

# El uso de estrategias de inferencia en tareas de comprensión lectora: una experiencia didáctica en la clase de español como lengua extranjera

*Rosa M. Manchón Ruiz  
Juan C. Conde Silvestre  
Manuel Pérez-Gutiérrez  
Julio Roca de Larios*

## I. Introducción

El presente trabajo intenta adentrarse en el estudio de uno de los aspectos cognitivos más relevantes del aprendizaje de lenguas: las llamadas estrategias de aprendizaje. Nos centraremos en el análisis de un grupo concreto de las mismas, las estrategias de inferencia, en su relación con el desarrollo de una de las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión lectora.

Antes de exponer el estudio experimental llevado a cabo, presentamos un breve marco teórico donde englobarlo. Así, ofrecemos en primer lugar una referencia concisa a las denominadas estrategias de aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la potenciación de su uso por parte del aprendiz de una L2. Reflexionamos a continuación sobre la visión cognitiva de los procesos de comprensión lectora, para acercarnos de esta forma al papel de las estrategias de inferencia dentro del conjunto de estrategias que se supone potencian el desarrollo de esta destreza lingüística. Con ello estableceremos la justificación teórica de nuestro trabajo experimental.

### I.1. Visión cognitiva del aprendizaje de lenguas: las estrategias de aprendizaje

Muchas son las teorías que han intentado explicar el complicado y fascinante fenómeno del aprendizaje de lenguas (revisión en McLaughlin 1987). La proliferación de teorías se debe, en parte, a las diversas perspectivas adoptadas por los investigadores a la hora de analizar el fenómeno: perspectivas lingüísticas, sociolingüísticas, neurolingüísticas o psicológicas (Lightbown 1984). Cuando se ha intentado analizar el proceso de la interiorización lingüística aplicando un modelo cognitivo del aprendizaje, aprender una L2 se considera un fenómeno complejo caracterizado por una continua automatización y restructuración de las representaciones lingüísticas. Dentro de este marco, el aprendiz debe conseguir un control de los mecanismos, procesos y actividades que le permitieran procesar los datos lingüísticos con los que está en contacto para su adquisición y uso. Estos mecanismos reciben el nombre de estrategias, distinguiéndose normalmente entre estrategias de aprendizaje y de uso, estando las segundas subdivididas a su vez en estrategias de producción/recepción y de comunicación, respectivamente (Ellis 1985).

En psicología se han definido las estrategias de aprendizaje (EA) como procesos de pensamiento, operaciones mentales, cogniciones o técnicas que se utilizan para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información (revisión en Cano & Justicia 1988).

En el campo del aprendizaje de lenguas añadidas, las EA se han definido como «ciertas acciones concretas que lleva a cabo el aprendiz para que la tarea de aprendizaje sea más fácil, rápida, agradable, eficaz y más transferible a nuevas situaciones» (Oxford 1990: 8). Otras definiciones explicitan que las EA están orientadas a la solución de un problema de aprendizaje, coincidiendo entonces con la conceptualización del término en psicología cognitiva donde, tal como hemos especificado, este problema se operacionaliza en términos de adquisición, retención, recuperación y uso de información (Wenden & Rubin 1987).

Un importante número de trabajos han intentado analizar las EA utilizadas por el buen aprendiz (Rubin 1975, 1981, Stern 1975, 1983, Naiman et al 1978). De ellos se han derivado propuestas metodológicas sobre la conveniencia de potenciar en el aula el uso de dichas EA, entrenando para ello al alumno en la utilización de las mismas (Wenden & Rubin 1987). Se persigue, entonces, tener aprendices más eficientes y autónomos o lo que es lo mismo, que el alumno se beneficie de la docencia en lo que en la literatura se conoce como «aprender a aprender». Tal dimensión del proceso enseñanza-aprendizaje implica tanto una preparación psicológica como metodológica del alumno (Dickison 1987, Holec 1980, 1981).

La preparación psicológica supone al mismo tiempo incentivar la autonomía del estudiante como aprendiz, facilitar un cambio de actitud en él que le lleve a desprenderse de falsos supuestos y prejuicios relacionados con lo que es aprender una L2 y, finalmente, ayudarlo a desarrollar autoconfianza en su habilidad para trabajar siendo independiente del profesor. La preparación metodológica, por otra parte, sería el proceso que conduciría a la adquisición o potenciación de las habilidades necesarias para llevar a cabo la autonomía de aprendizaje antes mencionada; supone, en último término, entrenar al alumno en el uso de EA, especialmente las utilizadas por el buen aprendiz.

## I.2. EA y comprensión lectora: el papel de las estrategias de inferencia

De entre las EA utilizadas por el buen aprendiz, las estrategias de inferencia (EI) ocupan un papel relevante. En uno de los más importantes trabajos escritos sobre EA, Rubin (1981) afirmaba que estas EI eran los procesos más importantes en un aprendizaje de lenguas exitoso («the most critical processes in successful language learning», pag. 122). Diez años antes insistía Carton (Carton 1971) sobre la conveniencia de potenciar el uso de estas EI en la clase. Las razones aducidas por el autor eran que con dicha potenciación se contribuiría a que el alumno fuese más independiente y creativo en su proceso de aprendizaje, al tiempo que se propiciaría que el aprendizaje de lenguas tuviese la verdadera dimensión intelectual que le corresponde (pag. 57).

Las EI se han definido como «la posibilidad de utilizar lo que es familiar para reconocer lo que no es familiar» (Carton 1971). Bialystok (1983) las define como «uso de información de que ya se dispone para derivar hipótesis lingüísticas explícitas».

Teniendo en cuenta propuestas anteriores (Carton 1971, Bialystok 1983), en las que no podemos entrar por limitaciones de tiempo, hemos clasificado las EI en tres bloques: inferencia interlingüística, intralingüística y extralingüística, respectivamente. En la interlingüística se hacen inferencias, inductiva o deductivamente, sirviéndose del conocimiento que se posee de otras lenguas, sean éstas la L1 del aprendiz o cualquier otra L3 que conozca. Para la inferencia intralingüística se puede utilizar conocimiento procedente de dos fuentes: el contexto lingüístico, que contendría elementos de la L2, o bien el conocimiento lingüístico o metalingüístico que el aprendiz posee de la L2. Finalmente, se hacen inferencias extralingüísticas ayudándose de elementos no directamente relacionados con la L1/L3 o L2; se trataría entonces de utilizar el conocimiento general del mundo que se posee, la estructura del texto, etc, a la hora de inferir.

La importancia de las EI en tareas de comprensión lectora también ha sido enfatizada por los estudiosos, tanto en lo que respecta a la comprensión en L1 (véase Faerch & Kasper 1986) como en L2 (Bialystok 1983). Esta última autora se acerca al tema desde la perspectiva de recientes teorías psicolingüísticas sobre la lectura. De acuerdo con ellas el lector tiene una responsabilidad fundamental y un papel activo en la interpretación del significado. Se afirma que el significado extraído del texto es el resultado de la interacción entre la lengua representada por símbolos gráficos y las capacidades cognitivas de procesamiento que posee el lector. Este consigue entender el texto mediante un proceso de formación de hipótesis, para lo cual es esencial la utilización de pistas que existen dentro y fuera del texto. Siendo así las cosas, Bialystok sugiere que el aprendiz de una L2 podría mejorar sus habilidades de comprensión lectora mediante el uso consciente de las EI.

La creciente importancia pedagógica de las EI en tareas de comprensión lectora es paralela al papel que esta destreza ha adquirido en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos 20 años. Si durante la década de los 60 la lectura en la clase de L2 era una actividad descontextualizada, ya que los textos se usaban para la realización de ejercicios cuyo propósito final no era la comprensión lectora en sí, en los 70 empieza a entenderse como una macroactividad (Whitney 1988) cuya finalidad es activar la capacidad de comprensión en la L2 mediante la utilización de materiales auténticos y tareas que reflejen el uso real de la lectura en la vida cotidiana. El proceso ve su culminación en la década de los 80 cuando en la lectura se valora la integración de lenguaje y contenido, primándose el texto real y la situación cotidiana en que se usa y siendo el objetivo final la autonomía del aprendizaje.

Leer en la clase de lengua extranjera se define en la actualidad como un proceso comunicativo, en el que emisor y receptor deben compartir «ciertas cosas» para que la comunicación entre ellos sea efectiva (Brumfit 1977, Nuttall 1982). Resulta evidente que favorecer el uso de EI en la enseñanza de la comprensión lectora es la explotación lógica de «las cosas» que comparten emisor y receptor (conocimiento del código, situación, contexto, tópico, etc). Pero además el papel pedagógico de las EI se ve revalorizado por el propio objetivo moderno de un programa de preparación a la lectura encaminado a conseguir la autonomía del alumno. Como afirma Nuttall (1982:8), se perseguiría que el alumno pudiese leer textos auténticos, con los que no está familiarizado, a una velocidad correcta, en silencio, y consiguiendo entenderlos de forma adecuada. Se pretendería también que el alumno evolucionase desde un estadio inicial de lectura intensiva guiada por el profesor, a un estadio avanzado en que la lectura tenga lugar fuera del aula de forma extensiva. Para motivar y acelerar esta evolución se ha de enseñar a evitar el uso continuo del diccionario, primándose en el ciclo inicial intensivo el entrenamiento de ciertas técnicas, especialmente las EI, encaminadas a tal fin.

Con este marco teórico de fondo, los autores del trabajo nos hemos embarcado en un estudio experimental sobre el tema aplicado al aprendizaje del español como L2. El proyecto en su totalidad es muy ambicioso, encontrándose actualmente en los primeros estadios de su desarrollo. En la presente ponencia se discuten los resultados correspondientes a la primera parte del trabajo. Se ofrece, sin embargo, una visión general de la filosofía y diseños del estudio en su conjunto.

## II. El estudio

### II.1. Proyecto global

Con el proyecto global sobre EI se perseguían tres objetivos básicos. En primer lugar, realizar un estudio descriptivo de las preferencias estratégicas de aprendices de una L2 (español) en tareas de lectura. En segundo lugar, analizar el uso de EI, profundizando en distintas variables que pueden determinar dicho uso. Finalmente, con los resultados de los dos puntos anteriores, llegar a conclusiones de orden pedagógico, que incluirían propuestas sobre técnicas y ejercicios encaminadas a potenciar el uso de EI en la clase de L2.

Los datos para el estudio se recogieron durante el pasado mes de julio, fecha en que los autores del trabajo impartimos clase en los Cursos de español para extranjeros organizados por la Universidad de Murcia. Los sujetos del estudio fueron 24 alumnos de español como L2, divididos en dos niveles, medio y superior, a partir de la realización de un examen clasificatorio previo (Sánchez & Simón 1980). Estos informantes tenían distintas L1 y experiencia de aprendizaje.

Los datos del trabajo proceden de 4 fuentes diferentes: un cuestionario, dos tests de introspección y un ejercicio de comprensión lectora, administrados en el siguiente orden: cuestionario, Test 1 (introspección), Test 2 (comprensión lectora) y Test 3 (introspección). Todos los sujetos realizaron el cuestionario (del que trataremos en breve), mientras que, para conseguir datos más fiables, la mitad de los sujetos realizaron sólo los Tests 1 y 2, y el resto los tres tests. Exponemos ahora brevemente el contenido y estructura de cada prueba.

El cuestionario incluía preguntas sobre datos personales de los encuestados: edad, L1, estudios realizados y tiempo de aprendizaje del español como L2. También se pedía información sobre sus hábitos de comprensión lectora en L1 y L2. Se pensó que los datos recogidos en este cuestionario ayudarían a analizar los resultados del resto de las pruebas de que constaba el experimento.

El Test 1 era una prueba de introspección en que el informante tenía que reflexionar, primero, sobre sus técnicas globales de comprensión lectora y, segundo, sobre el uso de EI, las distintas formas que puede tomar y las variables que determinan su uso.

El Test 2 fue una prueba de comprensión lectora. Los informantes hubieron de resumir 8 textos cortos en los que aparecían abundantes elementos de vocabulario desconocidos por ellos. Los textos se eligieron también teniendo en cuenta las variables consideradas como condicionantes de EI.

Finalmente, el Test 3 consistió en un test de introspección sobre lo realizado por los sujetos en el Test 2.

En lo que resta ofrecemos los datos preliminares del análisis de resultados correspondientes al Test 1.

### II.2. Test 1.

#### II.2.a. Informantes

En esta parte del proyecto participaron 13 informantes, 7 del nivel medio y 6 del superior, existiendo equilibrio en cuanto al sexo de los encuestados. De acuerdo con la información recogida en el Cuestionario preliminar, las características del grupo pueden resumirse en los siguientes puntos:

a) Todos los sujetos habían aprendido español en un contexto tutorado, siendo la experiencia media de aprendizaje de 30 semanas para el grupo superior y de 20 para el medio. La media de clases de español a la semana recibidas en sus países de origen variaba entre 2.5 y 3 horas. Casi todos los sujetos habían estudiado otra L2.

b) Las lenguas de los encuestados se repartían casi equitativamente entre inglés, francés y alemán.

c) En cuanto a los hábitos de comprensión lectora en español, pocos informantes afirmaban hacer uso extensivo del diccionario en la clase, si bien recibían a menudo ayuda externa por parte del profesor. Muy pocos afirmaban tener por costumbre intentar entender un texto sin ayuda externa, siendo el porcentaje de respuestas afirmativas mayor entre el grupo avanzado.

d) Entre los textos más frecuentemente leídos en español, como actividad individual, figuran las revistas y periódicos.

e) La mayoría de los sujetos afirmaba leer extensivamente en su L1, coincidiendo tanto en el tiempo dedicado a la lectura como en el tipo de textos leídos.

## II. 2. b. Materiales y procedimiento

El test constaba de 30 preguntas que, mediante técnicas de introspección, pretendían determinar la frecuencia de uso de diversas EA durante la actividad de comprensión lectora, con especial interés en la EI. Dado que nuestro objetivo era medir la frecuencia de uso, se organizaron las respuestas mediante una escala graduada de cinco elementos: siempre, a menudo, a veces, raramente y nunca. Subdividimos las 30 preguntas en dos bloques: las cuestiones 1 a 13 analizaban técnicas globales de comprensión lectora, mientras que las preguntas 14 a 30 versaban sobre EI, los tipos y formas que pueden adoptar y las variables que determinan su uso. Las subdivisiones posteriores del test quedarán más especificadas en el análisis de resultados.

Los sujetos realizaron el test en español, no existiendo tiempo límite para su conclusión.

## II. 2. c. Resultado y discusión

Ofrecemos en esta sección los resultados preliminares de un primer acercamiento a los datos.

A) Técnicas globales de comprensión lectora. En general, los sujetos afirman hacer una primera aproximación global al texto, seguida de otra u otras más detalladas. En esta primera aproximación se evita el uso frecuente del diccionario, lo cual concuerda con la información obtenida en el cuestionario. También este hecho puede indicar que nuestros informantes utilizan algún tipo de búsqueda indirecta de información; estos datos se verán corroborados al analizar en breve los resultados correspondientes a las EI.

Otro dato relativo a este primer ataque al texto tiene que ver con el sistema lingüístico a través del cual se procesa la información: la L1 o la L2. Los datos preliminares ofrecen variabilidad en nuestra muestra, por lo que será necesario profundizar en las variables (edad, nivel en L2, L1) que pueden condicionar uno u otro tipo de comportamiento estratégico.

B) Estrategias de inferencia. Los datos relativos a este tipo de estrategias pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Los sujetos manifiestan usar EI para la comprensión de elementos léxicos desconocidos. Las preferencias se inclinan hacia la inferencia intra- y extralingüística, con poco uso de la interlingüística, lo cual es sorprendente. En un análisis posterior de los datos será necesario comprobar si la L1 de los informantes ejerce algún tipo de influencia en estas preferencias de uso de estrategias.

2. La variable que parece determinar en mayor medida el recurso a la inferencia interlingüística es la similitud formal de elementos desconocidos de la L2 con otros de la L1 del sujeto. En menor medida se recurre a la similitud en pronunciación o a la traducción directa a la L1 de la oración en que aparece el elemento léxico problemático. Lógicamente este tema también requiere un análisis más profundo de los datos.

3. Los sujetos de nuestra muestra manifiestan un alto grado de preferencia por todas las formas que puede tomar la inferencia intralingüística: uso de pistas contextuales y cotextuales, similitud en pronunciación o grafía con otros elementos léxicos de la L2 conocidos y, finalmente, recurso a la información morfológica.

4. Especialmente notable es el destacado papel de las estrategias de inferencia intralingüística sobre los otros dos tipos. Las variables que parecen determinar este recurso estratégico son el grado de familiaridad con el tema del texto y el conocimiento de estructuras macro-textuales parecidas. Por otra parte, el hecho de que la estructura del texto sea clara y que aquél tenga un título se considera un factor que facilita la comprensión textual.

5. Finalmente, se apuntan en estos datos preliminares algunos elementos textuales o extratextuales que parecen favorecer el uso de EI frente a otro tipo de comportamiento estratégico. La motivación que puede producir que el texto vaya acompañado de gráficos o dibujos, así como que el tema sea de interés para el aprendiz, son factores determinantes, según se desprende de los datos obtenidos.

### III. Conclusiones

Somos conscientes de que los datos presentados son simplemente preliminares y corresponden también a un estudio a pequeña escala. Confiamos, no obstante, que cuando concluya el proyecto global podamos contribuir modestamente al estudio de las estrategias de inferencia (EI), campo donde aún queda mucho por hacer. Como discentes, nos mueve en este empeño un deseo de profundizar en un relevante aspecto cognitivo del aprendizaje de lenguas, con el fin de mejorar en lo posible nuestra labor en el aula. En segundo lugar, resulta enormemente gratificante pensar que nuestro trabajo puede suponer otro granito de arena en el fascinante campo de la interiorización y la enseñanza de lenguas añadidas.

### Referencias

- BIALYSTOK, E. (1983) «Inferencing: Testing the 'Hypothesis-Testing' Hypothesis», en Selinger & Long (eds) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
- BRUMFIT, C.J. (1977) «The Teaching of Advanced Reading Skills in Foreign Languages with Particular Reference to English», *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, pp. 73-84.
- CANO GARCIA, F. y JUSTICIA JUSTICIA, F. (1988) «Las estrategias de aprendizaje: estado de la cuestión», *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Vol. 2, pp. 89-106.
- CARTON, A.S. (1971) «Inferencing: A Process in Learning and Using a Language», en Pimsleur & Quim (eds) *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1987) *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1986) «The Role of Comprehension in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, Vol. 7, No. 3, pp. 257 - 274.
- HOLEC, H. (1980) «Learner Training: Meeting Needs in Self-Directed Learning», en Altman & James (eds) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*, Oxford, Pergamon Press.
- HOLEC, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- LIGHTBOWN, P. (1984) «The Relationship between Theory and Method in Second-Language Acquisition research», en Davies et al (eds) *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- McLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*, London, Edward Arnold.
- NAIMAN, N. et al (1978) *The Good Language Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- NUTTALL, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London, Heinemann.
- OXFORD, R.L. (1980) *Language Learning Strategies*, Rowley, Newbury House.
- RUBIN, J. (1975) «What the Good Language Learner Can Teach Us», *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp. 41 - 51.
- RUBIN, J. (1981) «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, pp. 117 - 131.
- SÁNCHEZ, A. y T. SIMON (1980) *Examen clasificatorio. Español para extranjeros*, Madrid, SGEL S.A.
- STERN, H. (1975) «What Can We Learn from the Good Language Learner?», *Canadian Modern Language Review*, Vol. 31, pp. 304-318.
- STERN, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- WENDEN, A. & J. RUBIN (eds) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice Hall.
- WHITNEY, L. (1988) «Of Shocboxes and Broom Cupboards: Reading, Twenty Five Years On», en Duff (ed) *Explorations in Teacher Training, Problems and Issues*, London, Longman.