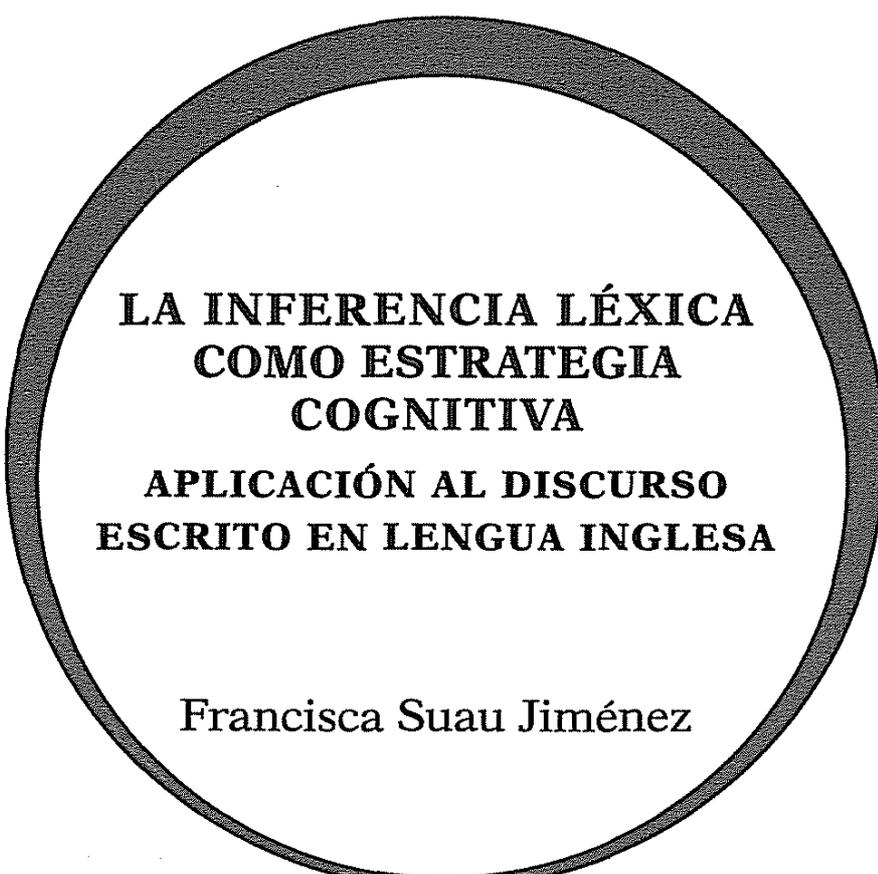


CUADERNOS DE FILOLOGÍA

ANEJO XXXVII



**LA INFERENCIA LÉXICA
COMO ESTRATEGIA
COGNITIVA**

**APLICACIÓN AL DISCURSO
ESCRITO EN LENGUA INGLESA**

Francisca Suau Jiménez

FACULTAT DE FILOLOGIA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**LA INFERENCIA LÉXICA COMO
ESTRATEGIA COGNITIVA**

FRANCISCA SUAU JIMÉNEZ

LA INFERENCIA LÉXICA
COMO
ESTRATEGIA COGNITIVA
APLICACIÓN AL DISCURSO
ESCRITO EN LENGUA INGLESA

Anejo n.º XXXVII de la Revista
CUADERNOS DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA
FACULTAT DE FILOLOGIA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

© Francisca Suau Jiménez

Anejo XXXVII de *Cuadernos de Filología*

Edita: Universitat de València

Imprime: Artes Gráficas Soler, S. L.

La Olivereta, 28, 46018 Valencia

ISBN: 84-370-4221-6

Depósito legal: V. 119 - 2000

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
PROCESOS COGNITIVOS SUBYACENTES A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	4
LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	9
EL LÉXICO EN UNA L2	14
Su aprendizaje	14
La palabra: su importancia y la complejidad de su conocimiento	16
Aspectos implicados en el aprendizaje de una palabra	16
Factores que intervienen en el aprendizaje del léxico	18
Aprendizaje directo e indirecto	20
El léxico y la destreza de la lectura	21
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO	26
La instrucción en el aprendizaje del léxico	26
Las estrategias de inferencia a partir del contexto	27
Análisis del contexto. Distintas visiones de lo que significa	29
Modelos de estrategia de inferencia léxica	31
APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR UN GRUPO DE APRENDICES DE INGLÉS COMO L2	41
Objetivo y procedimiento	41
Los sujetos	41
La instrucción	42
Corpus de palabras	49
Resultados de la actuación de los aprendices	50
CONCLUSIONES	64
Nivel morfológico	64
Nivel sintáctico	64
Nivel semántico	65
Relaciones sintácticas, semánticas y discursivas con el contexto	65
Valoración de la estrategia en el presente estudio	66
Reflexión teórica desde un punto de vista cognitivo	66
Implicaciones pedagógicas y de investigación	67
BIBLIOGRAFÍA	68

INTRODUCCIÓN

La inferencia léxica se revela como una estrategia esencial del aprendiz de lenguas al enfrentarse a palabras desconocidas en un texto escrito, tal como han probado diversas investigaciones (Gairns y Redman, 1986; Nation, 1987; Kelly, 1990; Kang, 1995). El hecho de adjetivarla como estrategia cognitiva implica que constituye una tarea mental compleja y que su realización lleva implícita la manipulación de la lengua, en este caso del inglés como L2. Así pues, el aprendiz de inglés como L2 necesitará, o bien analizar en partes la palabra desconocida, o bien relacionar el contexto circundante con dicha palabra desconocida, buscando claves morfosintácticas, semánticas y discursivas que le ayuden a inferir su significado. Por otro lado, esta estrategia es útil ya que permite a los aprendices, de forma autónoma, abordar la comprensión y/o aprendizaje de un nivel de la lengua, el léxico, de suma importancia en el aprendizaje de una L2. El léxico de la lengua inglesa está constituido por varios niveles de dificultad, según la tipología de los términos. Por un lado está el nivel léxico estructural, formado por los términos finitos con función gramatical tales como artículos, auxiliares, pronombres, preposiciones, etc. que no representan una gran dificultad para el aprendiz. Por otro lado están los términos propiamente léxicos y que forman una categoría abierta. En este nivel están las palabras de alta frecuencia y, por lo tanto, de menor dificultad de comprensión y aprendizaje, y las de baja frecuencia y a la vez mayor dificultad. Es con estas palabras de baja frecuencia, que representan un 13% de todo el léxico en lengua inglesa según Nation (1990) con las que la estrategia de inferencia es especialmente útil, ya que la relativamente escasa aparición de estas palabras no aconseja su aprendizaje por medios memorísticos.

Para conseguir una adecuada aplicación de esta estrategia en textos escritos, será necesario que los aprendices de lenguas pasen por un período de instrucción, en el cual se les ejercitará en los pasos que deben seguir según un modelo de estrategia que se les proponga. Una vez concluida la instrucción, la estrategia deberá haber pasado por los tres estadios del aprendizaje de una tarea compleja, es decir, el cognitivo, asociativo y autónomo, con lo cual los aprendices podrán aplicar la estrategia de forma autónoma e independiente a palabras desconocidas.

Este trabajo intenta describir la estrategia de inferencia léxica como proceso de orden lingüístico-cognitivo en el contexto del aprendizaje del léxico en una L2.

Al mismo tiempo, da cuenta de su aplicación por un grupo de aprendices de inglés como L2 a una batería de palabras desconocidas y de los resultados obtenidos tras la investigación.

PROCESOS COGNITIVOS SUBYACENTES A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para comprender cómo funcionan las estrategias de aprendizaje es necesario comenzar explicando los procesos cognitivos que subyacen a éstas. A partir de estos procesos cognitivos, algunos aprendices de una L2 activan los mecanismos conocidos como estrategias de aprendizaje.

Para empezar diremos que los lingüistas, tomando como punto de partida la psicología cognitiva, han hecho esfuerzos por investigar cuál es el soporte teórico que subyace al fenómeno de las estrategias de aprendizaje, formando estas investigaciones parte de la teoría general sobre *adquisición de una L2*.

En este sentido hemos de hacer hincapié en el hecho de que tanto la lingüística como la psicología han desarrollado por separado sus propios paradigmas para intentar describir la adquisición de una L2 y, más concretamente, las estrategias de aprendizaje. En el caso de la psicología es la corriente denominada psicología cognitiva o cognoscitiva (Anderson, 1980, 1983, 1985; Weinstein & Underwood, 1988) la que se ha ocupado de explicar estos fenómenos del aprendizaje de lenguas a través de estudios experimentales orientados a instruir a los aprendices en la adquisición de estrategias. En el caso de la lingüística es la teoría general de adquisición de una L2 la que ha intentado describir las estrategias de aprendizaje desde el punto de vista de la manipulación de la lengua (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990). Sólo posteriormente han ido apareciendo trabajos que integraban ambas corrientes, dando a las estrategias un soporte claramente cognitivo (Rabinowitz & Chi, 1987; Mayer, 1988).

Para examinar la aportación que la teoría cognitiva hace a la explicación de cómo se adquiere una L2 es necesario que revisemos los trabajos y estudios de Anderson (1980, 1983, 1985), al que podemos describir como el investigador pionero en explicar el aprendizaje de procesos complejos como puede ser la lengua desde un modelo teórico cognitivo que Anderson denomina *ACT* theory of cognition*. Hay además otros muchos investigadores, que ya desde el campo de la psicolingüística o de la lingüística aplicada han tomado como base las aportaciones de la psicología cognitiva y las han reformulado o adaptado a la adquisición de una L2 y sus procesos. Entre ellos podemos citar a Rubin (1981), Carrell, Devine & Eskey (1988), Schmidt (1992) y O'Malley y Chamot (1990, 1993) entre otros.

Rubin (1981) tiene la importancia de ser la primera investigadora que desde el campo del aprendizaje de segundas lenguas se interesa por el soporte teórico que aporta la teoría cognitiva. Menciona las *estrategias cognitivas*, que más tarde retomarán otros autores (O'Malley y Chamot, 1988, 1990) y las explica haciendo hincapié en los procesos cognitivos subyacentes. Carrell, Devine & Eskey (1988) destacan por proporcionar a las estrategias de adquisición en la comprensión escrita un soporte cognitivo, haciéndolas depender de los *schemata* descritos por la teoría de Anderson. O'Malley (1990) revisa su anterior trabajo con Chamot y Walker (1987) y añade la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje como destrezas cognitivas, puesto que la teoría cognitiva considera que todos los individuos aprenden mejor a través de procesos mentales dinámicos. Además, O'Malley esboza las implicaciones de la teoría cognitiva para la instrucción en estrategias de aprendizaje (1990: 492).

Aportación de la psicología cognitiva:

Existen varias maneras de representar la competencia que subyace a la actuación en una destreza cognitiva compleja como, por ejemplo, la lengua. Estas representaciones pueden ir desde el análisis racional de tareas (Gagné & Paradise, 1961) a los sistemas de producción (Anderson, 1980, 1983, 1985), descripciones todas ellas provenientes de la psicología cognitiva. Sin embargo, el modelo descriptivo que ha calado y sirve de soporte teórico de las estrategias de aprendizaje aplicadas al lenguaje son los *sistemas de producción* de Anderson, que citan O'Malley, Chamot & Walker (1987), autores clave en la teorización de los procesos cognitivos relacionados con las estrategias de aprendizaje y subyacentes a la adquisición de una L2. Ellos adoptan este modelo propuesto por Anderson por varias razones, que aquí exponemos:

- 1.- Anderson integra numerosos conceptos del proceso cognitivo que confieren a su modelo un sentido de amplitud o generalidad.
- 2.- El desarrollo teórico de los sistemas de producción cubre una gama más amplia que los otros modelos en cuanto a comportamiento lingüístico se refiere, ya que incluye la comprensión y la producción de textos orales y escritos, así como la resolución de problemas.
- 3.- Este modelo teórico distingue entre conocimiento factual y conocimiento procedimental tanto en la representación de la memoria como en el aprendizaje.
- 4.- Este modelo puede ampliarse para incorporar el procesamiento estratégico como parte de la descripción de cómo es aprendida la información.

5.- Este modelo ha sido continuamente revisado y ampliado, y por lo tanto es un modelo actualizado.

Representación en la memoria:

Anderson distingue entre lo que conocemos o sabemos acerca de algo -información estática-, que da lugar al *conocimiento declarativo*, y lo que conocemos o sabemos acerca de cómo hacer algo -información dinámica-, que hace lo propio con el *conocimiento procedimental*.

Ejemplos de conocimiento declarativo serían las definiciones de palabras, de hechos y normas, a la vez que la memoria de las imágenes (Gagne & White, 1978).

Este tipo de conocimiento está representado en la memoria a largo plazo a través de nódulos conceptuales que están asociados a otros nódulos conceptuales mediante conexiones. Los nódulos pueden estar conectados mediante pares de asociaciones simples, mediante proposiciones complejas o mediante *esquemas (schemata)*, que son redes interconectadas aún más complejas. El significado se genera por el estímulo que la información recibida por la memoria a corto plazo hace en la memoria a largo plazo. El valor principal de los *esquemas* es que facilitan el hacer inferencias acerca de conceptos.

En cuanto al conocimiento procedimental, Anderson (1980) lo llama *habilidad cognitiva*, porque se refiere a la habilidad de realizar varios procedimientos mentales. La habilidad para entender y generar lenguaje o la aplicación de nuestro conocimiento acerca de unas normas para resolver un problema serían ejemplos de este tipo de conocimiento. Anderson afirma que a medida que vamos utilizando el mismo conocimiento una y otra vez en un procedimiento perdemos la capacidad de "declarar" o verbalizar los pasos que seguimos. Por otra parte, mientras el conocimiento declarativo se adquiere con rapidez, el conocimiento procedimental, como por ejemplo la adquisición de una lengua, se produce gradualmente y sólo a través de la repetición. La representación del conocimiento procedimental en la memoria es una cuestión clave de la teoría cognitiva y está contenida en lo que Anderson denomina *sistemas de producción*.

Sistemas de producción :

Los sistemas de producción (Anderson, 1983) son la base de la que parte este autor para construir un sistema cognitivo común que explique todos los procesos mentales de rango superior.

Anderson sugiere que todas las habilidades cognitivas complejas se pueden representar como sistemas de producción, y tienen una similitud clara con el modo de proceder de un ordenador. En su representación básica, un sistema de producción tiene una *condición* y una *acción*.

La condición contiene una cláusula o conjunto de cláusulas precedidas por SI, y la acción tiene una cláusula o conjunto de cláusulas precedidas por ENTONCES. Veamos un ejemplo de Anderson (1980) citado por O'Malley y Chamot (1990: 17):

IF the goal is to generate a plural of a noun, (CONDICIÓN)
and the noun ends in a hard consonant,
THEN generate the noun + /s/. (ACCIÓN)

Los pares de CONDICIÓN-ACCIÓN, también llamados producciones, pueden ser inicialmente representados como conocimiento declarativo, y gradualmente, a través de la práctica, se agrupan como conjuntos de producción que se realizan de forma automática.

Para O'Malley, Chamot y Walker, la aplicación del modelo de Anderson a la adquisición de segundas lenguas concede, en primer lugar, importancia al conocimiento declarativo y al conocimiento procedimental. Conocer una lengua como sistema gramatical, incluyendo las normas que subyacen a la sintaxis, la semántica y la fonología no es condición suficiente para saber usar esa lengua de modo funcional. Cuando el objetivo es el uso de la lengua con fines comunicativos, se hace necesario el conocimiento procedimental (1987: 295).

Estadios en la adquisición de una segunda lengua vista como destreza compleja:

Dentro ya del proceso de aprendizaje cabe preguntarse cómo se realiza el paso desde el conocimiento declarativo, compartimento estanco limitado por sus propias normas, al estadio automatizado del conocimiento procedimental. Para explicar este paso, Anderson (1983, 1985) describe tres estadios de adquisición de habilidades o destrezas: *cognitivo, asociativo y autónomo*:

Estadio cognitivo

Durante el estadio cognitivo, el aprendiz intenta saber cómo hacer la tarea, ya sea de forma individual o mediante instrucción recibida del exterior. Este estadio presupone actividad consciente por parte del aprendiz, y el conocimiento adquirido es típicamente declarativo y puede ser verbalizado por el mismo aprendiz.

Estadio asociativo

Durante el estadio asociativo se dan dos grandes cambios con respecto al dominio de la destreza. Primero, los errores de la representación original declarativa son detectados y eliminados. Segundo, las conexiones entre los varios elementos o componentes de la destreza son reforzados. Durante este estadio, el conocimiento declarativo se convierte en procedimental.

Sin embargo, la representación inicial declarativa no siempre se pierde. La actuación del aprendiz en este estadio empieza a parecer experta, aunque aún existen algunos errores.

Estadio autónomo

Durante este estadio, la actuación del aprendiz se perfecciona.

La ejecución de la destreza se hace prácticamente automática, y los errores que impedían una realización correcta de la destreza desaparecen. Ésta se realiza a menudo sin esfuerzo, y el aprendiz hace mucha menos demanda de información a la memoria operativa (*working memory*) o consciencia.

O'Malley, Chamot & Walker (1987: 287) afirman que los tres estadios de adquisición de una destreza que plantea Anderson (1980) tienen importantes implicaciones, tanto para comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua como para desarrollar una *instrucción* a los aprendices que sea coherente con este proceso. Para ellos son cuatro los aspectos de la adquisición de una segunda lengua que se pueden explicar a la luz de la teoría cognitiva:

- a) El paralelismo entre los estadios y los conceptos teóricos en una L2.
- b) La consciencia del aprendiz en los procesos de aprendizaje.
- c) El nivel de adquisición de una lengua y el tipo de tarea.
- d) La retención o la pérdida de conocimientos de la lengua a través del tiempo.

Respecto al primer aspecto, y concretamente durante el estadio cognitivo, el aprendiz de una L2 se embarca en una actividad mental consciente, fijando su atención en unas u otras partes de la lengua nueva, con objeto de encontrarle un sentido (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 300). En el estadio asociativo, el aprendiz empieza a desarrollar familiaridad con el conocimiento adquirido en el primer estadio, y lo intenta aplicar de forma procedimental. Este estadio corresponde a lo que muchos investigadores de adquisición en segundas lenguas denominan *interlengua* (Selinker, 1972, 1981), o lugar intermedio en el proceso de la adquisición.

At this intermediate stage, the L2 learner is able to use the language for communication, although imperfectly, but may find difficulties in using the new language as a tool for learning complex information because active attention is still being given to strengthening the language skill itself (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 301).

En cuanto al tercer estadio, cuando el aprendiz de L2 lo alcanza ya es capaz de procesar la lengua autónomamente, pudiendo llegar a parecerse al dominio de un hablante nativo.

Este estadio también se llama *procesamiento automático* (McLaughlin et al., 1983), y en él el aprendiz maneja ya la lengua según propósitos funcionales, tanto sociales como académicos o técnicos (O'Malley, Chamot y Walker, 1987: 301).

Respecto a la consciencia del aprendiz en su aprendizaje y la aplicación a la adquisición de una L2, se dan en ésta unos procesos internos que para la teoría cognitiva van de más consciencia al principio, es decir, cuando se están aprendiendo y aplicando unas reglas, a menos consciencia de las mismas cuando ya se domina la lengua, puesto que estas reglas se automatizan.

El tercer aspecto que permite examinar la teoría cognitiva es el del nivel de adquisición de la lengua y el tipo de tarea. Aquí, O'Malley, Chamot y Walker sugieren que, dado que la lengua es un sistema complejo que abarca tanto gramática, semántica y pronunciación como reglas de uso y discurso, el aprendiz puede adquirir aspectos de la nueva lengua de forma secuencial (1987: 302).

Finalmente, el cuarto aspecto que esta teoría explica es el de la retención y pérdida de conocimientos de la L2 a través del tiempo. En este sentido, la teoría puede predecir qué partes de la lengua, que al principio pertenecen al conocimiento declarativo, se olvidarán antes.

También, qué partes de la lengua que se han automatizado y pertenecen al conocimiento procedimental serán retenidas (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 303).

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Definición y nombres atribuidos a las estrategias de aprendizaje (EA):

Oxford (1990: 7) en un intento de remontarse al origen de la palabra *estrategia* (del Griego "strategeia" -arte de la guerra, u óptimo manejo de las tropas y armamento en una campaña-) apunta otro posible nombre, *táctica*, empleado indistintamente cuando, sin embargo, *táctica* hace referencia a los medios utilizados para el éxito de la estrategia, y expone así el problema de los múltiples términos tenidos por sinónimos de estrategia y utilizados para su definición.

Rubin, en su artículo pionero de las EA proponía: "By strategies, I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge" (1975: 43). Con esta definición, Rubin iniciaba un largo recorrido que aún no se puede dar por concluido, en el que múltiples investigadores han definido qué son las EA, en un intento de abarcar toda su riqueza de significado. Por lo tanto, podemos decir que este concepto ha ido evolucionando. Weinstein & Mayer las ven desde el doble objetivo que éstas persiguen, emocional o puramente práctico: "[they] affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge" (1986: 315).

Chamot, iniciando un tímido enfoque cognitivo, aunque siempre aplicado al aprendizaje de lenguas, las definía como: "...techniques, approaches, or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information" (1987: 71).

Para O'Malley y Chamot son "...special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information" (1990: 1). De esta forma confieren a la definición un énfasis claramente cognitivo, ya que para ellos son, en primer lugar, pensamientos, aunque también conductas especiales.

Oxford, sin embargo, define las EA de un modo mucho más neutro y desprovisto de carga teórica subyacente, como "...steps taken by students to enhance their own learning" (Oxford 1990: 1), aunque más adelante añade: "Strategies (...) are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence" (1990: 1), con lo cual pone el énfasis en la competencia comunicativa como finalidad del aprendizaje de lenguas. Más adelante, Oxford se remite a la definición de Rigney (1978), intentando profundizar en el concepto de estrategias: "learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information" (Oxford, 1990: 8).

No obstante, al presentar términos alternativos, como son "tactics, techniques, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, functional skills, cognitive abilities, processing strategies, problem-solving procedures" (1990: 238), esta autora observa que existe una cierta tendencia al cognitivismo exclusivo, enfoque con el cual no está de acuerdo. Hace, pues, una crítica del excesivo matiz cognitivo que se confiere a estos términos, recordando que no hay que olvidar los aspectos emocional y social, igualmente importantes para definir las estrategias, y que necesariamente se han de tener en cuenta a la hora de aplicarlas. Wenden recoge la muy variada nomenclatura que han recibido las EA, y asume el hecho de la falta de convención entre la comunidad investigadora en el campo de la adquisición de una L2:

Researchers in second language acquisition have not been able to come to a consensus regarding what a strategy is. This is reflected in the literature where strategies are referred to as "techniques", "tactics", "potentially conscious plans", "consciously employed operations", "learning skills", "basic skills", "functional skills", "cognitive abilities", "problem solving procedures" and "language learning behaviors" (1991: 18).

Manchón (1993: 152) menciona la evolución habida en el concepto de EA, y propone la definición que se enmarca en la teoría cognitiva al citar a Cano García y Justicia Justicia (1988): "...conjunto de planes u operaciones usados por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información", definición general, ya que no hace mención explícita al aprendizaje de lenguas, y por ello aplicable a cualquier tipo de aprendizaje. Oxford (1993: 175) recoge finalmente la definición de Rigney (1978), modificándola y haciéndola específica de una L2, pero nunca a partir de un enfoque cognitivo, a la vez que incorpora el hecho de que pueden o no ser mecanismos conscientes: "Second language (L2) learning strategies are specific actions, behaviors, steps, or techniques that students employ - often consciously- to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2".

Es fácil ver que todas estas definiciones, aunque muy diversas en su descripción del término, al proponerse como sinónimos *técnicas, acciones, pensamientos, conductas, pasos, planes*, etc. tienen en común el tratarse de cualquier tipo de movimiento, mental o no, consciente o no, que el buen aprendiz de lenguas ejecuta con objeto de mejorar su aprendizaje.

Clasificación de las EA :

Es necesario puntualizar que las primeras clasificaciones datan de las investigaciones pioneras que se realizaron, partiendo del interés por el "buen aprendiz de lenguas" (Rubin, 1975; Stern, 1975), origen de este campo de estudio. En ellas se intentaban recoger todas las estrategias que los aprendices decían utilizar en cualquier situación de aprendizaje dificultosa de una L2 (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978).

Esta clasificación incluye las estrategias de *aprendizaje* y las estrategias de *comunicación y producción*. Esta diferenciación, mencionada por Faerch & Kasper (1984) y por Tarone (1981) establecía lo siguiente: mientras que el objetivo de las estrategias de aprendizaje es la adquisición de una lengua, las estrategias de comunicación y producción están más relacionadas con el uso de la lengua, aunque la línea divisoria entre estos dos tipos de estrategias no siempre ha sido clara. Las de producción, por otra parte, se utilizan para conseguir objetivos de comunicación, reflejando un interés por usar el lenguaje de forma eficaz, sin un excesivo esfuerzo.

Las estrategias de comunicación (EC) se suelen explicar porque solucionan un fallo habido al intentar realizar un objetivo de producción. Por lo tanto, las EC sirven a un objetivo muy importante, como es el negociar el significado entre hablantes, especialmente cuando entra en juego una L2, ya sea entre hablantes no-nativos o entre nativos y no-nativos.

Bou (1995: 166) hace una puntualización importante al indicar que lo que realmente distingue una EA de una EC es la intención de aprendizaje de estas últimas:

Así, un estudiante que realiza inferencias sobre el significado de una palabra considerando el contexto, está empleando una EA pero no una EC. Sin embargo, un estudiante solicitando ayuda del profesor o del interlocutor nativo para comunicar un mensaje está utilizando una EC que, según la intención esté relacionada con el aprendizaje, podrá ser también considerada una EA (1995: 166).

Esto podría, por lo tanto, resolver la controversia entre estos dos tipos de estrategias del aprendiz, cuya clasificación a menudo se solapa para muchos autores (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978; Tarone, 1981; Faerch & Kasper, 1984).

Tendencia cognitiva

Dentro de la tendencia cognitiva al abordar las EA tenemos a Brown & Palincsar (1982), cuyos estudios sobre psicología dieron como resultado la clasificación de las estrategias en los dos grupos más importantes: estrategias *metacognitivas* y *cognitivas*, clasificación que fue retomada por O'Malley et al. (1985a,b) y Chamot & Küpper (1989). Las metacognitivas abarcan el pensar acerca del proceso de aprendizaje, la planificación y la monitorización de éste, junto con la auto-evaluación, una vez concluida la actividad de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas se pueden aplicar a cualquier tipo de tarea, mientras que las estrategias cognitivas están directamente relacionadas con una tarea y un objetivo de aprendizaje. Las estrategias cognitivas afectan a la manipulación o transformación del material objeto de aprendizaje.

Es el propio aprendiz quien interactúa directamente con el material de la tarea, dándose un mejor aprendizaje cuanta más manipulación y transformación de este material ejerce.

Un tercer grupo, el menos relevante cognitivamente hablando, lo constituye el componente afectivo y social inherente a la aplicación de las estrategias de aprendizaje, y es fruto de los estudios llevados a cabo por McDonald et al. (1979) y Larson & Dansereau (1983) y Dansereau et al. (1983). McDonald et al. hallaron que ciertos estudiantes, instruidos para

utilizar una estrategia de lectura, conseguían mejores resultados al aplicar la estrategia en grupo que otros estudiantes que lo hacían individualmente. El resto de autores, por su parte, observaron que el aprendizaje era más efectivo cuando se hacía trabajar juntos a aprendices con estilos cognitivos diferentes. Este tercer tipo de estrategias se conoce como estrategias *afectivas* en autores como Naiman et al. (1978) y Rubin & Thomson (1982), y Chamot (1987) y O'Malley y Chamot (1990) las denominan *socio-afectivas*, haciendo referencia a su naturaleza.

Para O'Malley y Chamot las estrategias metacognitivas son destrezas de rango superior, que pueden abarcar la planificación, monitorización o evaluación del éxito de una actividad de aprendizaje (1990: 44). Entre los procesos que se pueden incluir como estrategias metacognitivas para tareas de recepción o producción podemos citar:

1. Atención selectiva hacia aspectos especiales de una tarea de aprendizaje, como la planificación para escuchar a través de palabras clave o sintagmas.

2. Planificar la organización de un discurso escrito o hablado.

3. Monitorizar o revisar la atención prestada a una tarea, monitorizar la comprensión de información que debe ser memorizada, o monitorizar la producción mientras ésta se está dando.

4. Evaluar o comprobar la comprensión tras la finalización de una actividad receptiva de la lengua, o evaluar la producción de lenguaje después de que haya tenido lugar.

(O'Malley y Chamot, 1990: 44)

Por otro lado, las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información que nos llega de fuera, manipulándola para favorecer el aprendizaje. Weinstein & Mayer (1986) las agrupan en tres grandes apartados: procesos de ensayo, organización y elaboración. Las estrategias cognitivas pueden estar limitadas en su aplicación según el tipo de tarea. Las que más discusión han provocado y las más utilizadas en tareas de comprensión oral y escrita son:

1. Ensayo, o repetición de nombres de objetos que se han escuchado.

2. Organización, o agrupación y clasificación de palabras, terminología o conceptos relacionados con atributos semánticos o sintácticos.

3. Inferencia, o utilización de la información en un texto oral o escrito para averiguar significados de nuevas palabras, predecir frases o completar partes que faltan.

4. Resumir, o sintetizar intermitentemente lo que se ha oído para asegurarse de que la información se ha retenido.
5. Deducción, o aplicación de reglas para entender la lengua.
6. Imaginería, o utilización de imágenes visuales creadas o reales para comprender y recordar nueva información verbal.
7. Transferencia, o utilización de información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje.
8. Elaboración o unión de ideas con información nueva o ya existente.

Finalmente, las estrategias socio-afectivas representan un amplio grupo que abarca tanto la interacción con otra persona como el control de la afectividad que se despliega en una actividad de aprendizaje por la mente.

EL LÉXICO EN UNA L2

Su aprendizaje

Muchos de los autores que trabajan o han trabajado en el léxico y su adquisición o aprendizaje ven una evolución positiva desde su casi completa ignorancia como categoría lingüística susceptible de investigación hasta un interés cada vez más creciente, que se inició a finales de la década de los setenta. Para Meara (1982) la falta de interés en estudiar el léxico antes de los años ochenta es grave, siendo ésta una de las áreas de la adquisición de una L2 donde mayores dificultades encuentran los aprendices de lenguas:

This neglect is all the more striking in that learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems. (Meara 1982: 100)

De igual modo, Oxford & Scarcella sugieren que muchos aprendices se rebelan cuando en clase no se hacen aproximaciones directas a la instrucción de léxico, esperando que éste se aprenda por ósmosis (1994: 232). Desde el punto de vista comunicativo, una de las necesidades más apremiantes de los aprendices de una L2 es mejorar y ampliar su léxico: "When our first goal is communication, when we have little of the new language at our command, it is the lexicon that is crucial. The words... will make basic communication possible" (Hatch, 1983: 7). Siguiendo este punto de vista comunicativo, Nyikos (1985) apunta que mientras que sintaxis y adecuación gramatical ayudan a conducir el mensaje, no existe mensaje si no hay palabras.

Uno de los primeros autores que se interesó de forma exhaustiva por la investigación del léxico y su adquisición fue Nation (1982) con un influyente artículo que ha sido posteriormente citado por infinidad de otros autores, y en el que revisa todas las investigaciones hechas hasta esa fecha sobre léxico en una L2. Este artículo supuso un fuerte impulso en el interés que había empezado a renacer respecto a este campo.

En él Nation cita conceptos básicos, como el de aprendizaje de léxico *directo* frente a *indirecto* y aspectos clave como el del número de repeticiones necesarias para garantizar el aprendizaje de una palabra, el por qué unas palabras son más difíciles de aprender que otras, y el de si las palabras se aprenden mejor por listados o a través del contexto. Este artículo supuso igualmente el trabajo inicial de Nation en todos estos ámbitos, investigación que ha continuado de forma constante, convirtiéndose en una de las más sólidas y fructíferas, varios de cuyos frutos son también la incursión en el campo de las estrategias de aprendizaje aplicadas a léxico (Clarke & Nation 1980) y de la relación entre léxico y lectura (Nation & Coady 1988).

Laufer (1986) muestra el cambio de actitud hacia un interés por investigar la adquisición de léxico como una consecuencia de varios factores: el desarrollo de la semántica, la sociolingüística y la pragmática han cambiado la visión de la lengua, desde una, idealizada y abstracta a otra más social y funcional. Así, del interés por los sonidos y las estructuras se ha pasado al interés por el significado, el discurso y los actos de habla, suscitando todos estos campos un interés directo por las palabras. Además, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, que tuvo su inicio en la década de los ochenta, mostró cómo en el proceso de aprendizaje de una L2 el aprendiz y no otros factores como los materiales, el profesor, etc. es el elemento clave, y por lo tanto es importante estudiar qué pasos sigue en este proceso de aprendizaje (Widdowson, 1978; Widdowson & Brumfit, 1981). De este modo aumentaron los trabajos centrados en la adquisición de léxico, no sólo en los primeros estadios del aprendizaje, sino en estadios avanzados, en los cuales se producen muchos de los problemas léxicos más complejos (Laufer, 1986: 72).

Nation afirma que existen razones muy poderosas para realizar una aproximación sistemática al léxico que esté a la vez basada en unos principios determinados. Asimismo, esta aproximación tiene un doble foco de interés: el aprendiz y el profesor (1990: 1). Las razones a las que alude Nation son, en primer lugar, el gran número de investigaciones hechas sobre léxico, sobre qué hacer acerca de él y sobre qué tipo de léxico es relevante. La segunda razón es la de que hay muchas formas de enfocar el léxico en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Finalmente, la tercera razón que aconseja la aproximación sistemática y basada en unos principios dados es la de que tanto aprendices de segundas lenguas como investigadores ven el léxico, si no como

el más importante, sí como uno de los más importantes elementos en el aprendizaje de una segunda lengua.

La palabra: su importancia y la complejidad de su conocimiento

Una idea básica en el aprendizaje de vocabulario es la importancia de la palabra. Hay palabras que por una razón u otra son importantes, y son muy frecuentes las técnicas que extraen palabras de un contexto y hacen que el aprendiz fije su atención en ellas. Es importante enumerar las razones que subyacen a esta especial relevancia que ciertas palabras tienen para un aprendiz de lenguas extranjeras: en primer lugar, la frecuencia y la importancia; en segundo lugar, la dificultad de su significado, de su ortografía, etc.; en tercer lugar, la utilidad que una palabra puede tener para una actividad lingüística posterior, como puede ser la lectura; y por último, los rasgos o patrón morfológico que puede tener una palabra, y cuyo conocimiento ayuda al aprendiz a procesar y comprender otras palabras (Nation, 1990).

Por otra parte, para Oxford & Scarcella, conocer una palabra no significa sólo tener la habilidad de reconocerla en un contexto escrito o hablado, o incluso traducirla, sino también saber utilizarla comunicativamente en el contexto adecuado. Solamente se comprueba la verdadera adquisición de una palabra en una L2 cuando se sabe aplicar según el uso real de esa lengua, desde el punto de vista comunicativo (1994: 232).

Aspectos implicados en el aprendizaje de una palabra

Richards (1976) rompió con la idea de que el léxico eran meras listas de palabras que había que memorizar, dotando a la palabra de entidad propia dentro del aprendizaje al sugerir cuáles son las características de la competencia léxica y qué significa conocer una palabra. Estas características se resumen en 8 puntos:

1. Los hablantes nativos continúan ampliando su léxico aún cuando son adultos. La media de uso del léxico de un hablante podría estar entre 20.000 y 100.000 palabras, en cuanto a léxico receptivo.
2. Conocer una palabra significa saber su grado de frecuencia de aparición y las palabras que pueden ir asociadas a ella.
3. Conocer una palabra significa saber sus limitaciones de uso de acuerdo a su función y situación (temporal, social, geográfica; su campo, su modo, etc.)
4. Conocer una palabra significa saber su comportamiento sintáctico (por ej. su transitividad, sus casos).

5. Conocer una palabra significa saber su etimología y sus derivaciones.
6. Conocer una palabra significa saber su situación paradigmática respecto a otras palabras de la lengua.
7. Conocer una palabra significa saber su valor semántico.
8. Conocer una palabra significa saber sus diferentes significados (su polisemia).

Carter & McCarthy (1988: 44)

Para Nation (1982, 1990), conocer una palabra significa reconocerla cuando es oída o vista. Esto implica poder distinguirla de otras palabras según varios criterios, que para este autor siempre se subdividen en los dos tipos de aprendizaje ya mencionados anteriormente, es decir, receptivo y productivo. Son cuatro los criterios que menciona Nation: forma, posición, función y significado, los cuales reproducimos en la siguiente tabla, que describe las características de estas categorías.

La dificultad de una palabra estriba para Carter & McCarthy entre otras cosas, en las relaciones que establece dicha palabra con otras, ya sea en la L1 o en la L2, y según el aprendizaje sea receptivo o productivo; también depende de su polisemia, de las asociaciones que es capaz de crear, de su pronunciabilidad, de si se presta a estrategias de palabra-clave y, en el caso de aprendices avanzados -y esto es una importante opinión a nuestro juicio-, según sea la naturaleza de los contextos en los que aparece (Carter & McCarthy, 1988: 13). Decimos que esta opinión nos parece importante porque de aquí se desprende el que las estrategias de inferencia de léxico a partir del contexto se presten más a ser realizadas por aprendices avanzados, lo cual define el alcance de esta estrategia para los autores que estamos tratando.

Otro punto importante en la dificultad que puede presentar una palabra es el grado de conexión formal que los aprendices pueden establecer entre una palabra en la L2 y una palabra afín o cognado-*cognate*- en la L1, ya que la memorización y el grado de dificultad de una palabra están estrechamente ligados. Aunque asumen la opinión de Craik & Lockhart (1972) de que la repetición oral no es necesariamente una manera efectiva de asimilar palabras nuevas, sugieren que cuantas más oportunidades de transferencia de palabras afines sean posibles, mayor será la retención.

La dificultad de una palabra puede determinar el tipo de aprendizaje y más concretamente de estrategias que se utilicen. Carter & McCarthy mencionan aquí el aprendizaje por parejas de palabras en los primeros estadios del conocimiento de la L2, incluyendo la traducción como ayuda para memorizar (1988: 14). Mantienen así una postura dudosa respecto a las estrategias de inferencia léxica a partir del contexto, ya que mencionan un trabajo de Pickering (1982) que a su vez revisa a Seibert (1930, 1945), y otro de Cohen & Apeh (1980).

Estos trabajos no arrojan resultados positivos respecto a esta estrategia, alegando que son necesarias más investigaciones para probar la efectividad de la inferencia a partir del contexto, pues sólo se ha probado hasta ahora que esta estrategia resulta beneficiosa cuando el nivel de dominio de la L2 es alto por parte de los aprendices. Sin embargo, concluyen que la aproximación más realista es quizá la de reconocer que el aprendizaje es un continuum difícil de dividir en etapas diferenciadas en el cual es necesaria cierta diversidad de aproximaciones que los aprendices deben adoptar (1988: 15).

Factores que intervienen en el aprendizaje del léxico

Además de los puntos de partida que hay que tener en cuenta para acometer el aprendizaje del léxico, es importante observar qué factores intervienen en la adquisición. En este sentido, hay varias aproximaciones hechas por distintos investigadores, que incluyen tanto aspectos psicológicos como lingüísticos. Para Oxford & Scarcella, autores que proceden del campo de la psicolingüística, los *límites de madurez* (maturational constraints) y la *atención* son factores psicológicos que afectan al aprendizaje, junto con otros lingüísticos tales como la *frecuencia* de las palabras, la *competencia* en la L1 y el *orden de adquisición* (1994: 234). La frecuencia es un factor lingüístico importante que incide en la adquisición de palabras. Oxford & Scarcella están de acuerdo, al igual que otros autores (Crothers & Suppes, 1967; Saragi et al. 1978) en que la frecuencia con la cual los aprendices están expuestos a nuevas palabras determinan su grado de adquisición. Este concepto de frecuencia es el mismo que el de repetición (Nation, 1990). Pero la aportación que en nuestra opinión es más novedosa en esta sistematización de los factores que afectan a la adquisición de léxico que hacen Oxford & Scarcella son los conceptos de *competencia en la L1* y *orden de adquisición*., no por tratarlos en sí, sino por incluirlos en esta enumeración de factores.

Competencia en la L1:

La teoría de la que parten Oxford & Scarcella, avalada por trabajos anteriores (Kellerman, 1979; 1983), (Adjémian, 1983), (Meara, 1988) es la de que la competencia de léxico en L1 existente en un aprendiz afecta la producción y la comprensión de esta competencia en L2 (1994: 235). Para Meara (1988), el léxico de una L1 y una L2 no está almacenado separadamente, ni funcionan como unidades distintas, como ya mencionamos al principio de este apartado. Sin embargo, la transferencia total no ocurre siempre entre L1 y L2, ya que interactúan otras variables como la edad o la complejidad lingüística de la L2.

Orden de adquisición de léxico:

Aquí Oxford & Scarcella dan un enfoque del concepto de orden en la adquisición de léxico como el de qué palabras se adquieren antes en el proceso de aprendizaje. En este sentido son varios los investigadores que coinciden en aceptar que los aprendices de una L2 adquieren palabras simples con un número reducido de funciones y significados antes que palabras más complejas (Robinson, 1988; Oxford & Scarcella, 1994). En otras palabras, los aprendices adquieren antes los significados de las *palabras prototípicas* que los significados de las *no-prototípicas* (Ijaz, 1985; Tanaka, 1987; Harley, 1983; Takahashi et al., 1988). Los prototipos serían los mejores ejemplos de miembros léxicos de una categoría conceptual, es decir, el primer significado en el que piensa un aprendiz cuando oye una palabra (Rosch & Mervis, 1975).

Una aportación importante a este aspecto del orden de adquisición es el que hace Palmberg (1987) viendo la adquisición de léxico como un proceso de desarrollo progresivo. Este lingüista parte de una definición de lo que sería conocimiento de léxico en una L2 como "a continuum between ability to make sense of a word and ability to activate the word automatically for productive purposes" (Faerch, Haastrup & Phillipson 1984: 100). Como resultado de esta concepción divide el léxico en *potencial* y *real*, siendo ambos, añadimos nosotros, un producto del aprendizaje.

Así, el léxico potencial lo constituyen las palabras que el aprendiz no conoce pero que es susceptible de entender si aparece tanto en un medio hablado como escrito. El léxico real es, por otra parte, el conjunto de palabras que el aprendiz ya ha adquirido en algún punto del proceso de aprendizaje, y que se subdivide en léxico pasivo, que no es otro que el receptivo, y el léxico activo, que no es otro que el productivo. Entre el léxico potencial y el real habría un paso umbral o "threshold vocabulary" constituido por las palabras que, por haber estado el aprendiz expuesto a ellas un cierto número de veces, está a punto de memorizarlas y por lo tanto aprenderlas (Levenston, 1979: 154).

Nos parece importante insistir sobre este último punto y concretamente sobre el léxico pasivo o receptivo, ya que la mayoría de estudios sobre adquisición de léxico giran en torno a esta variedad. Para Meara, más que de *dicotomía* entre léxico pasivo y activo habría que hablar de "*cline*", ya que la distinción entre conocer una palabra de forma pasiva o activa es gradual más que claramente diferenciada (Meara 1990: 150). Meara concluye que:

Passive vocabulary consists of items which respond only to external stimuli; active vocabulary does not require an external stimulus, but can be activated by other words. Of course, active vocabulary may come in many shades of activity level -some words may be absolutely

key words, central to the entire network of associations; others may be more peripheral, activated only in the context of other closely related words. Active vocabulary clearly exists on a continuum of some sort; passive vocabulary, according to the view put forward here, is qualitatively different (Meara 1990: 153).

La interlengua:

La interlengua incide en el léxico en varios aspectos o más bien preguntas que Carter & McCarthy se hacen, como:

- 1) ¿Cómo entender los procesos de integración de palabras nuevas de la L2 en el léxico mental de un aprendiz?
- 2) ¿Están las palabras de la L1 y de la L2 de un aprendiz almacenadas por separado, o habría que considerarlas todas juntas?
- 3) ¿Por qué algunas palabras se transfieren sin problemas de la L1 a la L2 incluso sin haber similitud de formas?

(Carter & McCarthy, 1988: 15)

Ambos autores apuntan que la mayoría de los investigadores en adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras asumen que el léxico mental de un usuario de L2 es igual al de un usuario de L1, y que los aprendices hacen contínuas asociaciones semánticas, fonológicas y de otros tipos entre ellos.

Además, recogen las conclusiones de Kellerman (1983), quien mantiene que las palabras *psicolingüísticamente marcadas* o en otras palabras, que se perciben como poco frecuentes, irregulares o excepcionales en algún grado, se transfieren en proporción inversa a su grado de marca.

Aprendizaje directo e indirecto

Siguiendo a Nation (1982, 1990) pensamos que es útil hacer una distinción entre aprendizaje de léxico directo e indirecto. Nation (1982) sugiere, basándose en trabajos de Honeyfield (1977) y Saragi et al. (1978) que la mayor parte del léxico se adquiere de forma indirecta, debido al gran número de palabras que forman parte del proceso de aprendizaje y que de esta forma es posible aprender grandes cantidades de léxico.

Sin embargo, el aprendizaje directo, cuya frontera con el indirecto no se puede establecer claramente, es muy útil en los primeros estadios de aprendizaje de una L2, y en estadios posteriores puede servir como complemento del aprendizaje indirecto. En el aprendizaje directo la atención de los aprendices está directamente dirigida a las palabras. Así, los ejercicios se basan en la construcción de palabras, la inferencia de términos o sintagmas a partir del contexto, el aprendizaje por listados de palabras, etc.

Sin embargo, a través del aprendizaje indirecto, la atención del aprendiz se dirige a algún otro rasgo lingüístico, como puede ser el mensaje comunicativo del texto, y sólo indirectamente se alude al léxico.

Estamos de acuerdo con Nation en que un adecuado aprendizaje del léxico en una segunda lengua debe dar cabida a los dos tipos de aprendizaje: directo e indirecto, aunque no compartimos la idea de que el aprendizaje indirecto debe ocupar siempre más tiempo que el directo, ya que el aprendizaje indirecto se da de una forma natural, exponiendo al aprendiz a cualquier tipo de ejercicio que se base en la L2, y esto no basta para conseguir una buena adquisición de léxico. Pensamos que el aprendizaje directo aunque contextualizado, especialmente en etapas no iniciales del aprendizaje es imprescindible para conseguir unos buenos parámetros de adquisición. Para que el aprendizaje de léxico indirecto tenga lugar se han de cumplir unas condiciones (Krashen: 1981a) como que:

- 1) los aprendices estén interesados en comprender el mensaje.
- 2) el mensaje contenga algunos elementos que estén fuera del nivel de conocimiento de los aprendices.
- 3) los aprendices no sientan temor ante su contacto con la lengua extranjera.

El léxico y la destreza de la lectura

Léxico y comprensión escrita son dos niveles lingüísticos con una influencia recíproca en la destreza comunicativa de recepción escrita o lectura. Además, son dos de los obstáculos más importantes con los que se encuentran los aprendices de lengua inglesa como L2 y que más les preocupan.

Esta relación entre léxico y comprensión escrita no ha sido todo lo extensamente tratada que habría hecho falta, ya que existen aún muchos interrogantes sobre cómo interfiere el conocimiento del léxico en la lectura. Principalmente se ha investigado el papel de la lectura sobre la adquisición de léxico, lo cual se consideraba el mejor modo de aprender palabras, hasta que resurgió, en la década de los 70, el interés por la adquisición de léxico como categoría lingüística digna de investigación propia. Este giro en el estudio del léxico despertó en algunos investigadores el interés por la relación entre léxico y comprensión escrita desde el punto de vista opuesto, es decir, el de la influencia fundamental que ejerce el conocimiento del léxico en la comprensión escrita.

Laufer (1989) se plantea la pregunta de qué porcentaje de conocimiento léxico es necesario para la comprensión escrita, y comprueba, como ya habían sugerido Deville et al. (1985), que un léxico de 5000 palabras puede dar una cobertura de comprensión escrita del 95% en un texto académico (Laufer, 1989: 319).

Lo que nos parece relevante de este experimento realizado por Laufer es la validación del *threshold hypothesis* en comprensión escrita, hipótesis según la cual la mencionada comprensión escrita es obstaculizada cuando existe un control limitado del lenguaje por parte de los aprendices, y por lo tanto, las estrategias de lectura sólo se pueden aplicar por encima de ese nivel umbral (Clarke, 1979, 1980; Cziko, 1980; Cummins, 1979).

Laufer hace una precisión que nos parece importante y es que cuando la cantidad de léxico conocido por un aprendiz de L2 es escaso, el dominio del contexto también lo es, y como resultado, en lugar de darse inferencia contextual ante una palabra nueva, lo que se da es interpretación errónea (Laufer & Bessoussan, 1982; Laufer & Sim, 1985). De todas formas, la cuestión más importante a destacar es la evidente influencia que ejerce el conocimiento del léxico en la comprensión escrita, y por tanto, la inevitable relación que existe entre uno y otra.

Así, Beck et al. hacen, desde el campo de la comprensión escrita en una L1, consideraciones muy valiosas sobre la relación entre conocimiento de léxico y comprensión escrita en general: "An intimate connection between lexical processes and reading comprehension is a necessary assumption of theories of comprehension" (1983: 506), con lo cual confirman la categoría de léxico como disciplina lingüística con características propias.

Para estos autores existe una diferencia notable entre conocer una palabra lo suficiente como para resolver una pregunta en una prueba de elección múltiple y conocer una palabra para poder comprender un texto:

Unknown words can create gaps in the meaning of a text; if too many gaps occur, the student may not be able to construct meaning. Words that are familiar but accessed with difficulty allow comprehension in principle; however, the difficulty of accessing their meaning may interfere with the processing of the text, since attention must be diverted from constructing meaning of the discourse to searching for the word's meanings. (Beck et al. 1983: 507)

Por lo tanto, un aspecto esencial de lo que significa conocer bien una palabra es la riqueza de su conocimiento, en lo que se refiere a su polisemia. Para Beck et al., esto es equivalente a la calidad de las conexiones entre conceptos en la memoria semántica de un lector, o dicho de otra forma, si el conocimiento de una palabra es lo bastante rico, entonces, el acceso a cualquiera de sus significados en el contexto correspondiente se realizará fácilmente, y la comprensión textual será más adecuada. Por el contrario, si el conocimiento de una palabra es pobre, sólo será posible el acceso a algunos de sus significados, y la comprensión textual será más susceptible de error.

Así pues, la comprensión del significado de una palabra en contexto dependerá, no sólo del concepto habitualmente ligado a esta palabra, sino también de las conexiones con otros conceptos que el contexto exige. Esto confirma, en nuestra opinión, la importancia que tiene el contexto para la adquisición de léxico, ya que ayuda al aprendiz de una L2 a formarse nuevos conceptos asociados a la palabra que aprende, y de esta forma se facilita el camino para una posterior comprensión escrita, todo lo cual no ocurre si la adquisición de léxico se realiza a través de listados de palabras descontextualizados.

Anderson & Freebody (1983) se plantean una serie de preguntas referentes a la relación entre conocimiento de léxico y comprensión escrita que nos parece importante mencionar, pues aportan luz al entendimiento de esta relación, y que estos autores se propusieron resolver a través de una investigación empírica.

1.- ¿Qué proporción del conocimiento de palabras en un texto se puede desconocer sin que esto afecte la comprensión de dicho texto?

2.- ¿Depende la influencia del léxico sobre la comprensión escrita del hecho de que las palabras desconocidas estén situadas en las ideas principales del texto?

3.- ¿Es acaso el obstáculo en la comprensión textual la consecuencia de que el desconocimiento de ciertas palabras actúe sobre la cohesión textual?

4.- ¿Depende acaso la dificultad en conocer el léxico del hecho de que el lector no posea un esquema cognitivo disponible para comprender el tema del texto?

Los resultados de su investigación respecto a la primera pregunta fueron que de un texto de 300 palabras, de las cuales 150 eran palabras con contenido semántico, 50 tuvieron que ser sustituidas por otras palabras para que la comprensión textual decreciera. Es decir, que 50 palabras fueron el nivel umbral de un total de 300, equivalentes a un 16,6%, cifra que para Anderson & Freebody es una proporción muy alta. En cuanto a la segunda pregunta, los resultados fueron que cuando las palabras desconocidas o difíciles de comprender están situadas en partes no esenciales del texto, las partes esenciales son más accesibles a la comprensión. La tercera pregunta, referente a si la cohesión textual interfiere, junto con la dificultad léxica, en la comprensión textual, los resultados fueron que, partiendo de los seis supuestos de cohesión que establecen Halliday y Hasan (1976), cuando el grado de cohesión es alto, hay mayores posibilidades de comprensión textual, independientemente de que no se conozcan ciertas palabras, que cuando el grado de cohesión es bajo, en cuyo caso toda la comprensión textual depende del conocimiento léxico.

Finalmente, la cuarta pregunta, referente a si la disponibilidad de esquemas cognitivos facilita la comprensión escrita, aunque no se conozcan ciertas palabras, es decir, si una condición puede prevalecer sobre la otra, el resultado fue negativo (Anderson, 1981, 1983). En otras palabras, que tanto conocimiento léxico como disponibilidad de esquemas cognitivos son necesarios para la comprensión escrita de un texto, no prevaleciendo una condición sobre la otra.

Un estudio muy de destacar es el realizado por Laufer & Sim (1985) que a partir de un experimento llevado a cabo con 15 aprendices universitarios de L2, observan el mal uso que éstos hacen de claves contextuales que ofrece un texto, debido a la deficiencia en conocimiento léxico que poseen. Estos errores en la comprensión escrita son motivados principalmente porque los aprendices buscan, ante todo, la comprensión inmediata de las palabras antes de intentar comprender el significado general del texto.

Al no conocer los significados léxicos, los aprendices apelan a su conocimiento formal de las palabras para averiguar el significado, y es aquí donde fallan, al confundir, por ejemplo, *provide* con *prevent*, or *nurturing* con *natural*. Este estudio, en nuestra opinión, aparte de dar evidencia palpable de la importancia que tiene el conocimiento léxico para la comprensión escrita, muestra lo ya dicho en el capítulo dedicado a las estrategias contextuales de adquisición de léxico y el papel que en ellas desempeña la formación de palabras y su necesaria instrucción a los aprendices.

Dubin (1989) explora las tensiones existentes entre la instrucción en comprensión escrita y la instrucción en aprendizaje de léxico a través de la metáfora de la "extraña pareja" (odd couple), es decir, dos individuos únicos cuyas características son dispares, pero que sin embargo viven juntos.

Evidentemente, los dos individuos a que hace referencia Dubin son la lectura y el léxico. Mientras que en la instrucción sobre comprensión escrita se insiste para que se aprendan estrategias según las cuales se puede entender un texto evitando las palabras desconocidas, en la instrucción de estrategias léxicas se insiste en que la comprensión escrita no es posible sin el conocimiento del léxico. Para Dubin el problema está en cómo abordar la gran cantidad de léxico necesaria para poder comprender los textos que integran un programa de aprendizaje de una L2:

When they realize the size of the vocabulary gap between language course books and selections from authentic texts, some English language teachers attempt to concentrate on vocabulary exclusively. However, many ESL students do not have time to undertake separate vocabulary-building courses (Dubin, 1983: 284).

La autora propone una serie de estrategias globales que estarían a caballo entre el procesamiento del léxico y la comprensión escrita, con objeto de guardar siempre un equilibrio para que ninguno de los dos elementos de la "pareja" quede desfavorecido.

Así, antes de abordar la comprensión escrita será necesario tener en cuenta si hay palabras repetidas, o si los significados de las palabras desconocidas afectan a ideas principales del texto, qué marcadores discursivos hay y qué partes de la oración ocupan las palabras desconocidas, pero nunca dedicar excesivo tiempo al léxico mediante ejercicios de búsqueda de sinónimos o antónimos, ya que esto puede desviar la atención de los aprendices hacia otros aspectos léxicos no relevantes para ese contexto pedagógico (1983: 285).

Finalmente, un trabajo que nos parece clave y que podría calificarse como cumbre en el estudio de la relación entre léxico y lectura, ya que investiga en profundidad ambas destrezas a partir de un experimento llevado a cabo es el de Rusciolelli (1995). En él se instruye a unos aprendices universitarios de L2 en el aprendizaje y aplicación de las siguientes estrategias de lectura:

- 1.- Leer el texto sin preámbulos léxicos ni de otro tipo.
- 2.- Servirse del conocimiento del tema para comprender el texto.
- 3.- Resumir el texto.
- 4.- Servirse del título del texto para comprender éste.
- 5.- Servirse de las ilustraciones para comprender el texto.
- 6.- Hacer un ejercicio de preguntas sobre el texto para comprender éste.
- 7.- Hacer un "skimming", o ir a las partes importantes del texto.
- 8.- Releer el texto para comprenderlo.
- 9.- Leer sólo el comienzo del texto para averiguar su contenido.
- 10.- Evitar las palabras desconocidas.
- 11.- Buscar las palabras desconocidas en un diccionario.
- 12.- Inferir palabras a través del contexto.

Tras la instrucción y aplicación de estas estrategias, se les pasó a los aprendices un cuestionario donde identificaron cuáles de ellas habían sido más efectivas para la comprensión escrita, y el resultado fue que la estrategia de "skimming" y la *inferencia de palabras a través del contexto* son las que mejor resultado dieron (Rusciolelli, 1995: 262).

Esto, aparte de demostrar la importancia del conocimiento léxico en la comprensión escrita, refuerza la importancia de que una estrategia como la inferencia a través del contexto es un útil muy valioso en el proceso de descifrar palabras desconocidas, con objeto de comprender un texto.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO

La instrucción en el aprendizaje del léxico

Al concepto de aprendizaje o adquisición de léxico a través de estrategias hay que anteponer el de instrucción, ya que no es posible que se dé el uno sin el otro (Oxford & Scarcella, 1994: 231). Para estos autores, la instrucción en adquisición de léxico se basa en cuatro elementos: análisis de necesidades, personalización, estrategias de aprendizaje y variedad de actividades conducentes a la adquisición. Consideramos que estos cuatro elementos se podrían reducir a dos: análisis de necesidades, que en nuestra opinión incluye los rasgos personales de los aprendices, y estrategias de aprendizaje, que igualmente pueden incluir la variedad de actividades aplicables a la adquisición de léxico. La aportación más relevante de esta propuesta la constituye sin duda el *análisis de necesidades*.

Oxford & Scarcella (1994) enfocan por una parte el *análisis de necesidades* necesario para programar un proceso de aprendizaje de léxico desde tres premisas: 1) examinar el lenguaje en el que se inserta el tema o temas específicos y las tareas que se van a realizar; 2) considerar las variables que afectan a la adquisición del léxico; y 3) hacerse consciente de los objetivos inmediatos del aprendiz, desde objetivos sociales como comprar un apartamento o ir de compras, hasta objetivos académicos como acceder a textos específicos, entender conferencias, etc.

Por otra parte, las *estrategias de aprendizaje de léxico* son vistas como herramientas que el aprendiz puede utilizar dentro y fuera del aula, y cuyo objetivo es hacerle cada vez más autónomo y por lo tanto más independiente del profesor. Para estos autores, la estrategia léxica más útil es sin duda alguna la de *inferencia a partir del contexto* (Oxford & Scarcella, 1994: 236), aunque advierten, tomando como referencia a Dubin (1989) que puede ocurrir que los aprendices no logren entender el texto que circunda la palabra cuyo significado se ha de inferir, y por lo tanto que no consigan averiguar este significado. Para evitar esto, recomiendan que se compruebe de antemano la inferencialidad de una palabra. El cuarto elemento, la *variedad de actividades* conducentes a la adquisición de léxico, que pensamos que debería ser una propuesta de actividades derivada de la aplicación de la estrategia de inferencia a partir del contexto, es abordada desde tres perspectivas distintas: las actividades descontextualizadas, las parcialmente contextualizadas y las contextualizadas.

Otros autores que enfatizan la necesidad de la instrucción basándose en los resultados obtenidos al realizar ellos mismos estudios empíricos respecto a la estrategia de inferencia léxica son Van Parreren & Schouten-Van Parreren: "What the control conditions of these experiments demonstrated incidentally was that the guessing skill does not develop spontaneously to a sufficient degree in anywhere near all the subjects" (1982: 237).

Una idea que está íntimamente relacionada con el concepto de instrucción en estrategias de aprendizaje, y que procede de la psicología cognitiva es la de *aprendizaje previo* (Nation 1990; Oxford & Scarcella 1993). Esto significa que el léxico ya memorizado sirve para sustentar el aprendizaje del nuevo léxico. Esta consideración y la medición de este léxico ya aprendido es esencial a la hora de diseñar cualquier programa de instrucción en estrategias de adquisición de léxico. Queremos añadir a las afirmaciones de Nation que la medición del léxico nos parece una parte esencial de este tipo de aprendizaje, y nos lo parece a la vez como punto de partida, para saber qué conocimiento previo poseen los aprendices y así poder diseñar un programa de aprendizaje, y como punto de llegada, para comprobar los resultados del programa y medir la adquisición habida.

Las estrategias de inferencia a partir del contexto

Las estrategias de inferencia a partir del contexto tienen una abundante documentación bibliográfica, ya que han sido abordadas por múltiples investigadores que han llevado a cabo propuestas y estudios. Todos ellos han partido de la importancia del contexto para la adquisición de léxico y han propuesto diversos modelos. Sin embargo, es necesario puntualizar ya de antemano que las dos constantes que podemos observar en muchos de estos modelos de estrategia de inferencia léxica son, por una parte, el análisis de la palabra cuyo significado se ha de inferir, según sus partes, raíz y afijos o campo semántico al que pertenece; y por otra parte el análisis del contexto circundante siguiendo unos pasos determinados.

Gairns & Redman (1986: 83) ya puntualizan que "This [contextual guesswork] involves making use of the context in which the word appears to derive an idea of its meaning, or in some cases to guess from the word itself", y añaden que respecto a la posibilidad de inferir el significado a partir de la propia palabra, los hablantes de lenguas romances y germánicas tienen una ventaja, la de los múltiples términos cognados que existen entre ellas. Estos autores recomiendan que se exploten los términos cognados en la instrucción de la inferencia, aunque en algunos casos pueda haber falsos cognados (1986: 83). Kelly (1990) recoge igualmente este doble enfoque de la inferencia léxica, que él denomina *contextual guessing* y *formal guessing* (inferencia contextual e inferencia formal) haciendo una crítica a la propuesta de Nation (1987) respecto a que la mayor fuente de información en la inferencia léxica es el contexto.

Para Kelly, el *formal guessing* o inferencia basada en los rasgos formales de la nueva palabra es más fiable que el *contextual guessing* o inferencia que parte del contexto circundante únicamente, y aduce que cuando en la información que proviene del contexto falta algún dato, esta falta puede afectar a la averiguación del significado de la palabra nueva.

Sin embargo, esto no ocurre analizando los rasgos formales de dicha palabra nueva, siempre que el aprendiz tenga un conocimiento suficiente respecto a afijación y formación de palabras en la L2 (Kelly, 1990: 200). Aquí hemos de decir que nos parece importante la distinción que formula Kelly entre inferencia formal y contextual, ya que, como hemos mencionado anteriormente, son dos elementos prácticamente constantes en las propuestas de estrategias de inferencia léxica que hacen los distintos autores, incluido Nation (1980, 1987, 1990). Sin embargo, ninguno de estos dos autores le da nombre ni categoría propia de estrategia de aprendizaje a este mecanismo, viendo la inferencia formal únicamente como algo que hace el lector para comprender el significado de las palabras.

Creemos que la propuesta de Kelly adolece de una profundización mayor en lo que constituye la inferencia formal y sus implicaciones metodológicas en la instrucción de la estrategia a los aprendices de una L2, ya que no basta con que estos tengan "un conocimiento básico de afijación y formación de palabras", sino que haría falta un conocimiento exhaustivo para poder acometer la inferencia formal de modo riguroso, como demuestran Bauer & Nation (1993) con el concepto de *familias de palabras*. Así pues, nos quedamos con la puntualización de que, sin duda, para que una estrategia de inferencia léxica a partir del contexto tenga un resultado efectivo, es necesario tener en cuenta no sólo el contexto circundante a la palabra cuyo significado queremos inferir, sino también, y, esto es importante, en igual medida, el análisis formal de dicha palabra.

Anderson y Freebody (1983) con quienes estamos de acuerdo, afirman en este sentido, que el conocimiento en la formación de palabras es uno de los motores que impulsan el crecimiento del léxico de un aprendiz de L2, y lo incluyen en la inferencia contextual:

Context does not ordinarily provide sufficient clues to determine meaning, either. Together, however, the two sources of incomplete information -morphology and context- may complement one another, so that in combination they provide enough information to pinpoint the meaning of a new word. In the best circumstances, using both morphology and context, it may be possible to learn the meaning of a word in a single encounter (Anderson y Freebody, 1983: 241).

Para Kang (1995) la importancia del contexto en la adquisición de léxico en una L2 es incuestionable. Este autor recoge la teoría cognitiva de los "schema/schemata" (Anderson, 1983) que ya hemos citado anteriormente y afirma, tal como sugiere ésta, que si los "schemata" apropiados no se activan *in situ*, no es posible percibir, aprender, comprender o recordar (Kang, 1995: 45). Para él el problema está en la integración del contexto en la instrucción,

ya que éste debe estar adaptado a las necesidades y a la competencia de los aprendices.

Nation (1990) revisa sus anteriores planteamientos de esta estrategia y propone unas ciertas claves que es necesario enseñar a los aprendices. Estas claves proporcionan información que es la que ayuda a inferir el significado de las palabras nuevas. Recoge las claves propuestas por: Brown (1980), que propone la definición, la experiencia del mundo, el contraste, la inferencia y el análisis de palabras; Kruse (1979) que le presta mucha atención a la construcción de palabras;

Steinberg (1978), que sugiere el conocimiento de la gramática, la puntuación, la definición, el contraste, los conectores, las palabras de referencia, el análisis de palabras y la experiencia y sentido común del aprendiz. Para Nation, las propuestas de estos autores adolecen de sistematicidad en el procedimiento a seguir por los aprendices, opinión con la que estamos de acuerdo.

Análisis del Contexto. Distintas visiones de lo que significa

Podemos observar que el contexto y sus características es, junto con el análisis formal de la palabra nueva cuyo significado se quiere inferir, lo que favorece la aplicación efectiva de la estrategia de inferencia léxica. En cuanto a la importancia del contexto y sus características, Nation sugiere que en primer lugar es necesario decidir qué es el contexto, y en segundo lugar, que son necesarias más investigaciones para determinar en qué medida distintos tipos de contexto ayudan en la adquisición de palabras (1982: 23).

Para Crothers & Suppes (1967), contexto es sinónimo de oración neutra en la que no hay ninguna función destacable; para Morgan & Bailey (1943), Morgan & Foltz (1944), Holley & King (1971) y Holley (1973) contexto significa presencia de una historia de la cual se extraen unas palabras que son dispuestas en un glosario. Lado, Baldwin & Lobo (1967) definen el contexto como cualquier información que se añade a una palabra, como puede ser el situar la palabra en lengua extranjera dentro de una oración, aportar palabras afines que acompañen al significado (automóvil - car - automobile) o dividirla en partes (apartamento - a + partir + miento).

¿Cómo influye el contexto en la adquisición de una palabra nueva? Diversidad de contextos e inferenciabilidad:

Esta es otra cuestión clave en la presente revisión, ya que constituye un elemento que se ha de tener en cuenta como factor que afecta a la adquisición de léxico. Judd (1978) ya planteó la pregunta de ¿cómo ayuda el *entorno lingüístico* en el aprendizaje de una palabra? Aquí para Nation (1982: 22) existen cuatro respuestas posibles:

1.- En la mayoría de los casos cada entorno lingüístico presenta un significado limitado de una palabra cuando se la compara con su definición en un diccionario. Por lo tanto, enfrentarse a la misma palabra en diferentes entornos ayudará al aprendiz a adquirir más acepciones de su significado.

2.- Si una palabra habitualmente se "coloca" con otra será más beneficioso trabajar con contextos en los que aparezcan juntas, especialmente para el uso productivo de la misma.

3.- Situar una palabra en contexto igualmente ayudará al aprendiz a ver de qué parte de la oración se trata.

4.- El contexto puede, sin embargo, no ayudar a recordar una palabra, ya que es muy probable que se recuerde antes el propio contexto que la palabra en sí, a no ser que se proporcionen diferentes tipos de contexto con la misma palabra.

Na & Nation (1985) extraen de un experimento sobre inferencia léxica a partir del contexto algunas conclusiones relevantes, tales como que la estrategia tiene más éxito si los aprendices inician la instrucción infiriendo significados de verbos y nombres, ya que ambas categorías tienen siempre un contexto semánticamente más rico que otras categorías gramaticales. Una vez que ya dominan la mecánica de la estrategia haciendo prácticas con verbos y nombres la aplican fácilmente a otro tipo de palabras.

Para Schouten-Van Parreren (1985) el contexto proporciona lo que esta autora denomina *inferenciabilidad* (guessability) cuando es rico semánticamente, hasta el punto de "forzar" al aprendiz a que infiera el significado de la palabra desconocida. Beheydt también coincide con esta opinión: "Pregant semantic contexts provide sufficient contextual clues to call up the target words. They require the target word and make the meaning inferable" (1987: 16).

Así pues, concluimos nosotros, no todos los contextos favorecen en igual medida la inferenciabilidad de las palabras desconocidas, aspecto éste muy importante a la hora de elaborar materiales para una instrucción de la estrategia de inferencia léxica a partir del contexto y a la hora de investigar si un contexto tiene los factores necesarios para facilitar la inferencia.

Factores contextuales que facilitan la inferenciabilidad:

Entre estos factores, Mondria & Wit-De Boer (1991: 252) citan la *redundancia del contexto*, la *existencia de sinónimos y antónimos* o de otras palabras que habitualmente se *asocian* a la palabra desconocida. De la revisión de factores contextuales que por otra parte han realizado Seibert (1945), Pearson & Studt (1975), Ramsey (1981) y Sternberg & Powell (1983),

además de las consideraciones que hace Lyons (1977) sobre la importancia de la función sintáctica del objeto para determinar la denotación de los lexemas, podemos concluir que estos factores son, entre otros:

- a. La redundancia del contexto.
- b. La existencia de sinónimos y antónimos u otras palabras asociadas a la palabra desconocida.
- c. Las funciones sintácticas de verbo, sujeto y objeto.
- d. La función de la palabra desconocida.

Modelos de estrategia de inferencia léxica

En este apartado nos proponemos documentar la estrategia de inferencia léxica a través del contexto con cuatro modelos desarrollados por otros tantos investigadores.

Modelo de Clarke & Nation (1980)

La estrategia que proponen Clarke & Nation (1980) comienza por hacer, en primer lugar, que el aprendiz fije su atención en la palabra desconocida, seguidamente que observe el contexto inmediato, y luego que analice un nivel más alto del contexto, para ver cómo se relaciona el sintagma que contiene la palabra desconocida con otros sintagmas, oraciones o párrafos. Posteriormente, es necesario comprobar que el intento de adivinar el significado o la inferencia es correcto.

Estos autores sugieren que una vez dominados todos los pasos de esta estrategia, el aprendiz puede omitir alguno de ellos. Aunque Clarke & Nation no hablan en ningún momento de aprendizaje cognitivo, queremos precisar que lo que sugieren es que, siguiendo el modelo de Anderson (1981, 1983) ya citado, una vez la estrategia haya pasado de la etapa *cognitiva* y *asociativa* del aprendizaje a la etapa *autónoma* y por lo tanto se haya incorporado a los *esquemas (schemata)* del aprendiz, éste puede omitir alguno de los pasos, puesto que lo que hacían éstos era sostener el proceso del conocimiento procedimental de la estrategia vista como destreza en su camino hacia la adquisición:

Paso 1º). Observar la palabra desconocida y decidir qué parte de la oración es.

Paso 2º). Observar el sintagma u oración en la que se encuentra. Si es un sustantivo, un adjetivo o un verbo, ¿qué otras palabras están en su entorno próximo? ¿modifica o es modificado por alguna otra palabra?

Paso 3º). Observar la relación existente entre el sintagma u oración en la que está la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos del texto. A veces esta relación estará señalada por un marcador discursivo y otras veces no estará señalada. Los posibles tipos de relación incluyen causa, efecto, contraste, inclusión, tiempo, ejemplificación y resumen. (Ver Halliday y Hasan, 1976, para una gama más amplia de posibilidades). La puntuación también puede servir como clave.

Paso 4º). Utilizar el conocimiento extraído de los pasos 1º a 3º para intentar adivinar el significado de la palabra.

Paso 5º). Comprobar si se ha adivinado el significado correctamente:

- a) Comprobar si la parte de la oración que se había inferido es la correcta. Si no lo es, la inferencia es incorrecta.
- b) Reemplazar la palabra desconocida por el significado que se ha inferido. Si la frase u oración tiene sentido, la inferencia probablemente es correcta.
- c) Dividir la palabra desconocida en afijos y raíz, si es posible. Si los significados de afijos y raíz corresponden a la inferencia, esta puede que esté bien hecha. Si no, vuelve a intentar el proceso de nuevo.

Nation (1990: 163) advierte que la utilización de afijos y raíz como claves previas a la inferencia no es muy fiable, en contra de lo que dicen otros autores (Kelly, 1990). Por eso, propone su utilización en la parte final de la estrategia. Además, los pasos son susceptibles de ser realizados por separado, antes de ser combinados (Long & Nation, 1980), así los aprendices pueden practicarlos como preparación a la estrategia.

Esta estrategia también puede utilizarse junto con ejercicios de clase o como trabajo individual de casa. Este modelo de Clarke & Nation nos parece coherente ya que acomete el léxico como categoría autónoma de la lengua, y no la supedita a otras destrezas como la comprensión escrita, que sin embargo otros modelos aquí descritos sí que contemplan.

Modelo de Bruton & Samuda (1981)

La estrategia de inferencia léxica a partir del contexto propuesta por Bruton & Samuda (1981) observa la sistematicidad necesaria, aunque para Nation (1990: 161) es más un procedimiento de intento y error (*trial-and-error*), dándose la inferencia bastante pronto y siguiendo luego una justificación y elaboración. Esta estrategia de Bruton & Samuda (1981) está dividida en seis estadios o pasos, a saber:

Estadio 1:	Fijar la atención en la palabra desconocida
Estadio 2:	El profesor pide que se adivine el significado El estudiante hace un intento de adivinarlo
Estadio 3:	¿Algún estudiante se aproxima al significado? no, entonces, las claves del contexto conducen al significado aproximado sí, entonces
Estadio 4:	Justificar por qué se ha elegido ese significado
Estadio 5:	Elaboración del profesor
Estadio 6:	Apoyo a esa decisión

Modelo de van Parreren & Schouten-van Parreren (1982)

El planteamiento de este modelo tiene la particularidad de estar asociado a la destreza de comprensión escrita en una L2, aspecto éste que los autores enfatizan, frente a otros modelos de estrategia de inferencia léxica en los que no se tiene en cuenta hasta qué punto están relacionadas estas dos actividades (Van Parreren & Schouten-Van Parreren, 1981: 235). Los autores confieren a la inferencia léxica (a la cual no denominan estrategia) la categoría de "sub-habilidad" al servicio de la destreza de comprensión escrita, sin la cual la lectura no se puede producir de forma efectiva. Como justificación apelan a la teoría cognitiva del aprendizaje, según la cual, varias habilidades de orden inferior pueden unirse formando un bloque que posibilite el aprendizaje de una habilidad de orden superior (1981: 235).

En este caso, evidentemente, la inferencia léxica a partir del contexto sería la habilidad de orden inferior, y la destreza de comprensión escrita la de orden superior. Con esto, Van Parreren & Schouten-Van Parreren coinciden con otros muchos investigadores mencionados en el capítulo de Revisión de la Investigación en Léxico, al no atribuir a la adquisición de léxico una categoría propia, sino supeditada a otra destreza considerada más importante, como la comprensión escrita.

La segunda particularidad de este modelo es que propone la posibilidad de instruir a los aprendices en la aplicación de esta estrategia, estableciendo unos requisitos previos, tanto psicológicos como de competencia lingüística, que los aprendices deben cumplir.

Estos autores hacen una crítica de la estrategia planteada por Clarke & Nation (1981), que no parte de una base empírica sino teórica y apuntan como resultado de sus propios experimentos que la "habilidad" de inferencia léxica a partir del contexto no se desarrolla nunca suficientemente y de modo espontáneo en los aprendices, sino que es necesaria su instrucción.

En cuanto al modelo de estrategia de inferencia léxica a partir del contexto, no proponen uno propiamente dicho, sino que, por una parte, enumeran las *sub-habilidades* que tiene la comprensión escrita, que son:

- 1.- Reconocer el tipo de texto (de ficción, informativo, etc.)
- 2.- Reconocer diferentes tipos de estructura textual.
- 3.- Predecir y resumir el contenido del texto o de sus pasajes.
- 4.- Realizar inferencias a la información relacionada con el tema pero externa al texto.
- 5.- *Determinar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.*
- 6.- Analizar formalmente las palabras desconocidas.

y afirman que la quinta sub-habilidad es la más importante en la comprensión escrita de lenguas extranjeras, y la que determina o conduce a las demás.

A partir de aquí estos autores basan su investigación y conclusiones en los errores que los aprendices muestran en los protocolos suministrados tras haber tratado de comprender un texto en una lengua extranjera y haber aplicado todos los pasos anteriormente descritos. Los errores hacen referencia a *niveles lingüísticos* que Van Parreren & Schouten-Van Parreren toman como pasos a tener en cuenta en la instrucción de la estrategia de inferencia contextual, a saber:

- I. Errores del nivel sintáctico.
- II. Errores del nivel semántico.
- III. Errores del nivel léxico.
- IV. Errores del nivel estilístico.
- V. Errores generales.

Los *errores generales* son los errores de planificación de la *acción* (Van Parreren & Schouten-Van Parreren, 1981: 239) o como se interpretaría en el campo de las estrategias de aprendizaje, la planificación *metacognitiva*. Los demás errores demuestran que la instrucción a los aprendices se debe hacer teniendo en cuenta los niveles lingüísticos como base para desarrollar la "sub-habilidad" de *determinar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto*. Según Van Parreren & Schouten-Van Parreren, los "buenos aprendices" tienen la habilidad de estimar qué dificultades presenta una palabra

desconocida y así entran en un nivel u otro desde el cual infieren el significado. Si la inferencia es errónea, entonces van moviéndose hacia arriba o hacia abajo por la jerarquía de niveles. Esta aproximación es en cierto modo parecida a la que proponen Clarke & Nation (1980) al distinguir *contexto inmediato* de *contexto más amplio* sugiriendo que el aprendiz vaya asignando valores positivos o negativos según la información que proporcionen estos dos tipos de contexto, hasta lograr inferir el significado.

Así pues, este modelo que proponen Van Parreren y Schouten-Van Parreren confirma, en nuestra opinión, la importancia que tiene la inferencia léxica a partir del contexto, en sí misma y como requisito necesario para el desarrollo de la destreza de comprensión escrita.

Modelo de Williams (1986)

Este modelo tiene en cuenta el descrito anteriormente de Van Parreren & Schouten-Van Parreren (1982) y es similar a él en cuanto que integra la inferencia contextual, junto con otras cuatro estrategias de manipulación y análisis formal de las palabras desconocidas, dentro de la destreza de comprensión escrita. Esta destreza de comprensión escrita está pensada para ser aplicada a textos de inglés para fines específicos. Esta es, pues, una particularidad que puede resultar interesante si el léxico que se va a procesar entra dentro de esta variedad de la lengua inglesa.

Los pasos a seguir en esta estrategia son los siguientes:

- 1.- Identificar a qué partes de la oración corresponden las palabras desconocidas analizando la sintaxis y la morfología de dichas palabras.
- 2.- Buscar en el contexto otras palabras que ayuden a averiguar el significado de la palabra desconocida.
- 3.- Extraer de estas palabras contextuales las claves concretas que proporcionan.
- 4.- Inferir el significado y comprobar si tiene sentido en el contexto general.

Williams recomienda que esta estrategia se instruya de forma muy cuidadosa, utilizando elementos de apoyo tales como transparencias, ejercicios especialmente diseñados y un sistema de flechas que se van marcando en el texto y que indican las relaciones de los elementos del contexto con la palabra desconocida. Al mismo tiempo sugiere que siempre se aplique con otras estrategias de análisis formal y manipulación de las palabras desconocidas (1986: 123).

Modelo propio (Suau, 1997)

Este modelo de *inferencia léxica a partir del contexto* está basado en el modelo propuesto por Clarke y Nation (1980), ya citado anteriormente, el cual ha sido, sin embargo, modificado sustancialmente, según los criterios que se exponen a continuación.

En primer lugar, enfocamos el análisis de cada palabra desconocida desde los niveles lingüísticos morfológico, sintáctico, semántico y discursivo, por parecernos éste un orden *natural* en el análisis de una palabra desconocida y su contexto.

De este modo, se empieza con el análisis formal de la palabra como ente aislado, y se va profundizando progresivamente en cuanto a su relación con el entorno inmediato -relación sintáctica- y en cuanto a su relación con la totalidad del texto -relación semántica y discursiva-. Igualmente se podrían calificar estos dos niveles de relación como *sintagmático* y *paradigmático*. También hemos tenido en cuenta al diseñar esta estrategia el nivel de competencia lingüística de los aprendices.

Este modelo de estrategia habría sido excesivamente complejo para aprendices de un nivel más bajo en la escala educativa institucional, como por ejemplo en estudiantes de enseñanza primaria o secundaria. Sin embargo, los estudiantes que acceden a la etapa universitaria tienen una competencia suficiente en el manejo de conceptos lingüísticos básicos tales como los morfológicos, sintácticos, semánticos y discursivos, adquirida en los últimos cursos de secundaria, que les permite aplicar un modelo de estrategia como el que presentamos. Por otra parte, un modelo más simplificado podría haber tenido un resultado negativo para los aprendices, ya que les podría haber parecido que no estaba al mismo nivel de exigencia intelectual que el resto de la materia impartida, con lo cual podría haber tenido un efecto desmotivador.

El producto que hemos pretendido conseguir con este diseño es una estrategia mediante cuya instrucción los aprendices adquieran la capacidad de, por un lado, analizar las palabras desconocidas como entes individuales, y, por otro lado, de explotar el contexto y sus recursos. Así, la aplicación de esta estrategia puede revertir tanto en la mejora de la destreza de comprensión escrita como en el reconocimiento de las palabras nuevas con las que los aprendices se vayan encontrando en su adquisición del inglés empresarial como L2.

Así pues, el nivel *morfológico* se explota en los pasos 1 y 2, en los cuales se asigna a la palabra desconocida una categoría morfológica de verbo, nombre, etc. y se profundiza en su formación, intentando averiguar si está compuesta por raíz y afijos, si es palabra compuesta, etc.

Es decir, se incorpora aquí el apartado c) del último paso de Clarke y Nation (1980) propuesto por ellos como paso de refuerzo del significado, una vez que éste ha sido ya inferido. En nuestra opinión, sin embargo, este paso

debe ser cubierto antes de inferir el significado, ya que el análisis componencial de las palabras es una clave esencial que hay que tener en cuenta a priori.

El nivel *sintáctico* está, de igual manera, cubierto por dos pasos: 3 y 4, atendiendo a la relación de la palabra desconocida con el sintagma o con la oración simple en los cuales puede estar inserta, respectivamente. Aquí, pues, también hemos ampliado un paso más respecto al modelo de Clarke y Nation (1980) que reúne las dos categorías (sintagma y oración simple) en un mismo paso. El hecho de dividirlos en dos pasos ha sido debido a la búsqueda de una mayor claridad en la instrucción, correspondiendo a cada paso una sola categoría lingüística.

El nivel *semántico* está cubierto por el paso 5, que apunta hacia la averiguación de las relaciones de significado existentes entre la palabra desconocida y otras palabras de su misma oración, párrafo o del texto mismo, que puedan pertenecer a su mismo *campo semántico*.

A continuación se entra en el terreno *discursivo* a través del paso 6 y 7. El paso 6 cubre el aspecto discursivo inmediato, analizando la relación discursiva de la palabra desconocida y el sintagma u oración en la que está inserta con otras oraciones contiguas. Esta relación a veces estará señalada por un marcador discursivo y a veces por una puntuación determinada. El paso 7, por otra parte, cubre la relación discursiva en cuanto a qué lugar ocupa la palabra desconocida y su entorno inmediato en la organización discursiva del texto. En el paso 7 es necesario tener en cuenta, pues, si el texto es de estilo periodístico económico-empresarial, en cuyo caso la organización discursiva será la de:

1. Planteamiento de un problema/ Introducción a un tema de interés especial.
 2. Ilustración del problema con varios ejemplos/ Ilustración del tema con ejemplos.
 3. Propuesta de solución/ Conclusión.
- (van Dijk, 1988: 55)

o si, por el contrario, el texto es un anuncio publicitario, un anuncio de oferta de empleo o un folleto informativo, siendo la estructura discursiva en estos casos más arbitraria.

Por último, el paso 8 está dedicado a la *inferencia del significado* propiamente dicha, y el paso 9 a la comprobación de dicho significado. Hemos de decir que el resultado de este diseño de estrategia es un modelo con numerosos pasos, más que ningún otro modelo de inferencia léxica que conozcamos.

Sin embargo, este es un modelo de estrategia que explota al máximo las claves propias de cada término desconocido, así como las textuales, y que

permite a los aprendices poner en marcha todos sus recursos lingüísticos. Por otra parte, y tal como sugieren Clarke y Nation (1980), todos estos pasos son necesarios en la etapa *cognitiva* o consciente del aprendizaje de la estrategia, pudiendo reducirse solamente a los necesarios para cada palabra en la etapa *autónoma*, cuando la estrategia ha sido ya automatizada, desde el punto de vista de la adquisición de la estrategia como habilidad cognitiva compleja.

A continuación describimos el modelo de estrategia de *inferencia léxica* que hemos desarrollado y que acabamos de explicar.

Pasos concretos que se han de seguir:

1) Observar la palabra desconocida y decidir qué clase de palabra es (verbo, nombre, adjetivo, adverbio, preposición, artículo, etc.).

Ejemplo: *Banks are offering a very good rate of interest to investors at the moment. Rate= nombre*

2) Ver si la palabra es divisible en raíz y afijos. Si lo es, buscar en las familias de palabras.

Ejemplo: . *He was asking for re-pay-ment.*
. *We can't accept this in-come policy.*
. *This is a dis-en-courage-ing sign.*
. *He will continue on a part-time basis.*
. *They stopped for a break-fast.*

3) Si se encuentra dentro de un grupo de palabras (sintagma), ver qué función desempeña: núcleo o determinante.

Ejemplo: *SINTAGMA NOMINAL (Senior citizen)*
SINTAGMA VERBAL (Willing to cooperate)
SINTAGMA PREPOSICIONAL (Over the bridge)

The chief accountant elected (sintagma nominal) would mostly appreciate budgeting (sintagma verbal).

4) Si está dentro de una oración simple, ver qué función desempeña: sujeto, verbo, objeto, complemento.

Ejemplo: *All branches (objeto indirecto) were submitted financial reports (objeto directo) which they sent back every week and nobody would acknowledge their receipt (objeto directo).*

5) ¿Qué otras palabras están cerca? ¿Pertenece estas palabras a su mismo campo semántico?

Ejemplo: *A new company was opened, which meant that new workers could be employed. In Seattle, on the other hand, poor working conditions forced the dismissal of more than 100 workers, and it is expected that 50 more will be made redundant in the next few months. In addition, the bad company policy will cause many workers to resign.*

Mismo campo semántico: *company, workers, working conditions, made redundant, company policy, to resign.* Esto nos lleva a pensar que "dismissal" (palabra desconocida) puede también pertenecer a este campo semántico.

6) Observar la relación existente entre el sintagma u oración en el que está la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos del texto, incluyendo el título, en la organización global del discurso. A veces esta relación estará señalada por un marcador discursivo y otras veces no. Posibles tipos de relación: causa, efecto, contraste, inclusión, tiempo, ejemplificación, resumen. La puntuación también puede ser clave.

Ejemplo 1) Relaciones discursivas intra oracionales:

- *Sales were not very good because the marketing campaign had been poor.*(causa)
- *As he had good qualifications he could get a good job.* (efecto)
- *Sally was a good accountant but a bad public relations person.* (contraste)
- *The company, which had been losing money for two years, was now recovering.*(inclusión)
- *In the next four years the company wants to expand overseas.*
- *All our departments, personnel, finance, sales and marketing, have skilled employees.*

Ejemplo 2) Relación con el discurso y organización del texto:

LEAN ENOUGH?

Japan's car makers are cutting costs by simplifying their cars rather than slimming their workforces. This could prove a costly mistake.

Remember when Japanese cars were *cheap and nasty*? That was in the late 1960s when they were first exported to California.

Car buyers *sneered* and Detroit *chuckled*, but not for long. The oil shocks of the 1970s *turned* Americans *away* from big *gas-guzzlers*, just as the second wave of Japanese imports was coming along. This time the Toyotas, Hondas and Datsuns (as Nissan cars were then known) *earned the respect of* western consumers.

It is not only that they were economical. They rarely broke down and, unlike Detroit's finest, they *did not shed bits as they went along*. Moreover, they had plenty of *gadgets*, such as vanity mirrors with built-in lights or intermittent screen wipers, fitted as standard rather than as expensive options...

The Economist., 10 Febrero, 1996.

Las palabras en cursiva de una oración (*cars were cheap and nasty; gas-guzzlers*) se relacionan bien con las palabras de las otras oraciones y del título (*cars, car makers, simplifying their cars*), con lo cual, puede haber una relación semántica.

7) Observar la relación de la palabra con respecto a su situación en la organización discursiva total, sabiendo que la organización textual de textos periodísticos es a veces la siguiente:

- *Exposición de un problema.*
- *Desarrollo, con ejemplos.*
- *Propuesta de solución/Conclusión.*

Tomando como ejemplo el mismo texto anterior, estos dos párrafos representan una introducción o exposición del tema y las palabras desconocidas (en cursiva) obedecen a una descripción de la reciente historia de los coches japoneses y su impacto en E.E.U.U. Prueba de ello son los tiempos verbales, en pasado. Por lo tanto, se pueden situar en esta organización discursiva y sus significados deben estar relacionados con la descripción de esos coches en el tiempo y la reacción que provocaron en los usuarios.

8) Intentar dar el significado de la palabra desconocida: **gas-guzzlers** = "traga-combustibles" o una perífrasis.

9) Comprobar si es correcto el significado, reemplazando la palabra desconocida por el significado que creemos correcto y viendo si tiene sentido la frase.

Ejemplo: **gaz-guzzlers** puede ser reemplazado por "grandes consumidores de combustible".

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR UN GRUPO DE APRENDICES DE INGLÉS COMO L2

Objetivo y procedimiento

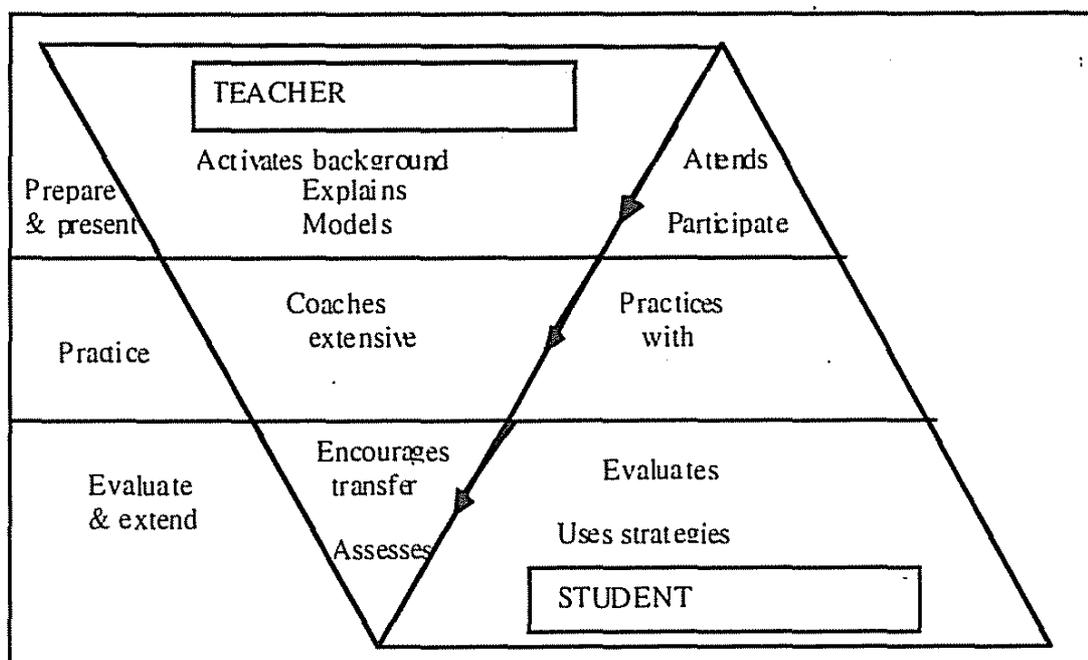
Nos propusimos realizar un estudio longitudinal con objeto de observar el resultado de la instrucción y aplicación de la estrategia de inferencia léxica por un grupo de estudiantes universitarios a una batería de palabras desconocidas que ellos mismos designasen. El modelo de estrategia que aplicamos es el de Suau (1997), ya que éste cubre todos los niveles lingüísticos, excepto el fonético-fonológico y, por lo tanto, abarcaba un mayor ámbito de claves contextuales de inferencia, al tiempo que engloba el análisis del término desconocido en sus diversas partes. El estudio consistió en pasarles a los aprendices de los dos grupos, experimental y control, una prueba de inferencia anterior a la instrucción, llamada Pre-Test y una prueba posterior o Post-Test, con objeto de comprobar el resultado de la instrucción y, por lo tanto, sistematización de la estrategia en el grupo experimental y su aplicación, frente a la aplicación del grupo control, que recibió clases convencionales. A continuación describimos los detalles de este estudio.

Los sujetos

Los sujetos que participaron en esta investigación son todos estudiantes universitarios de segundo curso de carrera, que tenían la lengua inglesa instrumental como asignatura. Para la investigación fueron divididos en dos grupos de 30 sujetos cada uno, llamados experimental y control, que correspondían a grupos naturales designados por la Universitat de València para las clases de ese curso. A todos los sujetos se les pasó, antes de iniciar el estudio, una prueba lingüística para comprobar su grado de competencia en lengua inglesa, y, en su caso, establecer sub-grupos que correspondieran a esta competencia. Una vez pasada la prueba, el resultado fue el de cuatro sub-grupos en cada uno de los grupos, experimental y control. Denominamos estos sub-grupos con las letras A, B, C y D, de mayor a menor competencia lingüística en lengua inglesa. Este dato, como veremos más adelante en las tablas de resultados, es crucial para la conclusión final.

La instrucción

La instrucción tuvo una duración total de 12 semanas, correspondientes a 12 semanas lectivas del primer trimestre del curso 1995/96, ya que la instrucción estuvo integrada en las clases mismas. El enfoque que le dimos a la instrucción está directamente relacionado con un modelo y unos criterios de instrucción concretos. En primer lugar optamos por seguir el modelo CALLA (O'Malley y Chamot, 1990; Chamot y O'Malley, 1994) o *Cognitive Academic Language Learning Approach*, para diseñar la instrucción, que reproducimos para así facilitar su seguimiento:



Esquema de instrucción sugerido por el modelo Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (Chamot & O'Malley, 1994). Adaptado por El-Dinary & Brown (Septiembre 1992) a partir de Bergman (1992), Chamot & O'Malley (1993), y Pearson & Gallaher (1983).

Según este esquema, la responsabilidad derivada de la aplicación de la instrucción va pasando paulatinamente del profesor al aprendiz a través de los cinco pasos en que está dividido el proceso total de la instrucción. Este modelo no es sino el modo de acometer la instrucción en clase.

En segundo lugar, seguimos los criterios sobre instrucción sugeridos por Wenden (1987; 1991) y por Chamot y O'Malley (1987, 1994) y O'Malley y Chamot (1990) que afectan directamente al modo de realizar la instrucción en clase.

Así, se les explicó a los aprendices, por una parte, que iban a ser instruidos en la estrategia de *inferencia léxica*, describiendo los valores y el propósito de la misma;

por otra parte, se les hizo reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y las estrategias metacognitivas que podían utilizar para controlarlo mejor; finalmente, la instrucción se integró en las tareas de léxico en contexto y comprensión textual insertas en el programa del curso y finalmente se evaluó el resultado de la instrucción.

Estadios de la instrucción:

1) Fueron necesarias varias sesiones extensas, anteriores al comienzo de las clases y de la instrucción, de introducción al tema de las estrategias de aprendizaje y concretamente de la estrategia de inferencia léxica como método para mejorar el reconocimiento y la adquisición del léxico del inglés empresarial, explicando la importancia que tiene que los propios aprendices se hagan conscientes de su proceso de aprendizaje y adquieran progresivamente la autonomía necesaria para controlarlo.

2) Una demostración práctica por parte de la profesora instructora de cómo realizaría la instrucción, incluyendo tanto estrategias metacognitivas como la estrategia cognitiva de inferencia léxica a través de actividades concretas.

3) Un plan de actuación metodológica diaria en clase, diferenciando bien los grupos experimentales y los grupos control. Para ello fue necesario poner especial énfasis en proporcionar a los grupos control los significados del léxico nuevo mediante traducción al español, sin potenciar ningún mecanismo o ejercicio que les pudiera llevar a inferir significados, dejándoles únicamente la posibilidad de utilizar su propio repertorio de estrategias, sin reforzar éstas negativa ni positivamente.

4) Una vez iniciada la instrucción, se mantuvo una sesión de comentarios entre profesora e investigadora posterior a cada clase, mencionando los problemas que tuvieron los aprendices de los grupos experimentales y control, los cambios que se podrían realizar en la forma de instruir la estrategia, estimación sobre el nivel de motivación en clase con respecto a la estrategia, y sobre la propia actuación de la profesora en los dos tipos de grupos.

Todo este proceso de supervisión nos ayudó a seguir el desarrollo de la instrucción en clase y a poder hacer modificaciones al respecto mediante asesoramiento a la profesora instructora. Este proceso se ha complementado con la prueba de autoevaluación del aprendizaje y evaluación de la estrategia llevada a cabo por todos los aprendices de los grupos experimentales ya mencionada anteriormente.

Actividades y ejercicios aplicados:

Nos parece imprescindible apuntar el hecho de que en la instrucción de cada estrategia y de sus varios modelos posibles, son esenciales las actividades y ejercicios diseñados para su aplicación y desarrollo, ya que, por no existir modelos prácticos, puesto que cada estrategia debe ajustarse a las circunstancias de cada grupo de aprendices, estos ejercicios pueden ser enfocados desde muchos puntos de vista.

Así pues, en este apartado vamos a describir las actividades y ejercicios que diseñamos para instruir y aplicar la *estrategia de inferencia léxica* en este estudio longitudinal.

Actividades y Ejercicios:

1.- En la fase de *Presentación y Preparación* de la estrategia se proporcionaron ejemplos que pretendían mostrar a los aprendices cómo actúa la estrategia para inferir léxico desconocido.

Desde el punto de vista del aprendizaje de la estrategia, y siguiendo las tres etapas descritas por Anderson, estaríamos aquí en plena etapa *cognitiva*, en la cual se da actividad mental consciente por parte del aprendiz, y el conocimiento adquirido es de tipo declarativo, y se puede, por lo tanto, verbalizar fácilmente.

2.- En la fase de *Práctica* se han realizado varios tipos de actividades y ejercicios que detallamos a continuación, y que afectan tanto a la manipulación de la estrategia y familiarización con la misma como al léxico propiamente dicho. El desarrollo de la estrategia se apoya en la aplicación de nuestro modelo, de forma sistemática, a todos los términos desconocidos identificados por los propios aprendices. Sin embargo, y para seguir los criterios teóricos sobre instrucción indicados por Wenden (1987, 1991), que sugiere la necesidad de que las estrategias se instruyan dentro del currículo del curso e integradas en actividades normales de clase, hemos desarrollado una serie de actividades y ejercicios que denominamos *de apoyo* de la estrategia, que cumplen estos requisitos, pretendiendo de este modo mantener el nivel de motivación de la clase por la materia impartida y al mismo tiempo potenciando el aprendizaje de la estrategia de inferencia léxica.

Actividad N° 1:

Esta actividad es la primera que se ha puesto en práctica, cronológicamente hablando, y se ha efectuado en todas las sesiones, durante las primeras cuatro semanas de la instrucción. Es también la que responde a la aplicación exhaustiva de la estrategia y se ha dividido en varios pasos:

Primer paso: Lectura individual en silencio del texto correspondiente, con objeto de indicar a la profesora qué palabras no se conocen, y formar así una batería de palabras a las que se aplicará la estrategia de inferencia.

Segundo paso: Aplicación de la estrategia (siguiendo el esquema escrito) a los términos desconocidos.

Tercer paso: Puesta en común, comentando cada estudiante cómo ha llegado a la inferencia y describiendo qué pasos ha utilizado.

En este sentido, se observó que la puesta en común fue cambiando progresivamente, desde un estado de cierta pasividad en los comentarios a un estado más activo, de verdadero debate en clase. Asimismo, se observó que los estudiantes de los grupos experimentales iban abandonando el concepto de búsqueda de la traducción de los términos desconocidos (utilizando, pues, la L1), para ir aproximándose cada vez más a la búsqueda del significado partiendo del contexto, es decir, en la propia L2. En los grupos control, sin embargo, esto no fue así, ya que durante todo el curso y como suele ser habitual en los aprendices de una L2, al encontrarse con un término desconocido preguntaron el significado literal a la profesora.

Ejemplo: "onslaught" (ataque militar por sorpresa) de significado metafórico en el texto de inglés empresarial en el que aparece, no es importante en cuanto a su traducción o significado literal. Lo importante es el componente agresivo de su significado, al cual se puede llegar a través del contexto, y que proporciona la información necesaria para comprender la frase y el pasaje del texto al que pertenece.

Actividad N° 2:

Esta actividad se puso en práctica a partir de las cuatro primeras semanas de instrucción y por lo tanto cuatro sesiones de 2 horas cada una, con objeto de introducir nuevas aproximaciones a la aplicación de la estrategia y evitar así un cierto cansancio causado por la repetición de la actividad anterior, que pudiese mermar la motivación.

Aquí se realizó la aplicación de la estrategia de inferencia léxica por parejas, variando la composición de éstas y situando a un buen aprendiz con otro más deficiente. Posteriormente se le asignó a cada pareja unas dos palabras de las indicadas como desconocidas en el texto, aunque todo el grupo leyó el texto y fue consciente de la totalidad del léxico desconocido.

Actividad N° 3:

Este es otro ejemplo de actividad semejante a la anterior, en la que se introdujo un componente de juego. De todos los términos indicados como desconocidos en el texto, se preguntó a la clase quién quería inferir unos u otros, repartiéndose éstos entre todos los estudiantes, individualmente.

Lógicamente, muchos términos fueron elegidos por varios estudiantes, con lo cual habría varios caminos para llegar a la inferencia.

Se observó así que existen aprendices especializados en la segmentación de las palabras (nivel morfológico) o en la relación del término con la totalidad del texto (nivel semántico y discursivo), lo cual, cognitivamente hablando, está directamente relacionado con sus distintos estilos cognitivos y permite ver cómo este modelo de estrategia aporta varias posibilidades de explotación adecuadas a varios estilos de aprendizaje.

Actividad N° 4:

Este ejercicio se puede definir como *de apoyo*, y se basa en la predicción del contenido de cada párrafo a partir del título y subtítulo del texto, es decir, siguiendo un proceso de arriba-abajo (*top-down*), con lo cual cada término desconocido estará relacionado con un macro-significado, ya antes de aplicarle la estrategia.

Actividad N° 5:

Al igual que el anterior, este ejercicio también se puede considerar *de apoyo* a la aplicación de la estrategia. Se basa en analizar el patrón esquemático (*schematic pattern*) de problema-solución que plantean los textos periodísticos de temas profesionales como son los tratados en esta investigación. Una vez identificado, el patrón esquemático favorece el dotar al léxico desconocido de un macro-significado genérico que ayuda en el proceso de la inferencia.

Observación: Es importante mencionar que, a partir de la observación de los resultados de aplicar todos estos ejercicios y actividades en la instrucción, los procesos de inferencia del significado a través del mecanismo de abajo-arriba (*bottom-up*) han sido más útiles que los procesos de inferencia a través del mecanismo de arriba-abajo (*top-down*), como son las dos actividades que acabamos de describir. Es decir, la dirección *palabra - discurso* ha sido mejor aprovechada que la dirección *discurso - palabra* por los aprendices.

Actividad N° 6:

Esta actividad, también *de apoyo*, consistió en la observación de términos polisémicos y metafóricos como "*launch pad*" o "*onslaught*" en sus contextos más comunes y antes de hacer la inferencia en el texto de inglés empresarial, con objeto de inferir su significado literal. Este ejercicio se realizó utilizando transparencias en clase.

De este modo pretendimos que los aprendices se acercasen todo lo posible a la intención del autor del texto de inglés empresarial. Nuestra observación aquí ha sido la de que los buenos aprendices, con mayor bagaje léxico o conocimiento previo, lo consiguieron más veces, acercándose así al significado metafórico con el que el autor pretendía dotar a esos términos. Los aprendices más deficientes, por el contrario, se mantuvieron más ligados al texto original y a sus claves de inferencia que a la intención del autor, para lo cual era necesario traspasar la frontera textual.

Actividad N° 7:

Esta actividad también puede considerarse *de apoyo*, y la razón de su utilización ha sido la de que algunos aprendices tenían problemas con el tránsito del paso morfológico al paso sintáctico de la estrategia, debido a que la identificación de muchos términos dentro de la lengua inglesa como clase de palabra es a veces confuso, por no ser las claves de rango morfológico o desinencial, sino de rango situacional o sintáctico. Así pues, se desarrolló este ejercicio, consistente en presentar a los aprendices varias series de palabras en grupos de opción múltiple, con objeto de reforzar su destreza de reconocimiento a través de la sintaxis.

Los grupos de opción múltiple tenían tres posibilidades:

- una opción imposible.
- una opción válida pero descontextualizada.
- una opción contextualizada.

Actividad N° 8:

Actividad igualmente *de apoyo*, que está dividida en tres ejercicios distintos, y es por lo tanto compuesta. El primer ejercicio consiste en que los aprendices realicen un *matching* (casar o unir dos elementos) entre varias palabras descontextualizadas y sus posibles definiciones.

Ejemplo: Match the words from the text with their corresponding definitions:

- | | |
|-------------|--|
| 1) profile | a) a way of thinking or behaving |
| 2) attitude | b) the connection between two or more people |

- | | |
|------------------|--|
| 3) redundancies | c) a description of a person's characteristics |
| 4) relationships | d) reductions in the number of employees |

Una vez corregido, se pasó al segundo ejercicio, basado en hacer que los aprendices busquen en el texto original términos equivalentes a otros tantos sinónimos que se les presentan contextualizados en oraciones gramaticales.

Ejemplo: Find words in the text to describe a person who:

- 1) does the same job as someone else in a different place or organization - counterpart.
- 2) is in charge of a business or department - manager
- 3) has recently joined a company - recruit

Una vez terminado y corregido, se pasó al tercero y último, que consiste en utilizar términos de los dos anteriores ejercicios para completar un ejercicio de huecos (gap filling).

Ejemplo: Complete the following passage using words from the two previous exercises.

"Several organisations have been carrying out research to determine the best way to motivate (recruits) recently hired in multinational teams of employees. Responsibility is on (managers), who need to make an effort so as to erase negative (attitudes) towards different cultures. Many times, employees feel there is a cultural barrier between them and their (counterparts) which is an obstacle for team work."

Textos utilizados:

Los textos escritos utilizados durante esta instrucción fueron de naturaleza académica, en forma de artículos de economía, finanzas y comercio explotados para una clase de lengua inglesa instrumental correspondientes al libro de texto de los propios estudiantes. De esta forma, tanto el grupo experimental como el grupo control tuvieron acceso al mismo tipo de material, integrado en el programa de la asignatura.

Corpus de palabras

Este apartado afecta a las palabras que fueron objeto de instrucción y sobre las que se aplicó la inferencia léxica en esta investigación. El primer obstáculo con el que nos encontramos fue cómo decidir qué términos podían ser relevantes para los aprendices, debido a su dificultad y, por lo tanto, susceptibles de que se les aplicara la estrategia de inferencia léxica. El léxico que comprende la totalidad de los textos académicos objeto de la instrucción, atendiendo al criterio de Nation (1990) y de Hwang (1989), estaría compuesto por varios apartados:

- 1) Palabras de alta frecuencia: 87% del texto.
- 2) Léxico académico: 8% del texto.
(3.9% en los textos periodísticos según Hwang, 1989).
- 3) Palabras técnicas: 3% del texto.
- 4) Palabras de baja frecuencia: 2% del texto.

La pregunta se nos planteaba en el momento de decidir cuál de los cuatro apartados podría ser el más relevante.

Nuestra decisión fue la de que de nuevo, eran los propios estudiantes los que debían designar qué términos les resultaban desconocidos, según sus propias necesidades (Oxford & Scarcella, 1994: 232). Por lo tanto, fueron los propios estudiantes del grupo experimental los que, previo a cada sesión de instrucción, designaron individualmente qué términos les resultaban desconocidos, formando así un banco de palabras sobre el cual el profesor instructor ayudó a aplicar la estrategia de inferencia léxica que proponemos como modelo. La totalidad de las palabras sobre las que se aplicó la estrategia son expuestas a continuación.

Banco de palabras desconocidas elaborado por los propios aprendices:

1.-epitome	51.-overwhelming	101.-hunting ground
2.-feature	goal	102.-launch pad
3.-corundum	52.-bode	103.-blazed trails
4.-sandpaper	53.-redundancies	104.-foothold
5.-headquarters	54.-distrust	105.-cross-border
6.-industrial concerns	55.-ditched	106.-partnerships
7.-sparkling	56.-be loathe to sack	107.-ensures
8.-budget	57.-spare	108.-route
9.-subsidiaries	58.-barriers	109.-printing
10.-launch	59.-striking findings	the up and up
11.-adhesive	60.-survey	111.-poised
12.-mission	61.-middleman	112.-on the brink
13.-residue	62.-small talk	113.-flourishing
14.-put aside	63.-nursing home	114.-myriad
15.-abandoned	64.-freeze up	115.-stores
16.-choir	65.-derail	116.-take the sting out
17.-Chartered	66.-boardroom	117.-workaholic
Accountants	67.-earnings	118.-karoshi
18.-resources	68.-pains	119.-coined
19.-policies	69.-china	120.-disrupts
20.-charity	70.-tuxedo	121.-buildup
21.-throughout	71.-bow tie	122.-breakdown
22.-overseas	72.-eloquent	123.-wreck
allowances	73.-showing up	124.-grim
23.-managerial	74.-top dollar	125.-overzealous
24.-sales-related bonus	75.-caught dead	126.-overtime
25.-prospects	76.-hums	127.-shifts
26.-downright	77.-slurps up	128.-trim
27.-challenging	78.-matching shirts	129.-hot line
28.-lawsuits	79.-reclusive	130.-poll
29.-fare	80.-stint	131.-ragtag
30.-coined	81.-tarnish	132.-suspects
31.-traits	82.-on the way down	133.-plight
32.-outdoor experience	83.-attorney	134.-wiped out
33.-Graduate intake	84.-clauses	135.-diseases
34.-fast track	85.-penalties	136.-rain forest
35.-induction	86.-casting	137.-mobilised
36.-emulate	87.-leery	138.-drives
37.-loyal	88.-spokesman	139.-fund-raising
38.-block	89.-fees	140.-displays
39.-joint venture	90.-heftiest	141.-crew
40.-distorted	91.-on behalf of	142.-bizarre
41.-overridden	92.-ultimate	143.-waged
42.-counterparts	93.-status symbol	144.-dissidents
43.-deepseated	94.-routinely	145.-poverty-stricken
44.-suppliers	95.-plummeted	146.-upward
45.-falter	96.-courses	147.-bristles
46.-utterly	97.-forecast	148.-milks
47.-evenly matched	98.-onslaught	149.-goodwill
48.-losing face	99.-reckoned	150.-lone
49.-pay off	100.-outlets	
50.-collective thinkers		

Evaluación de la estrategia por los aprendices en la mitad del proceso de instrucción

Se les pasó a los aprendices una *prueba de autoevaluación* metacognitiva del aprendizaje y aplicación de la estrategia tras las primeras 7 semanas de instrucción, es decir, en la mitad del proceso, la cual reproducimos a continuación, y que, tal como indican O'Malley y Chamot (1990) y Chamot y O'Malley (1994), es recomendable llevar a cabo, con objeto de comprobar, por un lado, si la instrucción está siendo recibida de forma positiva, desde un punto de vista metacognitivo, y así poder modificarla, y por otro, saber en qué punto del proceso de aprendizaje de la estrategia se encuentran los aprendices, desde un punto de vista cognitivo.

En esta evaluación nos interesó comprobar el efecto que la instrucción estaba produciendo a través de una serie de variables metacognitivas y personales que indican el grado de éxito tanto de la instrucción como del aprendizaje de la estrategia, según la percepción de los propios aprendices, y sin tener en cuenta resultados cognitivos cuantificables o analizables objetivamente.

Por lo tanto, este instrumento de medición nos facilitó una información relativa a la adaptación de los sujetos a la instrucción y a la aplicación de la estrategia según sus propios parámetros de expectativas personales y de autoevaluación del aprendizaje. El motivo de haberles realizado una prueba metacognitiva y no cognitiva se debe, por nuestra parte, al deseo de completar la información de orden cognitivo, plasmada en la aplicación que en cada sesión de instrucción realizaban los aprendices, con otra información, ésta de carácter metacognitivo, todo lo cual nos proporcionó una visión más completa del proceso de la instrucción.

VARIABLES MEDIDAS:

- . *Utilidad* de la estrategia al aplicarla a los textos.
- . *Adaptación* de los aprendices al proceso de aplicación de la estrategia.
- . *Diseño* del proceso de aplicación de la estrategia.
- . *Importancia* de la instrucción para aplicar la estrategia.
- . *Retención y aplicación* de la estrategia fuera de clase.
- . *Autonomía* en el manejo de la estrategia.

Para esta comprobación se diseñó un cuestionario que reproducimos a continuación junto con los resultados obtenidos, reflejados en la tabla:

Cuestionario para la evaluación de la estrategia de Inferencia Léxica:

1. ¿Crees que te está ayudando el aplicar la estrategia de Inferencia Léxica para averiguar el significado de palabras desconocidas en los textos de clase?
2. ¿Te resulta difícil o fácil aplicar dicha estrategia?
4. ¿Cambiarías algo en el proceso de aplicación de la estrategia?
5. ¿Te acuerdas de la estrategia y la aplicas cuando estás en casa estudiando inglés?
6. ¿Sientes que tú solo/a puedes aplicar la estrategia sin ayuda de la profesora?

Los resultados porcentuales de esta evaluación nos mostraron que estábamos realizando adecuadamente la instrucción, y que la relación entre los aprendices, la estrategia y la instrucción era, en general, positiva, tal como mostramos a continuación:

Preguntas	Respuestas	
1. ¿Crees que te está ayudando el aplicar la estrategia de inferencia a adivinar el significado de palabras desconocidas en los textos de clase?	SÍ	85 %
	NO	2.5%
	A VECES	12.5%
2. ¿Te resulta difícil o fácil aplicar la estrategia?	MUY DIFÍCIL	17.5%
	DIFÍCIL	37.5%
	FÁCIL	12.5%
	MUY FÁCIL	32.5%
3. ¿Cambiarías algo en el proceso de aplicación de la estrategia?	SÍ	37.5%
	NO	62.5%
4. ¿Crees que es importante la instrucción para aplicar esta estrategia?	SÍ	92.5%
	NO	2.5%
	N/C	5%
5. ¿Te acuerdas de la estrategia cuando estás estudiando inglés en casa, y tratas de aplicarla?	SÍ	55%
	NO	10%
	A VECES	30%
	N/C	5%
6. ¿Sientes que ya tú solo/a puedes aplicar la estrategia sin ayuda de la profesora?	SÍ	40%
	NO	22.5%
	A VECES	32.5%
	N/C	5%

Nº de sujetos que realizaron esta evaluación: 62

Como se puede observar en la tabla, los resultados fueron favorables en la mayoría de variables cuestionadas. En cuanto a la *utilidad*, el resultado es absolutamente positivo. La pregunta sobre la *adaptación* al proceso de aplicación de la estrategia indicó, sin embargo, que existía para más de la mitad de los aprendices una considerable dificultad en la aplicación del modelo de estrategia de inferencia léxica.

Esto, junto con las sugerencias que los mismos aprendices hacen en la siguiente pregunta, sobre si cambiarían algo en el *diseño* de la estrategia y las observaciones hechas por la profesora instructora sobre la actuación de los aprendices en clase, nos llevó a pensar que les resultaba algo penoso cumplir rigurosamente todos los pasos de la estrategia, especialmente los primeros, que inciden en los niveles morfológico y sintáctico de cada palabra, y que ellos automáticamente relacionan con la gramática, disciplina que muchos de ellos no dominan bien. Por lo tanto, decidimos a partir de ahí no incidir, en las siguientes sesiones de instrucción, en los pasos acerca de la morfología y sintaxis de las palabras, a menos que estos fueran determinantes del significado, o a menos que, de forma natural, los aprendices los tuviesen en cuenta. La *importancia* de la instrucción también dio un resultado afirmativo contundente. En cuanto a la *retención* de la estrategia, o en otras palabras, su adquisición como destreza compleja, el resultado es muy positivo, por lo que podríamos interpretar, desde un punto de vista cognitivo, que los aprendices, tras las 7 primeras semanas de instrucción, habían ya superado el estadio cognitivo del aprendizaje y posiblemente se encontraban ya en el estadio asociativo, ya que de otro modo no habrían podido recordar la estrategia y aplicarla a otros textos y términos fuera de clase. Les quedaba por alcanzar, sin embargo, el estadio autónomo del aprendizaje, última etapa en la adquisición completa de una destreza compleja como es una estrategia de aprendizaje.

Nos queda por comentar la última variable cuestionada, la *autonomía* en el uso de la estrategia, cuyo resultado también positivo se asemeja en gran manera al de la pregunta precedente, y de este modo corrobora la interpretación que acabamos de realizar desde un punto de vista cognitivo, ya que el grado de autonomía que los aprendices afirman poseer está directamente relacionado con la retención y uso de la estrategia fuera del aula y, por lo tanto, reafirma nuestra opinión sobre el estadio asociativo del aprendizaje de la estrategia en el que probablemente se encontraban.

Resultados de la actuación de los aprendices

Una vez concluida nuestra investigación pudimos establecer los resultados de la instrucción en inferencia léxica por nuestros estudiantes. Las siguientes tablas estadísticas muestran el número de palabras acertadas (en cursiva y negrita) por los cuatro niveles de aprendices de ambos grupos, experimental y control, en las pruebas de Pre-Test y Post-Test.

En cada prueba, un grupo de estudiantes piloto, ajeno a la investigación pero de igual competencia lingüística que nuestros sujetos, identificaron 22 palabras desconocidas en textos escritos académicos similares a los utilizados en la instrucción de la estrategia. Por lo tanto, la aplicación de la estrategia es siempre a estas 22 palabras. Como ya hemos indicado, la división de los aprendices en niveles atiende a su nivel de competencia lingüística, siendo A el mayor y D el menor.

Hemos aplicado las pruebas estadísticas de Análisis de la Varianza (ANOVA), Chi Cuadrado y T-Test.

Cada grupo de cuatro tablas corresponde a un nivel lingüístico tratado por los sujetos, empezando por el nivel MORFOLÓGICO, SINTÁCTICO, DISCURSIVO y finalmente, SEMÁNTICO.

1) NIVEL MORFOLÓGICO

Categoría: CLASE DE PALABRA

Esta categoría hace referencia al conocimiento que los aprendices poseen del aspecto morfológico de la palabra desconocida, es decir, qué *parte de la oración* representa. Como ya se ha indicado, su conocimiento sirve para conducir al aprendiz hacia la inferencia del significado.

Aquí, pues, hemos querido medir si este conocimiento ha aumentado o mejorado en el Post-Test, como consecuencia de la instrucción de la estrategia

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	6	5,164	9	22		4,043	2,0107	0,1409
	POST	6	1,095	19	22	20,000			
Control <i>Anova</i>	PRE	6	4,889	10	21	15,500	3,547	1,8833	0,0864
	POST	6	2,338	16	22	19,667			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	13	4,658	1	19	13,231	8,654	2,9417	0,0070
	POST	13	3,211	11	21	17,846			
Control <i>Anova</i>	PRE	10	3,234	7	19	13,700	15,838	3,9797	0,0011
	POST	10	3,057	13	22	19,300			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	19	5,699	2	20	11,842	2,126	1,4579	0,1500
	POST	19	6,514	4	22	14,737			
Control <i>Anova</i>	PRE	18	4,583	5	19	10,778	15,062	3,8809	0,0007
	POST	18	3,797	9	22	16,222			

NIVEL D		Obs.	Desv.	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	4	2,500	9	15	11,750	0,372	0,6100	0,5685
	POST	4	7,805	3	20	14,250			
Control <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	4	5,228	4	14	9,000	6,303	2,5104	0,0284
	POST	4	1,258	14	17	15,750			

De toda la descripción anterior, observamos que en todos los niveles de competencia se ha dado una evidente mejora en el conocimiento de la clase de palabra en la prueba de Post-Test respecto a la prueba de Pre-Test, que va de 3 a 6 puntos como máximo. Igualmente hemos de destacar que el punto de partida en cuanto a conocimiento de esta categoría es alto para ambos grupos en el Pre-Test. Constatamos que el grupo control ha obtenido mejores resultados en todos los niveles excepto el A, en el que ambos grupos están prácticamente igualados, con lo cual, observamos que en esta categoría no se cumple nuestra hipótesis.

Los índices de conocimiento de la clase de palabra ya son relativamente altos en el Pre-Test, lo cual nos indica un buen conocimiento de la morfología inglesa. Consideramos que la mejora del grupo control en el Post-Test se ha producido por la maduración intelectual de los estudiantes, y que la instrucción de la estrategia no ha tenido el efecto deseado respecto al grupo experimental en esta categoría, ya que ha sido superado por el grupo control.

Sin embargo, los valores de la p en las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado no son $<0,05$ en todos los casos, con lo cual no podemos afirmar que estos resultados sean extrapolables en su totalidad a otra población semejante. Con ello, nuestra observación de que la estrategia no ha tenido el efecto deseado no contiene, por lo tanto, una solidez avalada por la estadística.

1) NIVEL SINTÁCTICO

Categoría: FUNCIÓN SINTÁCTICA

Con esta categoría hemos querido comprobar si ha habido una mejora en el conocimiento de los aprendices respecto al estadio sintáctico y a la relación de este estadio con la palabra desconocida. Por lo tanto, comparamos a continuación las medias obtenidas por los cuatro niveles de los grupos experimental y control, tras analizar, tanto en el Pre-Test como en el Post-Test, la función sintáctica que desempeña en la oración la palabra desconocida.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	6	6.210	4	19	9,833	0,018	0,1332	0,8917
	POST	6	6.772	0	17	10,333			
Control <i>Anova</i>	PRE	6	4.320	3	14	7,667	3,173	1,7811	0,1025
	POST	6	3.764	6	17	11,833			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	13	4,793	0	18	8,154	0,181	0,4251	0,6775
	POST	13	4,425	0	16	8,923			
Control <i>Anova</i>	PRE	10	3,889	4	16	7,700	0,691	0,8311	0,5783
	POST	10	5,168	0	16	9,400			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	19	5,503	1	17	7,789	0,007	0,0840	0,9311
	POST	19	6,069	0	19	7,947			
Control <i>Anova</i>	PRE	18	3,489	0	12	4,944	6,755	2,5990	0,0131
	POST	18	3,565	1	15	8,000			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	4	2,000	3	7	6,000	0,216	0,4649	0,6603
	POST	4	4,992	0	10	4,750			
Control <i>Anova</i>	PRE	4	1,414	3	6	4,000	1,658	1,2874	0,2446
	POST	4	4,031	1	10	6,750			

Previo a la interpretación hemos de mencionar el hecho de que todos los niveles del grupo control superan en varios puntos la mejora obtenida por el grupo experimental, también en todos sus niveles, con la particularidad de que el nivel D experimental muestra un descenso en su índice de conocimientos en las funciones sintácticas. Es evidente que la mejora del grupo control se debe, o bien a la maduración intelectual propia del curso, o bien a que ya partían de un nivel de conocimiento superior en esta categoría.

No obstante, se nos plantea la pregunta de por qué el grupo experimental ha aumentado en menor número su conocimiento de las funciones sintácticas, e incluso ha decrecido en el nivel D.

Interpretamos este hecho no como un descenso en los conocimientos, sino, quizá, como una omisión de esta categoría en el Post-Test, estando más preocupados por otras categorías, como Claves del Contexto o Significado. Tal como muestran las tablas de las categorías de Claves del Contexto y Significado, y dado que tenían el tiempo limitado para la prueba, posiblemente dedicaron más tiempo a la respuesta a estas categorías.

En cuanto a las pruebas estadísticas de ANOVA, los valores de la p que arroja son en su mayoría $>0,05$. Así pues, no podemos extrapolar estos resultados a otra población semejante, por no estar seguros de su confianza con un 95% de certeza.

Nuestra interpretación final es que los aprendices del grupo experimental, más preocupados, quizá, por las claves del contexto o la inferencia del significado, han dedicado menor tiempo a esta categoría que el grupo control. Esta categoría sintáctica requiere un cierto análisis y proceso mental, lo cual les restaba tiempo para la categoría del significado. De cualquier modo y como conclusión estricta a la investigación, en esta categoría tampoco se cumple la hipótesis de trabajo.

2) NIVEL DISCURSIVO

Categoría: CLAVES DEL CONTEXTO

Con esta categoría queremos comprobar si las claves del contexto han sido utilizadas correctamente por los aprendices en su proceso hacia la inferencia del significado. El criterio de corrección lo hemos establecido analizando si las relaciones sintácticas, semánticas y discursivas entre la palabra desconocida y su contexto (en el propio sintagma, en la oración, en el párrafo y en la totalidad del texto) indicadas por los aprendices son correctas. Las claves utilizadas correctamente no implican necesariamente que la inferencia posterior del significado se acierte.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental Anova	PRE	6	4,844	1	12	6,333	14,244	3,7741	0,0038
	POST	6	2,639	12	19	14,833			
Control Anova	PRE	6	2,429	0	5	2,500	7,861	2,8037	0,0179
	POST	6	5,612	0	15	9,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental Anova	PRE	13	2,794	0	10	4,846	74,896	8,6542	0,0000
	POST	13	2,780	11	19	14,308			
Control Chi Cuadrado	PRE	10	1,663	0	5	1,100	13,687	3,6995	0,0010
	POST	10	4,761	2	17	7,000			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental Chi Cuadrado	PRE	19	1,389	0	5	1,526	113,388	10,6484	0,0000
	POST	19	4,261	4	19	12,474			
Control Chi Cuadrado	PRE	18	1,132	0	3	0,889	8,647	2,9405	0,0125
	POST	18	2,654	0	8	2,889			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	4	1,893	0	4	1,250	9,496	3,0815	0,0212
	POST	4	5,354	5	16	10,000			
Control <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	4	0,000	0	0	0,000	6,818	2,6111	0,0455
	POST	4	0,957	0	2	1,250			

Nuestra interpretación es, en este caso, muy positiva y de total ajuste a las expectativas de nuestra hipótesis de trabajo. En todas las tablas de esta categoría se puede observar una mejora en el Post-Test, la cual, en el grupo control, se debe, sin duda, a la maduración intelectual de los estudiantes, ya mencionada en las anteriores categorías, con unos índices de mejora reales pero muy por debajo de los índices de mejora del grupo experimental. El grupo experimental muestra, por el contrario, unos índices, que, ya en los niveles A y B superan los del grupo control.

Sin embargo, es en los niveles C y D, de aprendices menos aventajados, dónde se da una marcada diferencia respecto al grupo control, tal como hemos descrito y se muestra en las tablas. En esta categoría de Claves del Contexto, una de las más importantes de la estrategia de inferencia léxica, se observa claramente el progreso de los aprendices en la aplicación de nuestro modelo de estrategia.

Además, y de forma contundente y general para todas las tablas, los valores de la p en las pruebas de ANOVA y Chi Cuadrado son $<0,05$. Esto nos permite, pues, extrapolar los resultados a otra población semejante, con lo cual, nuestra investigación, en la categoría de Claves de Contexto acertadas, cumple los requisitos de la investigación, tanto de comparación entre las medias, como de reafirmación estadística.

Por lo tanto, podemos decir que en esta categoría se cumple perfectamente nuestra hipótesis de trabajo en su sentido general y particular, ya que los aprendices menos aventajados -niveles C y D- son los que más se han beneficiado de la instrucción de la estrategia, demostrando un excelente índice de mejora en su aplicación.

3) NIVEL SEMÁNTICO

Categoría: SIGNIFICADO 1 (Correcto: la palabra que se infiere es exactamente la misma que la del texto, con todos sus rasgos semánticos).

Con esta serie de categorías abordamos el aspecto más importante de este análisis de datos, la inferencia del significado de las palabras desconocidas, y, por lo tanto, también de la investigación. Hemos de puntualizar, sin embargo, que el Significado se ha dividido en tres categorías que dan fe de sus respuestas, para obtener así una información más precisa del nivel de acierto por los aprendices.

No hay, como en anteriores estadios, una única categoría que refleje las respuestas acertadas, sino tres, según la cantidad de rasgos semánticos acertados. Esto supone que las respuestas acertadas están distribuidas en estas tres categorías, con sus tablas correspondientes. Sin embargo, la presente categoría de significado totalmente acertado es, lógicamente, la más importante de las tres y la más interesante para la investigación, pues supone un éxito absoluto en el acierto.

Con esta primera categoría queremos comprobar si ha habido mejora en la cantidad de palabras inferidas en el Post-Test con respecto al Pre-Test, es decir, antes y después de la instrucción de la estrategia. Nos disponemos a medir, en concreto, el número de palabras inferidas exactamente, es decir, en todos sus rasgos semánticos.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	6	2,137	4	10	6,833	19,612	4,4285	0,0015
	POST	6	1,897	10	14	12,000			
Control <i>Anova</i>	PRE	6	3,937	2	13	7,500	3,310	1,8194	0,0962
	POST	6	3,674	6	15	11,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	13	1,641	1	6	3,769	36,557	6,0462	0,0000
	POST	13	3,688	4	17	10,538			
Control <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	10	1,252	0	4	1,700	31,763	5,6358	0,0003
	POST	10	2,573	2	11	6,800			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	19	1,584	0	5	1,789	71,707	8,4679	0,0000
	POST	19	3,742	4	16	9,684			
Control <i>Chi Cuadrado</i>	PRE	18	1,195	0	4	1,389	17,181	4,1450	0,0013
	POST	18	3,196	0	11	4,722			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	4	1,258	5	3	1,250	10,239	3,1997	0,0184
	POST	4	3,367	3	11	7,000			
Control <i>Anova</i>	PRE	4	1,000	0	2	0,500	0,857	0,9258	0,6068
	POST	4	1,915	0	4	1,500			

Nuestra interpretación general es muy favorable. Como se puede observar, en todos los niveles del grupo experimental ha habido una mejora notable en los aciertos completos de los significados con respecto a los aciertos del grupo control. En los niveles C y D de aprendices menos aventajados, además, esta mejora es muy marcada en el grupo experimental, lo cual se puede interpretar como resultado de la aplicación de la estrategia de inferencia léxica.

Por otra parte, los valores de las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado son $<0,05$ para todos los niveles del grupo experimental, y para dos del grupo control. Por lo tanto, podemos extrapolar gran parte de estos resultados a otra población semejante, con casi un 95% de confianza.

Esto confirma nuestra interpretación anterior y nos hace valorar los resultados de esta categoría clave como de cumplimiento de nuestra hipótesis de trabajo, ya que los grupos C y D, de menor competencia, son los más favorecidos por la instrucción de la estrategia. Así, esta categoría, junto con las Claves del Contexto ya analizadas, muestran unos resultados óptimos para nuestra investigación.

Categoría: SIGNIFICADO 2 (Correcto: la palabra es al menos del mismo campo semántico).

Con esta categoría, como ya se ha explicado anteriormente, pretendemos matizar el nivel de aciertos totales en torno al significado realizados por los aprendices. Esta categoría complementa, pues, a la anterior. Sin embargo, no es tan importante y tiene menos interés para la investigación, ya que no supone un éxito pleno en el acierto.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	6	1,033	0	3	1,667	1,923	1,3867	0,1936
	POST	6	1,049	1	4	2,500			
Control <i>Anova</i>	PRE	6	0,816	0	2	0,667	4,016	2,0040	0,0705
	POST	6	1,169	0	3	1,833			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	13	1,519	0	5	2,154	1,516	1,2311	0,2284
	POST	13	1,958	0	6	3,000			
Control <i>Anova</i>	PRE	10	0,843	0	2	0,600	19,149	4,3759	0,0005
	POST	10	1,174	1	5	2,600			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	19	1,197	0	3	1.105	11,174	3,3428	0,0022
	POST	19	1,759	1	7	2,737			
Control <i>Anova</i>	PRE	18	0,705	0	2	0.556	13,369	3,6563	0,0011
	POST	18	0,922	0	3	1.556			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	4	0,577	0	1	1,750	4,742	2,1775	0,0707
	POST	4	1,500	1	4	2,250			
Control <i>Anova</i>	PRE	4	0,577	0	1	0,500	0,600	0,7745	0,5273
	POST	4	1,155	0	2	1,000			

Nuestra interpretación es que los índices de los niveles del grupo control que superan a los del grupo experimental se deben a que en la anterior categoría, de acierto pleno en el significado, estaban muy por debajo del grupo experimental. Esto significa que lo máximo que ha conseguido el grupo control es acertar el campo semántico de la palabra desconocida, sin llegar a su significado pleno, y eso en los niveles de competencia alta, A y B. Por ello encontramos aquí algunos índices que superan al grupo experimental. Sin embargo, en los niveles más importantes para nuestra investigación, C y D, no se da este hecho, ya que el grupo experimental supera al grupo control en el nivel C y lo iguala en el D.

Los valores de la p en las pruebas estadísticas de ANOVA no son mayoritariamente $<0,05$, con lo cual no podemos extrapolar los resultados a otra población semejante con un 95% de confianza. Sin embargo, nuestra valoración no es totalmente negativa, aunque no haya un respaldo estadístico. Como hemos sugerido, el grupo experimental en general sigue estando por encima del grupo control en cuanto a número de significados acertados. Esta diferencia se hace más patente en los niveles C y D del grupo experimental, con lo cual los resultados tienden hacia el cumplimiento de nuestra hipótesis.

Categoría: SIGNIFICADO 3 (Correcto únicamente en una marca semántica con la palabra del texto).

Con esta categoría cerramos el ciclo del Significado acertado y sus matizaciones. Al igual que con la anterior, pretendemos perfilar mejor la visión de la actuación de los aprendices respecto al Significado. Esta categoría es la menor en importancia en cuanto a acierto del significado y, puesto que analiza las palabras acertadas en un sólo rasgo semántico, sus índices estarán muy próximos a los índices de error de la categoría siguiente.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	6	1,862	1	6	3,333	1,354	1,1634	0,2712
	POST	6	1,602	1	5	2,167			
Control <i>Anova</i>	PRE	6	1,033	0	3	1,667	0,413	0,6425	0,5406
	POST	6	1,602	0	4	2,167			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	13	1,864	0	7	3,154	1,235	1,1111	0,2771
	POST	13	1,660	0	6	2,385			
Control <i>Anova</i>	PRE	10	1,687	1	7	2,800	0,993	0,9965	0,6665
	POST	10	1,897	1	7	3,600			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	19	1,329	1	5	2,895	1,247	1,1168	0,2708
	POST	19	1,827	0	7	2,316			
Control <i>Anova</i>	PRE	18	1,381	0	5	1,556	4,106	2,0262	0,0479
	POST	18	1,247	0	5	2,444			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental <i>Anova</i>	PRE	4	1,732	0	4	2,500	0,491	0,7006	0,5144
	POST	4	1,258	0	3	1,750			
Control <i>Anova</i>	PRE	4	0,957	0	2	0,750	6,171	2,4842	0,0464
	POST	4	2,217	1	6	3,750			

Interpretamos el hecho de que el grupo control en todos sus niveles supere al grupo experimental en general como evidencia del éxito del grupo experimental, que no es en esta categoría donde obtiene éxito, sino en la categoría del acierto pleno del significado, ya analizada e interpretada. En el presente caso, el grupo experimental decrece en sus aciertos de palabras en los

que únicamente infiere un rasgo semántico, lo cual valoramos como positivo, ya que estos aciertos están muy cerca del error, o de no inferir ningún rasgo semántico, como ya hemos apuntado.

Sin embargo, los valores de la p en la prueba estadística ANOVA no son $<0,05$ en su mayoría, con lo cual no podemos extrapolar estos resultados a otra población semejante, con un 95% de confianza.

No obstante, y como hemos expuesto en el primer párrafo, nuestra valoración es muy positiva por lo que acabamos de explicar, ya que decrecen los índices de medias del grupo experimental en esta categoría, muy próxima al error, y, sin embargo, aumentan los del grupo control. Por lo tanto, la visión global del estadio del Significado es de éxito en la actuación del grupo experimental, muy por encima de la actuación del grupo control, especialmente en lo que respecta a los niveles de menor competencia, C y D. Con esto observamos la clara tendencia hacia el cumplimiento de nuestra hipótesis de trabajo en la inferencia del significado.

Automatización de la estrategia

Según nuestros datos, el grupo control utilizó, para inferir significados, todas las claves que le ofrecimos en la prueba de Pre Test y de Post-Test, es decir, tanto las formales como las contextuales, sin discriminación. Sin embargo, el grupo experimental mostró una clara preferencia por las claves contextuales frente a las morfológicas o formales, preferencia que fue, posiblemente, gestándose durante la instrucción. Es decir, utilizaron el contexto como mayor fuente de información, fenómeno que corrobora los postulados de autores como Na y Nation (1985) o Kang (1995) que dan mayor importancia al contexto que a las claves formales en la inferencia de significados.

Deducimos, pues, que el grupo experimental pudo desarrollar durante la instrucción un cierto criterio discriminatorio que le llevó a utilizar especialmente los pasos contextuales 6 y 7, estrictamente discursivos. Esto pudo ser debido a que este grupo desarrolló un criterio de adaptación de los pasos de la estrategia a sus necesidades de inferencia, relacionadas quizá con el tipo de discurso o de léxico del inglés económico-empresarial, abundante en términos semi-técnicos o polisémicos que adquieren su significado por influencia de la semántica de la economía y la empresa (Pickett, 1989). No obstante, esta conclusión es meramente intuitiva y necesitaría más datos en los que apoyarse para constituir una conclusión sólida. Sí podemos decir que en otros discursos, como el científico, no son tan abundantes los términos técnicos polisémicos como lo son en el discurso económico-empresarial (Williams, 1984; Swales, 1988), lo cual indica una menor influencia semántica de la temática del texto en las palabras de este discurso.

Así, al aplicar una estrategia de inferencia léxica al discurso científico, podría existir una mayor tendencia a utilizar las claves formales de análisis de palabras de lo que ha ocurrido en nuestro experimento.

Los pasos contextuales 6 y 7 han sido, posiblemente, los más propicios a la inferencia en nuestro experimento, lo cual ha podido motivar que a través de la automatización de la estrategia los demás pasos fueran descartándose por considerarse secundarios.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que presentamos intentan revisar con detalle todos los pasos de la investigación, centrándose especialmente en el impacto que ha tenido la aplicación de la estrategia en todos los niveles lingüísticos en los que ésta se utilizó.

Nivel Morfológico

Nuestra primera conclusión es que los aprendices de ambos grupos poseían, ya antes de la instrucción, un conocimiento elevado del estadio morfológico, a juzgar por las cifras que muestran las tablas, con unas medias que en ocasiones bordean la totalidad de las respuestas acertadas. Esta conclusión no resulta extraña, ya que el nivel morfológico de una L2 es, quizá, el estadio gramatical que mejor conoce un aprendiz de lenguas.

Podemos quizá concluir, respecto al grupo experimental, que éste haya omitido en muchos casos la respuesta a esta categoría, debido, precisamente, a su buen conocimiento del estadio morfológico ya antes de la instrucción, y no a que lo desconociera. De este modo, los sujetos del grupo experimental habrían podido dedicar más tiempo, de todo el que disponían en la prueba, a averiguar y extraer las claves del contexto, así como a inferir el significado, siendo ambos aspectos, quizá, los que mayor esfuerzo requerían.

Es decir, que el propio proceso de la instrucción habría mostrado a los aprendices del grupo experimental cuáles eran los pasos más y menos útiles de la estrategia, y, por lo tanto, aquellos que merecía la pena omitir, como en este caso, la Clase de Palabra. Por el contrario, el grupo control, al no haber recibido instrucción, no habría desarrollado el mismo criterio discriminatorio, y habría considerado esta categoría como relevante.

Nivel Sintáctico

En lo referente a la categoría Función Sintáctica de la palabra desconocida y sus subdivisiones, nuestra conclusión es algo más compleja que para el estadio morfológico. En este caso también podemos decir, respecto a los

niveles A y B del grupo experimental y del grupo control, que sus conocimientos del estadio sintáctico no eran deficientes ya antes de la instrucción.

La instrucción no modificó sustancialmente este conocimiento. En el caso de los niveles C y D del grupo control, es evidente que la maduración intelectual ha sido la causa de la mejora. Ahora bien, respecto a la actuación del nivel D del grupo experimental, concluimos que, al igual que ha ocurrido en el estadio morfológico, es posible que los aprendices hayan omitido la averiguación de la función sintáctica de las palabras desconocidas, en aras de una mayor dedicación a las claves del contexto y al significado.

Nivel semántico

Todos los niveles del grupo experimental lograron superar los índices de acierto pleno del grupo control, con lo cual, las expectativas de la hipótesis general quedan así satisfechas. Por su parte, además, los niveles C y D del grupo experimental consiguieron superar a los correspondientes niveles de grupo control de forma muy marcada.

De este modo se cumplen también las preguntas derivadas de la hipótesis, que exponían que los aprendices menos aventajados, C y D, deberían ser los más favorecidos por la instrucción de la estrategia. Por otra parte, los índices de acierto pleno reflejados por las medias, para el grupo experimental en el Post-Test, oscilan entre 7 y 12 palabras, de un total de 22, lo cual consideramos que no es un mal resultado, aunque no sea espectacularmente alto.

Por último, el respaldo de la prueba estadística de análisis de la varianza (ANOVA), de mayor fuerza que la prueba Chi Cuadrado, es $<0,05$ para todos los niveles del grupo experimental. Así podemos extrapolar los resultados a otra población semejante, con un 95% de confianza, con lo cual los resultados y las conclusiones adquieren una mayor solidez.

Relaciones Sintácticas, Semánticas y Discursivas con el Contexto

Absolutamente todos los niveles del grupo experimental consiguen, a través de la instrucción, una importante mejora en su aplicación correcta de las claves del contexto. Estas, como ya hemos indicado anteriormente, se basan en detectar las relaciones sintácticas, semánticas y discursivas existentes entre la palabra desconocida y su contexto, entendiendo por contexto, tanto el cercano que circunda a la palabra desconocida, como el que corresponde a la totalidad del texto.

Los resultados que obtienen los niveles C y D del grupo experimental, además, se pueden calificar como muy buenos respecto al Pre-Test y respecto

al resto de niveles y al grupo control. Así pues, concluimos que es aquí, quizá, donde los aprendices han dedicado más atención durante la instrucción y más dedicación durante la prueba de Post-Test, con lo cual han obtenido unos resultados muy positivos. De este modo han demostrado igualmente, que este estadio es, sin duda, el más útil de la estrategia.

Valoración de la estrategia en el presente estudio

El grupo experimental utilizó de forma discriminatoria los distintos estadios en los que habíamos dividido la estrategia, dándole especial preponderancia a los pasos conducentes a la averiguación de las claves del contexto. Asimismo, este grupo le concedió una importancia menor a los pasos que llevan al aprendiz a la clasificación morfológica y sintáctica de las palabras, así como al conocimiento previo en el cual se basaban las claves fuera del contexto.

Podríamos, pues, concluir, diciendo que los estadios o categorías resultantes de la aplicación de la estrategia por el grupo experimental provienen de pasos esenciales para la inferencia y pasos de apoyo a la misma. Los pasos esenciales son los conducentes a la averiguación de las claves del contexto, y los pasos de apoyo son los que llevan a la clasificación morfológica y sintáctica de las palabras, así como a la averiguación de las claves fuera del contexto, o conocimiento previo.

Reflexión teórica desde un enfoque cognitivo

A la vista de los resultados del análisis, podemos concluir que los aprendices del grupo experimental, y especialmente los de baja competencia lingüística, consiguieron un relativo buen índice de adquisición de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto como destreza cognitiva compleja en un período de tres meses.

Entendemos esta aplicación positiva en el sentido de que el grupo experimental, especialmente en los aprendices de baja competencia, consiguió un resultado sensiblemente superior al del grupo control. En términos globales de inferencia correcta del significado de las 22 palabras del Post-Test, las medias del grupo experimental oscilan entre 7 y 12 aciertos plenos.

Podríamos concluir que la estrategia habría tenido un nivel de adquisición completo de haberse inferido correctamente el significado de las 22 palabras del Post-Test. Sin embargo, esto nos parece una conclusión imposible de sostener, ya que significa una actuación ideal y difícilmente realizable en las condiciones que han rodeado esta investigación. Somos conscientes de que nos faltarían muchos más elementos de información por parte de los aprendices, bajo la forma de informes de pensamiento en voz alta, entrevistas personales

o diarios, según la metodología habitual en EA, de los cuales carecemos debido a los límites impuestos por este trabajo, para haber controlado mejor la instrucción y eficacia de la estrategia.

Sin embargo, creemos que, cognitivamente hablando, ha habido un nivel de adquisición de la estrategia relativamente buenos, dadas las condiciones que han rodeado la investigación, tales como tiempo, seguimiento de la instrucción e incluso el hecho de ser un solo investigador implicado.

No creemos que hubiera sido posible el nivel de mejora alcanzado en el Post-Test por el grupo experimental si el nivel de adquisición de la estrategia se hubiera detenido en el estadio cognitivo. El dilema estaría, por lo tanto, en saber en qué punto, entre el estadio asociativo y el autónomo, se ha detenido este proceso de adquisición de la estrategia.

No hemos podido incluir en nuestra investigación otra prueba o pruebas que indicaran si ha habido una continuidad en la aplicación de la estrategia en posteriores contextos de inglés.

Esto habría confirmado la incorporación de la estrategia al repertorio propio de los aprendices, medida que aconsejan numerosos investigadores, como comprobación del éxito de la instrucción (Wenden, 1987; Rubin, 1987), y, por otra parte, habría asegurado el cumplimiento de los tres estadios del aprendizaje descritos por Anderson (1983, 1985).

Implicaciones pedagógicas y de investigación

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden de todos los puntos anteriores tratados en estas Conclusiones apuntan hacia una integración de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

Resulta evidente que esta estrategia es efectiva cuando el conocimiento de la L2 es relativamente alto, si por alto entendemos que los aprendices hayan alcanzado un nivel lingüístico al menos intermedio, como es el caso de nuestros estudiantes, con una media de 7 a 8 años de estudio. Este buen nivel de conocimiento lingüístico también ha de extenderse a la L1, ya que este tipo de estrategia manipula una serie de conceptos lingüísticos, como son la morfología, la sintaxis y los niveles discursivos dentro de un texto, que los aprendices necesitan dominar.

Por lo tanto, la primera implicación pedagógica sería la de que, siempre que el nivel de conocimiento lingüístico de los aprendices sea al menos intermedio en la L1 y la L2, será posible incluir este tipo de estrategia de aprendizaje de léxico en la metodología de enseñanza de una lengua extranjera. El diseño de la instrucción y de la estrategia en sí, así como el tipo de léxico al que debe ir destinada esta instrucción se deberá determinar siguiendo las circunstancias y necesidades de aprendizaje de los aprendices, tal como recomiendan Oxford & Scarcella (1994).

Ahora bien, también siguiendo los resultados obtenidos en nuestra investigación, y dado que la media de inferencia de las 22 palabras desconocidas del Post-Test oscila entre 7 y 12 para el grupo experimental, sería necesario profundizar en el estudio de las razones por las cuales esta media de inferencia no ha sido mayor.

Aunque estas implicaciones son de índole investigadora, se derivan, igualmente, otras razones de tipo pedagógico, que podrían afectar tanto a la duración de la instrucción, que habría de ser mayor a tres meses -duración de la presente instrucción- como al propio diseño de la estrategia y de la instrucción.

En cuanto a este diseño de la estrategia y de la instrucción, se observa cómo los sujetos han utilizado más marcadamente los pasos conducentes a la categoría de Claves del Contexto que los pasos relativos a las otras categorías. Por lo tanto, sería recomendable, pedagógicamente hablando, aumentar el número de ejercicios de explotación de las claves del contexto y las relaciones discursivas del término desconocido con su nivel discursivo próximo, así como el más alejado y dependiente de la estructura global del texto.

Del mismo modo, estos ejercicios se podrían completar con otros, de tipo productivo, que guiaran a los aprendices en la utilización del término inferido en otros contextos ajenos al utilizado en primer lugar, con objeto de facilitar así cierta repetición del nuevo término y propiciar su aprendizaje. Así, también, se estaría potenciando la nueva palabra inferida en toda la complejidad que supone su conocimiento, atendiendo a su grado de frecuencia de aparición, sus limitaciones de uso, su comportamiento sintáctico, su situación paradigmática respecto a otras palabras de la lengua y su polisemia, según postula Richards (1976).

BIBLIOGRAFÍA

- Adjémian, C. (1983). "The transferability of lexical properties". En: Gass, S. & Selinker, L. (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 250-288.
- Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1983). "Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge". *Advances in Reading/Language Research* 2: 231-256.
- Anderson, R.C. & Nagy, W.E. (1991). "Word meanings". En: Barr, R.; Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. *Handbook of Reading Research*, Vol.II. New York: Longman, pp. 690-724.

- Bahns, J. (1993). "Lexical collocations: a contrastive view". *English Language Teaching Journal* 47/1: 56-63.
- Bahns, J. & Eldaw, M. (1993). "Should we teach EFL students collocations?". *System* 21: 101-114.
- Barnett, M.A. (1988). "Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension?". *The Modern Language Journal* 72/2: 150-162.
- Bauer, L. & Nation, P. (1993). "Word families". *International Journal of Lexicography* 6/4: 253-279.
- Beck, I.L.; McKeown, M.G. & Omanson, R.C.(1987). "The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques". En: McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 147-163.
- Beck, I.L.; Perfetti, C.A. & McKeown, M.G. (1982). "Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension". *Journal of Educational Psychology* 74/4: 506-521.
- Beheydt, L. (1987). "The semantization of vocabulary in foreign language learning". *System* 15/1: 55-67.
- Benda, N. (1987). "Acquiring English vocabulary and structures: some procedures and problems". *English Teaching Forum* April: 18-24.
- Bensousan, M. & Laufer, B. (1984). "Lexical guessing in context in EFL reading comprehension". *Journal of Research in Reading* 7/1: 15-32.
- Bialystok, E. (1981). "The role of conscious strategies in second language proficiency". *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Bialystok, E. (1990). "The competence of processing: classifying theories of 2nd language acquisition". *TESOL Quarterly* 24/4: 635-648.
- Bialystok, E. & Kasper, G. (1984). "Strategies in Interlanguage learning and performance". En: Davies, A.; Criper, C. & Howatt, A.P.R. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 37-38.
- Bou, P. (1995). "Reflexió sobre estratègies de comunicació y aprenentatge". En: Hernández Sacristán, C.; Lépinette, B. y Pérez Saldanya, M. (eds.) *Aspectes de la Reflexió i de la Praxi Interlingüística*. Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics. València: Universitat de València.
- Brown, A.L. & Palinscar, A.S. (1982). "Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training". *Topics in Learning and Learning Disabilities* 2: 1-17. Special issue on metacognition and learning disabilities.
- Brown, D.F. (1974). "Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation". *Regional English Language Centre Journal* VI/2: 1-11.
- Brown, T.S. & Perry, F.L. (1991). "A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition". *TESOL Quarterly* 25/4: 655-671.
- Bruton, A. & Samuda, V.(1981). "Guessing words". *Modern English Teacher* 8/3: 18-21.
- Campion, M.E. & Elley, W. B. (1971). *An Academic Vocabulary List*. Wellington: NZCER.
- Carrell, P.L. (1992). "Awareness of text structure: effects on recall". *Language Learning* 42/1: 2-19.
- Carrell, P.L.; Devine, J. & Eskey, D.E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). "Schema theory and ESL reading pedagogy". *TESOL Quarterly* 17/4: 553-73.
- Carroll, J.B. (1992). "Cognitive abilities: the state of the art". *Psychological Science* 3/5: 266-270.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary*. London: Allen & Unwin.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.
- Carton, A. (1966). *The Method of Inference in Foreign Language Study*. New York: The Research Foundation of the City of New York.
- Carver, D. (1984). "Plans, learner strategies and self direction in language learning". *System* 12/2: 123-131.
- Chamot, A.U. (1987). "The learning strategies of ESL students". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International: 71-84.
- Chamot, A.U. (1990). "Cognitive instruction in the second language classroom: the role of learning strategies". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics 1990*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 496-513.
- Chamot, A.U. (1993). "Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom". *Foreign Language Annals* 26/3: 308-321.
- Chamot, A.U. (1994). "A model for learning strategies instruction in the foreign language classroom". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics: 1994*. Washington, DC: Georgetown University Press: 323-336.
- Chamot, A.U. & Küpper, L. (1989). "Learning strategies in foreign language instruction". *Foreign Language Annals* 22/1: 13-24.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1987). "The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream". *TESOL Quarterly* 21/3: 227-249.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1993). "Teaching for strategic learning: theory and practice". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics: 1993*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 36-51.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Channell, J. (1981). "Applying semantic theory to vocabulary teaching". *English Language Teaching Journal* XXXV/2: 115-122.
- Channell, J. (1988). "Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition". En: Carter, R.; McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, pp. 83-96.
- Clarke, D.F. & Nation, I.S.P. (1980). "Guessing the meaning of words from context: strategy and techniques". *System* 8: 211-220.
- Crow, J.T. & Quigley, J.R. (1985). "A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension". *TESOL Quarterly* 19/3: 497-513.
- Dansereau, D.F. (1985). "Learning strategy research". En: Segal, J.W.; Chipman, S.F. & Glaser, R. (eds.) *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 209-240.

- Dansereau, D.F. (1988). "Learning strategy research". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation..* New York: Academic Press, pp. 209-239.
- Derry, S.J. & Murphy, D.A. (1986)". Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research* 56/1: 1-39.
- Deville, G.; Vandecasteele, M.; Ostyn, P. & Kelly, P. (1985). "Measuring the F.L. learner's lexical needs". Paper presented at the 5th European LSP Symposium. Leuven, Belgium.
- Dollerup, C.; Glahn, E. & Rosenberg Hansen, C. (1989). "Vocabularies in the reading process". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition::* 21-33.
- Dubin, F. (1989). "The odd couple: reading and vocabulary". *English Language Teaching Journal* 43/4: 283-287.
- Dulin, K.L. (1970). "Using context clues in word recognition and comprehension". *The Reading Teacher* 23/5: 440-459.
- Faerch, C.; Haastруп, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen: Gyldendals Sprogbiotek.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1987). "From product to process -introspective methods in second language research". En: Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, pp. 5-23.
- Farnham-Diggory, S.(1994). "Paradigms of knowledge and instruction". *Review of Educational Research* 64/3: 463-477.
- Flowerdew, J. (1993). "Concordancing as a tool in course design". *System* 21/2: 231-244.
- Fly Jones, B. (1988). "Text learning strategy instruction: guidelines from theory and practice". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.
- Forster, K.I. (1992). "Basic issues in lexical processing". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gagné, R.M. (1985). *The Conditions of Learning* . New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working With Words. A Guide To Teaching And Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskins, I. & T.T. Elliot (1991). *Implementing Cognitive Strategy Instruction Across The School. The Benchmark Manual For Teachers..* Cambridge, MA: Brookline Books.
- Gläser, R. (1980). "A semantic approach to idiomaticity". Paper presented at the University of Leeds.
- Gonzales Smith, A. (1981). "Vocabulary teaching: an experiment in cognate recognition by Spanish learners". Mimeo, University of Aston in Birmingham.
- Haastруп, K. (1989). "The learner as word processor". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition::* 34-46.

- Hankamer, J. (1992). "Morphological parsing and the lexicon". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Harvey, P.D. (1983). "Vocabulary learning: the use of grids". *English Language Teaching Journal* 37/3: 243-246.
- Holley, F.M.(1973). "A study of vocabulary learning in context: the effect of new-word density in German reading materials". *Foreign Language Annals* 6: 339-347.
- Honeyfield, J. (1977). "Word frequency and the importance of context in vocabulary learning". *Regional English Language Center Journal* 8/2: 35-42.
- Horsella, M. & Sindermann, G. (1983). "The transfer of cognate lexis: in search of facilitating factors in EST". *English for Specific Purposes* 79: 8-16.
- Hwang, K. (1989). *Reading Newspapers for the Improvement of Vocabulary and Reading Skills*. Unpublished M.A. thesis, Victoria University, Wellington, New Zealand.
- Judd, E.L. (1978). "Vocabulary teaching and TESOL: a need for reevaluation of existing assumptions". *TESOL Quarterly* 12/1: 71-76.
- Kang, S.H. (1995). "The effects of a context-embedded approach to second-language vocabulary learning". *System* 23: 43-55.
- Kelly, P. (1990). "Guessing: no substitute for systematic learning of lexis". *System* 18/2: 199-207.
- Kennedy, G.D.(1990). "Collocations: where grammar and vocabulary teaching meet". En: Anivan, S.(ed.) *Language Teaching Methodology For The Nineties*. SEAMEO Regional Language Centre (Publishers): 215-229.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". *The Modern Language Journal* 73/IV: 440-464.
- Kruse, A.F. (1979). "Vocabulary in context". *English Language Teaching Journal* 33/3: 207-213.
- Laufer, B. (1986). "Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research". *International Review of Applied Linguistics* XXIV/1: 69-75.
- Laufer, B. (1989b). "What percentage of text-lexis is essential for comprehension?". En: Laurén, C. & M. Nordman (eds.) *Special Language. From Humans Thinking To Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters: 316-323.
- Laufer, B. (1990). "Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words". *International Review of Applied Linguistics* XXVIII/4: 293-307.
- Laufer, B. (1991). "The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner". *The Modern Language Journal* 75/IV: 440-447.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). "Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production". *Applied Linguistics* 16/3: 307-322.
- Laufer, B. & Osimo, H. (1991). "Facilitating long-term retention of vocabulary: the second-hand cloze". *System* 19/3: 217-224.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: LTP.
- Lundberg, I. (1991). "Cognitive aspects of reading". *International Journal of Applied Linguistics* 1/2: 151-163.
- Manchón Ruiz, R.M. (1985). "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación". *Revista de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* 1: 55-75.
- Manchón Ruiz, R.M. (1992). "Las estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión". *Actas del I simposio sobre Estrategias de Aprendizaje y Uso del Lenguaje*. Universidad de Murcia, Enero 1992: 7-18.
- Manchón Ruiz, R.M. (1993). "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 151-165.
- Mayer, R.E. (1988). "Learning strategies: an overview". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and Study Strategies* : 11-22.
- McCarthy, M. (1984). "A new look at vocabulary in EFL". *Applied Linguistics* 5/1: 12-22.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McDaniel, M.A.; Pressley, M. & Dunay, P.K. (1987). "Long-term retention of vocabulary after keyword and context learning". *Journal of Educational Psychology* 79/1: 87-89.
- Meara, P. (1982). "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". En: Kinsella, V. (ed.) *Surveys 1: Eight State-of-the-Art Articles On Key Areas In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 100-126.
- Meara, P. (1984a). "The study of lexis in interlanguage". En: Davies, A.; Howart, A. & Criper, C. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 225-235.
- Meara, P. (1984b). "Word recognition in foreign languages". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading For Professional Purposes. Studies and Practices In Native And Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books, pp. 97-105.
- Mezynski, K. (1983). "Issues concerning the acquisition of knowledge: effects of vocabulary training on reading comprehension". *Review of Educational Research* 53/2: 253-279.
- Mondria, J. & Wit-De-Boer, M. (1991). "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language". *Applied Linguistics* 12/3: 249-267.
- Moran, Ch. (1991). "Lexical inferencing in EFL reading coursebooks: some implications of research". *System* 19/4: 389-400.
- Na, L. & Nation, I.S.P. (1985). "Factors affecting guessing vocabulary in context". *Regional English Language Centre Journal* 16/1: 33-42.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A. & Anderson, R.C. (1985). "Learning words from context". *Reading Research Quarterly* XX/2: 233-253.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I.S.P. (1980). "Strategies for receptive vocabulary learning". *Regional English Language Centre Supplement.Guidelines* 3: 18-23.

- Nation, I.S.P.(1982). "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research". *Regional English Language Centre Journal* 13/1: 14-36.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nation, P. (1987). *Teaching and Learning Vocabulary*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Nation, P. & Carter, R. (eds.) (1988). *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition*.
- Nation, P. & Coady, J. (1988). "Vocabulary and reading". En: Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman: 97-110.
- Nyikos, M. & Oxford, R. (1993). "A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology". *The Modern Language Journal* 77/1: 9-22.
- O'Malley, J.M. (1987). "The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language". En: Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 133-144.
- O'Malley, J.M. (1990). "The cognitive basis for second language instruction". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics 1990*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 478-495.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1988). "How to teach learning strategies". En: Chamot, A.U.; O'Malley, J.M. & Küpper, L. (eds.) *The Cognitive Academic Language Learning Approach Training Manual*. Arlington, VA: Second Language Learning, pp. 121-22.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Stewner-Manzanares, G.; Russo, R.P. & Küpper, L. (1985). "Learning strategy applications with students of English as a second language". En: *TESOL Quarterly* 19: 557-84.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. & Walker, C. (1987). "Some applications of cognitive theory to second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 287-306.
- O'Malley, J.M.; Russo, R.P.; Chamot, A.U. & Stewner-Manzanares, G. (1988). "Applications of learning strategies by students learning English as a second language". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, pp. 215-230.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L.(1993). "Research on second language learning strategies". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-187.
- Oxford, R.L. & Crookall, D. (1989). "Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues". *The Modern Language Journal* 73: 404-419.
- Oxford, R.L.; Lavine, R.C. & Crookall, D. (1989). "Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications". *Foreign Language Annals* 22/1: 29-39.

- Oxford, R.L. & Scarcella, R.C. (1994). "Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction". *System* 22/2: 231-243.
- Politzer, R.L. & McGroarty, M. (1985). "An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence". *TESOL Quarterly* 19: 103-23.
- Porte, G. (1988). "Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary". *English Language Teaching Journal* 42/3: 167-172.
- Rabinowitz, M. & Chi, M.T. (1987). "An interactive model of strategic processing". En: Ceci, S.J. (ed.) *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 83-102.
- Reid, J.M. (1987). "The learning style preferences of ESL students". *TESOL Quarterly* 21/1: 87-111.
- Richards, C. (1974). "Word lists: problems and prospects". *Regional English Language Centre Journal* 5/2: 69-84.
- Richards, J.C. (1976). "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly* 10/1: 77-89.
- Rubin, J. (1975). "What the 'good language learner' can teach us." *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics* 11/2.
- Rubin, J. (1987). "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 15-30.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rusciolelli, J. (1995). "Student responses to reading strategies instruction". *Foreign Language Annals* 28/2: 262-271.
- Schouten-Van Parreren, C. (1989). "Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts?". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition*: 75-85.
- Segalowitz, N.; Watson, V. & Segalowitz, S. (1995). "Vocabulary skill: a single-case assessment of automaticity of word recognition in a timed lexical decision task". *Second Language Research* 11/2: 121-136.
- Seibert, L.C. (1945). "A study of the practice of guessing word meanings from a context". *Modern Language Journal* 29: 296-323.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* X: 209-230.
- Shuell, T.J. (1986). "Cognitive conceptions of learning". *Review of Educational Research* 56/4: 411-436.
- Sinclair, J.M. & Renouf, A. (1988). "A lexical syllabus for language learning". En: Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary And Language Teaching*. New York: Longman, pp. 140-159.
- Skinner, B.F. (1950). "Are theories of learning necessary?". *Psychological Review* 57: 193-216.

- Stanovich, K.E. (1991). "Word recognition: changing perspectives". En: Barr, R.; Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (eds.) *Handbook of Reading Research II*. New York: Longman, pp. 418-452.
- Steedman, M.J. (1992). "Grammar, interpretation, and processing from the lexicon". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stern, H.H. (1975). "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.
- Stewner-Manzanares, G.; Chamot, A.U.; O'Malley, J.M.; Kupper, L. & Russo, R.P. (1985) *Learning Strategies In English As A Second Language Instruction: A Teacher's Guide*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates. The National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Suau, F. (1997). *La inferencia léxica en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Tarone, E. (1990). "On variation in interlanguage: a response to Gregg". *Applied Linguistics* 11/4: 392-399.
- Thompson, I. (1987). "Memory in language learning". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 43-56.
- Van Parreren, C.F. & Schouten-Van Parreren, M.C. (1981). "Contextual guessing: a trainable reader strategy". *System* 9/3: 235-241.
- Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (1988). *Learning And Study Strategies: Issues In Assessment, Instruction And Evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). "The teaching of learning strategies". En: Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*: New York: Macmillan, pp. 315-27.
- Weinstein, C.E. & Underwood, V.L. (1985). "Learning strategies: the how of learning". En: Segal, J., Chipman, S. & Glaser, R. (eds.) *Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C.E., & Underwood, V.L. (1988). "Learning strategies: the how of learning". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning And Study Strategies: Issues In Assessment, Instruction And Evaluation..* San Diego: Academic Press, pp. 241-257.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.
- Wenden, A.L. (1995). "Learner training in context: a knowledge-based approach". *System* 23/2: 183-194.
- Wenden, A.L. & Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International.
- Winograd, P. & V. Chou Hare (1988). "Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation". En: Weinstein, C.D.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, pp. 121-139.
- Wood, E., Woloshyn, V.E. & Willoughby, T. (1995). *Cognitive Strategy Instruction for Middle and High Schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Xue, G. & Nation, I.S.P. (1984). "A university word list". *Language Learning And Communication* 3/2: 215-229.