

ESTRATEGIAS SEMÁNTICAS LOCALES Y GLOBALES EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EN LENGUA EXTRANJERA*

BERTA SAN MARTÍN
Universidad de La Serena

El desarrollo de nuevas líneas investigativas en disciplinas tales como la inteligencia artificial, psicología y lingüística han resultado en la proposición de nuevas teorías, las que a su vez han permitido enriquecer la investigación acerca de la lectura, abriendo perspectivas insospechadas hasta unas décadas atrás. Basándose en algunos de los nuevos marcos teóricos provistos, se llevó a cabo este estudio en que se investigan las estrategias de lectura empleadas por sujetos en una lengua extranjera y en la lengua materna. El resultado de la investigación revela, entre otros hechos, que las estrategias cognitivas empleadas en el procesamiento del discurso escrito son esencialmente las mismas en ambas lenguas.

I. INTRODUCCIÓN

En atención a que la lectura ha sido tradicionalmente entendida y definida en concordancia con los paradigmas científicos dominantes en la psicología y en la lingüística, a los cuales se agrega actualmente el de la inteligencia artificial, consideramos necesario entregar primeramente una síntesis de las bases conceptuales en las cuales se enmarcan los estudios más recientes de la lectura. Ello nos permitirá presentar el marco teórico en que se apoya la investigación sobre la que informaremos más adelante. Con este propósito, examinaremos en forma somera los aportes entregados por la inteligencia artificial y la psicología cognitiva.

A partir de la suposición de que la información que ingresa a la memoria humana es codificada simbólicamente (Newell y Simon 1972), surgieron nuevas y prometedoras líneas de estudios en el campo de la lectura que intentan explicar la forma en que el ser humano procesa el lenguaje escrito. Dentro de una de estas aproximaciones, se plantea la lectura en la perspectiva de la teoría del procesamiento de la información, donde el ser humano es considerado como un procesador de capacidad limitada (Broadbent 1958, Klatzky 1975, Neisser 1967, Anderson 1980, Wessells 1982, etc.), por cuanto no le es posible procesar todos los datos sensoriales que ingresan a su memoria. Esto explicaría por qué el procesamiento de la totalidad de la información de superficie

*El presente trabajo es una síntesis de la tesis titulada "Estrategias de lectura en lengua extranjera", presentada al Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile como uno de los requisitos para optar al grado de Magister en Lingüística.

(léxica, oracional y discursiva) es una tarea cognoscitiva imposible puesto que la memoria se recargaría en tal forma que todo el sistema se tornaría inoperante.

Por consiguiente, sólo tiene plausibilidad psicológica postular que la lectura consiste en el procesamiento de los contenidos proposicionales básicos del texto y, consecuentemente, que la representación que se logra en la memoria corresponde a los contenidos semánticos medulares del mismo. Para ello, señala Lott Holmes (1973), el lector emplea su conocimiento acerca de las restricciones semánticas y sintácticas de su lengua, lo cual contribuye a minimizar la cantidad de información visual necesaria para identificar palabras y oraciones en contextos significativos (Smith 1973). La cantidad de información no visual de que dispone el lector (conocimiento de mundo, conocimiento del tema, etc.) determina la cantidad de información visual necesaria para procesar un texto.

En el marco de la inteligencia artificial se concibe la lectura como una instancia de resolución de problemas (Rumelhart 1983), perspectiva que hemos adoptado en el presente estudio. Examinaremos sucintamente, pues, algunos de los postulados de Newell y Simon (1972) al respecto, propuestos en su obra *Human Problem Solving*.

La teoría de resolución de problemas postula que, frente a un problema, el sujeto construye una representación del mismo y selecciona, conjuntamente, un espacio de problema. Dicho espacio, que contiene información relacionada con el problema, define la representación interna del mismo y ayuda a determinar el método a usar para solucionarlo. La representación que el solucionador haga del problema es vital para su solución: si ella es adecuada, la solución será fácil; en caso contrario, la solución del problema puede resultar inalcanzable.

En el caso de la lectura, un lector eficiente dispone de una gama de estrategias de solución de los problemas que el texto le plantea: buscar en diccionario, pasar el problema por alto, recurrir al contexto, a su conocimiento de mundo, etc. La estrategia que el lector elija dependerá del problema y de su representación.

Por otra parte, los estudios acerca de la lectura se han enriquecido también con los aportes teóricos entregados por la teoría de los esquemas. Dentro de esta perspectiva, Rumelhart (1980, 1984) define la lectura como la integración del conocimiento previo con el conocimiento nuevo que ingresa a la memoria del lector, activando los esquemas existentes. La teoría de los esquemas propone que el conocimiento está almacenado en estructuras de datos (esquemas) que contienen, además, la información necesaria para usar dicho conocimiento. Se dice que un esquema es instanciado cuando las variables del mismo se asocian con diferentes aspectos de una situación, evento, objeto o concepto. Esta activación puede ocurrir a través de procesos de arriba a abajo (*top-down*) o de abajo a arriba (*bottom-up*). La información obtenida mediante estos últimos procesos se utiliza para producir la integración de la información que ingresa con la que se encuentra depositada en el sistema.

En el caso de la lectura, podemos decir que una persona logra entender el texto cuando encuentra una configuración apropiada de esquemas que le entreguen una interpretación coherente de los diversos aspectos del mismo (Rumelhart 1980). La activación de tales esquemas permite al lector derivar inferencias y plantearse hipótesis sobre la cadena de sucesos que ocurrirán más adelante en el texto. Estas hipótesis se evalúan considerando la información que ingresa: si las expectativas se confirman con

el ingreso de nuevos datos, el lector prosigue su tarea; en caso contrario, debe plantearse nuevas hipótesis.

Este proceso de evaluación de hipótesis y de instanciación de esquemas, constante a través de toda la lectura, es esencial para construir una configuración lógico-semántica del discurso, a partir tanto de las claves cohesivas de la superficie textual como de la información general de mundo y del conocimiento específico de los contenidos del texto ya adquiridos por el lector.

De acuerdo a Rumelhart (1980: 48), las fallas (errores) de comprensión pueden atribuirse a que:

- el lector no tenga los esquemas apropiados para entender el significado del texto;
- el lector tenga los esquemas, pero que el autor no entregue las claves de superficie apropiadas para su instanciación, y
- el lector encuentre una explicación lógica para el texto, pero que ésta sea distinta a la que tenía en mente el autor.

Desde la perspectiva de este marco teórico podemos concluir, entonces, que la lectura es un proceso dinámico e interactivo entre el lector y el texto. Dicho proceso se detendrá o dañará seriamente si el conocimiento de mundo del lector es escaso o inexistente en relación a los contenidos nucleares del texto, o si es incapaz de encontrar las claves que le permitan acceder a los esquemas que posee (Rumelhart 1980, Bransford et al. 1984).

La psicología cognitiva, que se ha nutrido en buena medida de los aportes de la inteligencia artificial y la lógica, ha entregado a la investigación de la lectura nuevas bases empíricas que le han permitido centrarse en otros niveles de información, de carácter más profundo. A modo de ilustración de los aportes entregados por el paradigma cognitivo, resumiremos algunos de los propuestos por Goodman (1973).

En su modelo, Goodman postula que en el procesamiento de la lectura se dan ciertos universales cognitivos, a saber: tipos de procesos cognitivos, grado de competencia lingüística, niveles de conocimiento de mundo y una semántica translingüística. Si bien es cierto que la sintaxis varía de una lengua a otra, los contenidos semánticos no podrían hacerlo significativamente, pues lo fundamental, opina Goodman, es el conocimiento de mundo, pertinente a la tarea de lectura, que posee el lector. Las estrategias perceptuales que dan cuenta de los fenómenos de superficie variarían sí de una lengua a otra, ya que éstas estarían determinadas por las peculiaridades ortográficas y gramaticales de cada idioma (Cowan 1976). Lo anterior permitiría plantear que las características estructurales de la lengua materna interferirían, hasta cierto punto, en la lectura en una lengua extranjera, siempre y cuando se tratase de competencias lingüísticas marcadamente disímiles.

Goodman señala además que la lectura implica, de parte del lector, un muestreo de la información visual, a partir de la cual éste construye hipótesis acerca de lo que ocurrirá más adelante en el texto. Estas predicciones se confirman o rechazan a medida que nuevos datos ingresan a su sistema de procesamiento. Tales predicciones se hacen a partir tanto del conocimiento de mundo del lector como de la información entregada por el texto mismo.

Durante este proceso de formulación de hipótesis, el lector está constantemente recreando el significado propuesto por el autor. Para lograr este significado, el lector

entonces no necesita usar toda la información visual de que dispone, sino que selecciona las muestras más significativas del discurso y, a partir de éstas, procede a construir hipótesis.

2. EL TEXTO Y SU COMPRENSIÓN

Un texto es una muestra de discurso que forma un todo unificado, cuya principal característica, la textura, facilita o posibilita su unidad (Halliday y Hasan 1976). La configuración de esta unidad textual se logra, a nivel de superficie, mediante el empleo de lazos cohesivos de diversa índole, los cuales, en conjunto, le otorgan cohesión, una característica fundamental para la comprensión y construcción de representaciones del texto (Trabasso et al. 1984, Black y Bern 1981).

Las relaciones lógico-semánticas que el lector pueda establecer entre los contenidos medulares del texto y su conocimiento previo son también determinantes para construir dicha representación (Keenan et al. 1984, Black et al. 1986). La unidad semántica del texto depende tanto de su cohesión como de su coherencia.

La coherencia, determinada por la secuencia lógica de los contenidos proposicionales del texto, es un fenómeno primordialmente de 'arriba a abajo', tanto para el lector como para el escritor (Mosenthal y Tierney 1982). Al respecto, van Dijk y Kintsch (1983) precisan que "...una secuencia de oraciones es coherente si la oración denota hechos que están relacionados en un mundo posible" (p. 150). La coherencia del texto, para estos autores, residiría tanto en el texto como en el nivel de comprensión que alcance el lector: a mayor profundidad de comprensión, el texto resultará más coherente. Podemos decir entonces que la cohesión es un fenómeno de nivel local que conecta sucesos en unidades, mientras que la coherencia es la propiedad unificadora que conecta las unidades entre sí para constituir un todo.

Ahora bien, en lo que concierne a la estructura global del texto, Kintsch y van Dijk (1978), han propuesto los constructos de macroestructura y superestructura. El primero de ellos corresponde al contenido semántico medular del discurso como un todo y, el segundo, a la estructura esquemática convencional del mismo.

En lo que respecta a las estructuras esquemáticas del discurso, diferentes autores han propuesto diversas clasificaciones. Mencionaremos aquí solamente la clasificación propuesta por Black y Bower (1980), por ser la adoptada en esta investigación.

Descriptivo	: Describe las características de algo.
Expositivo	: Explica o informa acerca de algo.
Argumentativo	: Intenta convencer o persuadir a alguien.
Narrativo	: Cuenta los eventos acaecidos en el orden en que ocurrieron.

En lo que a la comprensión de un texto se refiere, ésta debe entenderse como producto y proceso (Bower 1978, Roger y Cunningham 1978, según citados estos últimos por Johnston 1983). El producto corresponde a los contenidos depositados en la memoria, resultado que se logra mediante procesos cognoscitivos de jerarquía superior.

Kintsch y Miller (1978, según citados por Kintsch y Miller 1984), a su vez, presentan un modelo de la comprensión que propone que el texto es procesado en ciclos corres-

pondientes a segmentos pequeños del mismo. Luego, la mente construye relaciones de coherencia entre las proposiciones del segmento procesado y las ya almacenadas en el sistema. Para mantener tal coherencia, la memoria de corto alcance guarda un número pequeño de proposiciones entre un ciclo y otro. Si el nexo así establecido se rompe, el lector debe hallar en la representación del texto construido en la memoria de largo alcance una proposición que pueda interconectar las proposiciones anteriores con las nuevas. Si tal proposición no es hallada, el lector debe entonces generar una inferencia que conecte ambas partes del texto (Kintsch y Miller 1984, Dehn 1984), o que complete la información que se necesita para establecer tal nexo (Trabasso 1980).

Determinantes para la comprensión del texto son los esquemas estructurales preexistentes en la memoria del lector, esto es, los que incluyen conocimiento acerca de la estructura textual que caracteriza a los diversos tipos de discurso (Miller 1980, Miller y Kintsch 1981, según citados por Kintsch y Miller 1984, Bocaz 1985 y 1986).

Otro factor que incide en la comprensión de un texto es su lecturabilidad. Al respecto, Kintsch y Miller (1984) sugieren que los factores que mejor sirven para predecir la lecturabilidad son la densidad proposicional, el número de conceptos diferentes, el número de veces que se debe recurrir a la memoria de largo alcance, el número de inferencias que se deben derivar. En la medición de estos factores deben, naturalmente, tenerse en cuenta las habilidades y limitaciones cognitivas del lector y su conocimiento del tema y de la estructura del texto, puesto que ellos son relevantes sólo en su interacción con los procesos de comprensión del lector. A nivel de macroproceso, el título también influye en la lecturabilidad del texto (Bransford y Johnson 1972, según referidos por Kintsch y Miller 1984).

En resumen, podemos decir que el proceso de comprensión no es un fenómeno único ni tampoco igual para todo lector; muy por el contrario, se pueden dar varios niveles y diversos tipos de comprensión, dependiendo, como ya se ha señalado, del lector, de su conocimiento de mundo y de los propósitos que tenga para enfrentar el texto (van Dijk y Kintsch 1983, Brown 1980), como también de las características del texto mismo (Carrel 1984, 1983a, 1983b, Carrell y Eisterhold 1983, Hudson 1982, Bocaz 1984).

3. ESTRATEGIAS DE LECTURA

Con el objeto de lograr la comprensión de un texto, el lector debe hacer uso de estrategias que le permitan construir una representación semántica de éste en la memoria episódica (van Dijk y Kintsch 1983). Las características de la memoria y la necesidad de trabajar con muchos tipos de información (sintáctica, semántica, contextual, de mundo, a la vez que con intenciones, planes y objetivos), tornan imperativo el empleo de estrategias cognitivas de diferente índole.

En lo que sigue, nos detendremos a examinar algunas de las estrategias de procesamiento de discurso precisadas por van Dijk y Kintsch (1983), por constituir el marco teórico específico empleado para diseñar la taxonomía dentro de la cual se ordenan los hallazgos obtenidos en la presente investigación. Estos autores consideran, entre otras, las estrategias locales o gramaticales y las globales o discursivas, las que presentamos a continuación.

Estrategias gramaticales

En esta categoría se incluyen tanto las estrategias sintácticas (y morfológicas) como las semánticas. Ambas son utilizadas en el proceso de comprensión de las oraciones.

a) *Estrategias sintácticas*. Se emplean para producir o comprender las estructuras especificadas por las reglas gramaticales. Realizan un análisis de los datos a fin de detectar las cláusulas de una oración, para que luego las estrategias léxicas determinen las relaciones que existen entre ellas.

b) *Estrategias semánticas*. Operan en base a la relación que existe entre el significado, la referencia y nuestro conocimiento de mundo para limitar el alcance de los posibles significados de las oraciones. Identifican los predicados y los argumentos subyacentes a las oraciones; para ello, hacen uso de las estructuras semánticas canónicas de proposiciones y de la información estructural de superficie. Ambos tipos de información son controlados por el contexto social o cultural.

Estrategias discursivas

Las estrategias discursivas están unidas a las estrategias gramaticales por dependencia mutua: la comprensión de las oraciones depende de la información textual de nivel superior que entregan las estrategias discursivas, mientras que la comprensión del discurso necesita de la información oracional como condición de entrada. Dentro de este rango están las estrategias contextuales y las estrategias textuales.

a) *Estrategias contextuales*

a.1. *Estrategias culturales*. Seleccionar la información cultural relevante para la representación del discurso. Estas estrategias utilizan la información geográfica, social, retórica, de valores y de actitudes, etc. Son fundamentales para derivar las macroestructuras. La falta de esta información puede impedir la comprensión global o parcial del discurso.

a.2. *Estrategias sociales*. Hacen uso de la información acerca de la estructura social del grupo, de las instituciones, de los roles de los participantes, de las diferentes instituciones sociales u ocasiones sociales, de los géneros discursivos y de los actos de habla posibles, entre otros factores.

a.3. *Estrategias interaccionales*. Permiten establecer hipótesis válidas con respecto a las intenciones, objetivos y motivaciones del escritor.

a.4. *Estrategias pragmáticas*. Hacen posible inferir los actos de habla que se están ejecutando y las relaciones entre ellos, como asimismo los macroactos de habla.

b) *Estrategias textuales*

b.1. *Estrategias semánticas*. Establecen el significado del discurso. Van Dijk y Kintsch las subclasifican en estrategias semánticas locales y globales. Las primeras precisan el significado de las oraciones, como asimismo los significados y funciones de las relaciones entre oraciones. Las segundas determinan el significado global de fragmentos del discurso o del discurso completo. Ambos tipos de estrategias son interdependientes.

b.2. *Estrategias esquemáticas*. Estas estrategias se emplean en la descripción de las categorías esquemáticas (narrativa, argumentativa, descriptiva, etc.), que organizan el contenido macroestructural de un discurso.

Las estrategias mencionadas anteriormente son, para nuestros propósitos, las más importantes del conjunto postulado por van Dijk y Kintsch. Otros autores han tratado también este problema, aun cuando lo han hecho desde el punto de vista de la realización externa de las estrategias.

Puesto que la lectura es un proceso que implica razonamiento, el problema de la investigación de estas estrategias radica en la selección de un método que las ponga de manifiesto, por cuanto ello equivale a explicitar el razonamiento estratégico del individuo. Tal razonamiento es difícil de introspeccionar por tratarse de una tarea cognoscitiva de la cual no siempre se está consciente, en atención a que ella involucra procesos intuitivos y automáticos.

Johnston (1983) y Collins et al. (1980) han tratado de explicitar las estrategias de razonamiento. Al respecto, Johnston propone dos niveles: el primero de ellos tiene que ver con las estrategias empleadas en la construcción del modelo semántico del discurso, a partir de la información textual y del conocimiento de mundo del lector. El segundo, se refiere al control de la comprensión (metacompreensión), el cual opera al detectarse vacíos en ella.

Por su parte, Collins et al. (1980) proponen las siguientes estrategias de procesamiento del discurso escrito:

- Reformular.
- Cuestionar una interpretación deficiente.
- Cuestionar un conflicto directo o indirecto.
- Cambiar de foco.

A su vez, Hosenfeld (1981) plantea la existencia de las siguientes estrategias de lectura:

- Mantener el significado del pasaje en la memoria.
- Leer frases comprensivamente.
- Leer superficialmente o ignorar palabras poco importantes.
- Adivinar por contexto el significado de palabras desconocidas.
- Usar el conocimiento acerca del idioma, acerca del tema y el conocimiento de mundo, para decodificar palabras u oraciones.
- Usar el diccionario.

Finalmente, en cuanto a las estrategias relacionadas con el control de la comprensión, Johnston (1983) y Collins et al. (1980) señalan las estrategias que se consignan a continuación:

- Ignorar el problema y continuar.
- Suspender un juicio.
- Formar una hipótesis tentativa.
- Releer el contexto previo.
- Acudir a una fuente autorizada.

Luego de esta sucinta revisión de los planteamientos teóricos más directamente vinculados con nuestra investigación, procedemos en lo que sigue a la presentación del estudio mismo.

4. EL ESTUDIO

El propósito de la siguiente pesquisa es el de investigar las estrategias cognoscitivas empleadas en la comprensión de textos escritos en idioma inglés por sujetos que se encuentran en el proceso de aprender dicho idioma como lengua extranjera y de compararlas con aquéllas empleadas en la lengua materna, a objeto de determinar si se trata de las mismas estrategias o si existen diferencias entre ellas.

A partir de los antecedentes teóricos expuestos anteriormente, procedimos a formular las siguientes hipótesis de trabajo en torno a las cuales se diseñó la presente investigación.

1. El procesamiento eficiente de la lectura en lengua extranjera está centralmente determinado por el ejercicio de estrategias ya desarrolladas para estos efectos en lengua materna.

2. Dado un nivel de competencia lingüística eficiente en la lengua extranjera, el éxito en la tarea de lectura en dicha lengua dependerá básicamente de la rapidez con que se efectúe la transferencia de estrategias ya desarrolladas para estos propósitos en la lengua materna.

3. La lectura eficiente en la lengua extranjera estará sólo parcialmente determinada por el desarrollo de estrategias específicas de procesamiento de discurso escrito en dicha lengua.

Método

El método usado en esta investigación es un método mentalista, del tipo de retrospectión inmediata, con análisis y abstracción limitados.

A continuación se presentan el marco metodológico adoptado para dar cuenta de la introspección de los estados mentales en la lectura en L_1 y en L_2 . Esta presentación se hará siguiendo la ordenación empleada por Cohen y Hosenfeld (1981).

Instrumentación

Materiales. Se trabajó con seis textos auténticos, tres en inglés y tres en español, cuyas superestructuras textuales y títulos son los siguientes:

Narrativo	Hazañas Culinarias	Home from Home
Expositivo	Los Tuareg	City of Trees
Argumentativo	Orgullo de Cepa	When Professors are not Accurate

Elicitación. Las instrucciones que los sujetos recibieron para realizar las tareas de lectura precisaban que el texto debía ser leído sólo para comprenderlo, no para memorizarlo ni analizarlo. Es decir, la lectura debía realizarse para saber de qué se trataba cada texto. Debían, además, marcar con lápiz de grafito las palabras, frases, oraciones o párrafos que les hubieran presentado problemas de comprensión. Se enfatizó el hecho de que debían marcar todo trozo que les hubiera causado cualquier tipo de dificultad, de cualquier magnitud, ya sea que ésta se hubiese resuelto inmediatamente, al final de la lectura, o no se hubiese resuelto en absoluto. Al terminar la lectura, debían relatar cómo habían resuelto los problemas.

El investigador hacía también preguntas en aquellos casos en que, habiéndose

previsto una dificultad, el sujeto no la reportaba como tal o cuando la introspección no estaba clara.

Una vez recibidos los textos (uno por sesión), los sujetos quedaban en libertad para trabajar con diccionario (Inglés-Inglés, Inglés-Español y Español). Las instrucciones fueron dadas en español y los sujetos reportaron oralmente en esta misma lengua. Sus introspecciones fueron grabadas.

La muestra

La muestra consistió en cuarenta alumnos de los últimos años de Pedagogía en Inglés de la Universidad de La Serena. Los alumnos, de ambos sexos, fueron seleccionados atendiendo al grado de su competencia lingüística en inglés. Su participación fue voluntaria. Las edades del grupo fluctuaban entre 20 y 24 años. Los sujetos fueron instruidos en forma individual o en grupos de tres en cuanto a la técnica que debían usar. En algunos casos, ésta se modeló y, para facilitar la elicitación, se les entregó, oralmente, una lista de estrategias susceptibles de ser utilizadas.

La muestra seleccionada presentaba un nivel de competencia en lectura en L₂ comparable a aquella en español. Especial cuidado se puso en esta condición, puesto que partimos del supuesto de que la lectura involucra procesos cognoscitivos que serían iguales o muy parecidos en ambas lenguas (Goodman 1973); por lo tanto, las estrategias cognoscitivas serían las mismas tanto en L₁ como en L₂ (Hosenfeld 1984). Condición indispensable, sin embargo, para que la transferencia se realizara, fue que la competencia lingüística en L₂ fuera comparable a la de L₁ (Alderson 1984, Clark 1979 y Hudson 1982). Ello permitiría a los sujetos hacer uso de claves de información tanto textual como contextual, lo que posibilitaría que los procesos de comprensión fueran tanto de arriba a abajo como de abajo a arriba.

Procedimiento para recolectar los datos

Escenario. Los datos se recogieron en dos lugares, la oficina de la investigadora y la sala de seminario en el campus de la Universidad. Estaban presentes sólo el sujeto que reportaba y la investigadora.

Frecuencia de la recolección. Se trabajó con un texto por sesión y, en algunos casos, a pedido de los sujetos, con dos cada vez. Las sesiones se realizaron una por día. Sólo en algunos casos medió un tiempo mayor entre ellas, lo que ocurrió con los sujetos cuya concurrencia a la Universidad era poco frecuente por hallarse realizando su práctica profesional.

A partir de las estrategias de lectura propuestas por los autores ya mencionados, elaboramos, para el presente trabajo, una clasificación de las mismas agrupándolas bajo algunas de las nociones de mayor jerarquía planteadas por van Dijk y Kintsch (1983). Dichas estrategias, que se caracterizan por ser de naturaleza más superficial (y por lo tanto más fáciles de explicitar y pesquisar), son algunas de las propuestas por Hosenfeld (1980, 1984), Collins y Smith (1980), Collins et al. (1980) y Spiro (1980). La clasificación que a continuación proponemos se ordenó teniendo en cuenta los diferentes planos de análisis del lenguaje.

Cuadro 1
 ESTRATEGIAS DE LECTURA ORDENADAS BAJO LAS ESTRATEGIAS
 SEMÁNTICAS LOCALES Y GLOBALES PROPUESTAS
 POR VAN DIJK Y KINTSCH (1983)

Estrategias Semánticas Locales	Léxicas	Ignorar el desconocimiento de un ítem léxico y seguir leyendo (Collins y Smith 1980)* Formular hipótesis léxica tentativa (ibid.) Recurrir a una fuente autorizada (ibid.) Adivinar significado por contexto (Hosenfeld 1977)* Identificar categorías gramaticales de las palabras (Hosenfeld 1980) Descartar palabras no esenciales (Hosenfeld 1977)* Reconocer cognados (Hosenfeld 1980)
	Oracionales	Segmentación y lectura de cláusulas (Hosenfeld 1980)* Relectura de la oración problemática (Collins y Smith 1980) Suspensión de juicio (ibid.) Demostración de sensibilidad al orden diferente de las palabras (Hosenfeld 1980)
	Interoracionales	Reformulación de hipótesis de significado oracional (Collins et al. 1980) Relectura del contexto previo (ibid.) Mantención del significado del trozo (Hosenfeld 1977)* Evaluación de hipótesis de significado oracional (Hosenfeld 1979)*
Estrategias Semánticas Globales	Discursivas	Acceso a información de mundo (Spiro 1980) Selección de esquema discursivo adecuado a los datos de entrada (ibid.) Examen de los conflictos producidos en la cadena de inferencias derivadas (Collins et al. 1980) Instanciación y refinamiento de esquemas (Spiro 1980) Combinación de esquemas Utilización del título para la formulación de predicciones sobre la superestructura textual (Hosenfeld 1984)

*Para las propuestas de Hosenfeld 1977 y 1979, véase Hosenfeld et al. 1981, y para Collins y Smith 1980, a Johnston 1983.

De las estrategias que se acaban de clasificar, el corpus reunido puso de manifiesto que los sujetos en estudio optaron solamente por las siguientes:

A. Estrategias semánticas locales

a.1.0. Léxicas

- a.1.1. Ignorar el desconocimiento de un ítem léxico y seguir leyendo.
- a.1.2. Recurrir a una fuente autorizada.
- a.1.3. Adivinar significado por contexto.
- a.1.4. Identificar categorías gramaticales de las palabras.
- a.1.5. Reconocer cognados.

a.2.0. Oracionales

- a.2.1. Relectura de la oración problemática.
- a.2.2. Suspensión de juicio.

a.3.0. Interoracionales

- a.3.1. Reformulación de hipótesis de significado oracional.
- a.3.2. Relectura del contexto previo.

B. Estrategias semánticas globales

- b.1.0. *Discursivas*
- b.1.1. Selección de esquema discursivo adecuado a los datos de entrada.
- b.1.2. Utilización del título para la formulación de predicciones sobre la macroestructura textual.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Presentamos e ilustramos a continuación las diferentes estrategias empleadas por los sujetos que participaron en este estudio para acometer la tarea de asignar interpretaciones coherentes a los contenidos textuales de los discursos procesados. Tal presentación se desplegará en diferentes cuadros, los que organizaremos siguiendo el orden de la taxonomía ofrecida anteriormente.

Antes de cada cuadro explicitaremos, tentativamente, las estrategias sobre las cuales se informa. En atención a que los autores que han propuesto estas estrategias no entregan definiciones propiamente tales de las mismas, las explicitaciones que al respecto se proponen a continuación son nuestras.

A. Estrategias semánticas locales

- a.1.0. *Léxicas*
- a.1.1. *Ignorar el desconocimiento de un ítem léxico y continuar leyendo*

Explicitación de la estrategia: Ignore las palabras cuyo significado desconoce y continúe leyendo.

Cuadro 2
ESTRATEGIA:
IGNORAR EL DESCONOCIMIENTO
DE UN ÍTEM LÉXICO Y CONTINUAR LEYENDO

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.D.E.	23	T.D.I.	58
T.N.E.	7	T.N.I.	38
T.A.E.	40	T.A.I.	24
TOTAL	70	TOTAL	120

N = 40

F.U.E.: Frecuencia de uso de la estrategia
 T.D.E.: Texto descriptivo en español
 T.A.E.: Texto argumentativo en español
 T.N.E.: Texto narrativo en español
 T.D.I.: Texto descriptivo en inglés
 T.A.I.: Texto argumentativo en inglés
 T.N.I.: Texto narrativo en inglés

La estrategia se usó tanto con los textos en inglés como con los textos en español. Otro tanto ocurrió con el resto de las estrategias, con excepción de la estrategia a.1.5. La frecuencia de uso de la estrategia fue significativamente mayor para los textos en inglés. El hecho de que los sujetos estén más familiarizados con el léxico español que con el inglés explica sus más altas frecuencias de uso en la lengua extranjera. Por otra parte, el que esta estrategia como asimismo las otras hayan sido usadas también en español es un indicio de que estamos en presencia de estrategias translingüísticas, vale decir transferidas al idioma extranjero para procesar discurso escrito en dicha lengua.

Cabe plantear que el empleo de esta estrategia por parte de los sujetos en la lengua extranjera estaría indicando la existencia de una competencia lingüística suficientemente desarrollada como para permitirles hacer uso de las claves contextuales y textuales provistas por los discursos, pudiendo así ignorar el ítem problemático. Ello estaría demostrando, además, que estos lectores se hallan en condiciones de evaluar la importancia relativa que los diferentes ítems léxicos tienen en lo que concierne a una producción adecuada de macroestructuras textuales. Similares observaciones pueden hacerse respecto del procesamiento de textos en lengua materna, con la sola salvedad de que la utilización de esta estrategia decrece en este caso como consecuencia de la mayor competencia que los sujetos tienen con el léxico de la misma.

En ambos casos, nos hallamos en presencia de procesos interactivos en la comprensión de la información suministrada por los diferentes tipos de discurso escrito pesquissados aquí, no sólo en lo que respecta a la presente estrategia sino, de igual modo, en todas las detectadas en este estudio.

Finalmente, podemos decir que el empleo de esta estrategia nos demuestra que el lector selecciona sólo la información indispensable para llevar a cabo su interpretación del texto.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Los Tuareg (S 2)

1. "La palabra 'estera' no la sé; es de lo que están hechas las casas. Me la salté porque no influye en la comprensión".

When professors are not accurate (S 17)

2. "Me salté 'flawed' y 'ward off'. No sé qué significan, pero entendí el párrafo".

a.1.2. *Recurrir a una fuente autorizada*

Explicitación de la estrategia: Si no puede asignar una interpretación adecuada a una palabra clave, recurra a una fuente autorizada para resolver el problema.

Cuadro 3
ESTRATEGIA:
RECURRIR A UNA FUENTE AUTORIZADA

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.D.E.	7	T.D.I.	42
T.A.E.	7	T.A.I.	40
T.N.E.	7	T.N.I.	19
Total	21	Total	101

En el presente estudio la única fuente autorizada a la que los sujetos recurrieron fue el diccionario.

En el procesamiento de los datos, no se tomó en cuenta si el sujeto hacía buen uso del diccionario, es decir, si buscaba la acepción correcta de la palabra de acuerdo al contexto en que ésta aparecía. Sólo se consideró si el alumno recurría o no a esta fuente para resolver el problema.

La frecuencia de uso de la estrategia fue significativamente mayor en los textos en inglés que en los textos en español. Probablemente, esto se debió a la misma razón que indicáramos para el caso de a.1.1. Otra probable explicación sería que los sujetos no hicieron mayor uso de claves contextuales y se guiaron principalmente por los significados de las palabras. Sin embargo, los resultados obtenidos en el procesamiento de las otras estrategias muestran que éste no sería el caso, puesto que los sujetos usaron estrategias de mayor jerarquía tanto en español como en inglés, con sólo una leve diferencia a favor del primero. Por ello, nos inclinamos a asignar la mayor frecuencia de uso de esta estrategia en el inglés a un mayor desconocimiento de palabras claves en la lengua extranjera.

No obstante lo anterior, los sujetos recurrieron en muy pocas ocasiones al diccionario, aun cuando algunos de los textos usados exigían mucho mayor consulta (en especial, el descriptivo). Interpretamos este hecho como una extensión de una conducta generalizada en lengua materna, donde en escasas ocasiones los hablantes nativos recurren a una fuente autorizada para resolver el problema de interpretación del ítem léxico.

a.1.3. *Adivinar por contexto*

Explicitación de la estrategia: Haga uso del contexto lingüístico (de su conocimiento morfológico, sintáctico y semántico del idioma), del contexto no lingüístico del texto, y de su conocimiento de mundo para asignar significados a palabras desconocidas.

Cuadro 4
ESTRATEGIA:
ADIVINAR POR CONTEXTO

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.D.E.	146	T.D.I.	252
T.N.E.	91	T.N.I.	111
T.A.E.	71	T.A.I.	46
Total	308	Total	409

En este estudio no se consideró el hecho de que las hipótesis de asignación de significados a palabras desconocidas fueran correctas o incorrectas.

Como se puede apreciar en el cuadro que precede, la frecuencia de uso de la estrategia fue, en general, mayor para los textos en inglés. Una razón probable para ello puede hallarse en la menor competencia léxica que los sujetos tienen en la lengua extranjera, lo que los obliga a apoyarse mucho más en el contexto para asignar interpretaciones probables. Sin embargo, este hecho también revela que los sujetos, enfrentados a los textos en lengua extranjera y lengua materna, emplearon conjuntamente los procesos de arriba a abajo y de abajo a arriba, puesto que, haciendo uso de la información de entrada, activaron esquemas existentes depositados en su memoria. Esta evidencia rebate el planteamiento de Carrel (1983) en cuanto a que los sujetos, enfrentados a la tarea de procesar un texto en una segunda lengua, se guían sólo por la información léxica de entrada para asignar significados, por ser incapaces de integrar ambos tipos de procesamiento.

Se aprecia también en el cuadro que la frecuencia de uso de la estrategia fue menor tanto en el caso de los textos argumentativos como en los narrativos. Esto podría deberse a la mayor densidad proposicional de tales textos, lo cual hace más difícil la identificación de las claves contextuales que facilitan su comprensión. Lo contrario sucedió con los dos textos descriptivos, donde la menor complejidad de sus estructuras facilitó la tarea de interpretación de sus superficies textuales.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Hazañas culinarias (S 13)

3. "La palabra 'beagles' no la conozco; me imagino que debe ser algo relacionado con perros, algo así como raza o tipo de perro. Sí, creo que debe ser eso, 'veterinario', y veterinario lo asocio con perro".

City of trees (S 17)

4. "'Barbet' se me imagina un pájaro, por eso de que 'delimita su territorio'".

a.1.4. *Identificar categorías gramaticales de las palabras*

Explicitación de la estrategia: Ante una palabra cuyo significado desconoce, proceda a identificar la clase sintáctica a la que ésta pertenece.

Cuadro 5
ESTRATEGIA:
IDENTIFICAR CATEGORÍAS
GRAMATICALES DE LAS PALABRAS

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.D.E.	18	T.D.I.	20
T.A.E.	12	T.A.I.	17
T.N.E.	7	T.N.I.	11
Total	37	Total	48

Esta estrategia se contabilizó cada vez que los sujetos trataban de interpretar el significado de una palabra desconocida a partir de su categoría sintáctica.

Su uso más frecuente se dio en los textos en inglés, probablemente porque sus estructuras estaban conformadas por un número mucho mayor de ítemes léxicos cuyos significados los sujetos desconocían o no podían formular con precisión. En algunos casos, por ejemplo, los sujetos procedieron a segmentar las palabras en sus morfemas constituyentes (e.g. *mis-lead-ing*). En otros, en cambio, recurrieron al orden sintáctico que rige la estructura de superficie de una oración.

El empleo de esta estrategia en ambos idiomas revela el conocimiento que los sujetos poseen acerca de los constituyentes gramaticales de la oración y de las relaciones que dichos constituyentes tienen entre sí. Tal conocimiento es clave para la comprensión del discurso, puesto que, a medida que el lector procesa las palabras que constituyen el texto, intenta relacionarlas con la representación que ya posee de los constituyentes gramaticales y de sus interrelaciones (Just y Carpenter 1987).

El uso de esta estrategia nos indica también que los sujetos fueron capaces de usar las claves sintácticas que el texto les entregaba, tanto para agrupar las palabras de una oración en constituyentes sintácticos como para descubrir las relaciones sintácticas entre los constituyentes y, a partir de allí, establecer hipótesis de significado.

Al parecer, los sujetos emplearon tanto las estrategias de 'inmediatez' (*immediacy*) como la de 'esperar y ver' (*wait-and-see*), según Just y Carpenter 1987.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Hazañas culinarias (S 30)

5. "No conozco la palabra 'lebrél'. 'Es el mejor lebrél...'; es el mejor 'algo'; es un sustantivo, debe estar relacionado con el perro, diría yo".

City of trees (S 13)

6. "No se 'twittering'. 'Are twittering', por la terminación 'ing', debe ser un verbo. Los pájaros están haciendo algo, algo que hacen los pájaros; puede ser cantando".

a.1.5. *Reconocer cognados*

Explicitación de la estrategia: Enfrentado a una palabra en la lengua extranjera, cuya forma sea similar a una en la lengua materna, asígnele el mismo significado que usted ya tiene para esta última.

Cuadro 6
ESTRATEGIA:
RECONOCER COGNADOS

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.A.E.	—	T.A.I.	14
T.N.E.	—	T.N.I.	10
T.D.E.	—	T.D.I.	4
Total	—	Total	28

De todas las estrategias pesquisadas en este trabajo, a.1.5. fue, naturalmente, la única que los sujetos emplearon exclusivamente para dar cuenta de los problemas de interpretación léxica que debieron resolver en la comprensión de los textos escritos en inglés. Por consiguiente, estamos en presencia de una estrategia específicamente desarrollada para asignar significados a ítemes léxicos en otra lengua.

Por otra parte, cabe atribuir la baja frecuencia de la presente estrategia al hecho de que las características léxicas de los textos usados no favorecieron su empleo.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

City of trees (S 22)

7. "La palabra 'overture' es parecida al castellano, 'obertura'".

Home from Home (S 37)

8. "La palabra 'rude' se parece al castellano, debe ser 'rudo', o 'grosero', algo así".

a.2.0. *Oracionales*

a.2.1. *Relectura de la oración problemática*

Explicitación de la estrategia: Relea toda oración que le ocasione problemas de comprensión a fin de formular una hipótesis de interpretación de la misma.

Cuadro 7
ESTRATEGIA:
RELECTURA DE LA
ORACIÓN PROBLEMÁTICA

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.A.E.	50	T.A.I.	71
T.N.E.	10	T.N.I.	45
T.D.E.	6	T.D.I.	4
Total	66	Total	120

Las frecuencias más altas de uso de la presente estrategia se dieron en los textos argumentativos, en ambas lenguas, y las más bajas, en los textos descriptivos. Los resultados desplegados en el cuadro permiten afirmar que la comprensión de las oraciones es superior en la lengua materna que en la lengua extranjera. Cabría atribuir este hecho a problemas de interpretación sintáctica o de comprensión léxica todavía no superados en este estadio de desarrollo de la lengua extranjera. Sin embargo, los fracasos en las tareas de comprensión oracional no siempre se debieron a desconocimiento de patrones estructurales sintácticos, sino que se produjeron también como resultado de la incapacidad de los sujetos de relacionar oraciones tanto con el contexto como con la información ya existente. Esto dificultó la tarea de elaborar inferencias que les permitieran conectar las oraciones individuales con las inmediatamente precedentes, siguientes u otras.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Orgullo de cepa (S 13)

9. "La oración 'y esta lacónica caracterización usted la asociará a la húmeda...' tuve que releerla para entender que se refería al carácter frío de los serenenses".
When professors are not accurate (S 9)
10. "La oración 'while concerned about limited tolerance...' tuve que releerla porque es muy larga y al principio no sabía quién estaba preocupado".

a.2.2. *Suspensión de juicio.*

Explicitación de la estrategia: Postergue la interpretación de una oración a cuyo significado no pueda acceder de inmediato, en espera de más información que le permita asignarle un significado apropiado. En el caso de que con la información nueva no logre hacerlo, abandone su intento de interpretación.

Cuadro 8
ESTRATEGIA: SUSPENSIÓN DE JUICIO

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.N.E.	16	T.N.I.	22
T.A.E.	13	T.A.I.	16
T.D.E.	9	T.D.I.	1
Total	38	Total	39

En el procesamiento de estos datos, se desestimó la posibilidad de diferenciar entre interpretaciones adecuadas y erradas. Para el registro de los resultados, por tanto, sólo se consideró el hecho de si el sujeto usaba o no la estrategia en cuestión.

La frecuencia más baja de uso de la estrategia se dio en los textos descriptivos y la más alta en los narrativos. Puesto que la estrategia se usó prácticamente el mismo número de veces en inglés y en español, se puede afirmar que ella operará indistintamente en cualquier tarea de procesamiento de discurso escrito.

El uso de esta estrategia evidencia que los sujetos estaban conscientes de que el significado de una oración no depende solamente de su contexto inmediato, sino que se halla también relacionado con otros segmentos no inmediatos que componen el texto. Esta interconexión textual podría compararse con la estrategia empleada en la resolución de un puzzle de palabras cruzadas donde, mientras más claves logremos resolver, más fácilmente podremos asignar significado a los valores ausentes.

La baja frecuencia de uso de la estrategia para los textos descriptivos en ambas lenguas estaría indicando que estos textos fueron procesados con mayor facilidad.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Orgullo de ceпа (S 25)

11. "La oración '...no sea que por precipitar un equívoco se tenga que advertir después, como lo...' no la entendí al leerla; sólo se aclaró cuando llegué al final del párrafo".

Home from Home (S 11)

12. "Cuando leí 'William again!' me perdí. No sabía qué tenía que hacer William ahí si estaba hablando Kennedy. Pero la oración 'He went fuming...' me aclaró todo; me di cuenta que era William el que había llamado haciéndose pasar por Kennedy".

a.3.0. *Interoracionales*

a.3.1. *Reformulación de hipótesis de significado oracional*

Explicitación de la estrategia: Con la información disponible, active los esquemas que le permitan entender los nuevos datos, pero, si al ingresar nueva información ésta entra en conflicto con la interpretación desarrollada hasta el momento, replantee la o las hipótesis de significado oracional anteriormente formulada(s), de modo de ajustarla(s) a los nuevos datos de entrada.

Cuadro 9
 ESTRATEGIA:
 REFORMULACIÓN DE HIPÓTESIS
 DE SIGNIFICADO ORACIONAL

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.A.E.	23	T.A.I.	32
T.N.E.	10	T.N.I.	19
T.D.E.	3	T.D.I.	1
Total	36	Total	52

Como se puede apreciar en el cuadro, la estrategia se utilizó tanto en español como en inglés. La frecuencia de su uso fue más alta, en ambos idiomas, en el caso de los textos argumentativos, y más baja, en ambos también, en los textos descriptivos.

Los resultados ponen de manifiesto que los mayores problemas de interpretación (de los cuales los sujetos estuvieron conscientes) los encontraron en los textos argumentativos. Por otra parte, los textos más fáciles de comprender fueron los descriptivos. Para la evaluación del grado de dificultad de los primeros, se consideró el número de veces que los sujetos debieron modificar sus interpretaciones iniciales.

A partir de estos resultados, cabe suponer que el control metacognitivo operó eficientemente para dar cuenta de comprensiones defectuosas y de interpretaciones conflictivas. Dicho control permitió a los sujetos reevaluar información procesada con anterioridad a la luz de nuevos datos de entrada y formular nuevas hipótesis de interpretación de los contenidos textuales.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Los Tuareg (S 26)

13. "Al principio tenía la idea de que los tuareg eran algo así como campesinos; no, bueno, algo como comerciantes porque empieza diciendo (el texto) que eran un pueblo que vivía de las caravanas. Yo me imaginé que los atendían y les vendían algo; entonces supuse que vivían en un solo sitio y que eran ...eh ...eh ...mm. Inv.: ¿Sedentarios? ¡Claro! Pero más adelante dice (el texto) que son ¡nómades! Entonces tuve que mm... ¿cómo se dice? cambiar todo lo que... bueno, la imagen que tenía de ellos..."

Home from Home (S 11)

14. "Cuando leí el título me preparé para leer algo acerca de... una historia acerca del campo; pero al leer el primer párrafo me di cuenta que era acerca de otra cosa, de dos hermanos".

a.3.2. *Relectura del contexto previo*

Explicitación de la estrategia: En presencia de una oración de interpretación problemática, lea nuevamente el contexto oracional previo a dicha oración con el objeto de asignarle un significado textualmente plausible.

Cuadro 10
ESTRATEGIA:
RELECTURA DEL CONTEXTO PREVIO

Texto	F.U.E.	Texto	F.U.E.
T.A.E.	19	T.A.I.	26
T.N.E.	14	T.N.I.	15
T.D.E.	—	T.D.I.	—
Total	33	Total	41

No hubo evidencia del uso de esta estrategia en el procesamiento de ninguno de los textos descriptivos. Mientras que la frecuencia más alta de uso se dio en los textos argumentativos, con una diferencia de 7 ocurrencias a favor del texto en inglés, para ambos textos narrativos la frecuencia de uso de la estrategia fue prácticamente la misma. Se podría, entonces, desde ya, plantear que el tipo de texto de más fácil lectura para los sujetos fue el descriptivo, puesto que, según la información suministrada por ellos, no necesitaron releer ningún trozo de los textos procesados.

Usando la misma evidencia, cabe afirmar que los textos argumentativos produjeron a los sujetos en estudio más problemas de comprensión, puesto que necesitaron remitirse a las oraciones previas con más frecuencia que en los otros dos tipos de discurso. Podemos, por ello, concluir que no hay mayor diferencia de uso de la presente estrategia en los dos idiomas. Los sujetos de esta investigación emplearon las estrategias de nivel más global con frecuencias del todo comparables en inglés y en español.

Cabe señalar, finalmente, que el uso de las estrategias oracionales e interoracionales como, asimismo, de las léxicas estarían confirmando las proposiciones de de Beaugrande (1984) acerca de la no linealidad de los procesos de comprensión de la lectura.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Hazañas culinarias (S 11)

15. "Tuve que releer la parte anterior a la que dice 'no he tenido ni un solo conejo en mi finca', para entender".

Inv.: ¿Por qué?

"Porque allí dice (el texto) que era 'el mejor lebre'; entonces caí (entendí) por qué decía que no había tenido un solo conejo en su finca. Claro que yo diría 'liebre'".

Home from Home (S 25)

16. "Cuando llegué a la parte que dice 'William' tuve que devolverme porque estaba perdida. Cuando releí lo anterior me di cuenta a qué se refería".

B. *Estrategias semánticas globales*b.1.0. *Discursivas*b.1.1. *Selección de esquema discursivo apropiado a los datos de entrada*

Explicitación de la estrategia: Elija, de entre los diferentes esquemas textuales que usted conoce, aquél que le permita una adecuada organización de los datos discursivos de entrada.

Cuadro 11
ESTRATEGIA:
SELECCIÓN DE ESQUEMA DISCURSIVO
APROPIADO A LOS DATOS DE ENTRADA

Texto	%	Texto	%
T.D.E.	100,0	T.D.I.	100,0
T.N.E.	75,0	T.N.I.	87,0
T.A.E.	67,5	T.A.I.	65,0

Como se puede apreciar en el cuadro, los sujetos no tuvieron ninguna dificultad para identificar la categoría textual descriptiva, en ninguna de las dos lenguas. En cambio, en el caso de los textos narrativos, 10 sujetos de los 40 fueron incapaces de identificar dicho esquema en español, mientras que sólo 5 experimentaron igual problema en inglés. Las dificultades mayores las encontraron los sujetos con el esquema argumentativo, tanto en el texto en español como en inglés (13 sujetos fueron incapaces de identificar el esquema en español y 14 sujetos no pudieron hacerlo en inglés). En el caso de este esquema, es importante señalar que 10 de los sujetos que tuvieron problemas con el texto en inglés, los tuvieron también con el texto en español. Se podría suponer que el fracaso experimentado por estos 10 sujetos se debió a que no estaban familiarizados con el esquema de texto argumentativo, mientras que a los otros 7 sujetos probablemente se les dificultó tal identificación por tener escasa familiaridad con la estructura textual argumentativa o porque la organización textual del discurso en sí dificultó la tarea. Esta evidencia confirma la necesidad de contar con conocimiento de mundo relevante para la tarea de lectura a que el sujeto se enfrenta (en este caso, conocimiento de las superestructuras textuales), por una parte, y de que este conocimiento sea accesible al sujeto en el momento de procesar la información textual, por otra.

Estos resultados corroboran la suposición de que los textos argumentativos y narrativos resultaron ser de más difícil procesamiento para los sujetos.

El hecho de que la diferencia en los porcentajes tanto para el español como para el inglés no sea significativa permite afirmar, con respecto a esta estrategia, que los sujetos en estudio tienen competencias de lectura comparables en ambos idiomas.

Ejemplos de instancias de la estrategia:

Orgullo de cepa (S 4)

17. "En este texto se presentan diversas opiniones, eh... posiciones respecto a un mismo tema: el serenense, si es oguloso o no. Algunas de estas opiniones son favorables, otras no".

Home from Home (S 16)

18. "Es una especie de anécdota, bueno, como un cuento bien cortito".

b.1.2. *Utilización del título para formular inferencias sobre la macroestructura textual*

Explicitación de la estrategia: Preste debida atención al título que encabeza un texto, ya que éste le facilitará la tarea de comprensión del mismo.

Cuadro 12
ESTRATEGIA:
UTILIZACIÓN DEL TÍTULO PARA FORMULAR
INFERENCIAS SOBRE LA MACROESTRUCTURA TEXTUAL

Texto	Nº de sujetos que la emplearon	Texto	Nº de sujetos que la em- plearon
T.A.E.	20	T.A.I.	29
T.N.E.	28	T.N.I.	24
T.D.E.	23	T.D.I.	17
Total	71	Total	70

Se estimó que esta estrategia había sido empleada, y por consiguiente se la tabuló, ya sea que las inferencias derivadas resultaran adecuadas o erradas; es decir, no se tomó en cuenta el hecho de que el empleo de esta estrategia condujera a caminos correctos o incorrectos de interpretación. Sólo se consideró la ocurrencia de la estrategia, vale decir, el hecho de si el lector estuvo consciente o no de que el título podía proveerle una solución interpretativa.

A fin de organizar la información proveniente de los textos, los sujetos recurrieron a la utilización del título, el que emplearon como una suerte de macroesquema que sirvió de guía para sus interpretaciones.

Esta estrategia se empleó tanto en inglés como en español. En el primer caso, se la utilizó un mayor número de veces en el texto argumentativo y, en el segundo, en el texto narrativo. Como se puede observar en el cuadro, la diferencia en la frecuencia de empleo de la estrategia en los dos idiomas es mínima y, por lo tanto, no significativa. Ello permite afirmar que esta estrategia no es específica a una lengua sino que su rango de empleo es de índole más general, por cuanto se trata esencialmente de un proceso de arriba a abajo.

*Ejemplos de instancias de la estrategia:**Los Tuareg* (S 19)

19. "El título es bien claro. Uno sabe que se va a hablar de un grupo de gente".

When Professors are not Accurate (S 24)

20. "El título me ayudó bastante, porque al leerlo ya sabía que se iba a referir a los profesores de la universidad".

Luego de pedir a los alumnos que explicitaran los tipos de estrategias empleadas para resolver los problemas de interpretación que cada texto les produjo, se solicitó a cada uno de ellos que entregara una síntesis de sus contenidos temáticos. Las instancias de macroestructuras así obtenidas nos permitieron verificar si los procesamientos de los textos habían sido o no exitosos en términos de sus respectivas coherencias semánticas globales. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 13
ESTRATEGIA:
COHERENCIA SEMÁNTICA GLOBAL DEL TEXTO

Texto	Nº de sujetos		Texto	Nº de sujetos	
	L	NL		L	NL
T.D.E.	40	—	T.D.I.	40	—
T.N.E.	27	13	T.N.I.	27	13
T.A.E.	27	13	T.A.I.	26	14

L = lograda

NL = no lograda

Como se puede observar en el Cuadro 13, la coherencia semántica global del texto se logró en un 100% para los textos descriptivos. Esto coincide con los resultados obtenidos en b.1.1., los cuales indican que todos los sujetos fueron capaces de identificar acertadamente el esquema discursivo de los textos descriptivos. Tales resultados confirmarían nuestras primeras apreciaciones en cuanto a que los sujetos encontraron los textos descriptivos más fáciles de procesar que los argumentativos y los narrativos. Esta facilidad radicaría en el hecho de que el reconocimiento de la estructura textual les permitió activar, dentro de los esquemas discursivos que poseían, aquellos pertinentes a los datos de entrada, facilitándose así su ordenamiento y, por último, la resolución del problema de interpretación surgido.

Con respecto a los textos argumentativos, debemos decir que los mismos sujetos que no pudieron identificar el esquema discursivo o superestructura textual, fueron también incapaces de construir sus correspondientes macroestructuras. Sin embargo, la influencia del reconocimiento de la superestructura discursiva no se ve operando muy claramente en el caso de los textos narrativos, especialmente de aquél en lengua inglesa, puesto que sólo 5 de los 13 sujetos que no pudieron construir su macroestructura fueron, a la vez, incapaces de identificar la superestructura discursiva. En el caso del

texto narrativo en español, 10 de los 13 sujetos que no comprendieron sus contenidos temáticos no lograron tampoco identificar su esquema discursivo. La incidencia del reconocimiento de la superestructura textual en la comprensión del texto narrativo en español parece ser más significativa que en el caso del texto en inglés. Otras probables razones para las fallas de comprensión de los textos narrativos empleados aquí radicaría en el hecho de que estos textos presentan: (a) relaciones causales poco claras, (b) componentes de la historia que no se evidencian en forma nítida y (c) propósitos de los protagonistas poco obvios para el lector (Mandler y Johnson 1977, Rumelhart 1975, Stein y Glenn 1979, según citados por Just y Carpenter 1987).

En todo caso, para poder llegar a determinar con exactitud la influencia del conocimiento y reconocimiento de las superestructuras discursivas en la comprensión del discurso escrito, se requiere de una investigación específicamente diseñada para pesquisar la existencia de tal influencia; un estudio que considere, por un lado, un universo más amplio y un mayor número de textos y, por otro, instrumentos de medición contruidos ad hoc.

DISCUSIÓN GENERAL

En lo que sigue, entregaremos algunas consideraciones de orden general en relación al tema pesquisado, comparando nuestros hallazgos con parte de los resultados informados en la literatura especializada en relación con el empleo de algunas de las estrategias que aquí hemos investigado.

Según Aron (1979), las habilidades de lectura serían intransferibles de una lengua a otra, debido a que las visiones de mundo que subyacen a los diferentes idiomas constituirían una suerte de barrera que impediría esta transferencia. Aun cuando la muestra con la que trabajamos en este estudio es pequeña y, por lo tanto, los resultados no podrían servir para establecer generalizaciones, podemos decir que las afirmaciones de Aron no se cumplen en nuestro estudio. De las 11 estrategias pesquisadas, 10 de ellas fueron empleadas tanto en español como en inglés. La excepción la constituyó el uso de cognados, estrategia que fue utilizada por el grupo exclusivamente para dar cuenta de algunos ítemes léxicos en la lengua extranjera. Podríamos decir, entonces, que en el caso de los sujetos de nuestro estudio hubo transferencia de estrategias y que las visiones de mundo subyacentes a los textos en inglés no la impidieron, ya sea porque (a) los sujetos, debido a la formación cultural que reciben en la universidad, están familiarizados con ellas o porque (b) las visiones de mundo reflejadas en los textos en inglés no difieren substancialmente de aquéllas correspondientes a nuestra cultura.

Por otra parte, en este estudio, no se evidenciaron interferencias de los aspectos netamente estructurales que caracterizan a la lengua materna, en las tareas de lectura en inglés, por cuanto los sujetos no mostraron problemas con la información sintáctica de estos últimos textos. Debido a ello, no podemos inferir el grado de importancia que el conocimiento sintáctico tiene para la comprensión del discurso. En nuestra pesquisa se confirmaron, en cambio, las aseveraciones de Just y Carpenter (1976, según citado por Alderson 1984) que afirman que, más determinante que el conocimiento sintáctico para la elaboración de inferencias, es el conocimiento previo de la estructura textual y del contenido del texto. La evidencia recogida aquí indica que el reconocimiento de la

superestructura discursiva resultó ser crucial para la comprensión de los diferentes textos.

Importancia central, también, tienen para esta comprensión el conocimiento general de mundo que posee el lector como, asimismo, la activación de los esquemas pertinentes correspondientes a los contenidos específicos de los textos procesados. De igual modo determinante para el logro de la comprensión fue, de acuerdo a los datos recogidos, la integración textual del discurso, evaluada ésta en términos del número de inferencias que se requieren para construir las macroestructuras de los mismos. Los textos narrativos y argumentativos exigían que los sujetos construyeran un mayor número de inferencias, mientras que la presentación más transparente de los diversos elementos que conformaban los textos descriptivos no demandó tal esfuerzo de los lectores, lo que facilitó su comprensión. Al parecer, estos textos resultaron más accesibles en atención al hecho de que, básicamente, implican sólo procesos que permiten construir representaciones referenciales, mientras que los textos argumentativos y narrativos involucran principalmente procesos de construcción de relaciones lógicas y jerárquicas entre los elementos del texto, como lo señalan también Just y Carpenter (1987).

En lo que respecta a qué grado de competencia lingüística se requiere para realizar tareas exitosas de procesamiento de textos en una lengua extranjera, se requeriría de otros estudios para precisar dicha competencia. Tales estudios tendrían asimismo que indagar sobre qué grados de competencia lingüística se necesitan para efectuar tareas diferentes de lectura y hasta qué punto un mayor o menor grado de conocimiento de mundo determina variaciones en el grado de competencia lingüística requerida para tal propósito. Según Alderson (1984), a medida que aumenta la dificultad conceptual o lingüística de los textos aumenta también la incidencia y la necesidad de un mayor grado de eficiencia en la lengua extranjera. En todo caso, a juzgar por el desempeño de los sujetos en el presente estudio, es indudable que se requiere de un grado de competencia lingüística tal que permita al lector proceder a hacer uso de las claves textuales y contextuales que facilitarán su tarea de procesamiento. Según Clarke (1979), no puede darse una transferencia directa de habilidades o estrategias de una lengua a otra a menos que exista una competencia lingüística previa que permita esta transferencia. No es posible refutar o corroborar tal afirmación a partir de la evidencia reunida aquí, puesto que todos nuestros sujetos, en el momento de realizar este estudio, ya habían desarrollado competencias similares en la lengua extranjera. La propuesta de Clarke sólo podría validarse replicando nuestro estudio con sujetos que tuvieran escaso conocimiento del idioma inglés, pero un buen rendimiento en el procesamiento de la lectura en su idioma materno.

Con respecto al planteamiento de Cowan (1976) de que a mayor nivel de competencia lingüística las estrategias perceptuales serían más automáticas, cabe señalar que la muestra con que hemos trabajado apoya tal afirmación, puesto que nadie reportó dificultades con el orden sintáctico ni con las características ortográficas diferentes del inglés. Otra comprobación que conseguimos acerca de la automaticidad de estas estrategias es que los sujetos que descartaron las palabras desconocidas pudieron identificar sus clases sintácticas a partir de la ubicación de éstas en la oración.

Del examen de los resultados recogidos en el caso de cada estrategia podemos concluir que nuestras tres hipótesis de trabajo se cumplieron. Es así como en el caso de

la hipótesis 1, nuestros resultados ponen claramente de manifiesto que los sujetos transfirieron, exitosamente, las estrategias con que abordan la tarea de lectura en su lengua materna a igual tarea en la lengua extranjera. Esta afirmación se funda en la constatación de que todas las estrategias identificadas aquí, con la sola excepción de a.1.5., alcanzaron frecuencias similares o superiores a las de la lengua materna en la lengua extranjera.

En relación con la hipótesis 2, pudimos comprobar que ésta también se cumplió, por cuanto los sujetos en estudio emplearon tiempos similares de reacción en la selección de las estrategias adecuadas para cada tarea de procesamiento textual. Si bien los tiempos de reacción no pudieron ser objetivamente medidos —dado el carácter mental del proceso— la observación atenta de la consecución de tal tarea nos permite así aseverarlo.

En lo que concierne a la hipótesis 3, la única estrategia específica empleada en el procesamiento de texto en lengua extranjera es, como ya se señalara, la a.1.5. Este hallazgo corrobora la predicción de que el procesamiento eficiente de la lectura en una lengua extranjera está sólo parcialmente determinado por estrategias específicamente desarrolladas por el lector para dar cuenta de las dificultades de interpretación textual que dicha lengua le ofrece, la que en este estudio se circunscribe a una tarea de interpretación léxica.

A modo de reflexión más general puede afirmarse que todas las estrategias identificadas son interdependientes, como lo son los diferentes niveles lingüísticos en que ellas operan. En efecto, cuando el lector acomete la tarea de procesar texto en lengua materna y extranjera, pone en ejercicio el conjunto de estrategias ya adquiridas para cada uno de los niveles. Faltaría entonces determinar el grado de influencia que tiene una estrategia de nivel léxico en una oracional y el de estas dos en la comprensión global de un texto. A su vez, sería también necesario determinar el grado de influencia de las estrategias semánticas globales en la comprensión de los problemas léxicos y oracionales que el lector enfrenta. Estas indagaciones constituyen, como es obvio, tareas por realizar en estudios especialmente diseñados para estos propósitos.

En todo caso, es necesario enfatizar el hecho de que el presente estudio evidencia, con absoluta claridad, que la comprensión de lectura en lengua extranjera está centralmente determinada por la transferencia de las estrategias ya desarrolladas en lengua materna.

Si bien esta pesquisa estuvo dirigida a indagar si las estrategias de lectura que nuestros sujetos usaban en inglés eran las mismas que empleaban en español, pudimos observar también otros fenómenos que podrían ser objeto de nuevos estudios. En este trabajo, se hizo evidente que las estrategias que involucran procesos cognitivos de jerarquía superior están fuera del control consciente de los sujetos. En efecto, los sujetos de la muestra sólo demostraron estar conscientes de las fallas de comprensión causadas ya sea por la interpretación deficiente de una palabra o de una oración, o por el desconocimiento del significado de una palabra. Sin embargo, ninguno de los sujetos que fallaron en detectar la coherencia semántica global del texto fue capaz de reportar con exactitud cuál había sido el problema y qué había impedido la comprensión. Las explicaciones ofrecidas fueron siempre vagas, reflejando su propio desconcierto:

21. "Entiendo cada línea, pero no sé, no podría decirle de qué se trata el texto".

22. "No tuve problemas con las palabras ni con las estructuras, pero no sé a qué se refiere el autor".

Los sujetos que fueron incapaces de identificar el esquema discursivo del texto, no asociaron esa falta de reconocimiento con sus fallas de comprensión. En ese caso, los sujetos supusieron que el texto estaba mal escrito o que había sido intencionalmente manipulado.

Pudimos también apreciar algunas dificultades metacognitivas: los sujetos que realizaron una interpretación defectuosa de los textos no se percataron de ello y se aferraron a su primera interpretación, aun cuando ésta no tuviera sentido o entrara en conflicto con algunas claves que entregaba el texto.

23. "No entendí la historia. No sé qué hacía un jeep en una consulta.

Inv.: ¿Un jeep? ¿Cuál jeep?

Trooper. Me imagino que Trooper es una marca o tipo de jeep".

Las metaestrategias de los sujetos para controlar los procesos cognitivos, en esos casos, no cumplieron su objetivo. En relación con esta observación, podemos agregar que la mayoría de las estrategias detectadas son de jerarquía inferior (nivel oracional y léxico), mientras que las estrategias de jerarquía superior, que podrían ser las más críticas para resolver los problemas de comprensión, se evidenciaron en mucho menor grado. Es finalmente importante destacar el hecho de que cuando nos planteamos la presente investigación, partimos del supuesto de que los sujetos que participarían en el estudio serían capaces de explicitar oralmente los procesos cognitivos efectivos que habían utilizado en la actividad de lectura silenciosa a la que se los sometió. Sin embargo, los datos recogidos pusieron claramente de manifiesto la incapacidad de estos sujetos de referirse a las estrategias de jerarquía superior que indudablemente deben haber utilizado en las tareas asignadas. Es probable que ello se deba a la escasa familiaridad que los estudiantes tienen con la identificación y construcción de gramáticas discursivas de diversa índole.

En resumen, podemos decir que los resultados de este trabajo coinciden, hasta cierto punto, con las hipótesis de Goodman (1973), tanto con aquellas que se refieren a los universales de lectura como con aquella que describe la tarea de lectura como una formulación de hipótesis acerca del significado (*guessing game*), hipótesis que se confirman o rechazan a medida que el lector procesa más información. Coincide este trabajo también con las propuestas de Hosenfeld (1984), Alderson (1984) y Hudson (1982) acerca de la transferencia de estrategias de una lengua a otra. En todo caso, los resultados informados aquí deben evaluarse considerando las restricciones con las cuales se debió trabajar. En primer lugar, el tamaño de la muestra no pudo ser mayor debido a la escasez de sujetos que tuvieran una competencia lingüística comparable en la lengua extranjera; en segundo lugar, el método adoptado presenta algunas limitaciones, las que señaláramos en la sección 4. Por ello, nuestros resultados son necesariamente de naturaleza tentativa y no pueden, por consiguiente, generalizarse a otras poblaciones.

5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Con respecto a las implicaciones que el presente estudio pudiera tener para la enseñan-

za de lenguas extranjeras, se desprende de los resultados obtenidos que los estudiantes de una lengua extranjera que no hayan desarrollado estrategias exitosas de lectura en la lengua materna difícilmente realizarán tareas exitosas de lectura en la lengua extranjera. Si consideramos la importancia central que tiene el procesamiento exitoso de la lectura en los logros académicos se hace imperativo investigar las estrategias y metaestrategias usadas por los buenos lectores. Adicionalmente, como señala Brown (1980), se requiere previamente precisar cuáles son los elementos que integran los procesos mediante los cuales se llevan a cabo la comprensión y la metacompreensión. En segundo lugar, es asimismo evidente que no se debe exigir a los alumnos procesamiento de textos escritos extensos antes de que hayan adquirido un nivel de competencia lingüística que asegure que tal tarea no se constituirá en un proceso agobiador y estéril.

De estas consideraciones fluyen, entre otras, las siguientes recomendaciones para la actividad docente en lengua extranjera:

- postergar las tareas de lectura en la lengua extranjera hasta que los alumnos hayan desarrollado estrategias para tal efecto en la lengua materna;
- aplazar el procesamiento de textos escritos extensos hasta el momento en que los alumnos hayan alcanzado suficiente competencia lingüística en la lengua meta;
- enseñarles a emplear tanto el contexto lingüístico como el no lingüístico para lograr la comprensión del texto;
- ejercitar la construcción de macroestructuras textuales y su utilización para guiar el procesamiento de textos;
- familiarizar a los estudiantes con las características y los componentes de las diferentes superestructuras discursivas; y
- entrenarlos en la identificación de aquellas estrategias específicas que resulten exitosas en el procesamiento de textos en lengua extranjera.

Finalmente, es importante subrayar la necesidad de recabar más información acerca de las estrategias que usan los buenos lectores en el procesamiento de los diferentes tipos de textos. De este modo, se estará en mejores condiciones de ayudar a aquellos sujetos que presenten problemas de comprensión del discurso escrito. Como Hosenfeld (1984) y Collins (1980) han demostrado, es posible enseñar estas estrategias, pero esta enseñanza será exitosa sólo en la medida en que sepamos, con certeza, qué es lo que hay que enseñar. Es por ello que urge construir instrumentos que permitan pesquisar tales estrategias, instrumentos que permitan a los sujetos hacerlas evidentes, especialmente aquellas que involucran procesos cognitivos más complejos y que son determinantes para una acabada comprensión.

Para ello, se requiere llevar a cabo otros estudios comparativos similares al presente, aunque innovando en algunas de las variables estudiadas: (a) con métodos diferentes, a fin de mitigar la influencia del método mentalista en los resultados; (b) con grupos que evidencien diferentes grados de competencia en lectura en lengua materna y un buen nivel de competencia lingüística en lengua extranjera, de forma tal de recoger más información acerca de la centralidad de la transferencia de estrategias en tareas exitosas de lectura en lengua extranjera; y (c) con grupos con diferentes grados de instrucción en el idioma extranjero, para así evaluar la incidencia de la competencia lingüística en el desempeño en las tareas de lectura en lengua extranjera y poder, finalmente, determinar el umbral lingüístico necesario para desempeñarse exitosamente en esta tarea. En

este trabajo supusimos: (1) que existía un umbral de competencia lingüística que era necesario alcanzar para que se llevara a cabo la transferencia de estrategias y (2) que los sujetos investigados habrían superado tal umbral. Sin embargo, estábamos conscientes de que desconocemos su naturaleza (si es que éste existe) y el grado en que el hecho de no contar con él impediría la transferencia de estrategias. Desconocemos también hasta qué punto el no alcanzar dicho umbral obliga al lector a usar las estrategias de un mal lector, es decir, a usar solamente las claves de superficie.

Todas éstas son tareas que requieren de nuestra urgente atención si nuestro objetivo es el de alcanzar una visión más clara y acabada de los procesos mediante los cuales logramos la comprensión de los textos escritos.

REFERENCIAS

- ALDERSON, CH. 1984. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En Ch. Alderson y A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language*. Londres y Nueva York: Longman.
- ANDERSON, J. 1980. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman and Company.
- ARON, H. 1978. Comparing reading comprehension in Spanish and English by adult Hispanics entering a two-year college. Ponencia presentada en el *III International Conference on Frontiers in Language Proficiency and Dominance Testing*. Southern Illinois University at Carbondale, septiembre 1978.
- DE BEAUGRANDE, R. 1984. The linearity of reading: Fact, fiction or frontier? En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*. Newark, Del.: International Reading Association.
- BLACK, J. y G. BOWER. 1980. Story understanding as problem solving. *Poetics* 9: 223-250.
- BLACK, J. y H. BERN. 1981. Causal coherence and memory for events in narratives. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20: 267-275.
- BLACK, A., P. FREEMAN y P.N. JOHNSON-LAIRD. 1986. Plausibility and comprehension of text. *British Journal of Psychology* 77: 51-62.
- BRANSFORD, D., B. STEIN y T. SHELTON. 1984. Learning from the perspective of the comprehender. En Ch. Alderson y A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language*. Londres y Nueva York: Longman.
- BOCAZ, A. 1984. El procesamiento cognitivo del discurso escrito. *Lenguas Modernas* 11: 33-53.
- BOCAZ, A. 1985. Instanciación de esquemas y creatividad narrativa en una lengua extranjera. *Lenguas Modernas* 12: 23-43.
- BOCAZ, A. 1986. Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: Estudio preliminar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 24: 63-77.
- BROWN, A. 1980. Metacognitive development and reading. En E. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BROADBENT, D. 1958. *Perception and communication*. Londres: Pergamon Press.
- CARRELL, P. 1983a. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language* 1: 81-92.
- CARRELL, P. 1983b. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning* 33: 183-207.
- CARRELL, P. 1984. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning* 34: 87-112.
- CARRELL, P. y J. EISTERHOLD. 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly* 17: 553-573.
- CLARKE, M.A. 1979. Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning* 29: 121-150.

- COHEN, A. y C. HOSENFELD. 1981. Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning* 31: 285-313.
- COLLINS, A., J.S. BROWN y K. LARKIN. 1980. Inference in text understanding. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- COWAN, R.J. 1976. Reading, perceptual strategies and contrastive analysis. *Language Learning* 26: 95-109.
- CZIKO, G.S. 1980. Language competence and reading strategies. A comparison of first and second language oral reading errors. *Language Learning* 30: 101-116.
- DEHN, N. 1984. An artificial intelligence perspective on reading comprehension. En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*. Newark, Del.: International Reading Association.
- VAN DIJK, T. y W. KINTSCH. 1983. *Strategies in discourse comprehension*. Nueva York y Londres: Academic Press.
- GOETZ, E. y B. ARMBRUSTER. 1980. Psychological correlates of text structure. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GOODMAN, K. 1973. Psycholinguistic universals in the reading process. En F. Smith (ed.), *Psycholinguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- HALLIDAY, M. y R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HASAN, R. 1984. Coherence and cohesive harmony. En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*. Newark, Del.: International Reading Association.
- HOSENFELD, C. 1984. Case studies of ninth grade readers. En Ch. Alderson y A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language*. Londres y Nueva York: Longman.
- HOSENFELD, C., V. ARNOLD, J. KIRCHOFER, J. LACIURA y L. WILSON. 1981. Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals* 14: 415-422.
- HUDSON, T. 1982. The effects of induced schemata on the "short-circuit" in L₂ reading: Nondecoding factors in L₂ reading performance. *Language Learning* 32: 1-31.
- JOHNSTON, P. 1983. *Reading comprehension assessment*. Newark, Del.: International Reading Association.
- JUST, M. y P. CARPENTER. 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, Mass.: Allyn and Bacon.
- KEENAN, J., S. BAILLET y P. BROWN. 1984. The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23: 115-126.
- KINTSCH, W. y T. VAN DIJK. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 19: 329-354.
- KINTSCH, W. y J. MILLER. 1984. Readability: A view from cognitive psychology. En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*. Newark, Del.: International Reading Association.
- KLATZKY, R.L. 1975. *Human memory. Structures and processes*. San Francisco: Freeman and Company.
- LOTT HOLMES, D. 1973. The independence of letter, word and meaning identification in reading. En F. Smith (ed.), *Psycholinguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- MOSENTHAL, J.H. y R. TIERNEY. 1984. Cohesion: Problems with talking about text. *Reading Research Quarterly* 19: 240-243.
- NEISSER, U. 1967. *Cognitive psychology*. Nueva York: Appleton.
- NEWELL, A. y H. SIMON. 1972. *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- OMANSON, R. 1982. An analysis of narratives: Identifying central, supportive, and distractive content. *Discourse Processes* 5: 195-224.
- RUMELHART, D. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- RUMELHART, D. 1984. Understanding understanding. En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*. Newark, Del.: International Reading Association.
- SCHANK, R. y R. ABELSON. 1977. *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- SCHANK, R. y M. LEBOWITZ. 1980. Levels of understanding in computers and people. *Poetics* 9: 251-273.
- SMITH, F. 1973. Decoding, the great fallacy. En F. Smith (ed.), *Psycholinguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPIRO, R. 1980. Constructive processes in prose comprehension and recall. En R. Spiro, B. Bruce, y W. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- STEIN, N. y C. GLEN. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, N.J.: Ablex.
- TRABASSO, T. 1980. *On the making of inferences during reading and their assessment* (Tech. Rep. N° 157). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading. Enero 1980.
- TRABASSO, T., T. SECCO y P. VAN DEN BROEK. 1984. Causal cohesion and story coherence. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- WESSELLS, M. 1982. *Cognitive psychology*. Nueva York: Harper & Row.