos anteriormente mencionados (p. 73). Por último, se demuestra la importancia que revisten las preguntas de orden superior que exigen mayor esfuerzo cognitivo. A través de algunos experimentos, se sugiere que la naturaleza de lo que se aprende del texto puede alterarse en virtud de las preguntas formuladas en la lectura, lo que lleva a un rendimiento diferencial en preguntas post-test. Mientras más se entiende el texto, mayor es la integración de la información en la estructura cognoscitiva (p. 75).

Elley (1984) se planteó comprobar las dificultades lectoras que encontraba un grupo de estudiantes, y la validez de algunas de sus técnicas en la isla multilingüe de Fiji. En este laboratorio interlingüístico y cultural, se constató que el medio de enseñanza era la lengua inglesa. Con la realización de ocho encuestas comprobó que la política lingüística y educativa de entonces era inadecuada (método audiolingüístico) puesto que seis años de clases resultaban inservibles en el Instituto y en la Universidad (p. 285). Se encontró que los factores familiares (hablar el inglés en el entorno hogareño), educativos (poseer más estudios) y socioeconómico (más libros en casa), incrementaba los resultados en la comprensión lectora (p. 292). Al margen del ambiente familiar, el tamaño y el volumen de la biblioteca escolar influyó en los mejores resultados de los estudiantes, aunque quedó por demostrar si esta correlación era suficiente para justificar que a bibliotecas mayores, mejor capacidad lectora (p. 293).

Entre las sugerencias que plantea Elley para mejorar el programa lector está el introducir lecturas interesantes y llamativas aptas para provocar debates y donde se subordinen las secuencias de estructuras controladas al significado y al interés. Plantea en su estudio que se explote el método de “experiencias de libro compartido” en el que se capte la motivación del alumno en primera instancia, se promueva el debate y al final se extraiga el contenido y se explote la gramática (p. 296). Termina concluyendo que el aprendizaje de la LE necesita de la LM,

y comprueba que, aunque existen limitaciones, hay similitudes en los siguientes aspectos: las reacciones de los hablantes de la LE y LM, sus patrones de errores, y las actitudes ante el desarrollo lingüístico como resultado de las programaciones lectoras de la sociedad educativa (p. 297).

Bransford et ál. (1984) trataron de indagar en algunas de las actividades cognitivas de comprensión y de recuerdo de la información comunicada mediante el lenguaje y en la manera en que el conocimiento relevante influye en la comprensión lingüística. Parten los autores de la premisa de que el conocimiento es una capacidad potencial (p. 33), pero que es el grado en el que se activa espontáneamente lo que resulta verdaderamente importante. Si se dispone de un contexto o marco cognitivo se podrá entender la información textual incomprensible para aquellos lectores que no la posean (p. 29). Hacen hincapié estos investigadores en las repercusiones que tiene esta activación del conocimiento en el grado en el que los lectores han adquirido el conocimiento adecuado, por un lado, y en el grado en el que éstos activan espontáneamente dicho conocimiento potencial (p. 35). Esta activación facilitará el aprendizaje toda vez que exista congruencia semántica (p. 36).

Continúan planteando Bransford et ál. que algunas actividades aclaran el significado de los conceptos desconocidos y aseguran que ciertas técnicas mnemónicas contribuyen a recordar hechos puntuales (p. 38), aunque se requiera algo más para profundizar en el desarrollo de la comprensión (p. 39). En sus experimentos se analizó a los mejores estudiantes, a los peores y a los de nivel medio en cuanto a la capacidad de aprendizaje (memoria de hechos y el nivel de elaboración de frases mnemónicas). Los resultados probaron las enormes diferencias entre los tres grupos (peores, mejores y de nivel medio), siendo los más óptimos los estudiantes con mayor preparación. Plantearon que los estudiantes peor cualificados carecían del conocimiento adecuado para llevar a cabo la elaboración de oraciones, puesto que los estudiantes no se hacían a sí mismos preguntas relevantes sobre la información que se intentaba aprender (p. 40).

Block (1986) analiza las estrategias usadas por nueve alumnos universitarios con deficiencias lectoras en inglés (tres hablantes nativos de habla inglesa, tres chinos y tres hispanos) con el objetivo de proporcionar una descripción detallada de las estrategias de comprensión empleadas por los estudiantes de lengua extranjera. Lo hace con una descripción que abarca tanto el proceso como el

producto, mediante la cantidad de información entendida y recordada. Constata la autora (p. 466) que aunque estudios anteriores al suyo aportan datos sobre los lectores, resulta difícil comparar los resultados dado que el material de lectura varía de estudio en estudio. Afirmar, asimismo, que los factores se multiplican en progresión geométrica al hablar de lectura en la lengua extranjera. Mediante una clasificación de diferentes tipos de estrategias (lingüísticas y de recopilación general de la comprensión) y modos de respuesta, Block explora el proceso y el resultado de los estudiantes nativos y extranjeros. En el caso de los seis alumnos extranjeros también se midió su capacidad lectora en su lengua materna. Con este estudio contrastivo, la autora comprueba que no hay diferencias en el uso de estrategias entre nativos y no nativos y añade, además, que incluso dentro de un mismo grupo lingüístico, pueden aparecer, y, de hecho, aparecen diferentes usos estratégicos (p. 477). A pesar de que considera su trabajo una relación de hipótesis que habrían de analizarse más a fondo en el futuro, concluye que el uso de estrategias constituye un fenómeno estable no vinculado a rasgos específicos de la lengua, lo que le lleva a afirmar que aprender a leer en una lengua extranjera puede seguir unos pasos diferentes a los dados al aprender la lengua materna (p. 485).

Soulé-Susbielles (1987) se propuso describir los mecanismos básicos que se producen en el proceso lector, lo que lleva a la autora a explorar técnicas de mentalización de la propia lectura. En el artículo, la autora empieza describiendo, de forma clara y esquemática, tres niveles de comunicación de la lectura: los componentes, las habilidades cognoscitivas y una serie de ejercicios pedagógicos. Sugiere Soulé-Susbielles que mediante el planteamiento y puesta en práctica de una serie de ejercicios (de inferencias, de descubrimiento, de enlaces, de integración de oraciones, de eliminación de información irrelevante, etc) se activarán las áreas cognitivas correspondientes, con lo que se llegarán a perfeccionar componentes tales como factores nocionales, anticipación, retrospección, coherencia y cohesión textual además de la información (p. 199-200). Estos ejercicios, dice, podrían desarrollarse en tres fases como son la identificación, la descripción y la solución de problemas tanto en la clase de LM como de LE. Termina proponiendo unos cuestionarios que harían que el alumnado se mentalizase del proceso lector, como son, por una parte, los *tests* de prelectura, para ayudarle, de esta manera, a localizar los factores principales y encauzar su atención (p. 201), y, por otra parte, los cuestionarios durante la propia lectura, que no sólo llaman la aten-

ción del vocabulario, sino también de las ideas y conceptos de los textos para que luego se puedan resumir o explicar mejor (p. 202).

El trabajo de Padron y Waxman (1988) analiza las estrategias lectoras usadas por 82 alumnos hispanos de educación primaria proporcionándoles un cuestionario, entre enero y abril, con el fin de determinar la relación entre las estrategias ejecutadas por los estudiantes y los niveles de lectura. Según los resultados, y por orden de mayor a menor frecuencia, las estrategias más usadas fueron el hacer preguntas sobre fragmentos desconocidos, comprobar si recordaban algunas partes del texto, imaginar lo que iba pasando y buscar palabras en el diccionario. Las estrategias menos usadas fueron el leer lo más rápido posible, el pensar en otras cosas, el anotar todas las palabras y saltarse aquellos fragmentos desconocidos (p. 147). Se comprobó en el trabajo que la percepción de las estrategias cognitivas tiene validez predictiva para la comprensión lectora de la LE, lo cual respalda, según los autores, estudios monolingües anteriores (p. 149). Se apunta que el uso de estrategias cognoscitivas inadecuadas lleva a los hispanos a obtener peores resultados que a los ingleses monolingües, concluyendo que no sólo es la competencia lingüística sino también la estratégica la que pone freno al proceso lector (p. 149). De igual modo, se comprobó, en un trabajo experimental casi coetáneo, que el uso de estrategias metacognitivas mejoraba el rendimiento lector (Carrel et ál., 1989).

La tesis doctoral de Peña (1993) hace un estudio de las estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de las lenguas, prestando especial atención a las estrategias lectoras. Tras analizar algunas de las clasificaciones propuestas por diferentes estudios, se hace una presentación detallada de los trabajos empíricos más relevantes. Dividió a 238 alumnos en tres grupos: experimental, control y piloto. Mientras que mantuvo intacto al grupo de control, al experimental le dio instrucciones. De los grupos experimental y de control tan sólo se seleccionó a 26 y 24 estudiantes por ser los únicos que realizaron todas las pruebas. El grupo experimental recibió instrucciones en el uso de estrategias lectoras con la intención de dar respuesta a la hipótesis de trabajo planteada: la enseñanza de estrategias lectoras eficaces ayuda al alumnado a contrarrestar sus limitaciones lingüísticas y no lingüísticas y a comprender de una manera más rápida y eficiente (p.123). Tras hacer un análisis descriptivo, se constató en primer lugar, con la prueba estadística T de student que no había diferencias significativas entre el grupo experimental y control en la prueba inicial, pero tampoco las había en la prueba final,

dándose además la circunstancia de que el grupo de control obtuvo resultados ligeramente superiores en todas las pruebas.

Mustafa (1998) se plantea el objetivo de evaluar el aprendizaje de cinco estrategias lectoras en LE, y considerar la posible utilidad de la enseñanza de éstas en las tareas académicas que precisan de la lengua inglesa. En el proyecto realizado en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Jordania con miembros del Departamento de Inglés de la Facultad, un docente y residente inglés, cuatro asesores británicos y 500 estudiantes de 1º y 2º de la carrera, se consiguió demostrar, por un lado, que la explicación de las estrategias resulta de utilidad al alumnado y, por otra parte, que con la utilización de un buen método, se logra que los alumnos adopten mejor actitud en el aprendizaje y aplicación de dichas estrategias (p. 236).

El trabajo experimental de Taguchi y Gorsuch (2002) demuestra la importancia que revisten los métodos de lectura que ayudan al alumnado a leer con más rapidez y comprensión en LE. Se centran los autores en el método de la lectura repetitiva. Estos investigadores realizaron el estudio a 18 estudiantes japoneses de lengua inglesa en una Universidad en las inmediaciones de Tokio. En el citado estudio, en el que se utilizaron tres reconocidos manuales de la Serie *Heinemann New Wave Readers*, se plantean que la lectura repetitiva eleva la velocidad lectora, por un lado, y el rendimiento lector, por otra parte (p. 46). Sus resultados, no obstante, no llegan a ser concluyentes puesto que no quedó del todo claro que los sujetos del grupo experimental mejoraran el nivel de lectura en silencio al final de las últimas sesiones. Además, el rendimiento lector del grupo experimental no resultó ser significativamente diferente del grupo de control, ni hubo tampoco diferencias entre el *pre-test* que se les pasó al empezar las sesiones y el *post-test* que se les administró al final de ellas.

3.2. Teoría de los Esquemas

Desde los enfoques de la Psicolingüística, el conocimiento previo para la teoría de los esquemas en la lectura en LE resulta de ingente importancia. En el modelo propuesto por Goodman (1971) ya se constataba que la construcción del significado era un proceso cíclico y continuo de toma de muestras a partir del input textual, prediciendo, comprobando y confirmando o revisando aquellas

predicciones: “Reading is a psycholinguistic guessing game in which the reader reconstructs, as best as possible, what has graphically been codified by the writer (p.135)”. Goodman además añadiría que:

[...] the reader does not use all the information available to him. Reading is a process in which the reader picks and chooses from the available information only enough to select and predict a language structure which is decodable. It is not in any sense a precise perceptual process. (1973:164)

Coady (1979), basándose en el mismo modelo psicolingüístico, sugirió que el conocimiento previo en la LE interactúa con las estrategias y destrezas conceptuales a fin de generar la comprensión, como se muestra en el siguiente esquema:



Coady entiende por habilidad conceptual una capacidad intelectual general. Para él, las estrategias de proceso son los subcomponentes de la destreza lectora (correspondencias grafo-morfo-fonémicas, información silábica y morfémica, información sintáctica, significado léxico y contextual). Del conocimiento previo dice: “Background knowledge becomes an important variable when we notice, as many have, that students with a Western background of some kind learn English faster, on the average, than those without such a background”. (1979:7). Asimismo, advierte de la importancia que tiene el material de lectura en este conocimiento previo diciendo:

The subject of reading materials should be of high interest and relate well to the background of the reader, since strong semantic input can help compensate when syntactic control is weak. The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material in spite of its syntactic difficulty. (p. 12)

Carrel et ál. (1983) revela el importante papel que tiene el conocimiento previo, en el marco del modelo psicolingüístico de la lectura en la lengua extranjera, y que sentaría las bases de la Teoría de los Esquemas. Los lectores hacen uso de su conocimiento para hacer predicciones textuales. Carrel (1984, 1987) le atribuyó al conocimiento previo gran importancia en la lectura de la LE pasando a investigar los esquemas formales, es decir, las estructuras del conocimiento de la lengua y la organización textual. Para la autora, la comprensión textual constituye un proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y el texto. La comprensión de palabras, oraciones y textos implica algo más que guiarse sólo por el conocimiento lingüístico.

La teoría de los esquemas para Carrel (1983) revela que el proceso de interpretación viene guiado por el principio de que cada entrada de información se estructura sobre los esquemas existentes y que todos los aspectos de ese esquema deberán ser compatibles con la información de entrada. Este principio trae como consecuencia los modos de procesamiento de la información ascendentes y descendentes.

La autora distingue entre esquemas formales y de contenido. Los primeros aluden a las estructuras formales y retóricas organizativas de los diferentes tipos de textos, y los segundos explícitamente al conocimiento previo del contenido textual. Los formales se refieren a las diferencias de género, estructura de las fábulas, historias simples, textos científicos, artículos periodísticos y poesía, entre otros. También aluden a la estructura interna de éstos: el marco o entorno, al principio del texto, el desarrollo y su conclusión. Sin embargo, el esquema del contenido constata de qué trata el texto.

El no activar el esquema apropiado (formal o de contenido) lleva a cierto grado de ininteligibilidad. Puede ser por dos razones: a) porque el escritor no da pistas suficientes para que el lector use el proceso adecuado o b) porque el lector no posee los esquemas apropiados.

De entre las razones por las que los esquemas de contenido pueden fallar es por el factor cultural demostrándose que, efectivamente, el conocimiento cultural implícito en el texto interactúa con el universo cognoscitivo del lector pudiendo llegar a tener más grado de dificultad comprensiva que textos lingüísticos equivalentes. El conocimiento de los lectores de la LE al leer un texto, a menudo, se ve influido por factores culturales.

Sobre los esquemas, Carrel (1983:562) diría también que los lectores de la LE intentan constantemente aplicar los esquemas para extraer el sentido textual, esfuerzo que es inútil si no acceden a los esquemas apropiados existentes o si no los poseen para comprender el texto.

Carrel (1984) afirmó, además, que la comprensión lectora implica la interacción entre el texto y el lector o entre el conocimiento previo de la estructura textual y la estructura jerárquica del contenido. En un estudio experimental con 80 sujetos (hispanos, árabes y orientales) se estudiaron los efectos que ejercía la organización en los distintos tipos de prosa expositiva para los lectores de nivel intermedio de LE en diferentes lenguas. De esta forma constató que ciertos tipos de organización textual se recuerdan con más facilidad que otros tales como la comparación, la causación y los pasajes relacionados con un problema y su solución, reparando también en que la mayor similitud de una lengua con otra en algunos aspectos permite que estos tipos se recuerden mejor y que a mayor conocimiento de los esquemas formales, mayor información de recuerdo. Se comprobó que los lectores no europeos tenían más problemas para hacer identificaciones, pero quedó por demostrar a qué se debe el carecer de los esquemas formales, si a la lengua per se, a la cultura o la propia escolarización (p. 465).

Basándonos en la clasificación hecha por Carrel (1983; 1984), haremos un repaso de algunos de los trabajos que se han realizado en este campo.

Urquhart (1984) realizó una prueba experimental en la lengua materna con 44 bachilleres escoceses a los que les repartió dos textos diferentes para medir, dentro del orden temporal, la velocidad y la facilidad de recuerdo de la información. Los resultados de algunos de sus *tests* le llevaron a determinar que existe una tendencia tanto para interpretar el orden textual (u orden temporal) como para reordenar el texto en aras de recordar la información (p. 168). El mismo autor realizó el mismo experimento, esta vez a estudiantes universitarios nativos y no nativos de Michigan (22 nativos de habla inglesa, 23 japoneses y 21 árabes), demostrando la validez de la organización textual, por una parte, independientemente del idioma y, por otra, que ciertos patrones retóricos resultan más difíciles a los extranjeros (p. 170). Asimismo, llevó a cabo otra prueba en la que ensayó con 51 niños en edad escolar. En esta ocasión, manipuló la organización textual en unos textos en los que se describía la apariencia, las relaciones espaciales y las partes internas de los objetos, con lo que estableció unos principios de descrip-

ción espacial (p. 172). Arguyó que habiendo reubicado las unidades para formar un texto mejor ordenado linealmente, el original hubiese sido más fácil en cuanto a la localización y apariencia de las partes físicas, concluyendo que la organización puede alterar significativamente el recuerdo del material textual (p. 174). Urquhart (1984) constató la necesidad de dar un paso más en los estudios que se venían realizando hasta el momento sobre la sintaxis en los hablantes de la LM y proceder a estudiar la organización textual. En sus experimentos introdujo dos criterios de lectura, la velocidad y la facilidad de recuerdo de información en los dos principios organizativos de sus textos: el orden espacial y temporal. Para llevar a cabo los experimentos se vio obligado a manipular adecuadamente los textos de forma que quedaran constantes otras variables como el contenido, la longitud, el vocabulario y la complejidad sintáctica, entre otros.

En el trabajo experimental de Steffensen et ál. (1984) con 20 sujetos hindúes y 20 estadounidenses emparejados por edad, sexo, estado civil y educación, también se aplicaron los esquemas formales del conocimiento para intentar justificar las siguientes hipótesis: 1) los sujetos recordarían mejor los textos en su LM que los de LE; 2) los sujetos crearían más expansiones culturalmente apropiadas de los textos escritos en LM que de los escritos en LE; y 3) los sujetos provocarían más distorsiones del texto extranjero que del texto en LM (p. 54). En el estudio se pudo verificar que la comprensión lectora constituye una función sociocultural importante, y que si los lectores poseen los esquemas asumidos por el escritor entenderán y harán inferencias sin grandes esfuerzos (p. 58). En cuanto a las hipótesis, los resultados en torno a los bloques de ideas avalaron la primera: los sujetos recordaron más información de los pasajes de la LM que los de la LE (p. 56). Asimismo, la segunda predicción se confirma al realizar los hindúes, por una parte, ampliaciones propias de los textos originales (p. 56) y, por otra, al hacer los estadounidenses también otra gran ampliación de ciertos párrafos cuyas ideas se vinculaban con su cultura. (p. 57). La falta de información cultural corroboró la tercera predicción puesto que los hindúes produjeron desviaciones al tratar de recordar los pasajes norteamericanos, y viceversa (p. 58-59).

En otro trabajo de Carrel (1985) se indica que la enseñanza de la estructura del texto aumentó significativamente la cantidad de información de recuerdo de 25 estudiantes (chinos, árabes, malayos, japoneses, indonesios, coreanos, españoles y turcos) de nivel intermedio de LE. Se efectuó un estudio con un grupo de control y otro experimental, difiriendo sólo en que al grupo de control no se le

dieron las explicaciones basadas en la organización retórica y estrategias relativas a recordar la información pertinente (p. 736). Los resultados demostraron que el grupo experimental llegó a reconocer y a usar tipos de discurso en los protocolos discursivos a diferencia del grupo de control (p. 739), lo que le llevó a afirmar que la enseñanza de la estructuración textual y de estos esquemas eleva el rendimiento y el nivel de comprensión lectora en aspectos tales como el recordar las ideas principales y secundarias (p. 741).

Esta misma autora (1987) realizó otro experimento con estudiantes de nivel medio alto en el que investigaba los efectos simultáneos de los esquemas formales y de contenido marcados culturalmente en distintos textos. Observó que la comprensión lectora fue buena en los textos más afines culturalmente y en los que presentaban estructuras más sencillas. Lo conocido o desconocido lo definió en virtud de la lejanía o cercanía social, religiosa y cultural respecto del contenido y proximidad o lejanía lingüística (organizativa y retórica) para los esquemas formales (p. 467). También se descubre que cuando tanto el contenido como la forma retórica se manifiestan en los textos, el contenido tiende a revestir más trascendencia que la forma (p. 471) y que cuando ambos factores interactúan, la lectura resulta relativamente fácil. Lo contrario ocurre cuando ambos no son conocidos. En el caso de que bien la forma o el contenido sean desconocidos, el contenido plantea más dificultades (p. 472). Sin embargo, sí se precisa comprensión a nivel ascendente para conocer una secuencia de acontecimientos y las relaciones temporales, adquiriendo, entonces, la forma retórica más importancia que el contenido (p.473).

Carrel manifestó que la forma retórica es más importante que el contenido en las estructuras episódicas de nivel elevado y en la comprensión de secuencias de sucesos y relaciones temporales (p. 476) y terminó sugiriendo que se realizaran más estudios empíricos donde se manipulasen las variables de grupos culturales diferentes y la organización retórica relacionada con los esquemas formales de los distintos tipos de lectores.

Casanave (1988:283) se planteó, sin embargo, que la buena comprensión lectora no sólo depende de la destreza para acceder al contenido y a los esquemas formales, sino también de la destreza para controlar lo que los lectores entienden y para tomar medidas apropiadas. Además del contenido y de la forma, otro tipo de esquema ha de añadirse a la configuración conceptual de la teoría de los

esquemas: el conocimiento genérico que tenemos del control rutinario y las estrategias de reparación a medida que se avanza en el proceso lector (p. 297). Se trata de los esquemas estratégicos. En este trabajo también se descubre que hay que tener en cuenta la relación entre el aprendizaje y la habilidad para articular el conocimiento estratégico y metacognitivo.

Barrios (1996) se planteó en su artículo teórico tres finalidades: 1) revisar la teoría de los esquemas y cómo ésta afecta a la comprensión; 2) analizar la influencia del conocimiento previo en la comprensión lectora y las implicaciones para la enseñanza; 3) proponer ciertas actividades pre-lectoras y de lectura atenta. Señala la importancia que tiene la teoría de los esquemas, afirmando que el proceso de interpretación responde al principio de que la información nueva se estructura en esquemas ya existentes dando lugar al procesamiento ascendente y descendente (1996:239). En este marco teórico, infiere la autora que el nivel lingüístico avanzado, o umbral lingüístico, no implica una única competencia, sino que es relativa, siendo imprescindible la conjunción de los elementos lingüísticos y cognoscitivos (esquemas formales y de contenido). Igualmente, se anota la posibilidad del significado inherentemente propio y correcto de un texto (p. 241). Demuestra la necesidad, como en estudios anteriores, de que reforzando los esquemas formales y de contenido se conseguiría también elevar el nivel de la enseñanza y del aprendizaje en la LE (p. 242-243). Aduce en su artículo, que ciertas actividades (tales como las audiovisuales, las de asociación conceptual y las de preguntas informativas) refuerzan tres objetivos: activar el conocimiento relevante, acumular el conocimiento y servir de guía conceptual en la lectura. Añade que la lectura atenta es de gran eficacia en la adquisición de la LE (p. 245).

En el trabajo de Hudson (1991), se demostró, al investigar en el intervalo de 1987 a 1989 a un grupo de estudiantes mejicanos, que la comprensión del contenido en el inglés para fines académicos mejora la lectura de la misma forma que lo puede hacer el conocimiento de la gramática y de las destrezas generales de lectura: “[...] it is in the process of reading for comprehension that deficits in language and reading abilities may be remediated. Appropriate reading strategies can be strengthened and schemata can be made more robust”(p. 83). El estudio presentó un proyecto en el que se diseñaban las estrategias lectoras individuales y el factor motivación para aprender el contenido en el proceso de aprendizaje de la lengua para fines científicos y tecnológicos, haciendo especial hincapié en la actividad a través de la que se comprende el contenido en lugar de en el len-

guaje específico, en los patrones retóricos o en las habilidades lectoras (p. 78). Concluyó que cuando los estudiantes se ven suficientemente motivados por el material didáctico (material auténtico y relevante) y los fines académicos adecuados (enseñanza de las estrategias, estructuras y vocabulario específico y especializado), estos actuarán mejor. Los resultados fueron mejores al final del período educativo que al principio (p. 96).

Lahuerta (1997), en su estudio experimental, con 60 sujetos en primer lugar, otros 60 en segundo lugar, y 120 sujetos, por último, trata de explorar el efecto lector de la estructura retórica y de relación de la comprensión con la reproducción de la información. Averigua que el lector no sólo ha de reproducir la organización retórica, sino que ha de ser capaz de reconocerla conscientemente en una primera fase, e interpretarla en el sentido de saber relacionar el conocimiento 'esquemático' y las claves textuales, en un segundo estadio (p. 908). Gracias a un análisis estadístico clasifica a los lectores en tres grupos (p. 909): a) lectores estratégicos, b) lectores no estratégicos pues no actúan intencionadamente, y c) lectores como simples descodificadores.

Advierte también Lahuerta que la enseñanza de la estructura retórica de los textos contribuye a elevar el nivel del reconocimiento e interpretación textual y, asimismo, de la comprensión escrita (p. 910). Concluye que es muy importante y positivo en una LE dar una buena instrucción no sólo en el uso de las estrategias, sino en la explicación del significado y de la utilidad a fin de conseguir que los lectores sean más conscientes y capaces de interpretar los elementos retóricos de los textos y, por lo tanto, que estos aumenten la lectura comprensiva.

Paralelo a los procesos interactivos entre el lector y el contenido que hemos mencionado con anterioridad (lectura ascendente y descendente), podemos encontrarnos con otro proceso de interacción igualmente importante entre el lector y el escritor. A este diálogo le han llamado el metadiscurso del que Vande Kopple dijo que se trataba de un discurso que la gente utiliza no para extender el material referencial, sino para ayudar a los lectores a conectar, organizar, interpretar, evaluar y desarrollar las actitudes hacia dicho material referencial (1997:2).

Un trabajo reciente de Crawford (2003) demuestra el relevante papel que reviste el metadiscurso en la lectura comprensiva del inglés para fines específicos. Su trabajo experimental con dos grupos de 55 estudiantes de inglés de la Facultad de Económicas de la Universidad de Florencia reveló que el metadis-

curso en la lectura en LE para fines específicos elevaba el rendimiento lector. Utilizó dos textos diferentes (*Principles of Economics*, 1890; y *Elements of Economics of Industry*, 1890) de un clásico economista del siglo XIX, aduciendo que constituía una oportunidad de textos auténticos para no tener que manipularlos al pasarlos al alumnado (p. 30). Mientras que al grupo 1 se le administraron extractos del primer libro *Principles of Economics* para que lo leyeran y realizaran un cuestionario, al grupo 2 se le pasaron extractos del otro libro mencionado *Elements of Economics of Industry* para que hicieran un cuestionario. Partiendo de la hipótesis de que el primer libro, al tener más marcadores discursivos, conectivos lógicos, endofóricos, entre otros, que coadyuvan a la mejor comprensión lectora que el segundo libro (p. 31), reconoció la autora que los resultados estadísticos no son totalmente concluyentes (p. 35). No obstante lo anterior, aduciendo cierta precaución pues el experimento se realizó en un entorno educativo, se demostró que el metadiscurso puede tener influencia positiva en la comprensión (p. 37), aunque dejó las puertas abiertas a la realización de más investigaciones que determinen que metadiscurso (marcadores, conectivos, etc.) facilitan mejor dicho entendimiento.

3.3. Implicaciones didácticas de las estrategias

Tradicionalmente, la enseñanza ha aplicado la instrucción directa para descodificar las destrezas o la enseñanza informal de la comprensión. Como señala Carrel (1983), Resnick (1979) planteó que los que defienden la descodificación de los mecanismos de lectura tienden hacia el modelo de enseñanza directa mientras que los que enfatizan el procesamiento del lenguaje y la lectura por el significado adoptan enfoques educativos más informales.

Carrel (1983) recomienda en su estudio que hay que saber enseñar cuidadosamente los marcadores culturales subyacentes en los textos y que conllevan dificultad comprensiva. La autora propone una serie de actividades de aula que estima convenientes para que el alumnado alcance mayor nivel de comprensión en los aspectos culturales. Indica que la tarea del profesor de la LE consiste en minimizar las dificultades lectoras aportando información cultural necesaria. Uno de los papeles fundamentales del profesor es compensar las diferencias culturales controlando dos variables: el texto y el lector (p. 566-567).

Para atender a la primera de estas dos variables, la autora se pregunta qué hacer con los textos para reducir la interferencia y los conflictos culturales. Sugiere que el modelo de experiencia de la lengua propuesto por Rigg (1981) es ideal para controlar el vocabulario, la estructura y el contenido. La técnica consiste en pedir a los estudiantes que preparen su propio material de lectura a partir de lo que piensan y dicen, con lo que neutralizan los problemas culturales. Otra técnica es la lectura atenta (Krashen, 1981, en Carrel, 1983: 566) limitada a un único tema o autor, para que así puedan familiarizarse con un único estilo. Asimismo, la investigadora hace referencia al método de creación de materiales en la línea de Paulston y Bruder (1976) usando textos, situaciones locales y vocabulario especializado. Otra técnica que apunta es la de la lectura sostenida en silencio, que permite que los estudiantes se autodirijan en busca del significado. Para ser eficaz, los textos han de estar seleccionados por los propios estudiantes en función de sus intereses, nivel de dificultad, longitud y experiencia. En definitiva, se trata de que los textos concuerden con su conocimiento epistémico.

Como señala Carrel (1983: 567), una estrategia importante para la segunda variable, el lector, es dar al alumno información previa. En especial, son los estudiantes con peor nivel a los que hay que dar más explicaciones pues tienden a aferrarse a la palabra. Estos enfatizan la adquisición del vocabulario y se dejan llevar por el modo ascendente de lectura. Por el contrario, los lectores con más dominio reciben una enseñanza más global y siguen el modo de procesamiento predecible de lectura descendente. Los profesores no han de olvidar que a los lectores con menos nivel se les ha de proveer de estas explicaciones sobre el conocimiento previo y del trasfondo epistemológico que exima paulatinamente a los estudiantes de centrarse con exclusividad en el nivel léxico y sintáctico. Una manera de conseguir el objetivo que acabamos de mencionar es a través de las actividades de pre-lectura que pueden explotarse de diversas formas según convenga. A veces, sólo hace falta explicar un concepto marcado culturalmente, o presentar el vocabulario y las estructuras especializadas que el profesor estime que vayan a ocasionar dificultades, o escuchar lo que los estudiantes digan acerca del contenido textual. La información más valiosa, por consiguiente, se halla en las percepciones que tengan los estudiantes, no en las de los profesores.

En el estudio experimental de Carrel et ál. (1989), se analiza la enseñanza de las estrategias metacognitivas en la LE. Empieza planteándose Carrel (p. 648) la hipótesis de si la enseñanza de las estrategias metacognitivas mejora la compren-

sión lectora de la LE, y en este caso, de si existe una estrategia mejor que otra y de cómo se relaciona la eficacia de la enseñanza en las estrategias metacognitivas con los estilos de aprendizaje. Esta autora pasa a mencionar dos estrategias (la del método basado en la relación experiencia-texto y la de los mapas semánticos) en las que fundamenta el estudio experimental que realiza posteriormente.

a) Método basado en la relación experiencia-texto

De acuerdo con Barnitz, (1985:19-22), Carrel asegura que se trata de una técnica que enfatiza la comprensión del significado. Este método no sólo tiene en cuenta el conocimiento previo de los lectores sino que facilita su papel en el proceso lector. Se compone de tres pasos:

- La experiencia. El profesor plantea un debate para comprobar el conocimiento que los alumnos tienen acerca del tema que se va a leer.
- El texto. El profesor hace que los lectores lean párrafos del texto y les hace preguntas sobre el contenido y les hace correcciones cuando sea necesario.
- La relación. El profesor ayuda a los estudiantes a entablar asociaciones entre su experiencia previa y el contenido textual.

b) Mapas semánticos

Basándose en Heimlich y Pittelman (1986), plantea Carrel (1989) que la técnica del mapa semántico no sólo es eficaz para el desarrollo del vocabulario sino que constituye una buena alternativa para las actividades tradicionales previas y posteriores a la lectura. Permite al profesorado hacerse una idea del conocimiento previo del alumnado puesto que promueve un debate en el que el alumnado categorice dichas asociaciones en forma de mapa. Todo esto activa el conocimiento previo y contribuye a centrarse en el esquema relevante de contenido, preparando al lector para entender, asimilar y evaluar el material de lectura. Al final se podrá reenfocar el mapa semántico para hacer hincapié en las ideas principales, actividad postlectora que da a los estudiantes la oportunidad de recordar, organizar y representar gráficamente la información pertinente. En definitiva se nos plantea que estos pasos guían sistemáticamente a los estudiantes a través de los procesos cognoscitivos.

En este estudio empírico experimental de Carrel et ál (1989), los autores investigaron a 26 estudiantes de inglés como LE, estudio que se llevó a cabo a lo largo de cuatro días. Analizaron la reacción y los resultados de los alumnos a los métodos propuestos más arriba (relación experiencia-texto y mapa semántico), comparándolos con los obtenidos en un grupo de control. En el estudio se estimó conveniente adoptar una medida para el estilo de aprendizaje individual dada la interacción entre los tratamientos de enseñanza (relación experiencia-texto y mapa semántico) y los estilos cognoscitivos individuales (p. 661), para lo cual se administró a los estudiantes un cuestionario-inventario de los procesos de aprendizaje.

Los resultados avalan la primera hipótesis planteada (p. 665), diciendo que la enseñanza de estas estrategias metacognitivas mejora considerablemente la lectura de la LE, lo cual no sucede al no explicarlas. Para la segunda hipótesis (p. 667), se dice que existen similitudes y diferencias en la efectividad de ambas: facilitan la lectura aunque todo está en función de cómo se mida esa lectura. La tercera conclusión (p. 668) constata que la efectividad de los dos métodos parece relacionarse con las diferencias de los estilos de aprendizaje del alumnado.

Damiani (1995), en su investigación doctoral, aplicaría la estrategia de los mapas semánticos en la lectura y aprendizaje para ciertos alumnos brasileños con un nivel principiante de lengua española. Además de una mejor competencia lectora, el trabajo de Damiani intenta dar respuesta a una serie de preguntas: ¿cómo se activa y evalúa el conocimiento previo de un alumno principiante?, ¿qué tipo de estrategias utiliza el lector principiante?, ¿cómo se introduce el vocabulario nuevo?, ¿cómo se ayuda a los alumnos para que organicen y estructuren la información sobre el tema del texto? El estudio plantea dar cuenta de todos estos interrogantes por medio de los mapas semánticos, dividiendo la investigación en tres fases: 1) identificar el perfil de los lectores con un cuestionario y con un texto acompañado de preguntas de comprensión y sobre estrategias utilizadas al leer dicho texto; 2) aplicar los mapas semánticos como actividad previa y posterior a la lectura de textos expositivos con preguntas de comprensión; y 3) aplicar los mapas semánticos con textos narrativos. Tras la exposición de las respuestas dadas por el alumnado a las preguntas del cuestionario y a las relativas a los textos, se demuestra que los mapas semánticos, como actividad previa a la lectura, brinda al alumnado la oportunidad de activar y recuperar conocimientos previos, y, como actividad posterior, ayuda a reforzar y aprender el vocabulario nuevo que

aparezca en el texto. También ayuda a los estudiantes a inferir el significado de palabras nuevas por el contexto, y a hacer predicciones sobre el sentido de la información.

4. Modelo interactivo y teoría del umbral lingüístico

Trabajos recientes (Cornaire, 1999:24) han venido a ratificar que el enfoque interactivo es mucho más flexible que los modelos basados sólo en las teorías que defienden la lectura como competencia lingüística, por un lado, o los que amparan la competencia estratégica, por otro lado.

Ahora bien, un trabajo que se había planteado de forma directa la cuestión de si la lectura en una LE depende de la habilidad lectora o del nivel de lengua fue el de Carrel (1991). Este estudio de tipo experimental constata que ambos factores inciden de manera directa en la destreza lectora (p. 167), siendo esta conclusión semejante a la de otro trabajo posterior (Bernhardt y Kamil, 1995). Estos últimos, tras estudiar a 186 nativos ingleses que leyeron textos en inglés y en español, probaron que los resultados indicaban que ni la hipótesis del umbral lingüístico ni la de la interdependencia lingüística reflejaban totalmente el proceso lector de las segundas lenguas (p. 15). La primera viene a establecer que el conocimiento gramatical y terminológico es crucial e indispensable para poder llegar a procesos lectores más avanzados, mientras que la segunda hipótesis plantea que las operaciones lingüísticas como la lectura y la escritura son transferibles de una lengua a otra y que están entrelazadas (p. 17). Concluyen los autores que ambas hipótesis llegan a ser ciertas y erróneas dependiendo de qué caso se trate. Sus estudios demostraron que es importante consolidar las dos hipótesis, pero dejan abierta la investigación para descubrir otras variables que contribuyan a explicar los procesos.

Block (1992) estudia el proceso del control de la comprensión lectora en el marco de dos problemas específicos: el del referente, o conocimiento epistemológico, y el del vocabulario. La autora define tres fases en su estudio, cada una de las cuales lleva implícitos dos pasos, respectivamente: la evaluación (el reconocimiento del problema y la identificación de la fuente del problema), la acción (el plan estratégico y el intento de buscar la solución) y la verificación (la comprobación y la revisión). En su estudio realizado a 25 estudiantes nativos y no nati-

vos, las diferencias que se encontraron parecían más vinculadas a la competencia lectora que a la lingüística (p. 335). En el problema del referente, las soluciones que aportaron los lectores de la LE resultaron tan pertinentes como las que dieron los de la lengua materna. Se comprobó, sin embargo, que los elementos lingüísticos no constituyeron tanto obstáculo de comprensión puesto que los lectores disponían de más recursos. En conclusión, nos viene a decir Block que los recursos estratégicos son más importantes que los lingüísticos (p. 336).

Pero lo que sí quedó por saber era cómo y cuándo pasa a la segunda lengua la habilidad lectora de la lengua materna (Block, 1992:321), y si era necesario disponer de un nivel lingüístico determinado en la LE para poder hacer uso de dicha habilidad. En el estudio realizado por la autora, se afirma que, primero, es necesario acentuar la importancia del valor que tiene la enseñanza orientada en el proceso diciendo también que resulta indispensable enseñar a los estudiantes que el nivel lingüístico no debe ser óbice ni atenuante para entender un texto, que puede superarse con un buen control de la lectura (p. 336). En segundo lugar, dice, que ayudar a los estudiantes a saber buscar la fuente del problema mediante el empleo de las estrategias adecuadas es tan importante como estar en posesión de los recursos (p.337). La autora se decanta, claramente, por la enseñanza de las estrategias centradas en el proceso en lugar de facilitar a los alumnos un contenido exhaustivo o un abanico interminable de términos de forma aislada.

Weber (1996) sostenía que la investigación de la lectura en LE se había centrado en lectores maduros con fluidez en su LM. Su planteamiento revalida que la comprensión total de los textos no puede asentarse exclusivamente en el conocimiento de las estructuras lingüísticas sino que han de entrar en juego esquemas cognitivos y culturales (p. 110), además de factores tales como la habilidad lectora en LM, la experiencia de la LE y la influencia que ejerce la ortografía, el léxico y la sintaxis extranjera en la LM (p. 109). Asimismo, el autor acentúa la importancia que reviste el estudio de las estrategias y protocolos de pensamiento en voz alta de Block (p. 110) o el papel que desempeña la eficiencia lectora en la LE (p. 111). No quiere olvidar tampoco la diferencia existente entre la habilidad lectora en la LM y en la LE, medida en capacidad lingüística y estratégica, y que marcan el desnivel de competencia y resultados (p. 112).

Señala también Weber (1996) que el predominio y la extensión de la lengua inglesa en la sociedad estadounidense ya se ha dejado sentir en las investigaciones y estudios de aprendizaje y lectura. Equipara la lectura con un complejo pro-

ceso cognitivo que vincula la información textual con las estructuras del conocimiento, especialmente lingüísticas. Concluye que la lectura en la LE se asemeja a la lectura en la LM, aunque mediatizada por diferencias lingüísticas. Dichas semejanzas se organizan de manera distinta en cuanto a estructuras, conocimiento de la lengua y habilidad para procesarla, además de disparidades culturales de contenido y uso (p. 115).

Costela (1991) estudia en su tesis doctoral algunos problemas en la lectura y hace algunas sugerencias metodológicas. Llevó a cabo un estudio con 32 alumnos españoles de 3º de BUP. Se inició pasándoles un cuestionario. Se utilizaron dos textos (uno para completar- cloze test- y el otro con preguntas de comprensión). Costela (p. 267), además de obtener el nivel inicial del grupo de alumnos, también obtuvo información sobre el tipo de estrategias lectoras que debían trabajarse: la indispensable ayuda visual, el uso apropiado del contexto inmediato, vocabulario general, palabras ortográficamente similares, formación de palabras, correcto uso del diccionario, autocorrección, signos de puntuación y necesidad de práctica en lectura intensiva. Tras diseñar y utilizar cuatro actividades por estrategia, se volvió a pasar una prueba similar a la inicial con otros dos textos. Los resultados finales mostraron que hubo una clara mejora, aunque no se demostró estadísticamente (p. 368).

La investigación empírica llevada a cabo por Lee y Schallert (1997:713) apunta que es necesario disponer de un nivel lingüístico avanzado o umbral lingüístico para poder hacer uso de las estrategias lectoras de la lengua materna. Afirman que la aportación de la competencia lingüística en la lengua extranjera es mayor que la aportación de la habilidad lectora de la lengua materna y que este umbral lingüístico es determinante. Los estudiantes con pocos conocimientos de la lengua extranjera muestran relaciones casi inexistentes entre la capacidad lectora de la LM y de la LE. En su estudio realizado con coreanos, las cifras estadísticas evidenciaron lo anteriormente expuesto. Así, un 56% demostró que la capacidad lingüística es más determinante en la lectura de la LE, y al contrario, sólo un 30% indicó la relación de la transferencia de la habilidad lectora de la lengua materna. Este estudio constata la importancia que tiene alcanzar un nivel de lengua determinado y suficiente para poder proceder ulteriormente a otros conocimientos y experiencias. Los resultados de su análisis corroboraron que tal vez hubiese que modificar el enfoque, el material, el método y la actitud basada en el nivel de competencia de la LE. Con las técnicas educativas apropiadas para aprender el

vocabulario, la gramática y la lengua meta, los estudiantes estarían en disposición de poder acceder a las destrezas, estrategias y el conocimiento previo de la lengua materna (p. 736).

No obstante, tanto el trabajo de Lee y Schallert (1997) como otros similares han sido criticados ya que los textos usados tenían un nivel lingüístico elevado, lo que lógicamente hacía que los alumnos de niveles iniciales no pudieran hacer uso de las estrategias lectoras de su lengua materna (Bamford y Day, 1998: 748).

Grabe (1991:389) también se plantea en qué medida usan, interpretan y valoran los estudiantes el material de lectura en su lengua materna. Lo hace porque considera que cada lector está inmerso en una cultura determinada y que dependiendo de la importancia que cada lector dé al texto escrito en su LM, éste tenderá a hacer lo propio en la lectura de la LE y, por tanto, afectará a sus habilidades para desarrollar las destrezas lectoras académicas.

Otro trabajo (Parry, 1996) examina la relación entre la cultura y el comportamiento individual del aprendizaje de la lengua. La autora establece las marcadas diferencias entre bachilleres nigerianos (que se decantan por los métodos de lectura descendentes) y universitarios chinos (propensos a los métodos ascendentes). Asegura que las diferencias encontradas entre nigerianos y chinos se deben a razones tales como los niveles respectivos de dominio de la lengua, los distintos tipos de tareas que realizan, sus objetivos, edad y posición, relaciones con el profesor e, incluso, influye en estas diferencias la experiencia que tengan los profesores en la docencia (p.687). Recuerda también que los individuos cambian de estrategias al estar más o menos motivados y que constituye un factor importante la reflexión que se haga sobre las estrategias. El profesor, en interacción con el alumnado, desempeña un papel influyente en la cultura en cuestión (p.688).

Peretz y Shoham (1990), en su trabajo experimental con 177 estudiantes de nivel avanzado, se plantean la hipótesis de que el conocimiento del tema y el grado de dificultad de un determinado texto se correlacionan positivamente con el resultado de los tests de comprensión lectora. Los resultados de las preguntas de elección múltiple indican que la evaluación subjetiva de la dificultad de los textos no siempre constituye un índice fiable del verdadero resultado en los tests de lectura (p. 450). En este análisis se corrobora que los estudiantes prefieren los textos que guardan mayor relación con su disciplina.

5. Conclusiones

Los distintos aspectos relacionados con el asunto estudiado que hemos abordado en los tres apartados principales de este trabajo de investigación nos han llevado a las siguientes conclusiones finales, presentadas de forma resumida:

1. La investigación de la lectura en lengua extranjera demuestra que la enseñanza tradicional no daba a la lectura la importancia que esta se merecía. Los profesores y especialistas (Vigner, 1980; Silberstein, 1987) dedicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras, en los años sesenta, consideraban la lectura un mero instrumento para explicar conceptos puramente gramaticales o fonético-fonológicos.
2. Poco tiempo después de las tendencias manifestadas en el paso anterior, se empezaron a investigar las características que definen la lectura en lengua extranjera. Así, ya en los años setenta las investigaciones comenzaron a centrarse en el papel que desempeña la competencia lingüística a la hora de leer en lengua extranjera. El tratamiento que la lectura recibió por parte de lingüistas fue, en muchos casos, más de dominio de la lengua, de los aspectos morfológicos, léxicos y gramaticales, que de comprensión estratégica.
3. A partir de las siguientes décadas otros investigadores empezaron a estudiar los fenómenos mentales y estratégicos implicados en los procesos lectores. Estamos de acuerdo en que no sólo es importante en el entendimiento de los textos el conocimiento de la lengua extranjera, sino que también entran en juego otros factores como el conocimiento previo y los esquemas cognitivos que el lector trae y puede aplicar a la información que se encuentra en los textos. Entre los estudios comentados en el apartado correspondiente, destacamos algunas de las aportaciones:
 - Upton (1997) aporta que la LM es importante en cuanto los lectores con poco nivel de lengua en LE tienen que recurrir a aquélla, apoyando también la importancia de la traducción. El trabajo de Royer et ál. y Bransford et ál. (1984) interesan en cuanto que algunas técnicas ayudan a acercarse a la lectura mejor y facilitan el mayor o menor aprendizaje (objetivos, preguntas...), a la vez que Soulé-Susbielles (1987) dice que ciertos ejercicios contribuyen a crear una “mentalización” del proceso

lector. Carrel y Eisterhold (1983) nos aporta que la información asimilada ha de ir en consonancia con la ya existente o conocimiento previo y que los esquemas formales son equivalentes a los estilísticos e internos, mientras que los de contenido se refieren a los conceptos y a la información recogida en los textos. El trabajo de Steffensen y Joag-Dev (1984) aporta la aplicación de los esquemas formales a la LM y a la LE, diciendo que 1)se recuerdan mejor los textos en LM; 2)se hacen más ampliaciones culturales de los textos en LM cuando se intenta recordar; 3)hay más distorsiones de los textos en LE. La tesis de Damiani (1995) expone un estudio del conocimiento previo a través de los mapas semánticos, concluyendo que estos ayudan a reforzar el conocimiento previo, el vocabulario y a deducir el significado de los términos por el contexto.

4. Sin embargo, son bastantes las investigaciones que ya a finales de los ochenta y durante la década de los noventa giran en torno a la unificación y conjunción de perspectiva de la lectura como competencia lingüística y como competencia estratégica dando lugar al modelo interactivo, y por el que nos decantamos dada la mayor flexibilidad de éste, por un lado, y que muchos estudios demuestran que no es sólo el conocimiento lingüístico sino que también los conocimientos extralingüísticos los que contribuyen en gran medida a un buen entendimiento de los textos. Es así como muchos trabajos empiezan a establecer que en el proceso lector ambos fenómenos tienen lugar. Tanto los recursos estratégicos como los lingüísticos son importantes (Block, 1992), sin olvidar la importancia de un nivel lingüístico avanzado y de la transferencia de las operaciones lingüísticas de una lengua a otra (Bernhardt y Kamil, 1995).

OBRAS CITADAS

Alderson J. C y A. H. Urquhart, eds. (1984). *Reading in a foreign language*. New York: Longman.

Alderson, C. y Y. Lukmani. (1989). "Cognition and reading: Cognitive levels as embodied in test questions". *Reading in a foreign language*, 5: 253-270.

- Anderson, R. C. y P. D. Pearson.** (1998). "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". En Carrel, P. L. et ál., eds.:36-55.
- Auerbach, E. R. y D. Paxton.** (1997). "It's not the English thing": bringing reading research into the ESL classroom". *Tesol Quarterly*, 31: 237-261.
- Bamford, J. y R. R. Day.** (1998). "Comments on Jeong-Won Lee y Diane Lemonnier Schallert's. 'The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context'. *Tesol Quarterly*, 32: 747-749.
- Barnett, M.** (1986). "Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: Importance and interaction". *Modern Language Journal*, 70: 343-349.
- Barnitz, J. G.** (1985). *Reading development of nonnative speakers of English*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. y P. D. Pearson,** eds. (1991). *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. y P. D. Pearson,** eds. (1996). *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Barrios Espinosa, M. E.** (1996). "Schema Theory and L2 Reading Instruction". *Lenguaje y Textos*, 8: 239-250.
- Bentin, S., N. Bargai y L. Katz.** (1984). "Orthographic and phonemic coding for lexical access: Evidence from Hebrew". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10: 353-368.
- Berman, R.** (1984). "Syntactic components of the foreign language reading process". En Alderson J. C y A. H. Urquhart, eds: 139-156.
- Bernhardt, E.** (1987). "Cognitive processes in L2: An examination of reading behaviours". En Lantolf J. y A. Labarca, eds.: 35-55.
- Bernhardt, E. B. y M. Kamil.** (1995). "Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses". *Applied Linguistics*, 16: 15-34.
- Block, E.** (1986). "The comprehension strategies of second language readers". *Tesol Quarterly*, 20: 463-494.
- Block, E.** (1992). "See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers". *Tesol Quarterly*, 26: 319-343.

- Bloor, M.** (1985). "Some approaches to the design of reading courses in English as a foreign language". *Reading in a Foreign Language*, 3: 39-45.
- Boyer, M., M. Butzbach y M. Pendanx.** (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. París: CLE International.
- Bransford J. D., Stein, B .S. y T. Shelton.** (1984). "Learning from the perspective of the comprehender". En Anderson J. C.y A. H. Urquhart, eds.: 28-47.
- Carrel, P. L.** (1984). "The effects of rethorical organization on ESL readers". *Tesol Quarterly*, 18: 441-469.
- Carrel, P. L.** (1985). "Facilitating ESL reading by teaching text structure.", *Tesol Quarterly*, 19:727-752.
- Carrel, P. L.** (1987). "Content and formal schemata in ESL reading". *Tesol Quarterly*, 13: 461-481.
- Carrel, P. L.** (1989). "SLA and classroom instruction: Reading." *Annual Review of Applied Linguistics*, 9: 233-242.
- Carrel, P. L. y J. C. Eisterhold.** (1983). "Schema theory and ESL reading pedagogy." *Tesol Quarterly*, 17: 553-573.
- Carrel, P. L., Pharis, B., y J. C. Liberto.** (1989). "Metacognitive strategy training for ESL reading". *Tesol Quarterly*, 23: 647-678.
- Casanave, C. P.** (1988). "Comprehension monitoring in ESL reading: a neglected essential". *Tesol Quarterly*, 22: 283-302.
- Clarke, M y S. Silberstein.** (1977). "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27: 135-154.
- Clarke, M.** (1980). "The short circuit hypothesis of ESL reading- Or when language competence interferes with reading performance". *Modern Language Journal*, 64: 203-209.
- Coady, J.** (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader" En Mackay R., Barkman B. y R. Jordan, eds.: 5-12.
- Cook, V. J.** (1992). "Evidence for Multicompetence". *Language Learning*, 42: 557-591.
- Cooper, M.** (1984). "Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English." En Anderson J. C. y A. H. Urquhart, eds.: 122-138.
- Cornaire, C.** (1999). *Le point sur la lecture*. París: CLE International.

- Crawford, B.** (2003). "Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study. *Reading in a Foreign Language*, 14:28-44.
- Crow, J., y R. Quigley.** (1985). A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension. *Tesol Quarterly*, 19, 497-513.
- Cummins, J.** (1980). "The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue". *Tesol Quarterly*, 14: 175-187.
- Damiani Costa, M.** (1995). *La aplicación del mapa semántico como estrategia de lectura/aprendizaje para alumnos brasileños principiantes en lengua española como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Daneman, M.** (1996). "Individual Differences in Reading Skills". En Barr R., Kamil M., Mosenthal P., y P. D. Pearson, eds.: 512-538.
- Davies, E. y N. Whitney.** (1984). *Study Skills for Reading*. London: Heinemann Educational.
- Devine, J., Carrel, P. y D. Eskey,** eds. (1987). *Research in reading in English as a second language*. Washington, DC: TESOL.
- Diack, H.** (1975). *Test your own wordpower*. St. Albans: Paladin.
- Eskey, D.** (1970). "A new technique for the teaching of reading to advanced students." *Tesol Quarterly*, 4: 315-321.
- Fries, C.** (1963). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Gingras, R. C.** (1978). *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: CAL.
- Goodman, K.** (1979). "The Know-more and the know-nothing movements in reading: a personal response". *Language Arts*, 55: 657-663.
- Goodman, K. S.** (1971). "Psycholinguistic universals in the reading process". En Pimsleur P. y T. Quinn, eds.: 135-142.
- Goodman, K. S.** (1973). "Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics". En Smith F., ed.:158-176.
- Goulden, R., Nation, P., y J. Read.** (1990). "How large can a receptive vocabulary be?" *Applied Linguistics*, 11: 341-363.
- Grabe, W.** (1991). "Current developments in second reading research". *Tesol Quarterly*, 25: 375-406.

- Hee Ko, M.** (2005). "Glosses, comprehension, and strategy use." *Reading in a Foreign Language*, 17: 125-143.
- Heimlich, J. E. y S. D. Pittelman.** (1986). "Semantic mapping: Classroom applications". Newark, DE. *International Reading Association*.
- Holschuch, L. W. y J. P. Kelley.** (1988). *Academic Reading*. New York: St. Martin's Press.
- Hudson, T.** (1991). "A Content Comprehension Approach to Reading English for Science and Technology". *Tesol Quarterly*, 25: 77-104.
- Hu Hsueh-Chao, M. y P. Nation.** (2000). "Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension". *Reading in a Foreign Language*, 13: 403-430.
- Johns, T. y F. Davies.** (1983). "Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language". *Reading in a Foreign Language*, 1: 1-19.
- Johnson, P.** (1981). "Effects on reading comprehension language complexity and cultural background of a text." *Tesol Quarterly*, 15: 169-181.
- Jordan, R. R.** (1997). *English for academic purposes : a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. y P. A. Shaw.** (1983). *Exploring Academic Discourse*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Kern, R. G.** (1994). "The Role of Mental Translation of Second Language Reading". *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 441-461.
- Krashen, S.** (1981). "The case for narrow reading". *Tesol Newsletter*, 15: 23.
- Lahuerta Martínez, A.** (1997). "Una propuesta para la mejora de la comprensión escrita en una lengua no nativa basada en la interpretación de la información retórica que presentan los textos." En Otal, J. L, Fontanet, I. y V. Codina, eds.: 905-912.
- Lantolf, J., y A. Labarca,** eds. (1987). *Research on second language acquisition in classroom settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lee, J. y D. L. Schallert.** (1997). "The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context". *Tesol Quarterly*, 31: 713-739.

- Mackay, R., Barkman, B. y R. R. Jordan**, eds. (1979). *Reading in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Mustafa, Z.** (1998). "Reading for Science and Technology in a Foreign Language: Students' Evaluation of Formal Instruction on Reading Strategies". *Reading in a Foreign Language*, 11: 225-238.
- Otal, J. L., Fontanet, I. y V. Codina**, eds. (1997). *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Padron, Y., y H. Waxman.** (1988). "The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement". *Tesol Quarterly*, 22: 146-150.
- Paran, A.** (1996). "Reading in EFL: facts and fictions". *ELT Journal*, 50: 25-34.
- Parry, K.** (1996). "Culture, literacy, and L2 reading". *Tesol Quarterly*, 30: 665-692.
- Paulston, C. B. y M. N. Bruder.** (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop.
- Peña Calvo, A.** (1993). *Las estrategias de lectura en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: acercamiento consciente al discurso escrito*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Peretz, A. S. y Shoham, M.** (1990). "Testing Reading Comprehension in LSP: Does Topic Familiarity Affect Assessed Difficulty and Actual Performance?". *Reading in a Foreign Language*, 7: 447-455.
- Pimsleur, P. y T. Quinn**, eds. (1971). *The psychology of second-language learning: Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rayner, K. y Pollatsek, A.** (1989). *The Psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Resnick L. B. y P. A. Weaver**, eds. (1979). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N. J: Lawrence Earlbaum.
- Resnick, L. B.** (1979). "Theories and prescriptions for early reading instruction". En Resnick L. B. y P. A. Weaver, eds.: 321-338.
- Rigg, P.** (1981). "Beginning to read in English the LEA way". En Twyford C. W., Diehl W. y K. Feathers, eds.: 81-90.
- Royer, J. M., Bates J. A y C. E. Konold.** (1984). "Learning from text: methods of affecting reader intent." En Alderson J. C. y A. Urquhart, eds.: 65-85.

- Segalowitz, D.** (1991). "Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language?". *Language Learning*, 41: 59-83.
- Silberstein, S.** (1987). "Let's take another look at reading: Twenty-five years of reading instruction". *English Teaching Forum*, 25: 28-35.
- Smith, F., ed.** (1971). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Soulé-Susbielles, N.** (1987). "Improving students' competence in foreign-language reading". *ELT Journal*, 41: 198-203.
- Stanovich, K.** (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly*, 21: 360-407.
- Steffensen, M. S. y C. Joag-Dev.** (1984). "Cultural knowledge and reading." En Alderson J. C. y A. H. Urquhart, eds.: 48-64.
- Strother, J. y J. Ulijn.** (1987). "Does syntactic rewriting affect English for Science and Technology (EST) text comprehension?" En J. Devine, Carrel, P. y D. Eskey, eds.: 89-101.
- Taguchi, E. y Gorsuch, G. J.** (2002). "Transfer Effects of Repeated EFL Reading in Reading New Passages: A Preliminary Investigation." *Reading in a Foreign Language*, 14: 43-65.
- Thorndike, E. L. y I. Lorge.** (1944). *The Teacher's Word Book of 30.000 Words*. New York: Columbia University.
- Twyford C.W., Diehl W., y K. Feathers,** eds. (1981). *Reading English as a Second Language. Moving from theory*.
- Upton, T. A.** (1997). "First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students." *Teaching English as a second or foreign language*, 3:1-24.
- Urquhart, A. H.** (1984). "The effect of rhetorical ordering on readability". En Alderson J. C. y A. H. Urquhart, eds.: 161-180.
- Vigner, G.** (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Paris: Hachette.
- Ward, J.** (1999). "How Large a Vocabulary do EAP Engineering Students need?". *Reading in a Foreign Language*, 12: 309-323.

- Weber, R. M.** (1996). "Linguistic Diversity and Reading in American Society". En Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. y P. Pearson, eds.: 97-119.
- Widdowson, H. G.** (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. y D. Dallas.** (1984). "Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: a case study." En J. C. Anderson y A. H. Urquhart, eds.: 199-212.