

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

*UNIVERSIDAD de
ALICANTE*

ANEXO 1

TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Ventura Salazar García
**Habilidad lectora y reconocimiento de
unidades insertadas en español
como L1 y L2**

Índice

Portada

Créditos

Ventura Salazar García

Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2	5
Resumen	5
Abstract	6
1. Introducción	6
2. Características del presente estudio	16
3. Análisis y discusión de los resultados	33
4. Conclusiones	50
Referencias bibliográficas	52
Notas	56

Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2 (nota 1)

VENTURA SALAZAR GARCÍA
(Universidad de Alicante)

Resumen

El presente trabajo examina la habilidad de lectura en cuatro grupos de sujetos a partir de distintas pruebas de unidades insertadas. Dos de los grupos están formados por jóvenes anglófonos que estudian español como segunda lengua, con distintos niveles de competencia. Los otros dos están formados por hispanohablantes nativos con distinto nivel de alfabetización. Los resultados obtenidos muestran que los hispanohablantes y los anglófonos usan de un modo diferente, en sus respectivas lenguas maternas, ciertas estrategias de lectura. Ello parece indicar que el proceso lector no es idéntico en las dos lenguas. Los resultados en los grupos de hispanohablantes muestran una estrecha interdependencia entre la habilidad de descodificar los aspectos gráficos del texto y la capacidad de comprensión. En los lec-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

tores de español como L2 examinados, sin embargo, no se aprecia dicha interdependencia.

Abstract

This paper examines the ability of reading in four groups of subjects by means of inserted unit tests. Two of the groups are formed by young English native speakers with different levels of proficiency, studying Spanish as second language. The other two are formed by Spanish native speakers with different levels of literacy. The obtained results show that Spanish and Anglophone speakers use some reading strategies in a different way in their mother tongues. This fact may point out that the reading process is not identical in both languages. In the Spanish speaking groups the results show a narrow interdependence between the ability of decoding the graphical aspects of the text and the capacity of comprehension. In the readers of Spanish as L2 examined, on the contrary, this interdependence is not appreciated.

1. Introducción

La investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas tiene como uno de sus intereses prioritarios, desde hace ya bastante tiempo, el intento de establecer las relaciones que median entre habilidad lectora y la interlengua en los aprendices de una L2. Ya a finales de los años setenta y principios de los ochenta encontramos

trabajos muy representativos dedicados a este propósito. Sin ánimo de ser exhaustivo, puedo traer aquí a colación las aportaciones de Clarke (1979 y 1980), Cziko (1980), Hudson (1982), Alderson (1984), etc. Y desde entonces hasta ahora la bibliografía disponible al respecto ha aumentado considerablemente.

Entre los motivos que suscitan este interés, probablemente uno de los más relevantes deriva de la diferente condición de las modalidades lingüísticas oral y escrita. En condiciones normales, un individuo adquiere las destrezas lingüísticas orales en su primera lengua durante los años iniciales de la infancia, de forma esencialmente espontánea e inconsciente. Frente a eso, y como consecuencia de que la modalidad escrita de las lenguas no es un atributo biológico de la especie humana, sino un producto de la cultura, la adquisición de las destrezas de lectoescritura exigen, incluso en la lengua materna, un proceso formal de instrucción, que en nuestro entorno socio-cultural tiene lugar dentro de un ámbito escolar. En el plano de la adquisición de segundas lenguas, esta circunstancia suscita varios interrogantes. Y uno de los más destacados es si la adquisición de la lectoescritura en una segunda lengua ha de entenderse como un proceso vinculado primordialmente al progreso de la interlengua en la

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

L2 o, por el contrario, responde a unos condicionamientos análogos al nacimiento de la habilidad lectora en la L1. En definitiva, y parafraseando una exitosa expresión de Alderson (1984), se trata de determinar si la adquisición de la habilidad lectora en una L2 es un ‘problema de lectura’ o un ‘problema de lenguaje’ (nota 2). Esta indagación constituye, efectivamente, un pilar básico de la investigación reciente sobre adquisición de la lectura en una L2. Ahora bien, como ocurre en tantos otros ámbitos de este campo de estudio, la conclusión inicial que podemos extraer es que en el día de hoy disponemos de un volumen muy considerable de datos, que sin embargo nos ofrecen una contrapartida muy reducida de auténticas respuestas. Son varias las hipótesis que se manejan, y todas ellas cuentan con importantes argumentos racionales y empíricos a su favor. Pero, al mismo tiempo, no faltan abundantes contraejemplos que cuestionan seriamente cada una de ellas, y que impiden que estemos en condiciones de asegurar con rigor cuál de las opciones disponibles es la más digna de crédito. De hecho, no faltan ocasiones en que un experimento, que bajo determinadas condiciones ha dado unos resultados que avalan una determinada hipótesis, al ser repetido en condiciones distintas, o con ligeras modificaciones metodológicas, ha ofrecido unos datos muy diferentes y totalmente contrarios a las previsio-

nes iniciales. Y no parece que tal clase de discrepancias deba ser achacada necesariamente a defectos de la investigación. Más bien hay que atribuir las normalmente al hecho de que los factores y variables implicados en la adquisición de una segunda lengua son sumamente complejos y, además, no todos son directamente controlables por el investigador. No en balde nos movemos en un terreno en que la observación no se circunscribe propiamente a ‘objetos’, sino a ‘sujetos’; es decir, a individuos con condicionamientos personales y sociales específicos. Por tanto, cualquier posible generalización que se desee plantear en este terreno ha de postularse con un margen suficiente de cautela, y su demostración efectiva sólo tendrá lugar tras el resultado coincidente de un número suficientemente amplio y representativo de investigaciones elaboradas en diferentes situaciones materiales y con distintos procedimientos de recogida de datos.

Las investigaciones centradas en la posible dependencia entre habilidad lectora y competencia en la L2 han dado lugar, esencialmente, a dos hipótesis alternativas, cuya formulación, prácticamente simultánea, es objeto de debate desde hace aproximadamente dos décadas. Una de ellas es conocida hoy día como ‘hipótesis del umbral lingüístico’, y la otra como ‘hipótesis de la interdependencia lingüística’ (nota 3).

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

La hipótesis del umbral lingüístico sostiene, en esencia, que para poder leer eficientemente en una L2 es necesario, en primer lugar, alcanzar un determinado nivel de habilidad lingüística en dicha lengua. De acuerdo con esto, la lectura en una L2 sería, primordialmente, un problema de lenguaje. Por su parte, la hipótesis de la interdependencia lingüística sostiene que la lectura en la L2 es ante todo un problema de lectura, ya que la habilidad lectora en una L2 tiene mucho en común con la habilidad que el individuo tenga en su L1. A lo largo de los años ochenta se publicaron varios trabajos que operaban sobre el supuesto de que ambas hipótesis eran excluyentes. Tales trabajos ofrecieron distintas evidencias empíricas en favor de una u otra hipótesis, pero, como ya he advertido anteriormente, no terminaban de consolidar una primacía definida. Quizá por esto, en años posteriores aparecieron otros trabajos que asumían que ambas hipótesis eran en realidad complementarias, en la medida en que los dos factores considerados (habilidad lectora en la L1 y competencia en la L2) resultaban pertinentes para la lectura en la L2. Ahora bien, esto es simplemente una manera distinta de plantear el problema, no de resolverlo. Por eso, los investigadores implicados en esta línea de estudio han orientado sus esfuerzos a la tarea de determinar en qué medida inciden los mencionados factores sobre las tareas de lectura en

una L2, qué otras variables (introducidas por las características del aprendiz, del entorno de aprendizaje, etc.) pueden condicionar la relación que media entre ambos y en qué medida los datos derivados de una investigación concreta son generalizables con vistas a un progreso en el plano teórico.

Un buen ejemplo de lo señalado hasta aquí puede verse en un artículo de Bernhardt y Kamil (1995), quienes, además de situar adecuadamente el estado de la cuestión, desarrollan un amplio estudio experimental con casi doscientos aprendices anglófonos de español. La conclusión a la que llegan es que, en principio, las dos hipótesis son parcialmente válidas, aunque incompletas. De su estudio empírico se desprende la conclusión de que en principio la hipótesis del umbral lingüístico dispone de más capacidad predictiva que la hipótesis de la interdependencia lingüística. Sin embargo, este hecho dista de ser concluyente, pues otros trabajos anteriores (por ejemplo, el de McLaughlin, 1987, que compara grupos de aprendices adultos y grupos de niños) tienden a favorecer una opinión contraria. Por otro lado, no faltan investigaciones que ofrecen un resultado hasta cierto punto sorprendente. Tal es el caso de la ofrecida por Carrell (1991), quien, tras un estudio con anglófonos aprendices de español e hispanohablantes aprendices de inglés, constata que, en térmi-

nos relativos, para los primeros el factor más decisivo es su nivel de competencia en la L2, mientras que para los segundos lo es la habilidad lectora en la L1.

Llegados a este punto, quizá se pueda estar en condiciones de reconocer que entre la habilidad lectora en la L1 y la competencia en la L2 se produce una correspondencia mutua, y que la eficacia lectora en una L2 depende de la adecuada conjunción de ambas. Es decir, el aprendiz necesitará de un mínimo de competencia en la L2 para que su habilidad lectora en la L1 pueda resultar operativa para la lectura en la segunda lengua; paralelamente, será preciso cierto grado de habilidad lectora en la L1 para que la interlengua del aprendiz ‘actúe’ en la comprensión de un texto en la L2. Ésta parece ser la conclusión a la que llegan Bernhardt y Kamil (1995). A mi modo de ver, es una intuición acertada, pero lo cierto es que estamos aún muy lejos de confirmarla con un mínimo de garantías. Por eso, no es extraño que ambos autores observen que lo razonable en este momento no es rechazar las hipótesis precedentes, sino profundizar experimentalmente en ellas hasta estar en condiciones de superarlas por medio de una alternativa más completa.

La existencia de un ‘doble umbral’ por el cual competencia en L2 y habilidad lectora en L1 se requieren mutuamente es una

idea que puede ser muy fructífera y que, por tanto, debe ser tenida en cuenta en futuras investigaciones en este campo. Ahora bien, sería sin duda un error plantear dicho umbral como una barrera fija y estática, común a cualquier aprendiz de cualquier lengua. Si algo ha puesto de manifiesto la bibliografía disponible es que los factores que intervienen en la lectura actúan de un modo dinámico, por lo que las fluctuaciones entre individuos y/o condiciones de aprendizaje pueden ser muy altas. Así, por ejemplo, Koda (1994) ha mostrado la incidencia que tienen sobre la lectura aspectos tales como la experiencia lectora previa del aprendiz, los efectos del procesamiento interlingüístico y la capacidad estratégica del individuo a la hora de solventar problemas de comunicación por medio de recursos lingüísticos limitados. Igualmente, Donin y Silva (1993) comprobaron empíricamente las repercusiones del tipo de texto y de la tarea requerida. Aprendices con un nivel de competencia relativamente bajo podían alcanzar un grado bastante alto de comprensión cuando los textos administrados atendían cuestiones directamente relacionadas con sus intereses personales y profesionales y cuando la tarea solicitada se circunscribía a la comprensión. En cambio, los resultados se veían sensiblemente alterados cuando el texto respondía a cuestiones más ajenas a la experiencia de los individuos y cuando la tarea exigía el uso de

destrezas de producción (por ejemplo: con la lectura en voz alta (nota 4)). En definitiva, un mismo lector puede comportarse con un grado diferente de eficacia en función de los condicionamientos individuales y situacionales, incluso aunque ambos textos ofrezcan *a priori* un mismo grado de ‘dificultad intrínseca’.

Uno de los motivos que permiten albergar fundadas esperanzas en un planteamiento como el aquí recogido es que parece mostrarse consistente con la teoría cognitiva de adquisición de lenguas y, más concretamente, con la hipótesis de la ‘reestructuración’, defendida por McLaughlin y sus colaboradores en distintas publicaciones (por ejemplo, McLaughlin, 1990) (nota 5). Este planteamiento, que cuenta ya con bastantes indicios experimentales, explica la comprensión lectora, en términos generales, como una modalidad de procesamiento de la información. Dado que la capacidad de procesamiento es siempre limitada, el progreso de la destreza lectora pasa por dos vías, una de naturaleza cuantitativa (la automatización de las subdestrezas que intervienen en la lectura) y otra cualitativa (la reestructuración del marco de procesamiento), posible sólo cuando se ha alcanzado ya cierto nivel de automatización. Pues bien, nada impide pensar que la habilidad lectora en la L1 y la compe-

tencia en la L2 actúan como componentes al servicio del procesamiento de la información del texto, y que intervienen activamente en la dialéctica entre automatización y reestructuración. Y esta posibilidad constituye, a mi entender, una de las perspectivas más apasionantes, pero también más complejas, que tiene ante sí la investigación de la habilidad lectora en la L2.

En la línea de lo dicho hasta aquí, el objetivo de las presentes páginas es llevar a cabo un estudio empírico sobre la lectura en español, tanto en su calidad de L1 como de L2. Para ello, el procedimiento de manipulación experimental de los textos consiste en la inserción de unidades lingüísticas ‘espurias’. En un caso, la inserción introduce unidades dotadas de significado (palabras), que en investigaciones precedentes ha demostrado ser un buen procedimiento de evaluación del nivel de dominio de una lengua. En otro la inserción de unidades no significativas (letras) exigirá de los sujetos observados la puesta en práctica de ciertas estrategias de monitorización y resolución de problemas textuales que, al menos como hipótesis de trabajo, han de entenderse más relacionadas con la habilidad lectora que con la competencia lingüística propiamente dicha. Confío en que este estudio aporte, dentro de sus modestos límites, nuevos elementos de jui-

cio con vistas a avanzar en el difícil camino de la investigación de los procesos de lectura en una segunda lengua.

2. Características del presente estudio

Para llevar a cabo la presente investigación se han seleccionado cuatro grupos de sujetos, dos de aprendices anglófonos de español como L2 y dos de hablantes nativos de español como L1 (nota 6). Los grupos de aprendices de L2 estaban formados por estudiantes universitarios estadounidenses que en el momento de la prueba eran alumnos de los *Cursos Internacionales* de la Universidad de Alicante. El primero de ellos (G1) estaba compuesto por un total de 26 estudiantes que hasta entonces llevaban aproximadamente dos meses en España y habían cursado en torno a unas 100 horas de instrucción formal en nuestra lengua. El segundo grupo de aprendices (G2), por su parte, estaba formado por un total de 22 sujetos. El tiempo de residencia y de instrucción lingüística en Alicante era prácticamente idéntico al del primer grupo. Su diferencia estribaba en que habían iniciado sus estudios de español como L2 con anterioridad, en Estados Unidos, por lo que el número de horas lectivas que habían cursado en total superaba las 200. Aunque no tuve acceso a las pruebas de localización del centro de estudios,

la información verbal facilitada por el profesorado indicaba que el nivel de competencia del G1 podría ser calificado como preintermedio, y el del G2 como postintermedio, dentro de unos márgenes lógicos de variación y oscilación intergrupal. Los resultados de la prueba B, que, como se verá, resulta válida como método de evaluación de la competencia, avalan en líneas generales tales observaciones, si bien podría decirse que algunos de los miembros del G1 todavía se encuentran realmente en una fase inicial de adquisición.

Por lo que se refiere a los grupos de hablantes nativos de español, uno de ellos (G3) estaba formado por un total de 28 sujetos que asistían a las clases de alfabetización de adultos del Centro Municipal de Educación de Adultos *La Loma*, de la localidad de Baeza (Jaén). Dicho centro está compuesto por dos sedes; una en la propia Baeza y otra en El Puente del Obispo, pedanía del mismo municipio situada a unos 10 kilómetros de distancia. Los datos se recabaron de ambas sedes, entre personas cuyo nivel de dominio de la lectoescritura oscilaba entre el semianalfabetismo y una fase neolectora. El último grupo (G4) contaba con un total de 35 personas, estudiantes de la asignatura *Sociolingüística*, optativa de Tercer Curso de la Titulación de Sociología de la Universidad de Alicante (nota 7). Hay que señalar que dicha

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

asignatura era la única que, dentro de su *curriculum* académico, mantenía una relación directa con las disciplinas lingüísticas. Por tanto, aunque son personas de un nivel cultural alto y de formación universitaria, su perfil formativo es bien distinto del que correspondería a un ‘informante experto’ en términos de conocimiento metalingüístico.

La selección de los grupos mencionados viene justificada por los objetivos perseguidos en la investigación. Los dos primeros grupos son esencialmente homogéneos en cuanto a composición, características y contexto de aprendizaje, y sólo difieren apreciablemente en lo relativo a su nivel de competencia en el dominio de la segunda lengua. Por su condición de estudiantes universitarios, cabe suponer un pleno dominio de la lectoescritura en su lengua materna. Por tanto, los datos recabados permitirán analizar en qué medida las diferencias en el nivel de dominio general de la L2 incide en su habilidad en tanto que lectores de español. El G3 es un ejemplo paradigmático de hablantes nativos monolingües cuya plena competencia en el uso oral del español debe darse por supuesta –independientemente de la caracterización sociolingüística de su modalidad vernacular– y que por determinadas circunstancias sólo han tenido posibilidad de acceder a la alfabetización en una etapa tardía de su vida, ya

en plena edad adulta. Los datos ofrecidos por este grupo permiten indagar hasta qué punto la lectura debe ser considerada un problema dependiente de las destrezas lectoescritoras. Por último, el G4 está formado por sujetos a los que, por su condición de hablantes nativos de formación universitaria, hay que atribuir un pleno dominio tanto de la lengua española como de la lectoescritura. Consecuentemente, actúa en cierto modo en calidad de grupo de control, ya que sus resultados constituyen en buena medida el patrón de referencia sobre el que han de ponderarse los datos extraídos de los demás grupos.

Estoy obligado a señalar que, al margen de lo dicho, el G3 presenta unas características específicas que lo separan sustancialmente de los demás. Y ello al menos en dos aspectos: el sexo y la edad de sus miembros. Los otros tres grupos estaban formados por personas jóvenes y con una distribución por sexos similar (aproximadamente: 65% de población femenina, 35% de población masculina) (nota 8). En cambio, la composición del G3 era sustancialmente distinta. Todas las personas adscritas al mismo, menos una, eran mujeres, y, salvo algún caso aislado, la edad superaba ampliamente la cincuentena (nota 9). Esto responde simplemente a la propia configuración social del segmento de po-

blación adulta no alfabetizada de nuestro país, y resulta técnicamente insoslayable. Admito que tales factores han podido introducir algún sesgo no contemplado en la investigación (es por eso por lo que lo consigno explícitamente aquí). No obstante, soy de la opinión de que los datos extraídos conservan su validez en términos sustanciales. No niego que la edad influye en el proceso de adquisición de la lectoescritura y en cómo evoluciona su progresión. Por tanto, en un estudio longitudinal constituye un componente fundamental del análisis. Ahora bien, no creo que su incidencia resulte igualmente apreciable en un estudio como el presente, en el que me he limitado a recabar datos de lectura en un momento puntual del proceso. Y, en cualquier caso, la otra alternativa viable para investigar la fase neoelectora (extraer los datos de entre la población infantil en edad escolar) me parecía en este contexto mucho menos preferible.

Otra cuestión que pudo tener incidencia en los resultados del G3, y probablemente en mayor medida, está relacionada con componentes afectivos. Al menos como apreciación personal para el que esto escribe, los individuos que formaban parte de los grupos de aprendices de L2 asumieron con plena naturalidad el hecho de ver sometida a evaluación su capacidad de lectura por parte de un observador externo; se in-

terpretó como una eventualidad normal de entre las que pueden tener lugar durante una instrucción en el marco formal del aula. En el G4, que conocía al observador, la solicitud de su concurso tampoco suscitó ningún sentimiento extraño. Por el contrario, para el G3 la administración de la prueba constituyó un hecho sumamente singular, que generó en la mayor parte del grupo sentimientos que podrían ser calificados como contradictorios. Por un lado, el que un profesor universitario se acercase a sus aulas y se interesase por su habilidad lectora les producía una sensación de protagonismo, de ‘sentirse especiales’, que se traslucía en la motivación de las personas observadas; se percibía, pues, una inequívoca voluntad de ‘hacerlo bien’. Pero, al mismo tiempo, esa misma actitud generaba un aumento de la tensión y del nerviosismo, que iba en detrimento de su ‘rendimiento’ en la prueba. En definitiva, se hizo patente una de las manifestaciones de la ‘paradoja del observador’, bien documentada en otros muchos casos y muy difícil de erradicar en un contexto experimental. Con el fin de mitigar en lo posible los efectos derivados de esta circunstancia, durante la sesión no se fijó ningún límite de tiempo para la realización de la tarea, para que cada sujeto se mantuviera fiel a su propio ritmo de lectura, insistí en el carácter totalmente anónimo y voluntario de la prueba (nota 10) en la nula incidencia administrativa o académica de

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

los resultados y, en colaboración con el personal del centro, se intentó mantener un clima confiado y distendido.

Una vez presentadas las características y circunstancias propias de cada uno de los grupos sometidos a estudio, pasaré a exponer el formato y objetivos de la prueba. La misma consta de un total de tres textos, dos en español (T1 y T2) y uno en inglés (T3). Los textos en español fueron administrados, con esta misma secuenciación, a todos los grupos; el texto en inglés, por razones obvias, sólo a G1 y G2. Los textos constituyen sendos epígrafes completos, pero no consecutivos, de un folleto turístico oficial de la ciudad y provincia de Alicante, disponible tanto en español como en inglés. Es decir, he optado por un material preexistente que no ha sido elaborado *ad hoc* ni tiene una finalidad didáctica, sino que, al margen de su manipulación con fines experimentales, forma parte de un conjunto de muestras de lengua reales en los respectivos idiomas (nota 11). Por otro lado, la función originaria de los textos los hace especialmente válidos para el propósito del presente trabajo, ya que van dirigidos a un segmento de público sumamente amplio y no prejuzgado en virtud de determinados intereses personales o profesionales. Al fin y al cabo, cualquier individuo puede, en un momento dado de su vida, visitar un determinado lugar y

recabar información turística sobre el mismo. En cuanto a su extensión en número de palabras, era la siguiente: 308 (T1), 367 (T2) y 276 (T3).

Como ya se ha apuntado en la introducción, la manipulación de los mencionados textos, con vistas a su tratamiento experimental, consistió en la inserción de determinadas unidades lingüísticas. Así, el T2 constituye un ejemplo de prueba de palabras insertadas (a veces denominada también con otros términos, tales como ‘*cloze* inverso’, ‘*test* de editado’, etc.); un procedimiento de evaluación que, aunque aún no goza de una difusión general, viene siendo usado de manera creciente en las últimas décadas. Entre los primeros investigadores que pusieron de manifiesto su calidad como instrumento evaluador de la competencia general en una L2 se encuentran Alan Davies (1975) y J. D. Bowen (1978). En el ámbito de la enseñanza del español las pruebas de palabras insertadas han sido reivindicadas por varios especialistas, y particularmente por Eliseo Picó (1989). Mi experiencia personal como evaluador de segundas lenguas me ha llevado a la convicción de que se trata de un procedimiento sumamente valioso, que contiene todas las ventajas de las pruebas tipo *cloze* sin arrastrar muchos de sus inconvenientes.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

En pocas palabras, este formato de prueba consiste en introducir, a cada cierto intervalo de texto, una palabra no relacionada con el mismo y cuya presencia resulta inaceptable. El sujeto sometido a prueba debe reconocer y tachar, al hilo de la lectura, esas palabras insertadas (que constituyen los *items* de evaluación). En el caso concreto que nos ocupa, y tras dejar intactos los dos primeros períodos oracionales del texto (que actuarían así como contexto inicial), se han insertado posteriormente, de forma aleatoria, un total de 20 palabras de uso frecuente; mayoritariamente, aunque no en su totalidad, de carácter gramatical. En las instrucciones adjuntas a este texto (no así en los otros dos) se especificó explícitamente el número de *items*, con el fin de que los estudiantes tuvieran una información que ayudase a ajustar su actuación. En la evaluación de los resultados se tuvieron en cuenta los errores por defecto, no los producidos por exceso. Y ello no sólo porque facilita notablemente la corrección y el tratamiento estadístico, sino también porque, de acuerdo con la aportación de Mullin (1979), la desatención de los errores por exceso ofrece mejores resultados en términos de fiabilidad y consistencia interna. En la presente prueba, por ejemplo, los resultados del *test* en su administración a los grupos anglófonos (G1 y G2) ofreció un índice de fiabilidad, de acuerdo con la fórmula 21 de Kuder-Richardson, de 0.88, lo

cual es un resultado indiscutiblemente alto y, por lo demás, acorde con los datos ofrecidos en otras ocasiones en que ha sido examinado este tipo de pruebas.

La tarea vinculada a la lectura del T2 ha de entenderse esencialmente como una prueba de comprensión, centrada en el significado. Esto quiere decir que los resultados que en la misma obtengan los miembros de los grupos G1 y G2 ofrecerán un diagnóstico de su nivel de competencia en la lengua meta. Por su parte, los datos recabados del G3 mostrarán en qué medida su aún emergente habilidad lectoescritora permite a sus miembros extraer una comprensión significativa del texto. Finalmente, los miembros del G4, que no se ven limitados por ningún déficit ni en lo relativo a su nivel de competencia ni en el dominio de la lectoescritura, deben *a priori* resolver la tarea encomendada con plena eficacia.

A los textos T1 y T3 se les aplicó una manipulación sustancialmente distinta, por más que en última instancia esté inspirada en ella. Aquí se procedió a insertar letras, dentro de ciertas palabras de los respectivos textos. Dado que aquí las unidades insertadas no están dotadas de significado por sí mismas, la tarea resultante ya no es en sentido estricto una prueba de comprensión. Al menos, no lo es totalmente ni en el mismo sentido que en el caso anterior. En mi hipótesis de

partida asumo que aquí entran en juego otras destrezas de reconocimiento grafemático que, siquiera sea parcialmente, pueden entrar en juego de modo independiente a la capacidad de comprensión del contenido del texto.

Debido a los objetivos experimentales de la prueba, se optó por un criterio racional, y no aleatorio, para la introducción de esas letras espurias, si bien se procuró mantener un intervalo relativamente regular para la aparición de los *items*. El número total de los mismos era de 45 en cada prueba, pero hay que especificar que el efecto de la inserción de tales *items* daba lugar a la existencia de 3 modalidades distintas (de 15 unidades cada una por texto):

T1a y T3a. En estos casos la inserción de la letra genera una palabra inexistente en la lengua respectiva. Y no sólo inexistente, sino también ‘imposible’, por cuanto se muestra contraria a las convenciones grafemáticas de la lengua correspondiente. Los ejemplos presentados a continuación ilustran bien esto (se marca en cursiva la letra insertada): ‘cfasco’ (T1); ‘basepd’ (T3).

T1b y T3b. Este segundo grupo está formado por aquellos *items* en los que la inserción de la letra genera una palabra inexistente en la lengua correspondiente, pero que esta vez

sí respeta sus convenciones grafemáticas (es decir, se trata de una palabra ‘posible’): ‘pelayas’ (T1); ‘smade’ (T3).

T1c y T3c. Por último, el tercer tipo de *items* se caracterizan porque la inserción de la letra da lugar a la aparición de una palabra realmente existente en la lengua, si bien, obviamente, no resulta adecuada en el contexto: ‘agujas’ (T1); ‘none’ (T3).

La hipótesis de partida es que las tres modalidades señaladas no son igualmente perceptibles en el proceso de lectura. La primera, en tanto que se aleja en mayor medida de los esquemas previos del individuo, resultará más llamativa y por tanto más fácil de detectar. Las posibilidades de percepción bajarán en la segunda y, sobre todo, en la tercera modalidad, dado que en ellas el estímulo tiene un carácter menos anómalo. Es decir, partiendo del supuesto de que en la lectura se integran de un modo interactivo tanto las actuaciones de procesamiento ascendente (*bottom up*) como las de procesamiento descendente (*top down*), se admite que la información ofrecida por la literalidad del texto es sometida a cierto grado de monitorización derivado de determinadas estrategias cognitivas y metacognitivas que el individuo pone en práctica en el acto de la lectura (cf. Molina, 2000: 47). Tales estrategias se ponen al servicio de lo que Bernhardt (1991:

6) califica como una “tarea intrapersonal de resolución de problemas” derivados de la recuperación de la información emanada del texto. Pues bien, mi hipótesis prevé que uno de los factores determinantes para la activación exitosa de las estrategias de monitorización deriva de la oposición entre ‘palabra’ y ‘no-palabra’ de una lengua. Los *items* del tipo T1a son manifiestamente no-palabras de la lengua española, y, por tanto, su presencia en el texto implica un grado de problematicidad sustancialmente más elevado que en el caso de T1b y T1c. Los *items* adscritos al T1b son técnicamente no-palabras, pero su apariencia formal no permite reconocerlos como tales. Dicho reconocimiento dependerá, por tanto, de que el individuo conozca ya previamente la palabra ‘correcta’ que subyace al *input* literal del texto y sea capaz de recuperarla y actualizarla por medio de las estrategias de monitorización. El último tipo, T1c, al estar formado por palabras reales del español, tiene muchas más posibilidades de pasar inadvertido y, por tanto, ser procesado como un *input* no problemático.

El que la lectura de un *item* se lleve a cabo sin suscitar la intervención de las estrategias de monitorización puede deberse esencialmente a dos razones: bien porque la palabra que aparece literalmente en el texto sea desconocida, y por

tanto el lector no detecte su inadecuación en el contexto; bien porque el individuo lector lleva a cabo la recuperación de la unidad lingüística correcta sin advertir su alteración grafemática y sin que la comprensión lectora se vea realmente afectada (nota 12). La situación de los *items* de los tipos T3a, T3b y T3c es totalmente análoga a la ya descrita, dentro de un texto en lengua inglesa. Dado que la tarea asociada al T3 será llevada a cabo por nativos (pertenecientes a los grupos G1 y G2), sus resultados son una valiosa fuente de comparación con los datos emanados del T1.

La presente investigación trata de verificar si la hipótesis expuesta en el párrafo anterior es acertada y, en su caso, si las diferencias detectables han de ser atribuidas (total o parcialmente) al nivel de competencia de los individuos, a su destreza lectora o bien a factores de otra naturaleza.

Dado que los miembros del G3 son hablantes de una modalidad diatópica del español (habla andaluza oriental) que se caracteriza por ciertos procesos fónicos que afectan especialmente a las consonantes implosivas, se ha evitado la inserción de letras cuyo reconocimiento pudiera verse sesgado por dicha circunstancia (nota 13). Igualmente se ha tomado en consideración el carácter originariamente léxico o gramatical de las palabras sujetas a manipulación. En el T1

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

la proporción era de 30 palabras léxicas (T1d) por 15 gramaticales (T1e); en el T3 había 32 palabras léxicas (T3d) y 13 gramaticales (T3e).

Los textos manejados, por su carácter y temática, estaban salpicados de diversos nombres propios y términos en lengua catalana (*Tabarca, Carlos III, esmorçaret, Vila Vella*, etc.). No se consideró procedente utilizar estas unidades como *items* de la prueba, pero tampoco alterar el texto para proceder a su eliminación. Por eso, se optó por resaltarlas tipográficamente por medio de la cursiva y especificar en las instrucciones que esas palabras estaban bien escritas. Todas las instrucciones eran entregadas por escrito y explicadas verbalmente al inicio de la prueba, con el fin de que los sujetos no tuvieran dudas sobre lo que se les solicitaba. Luego, antes de iniciar la lectura de cada texto, se volvía a ofrecer por escrito y de palabra las instrucciones correspondientes al mismo. Al inicio de cada texto se presentaba un ejemplo que ilustraba la tarea que debía ser realizada. Esos ejemplos eran los siguientes (las unidades insertadas, que aparecían originariamente tachadas, se presentan aquí en cursiva):

(1)

T1. Nos por mucho madorugar amanece más temp/rano.

T2. Hoy tengo tanta *tarde* hambre que me comería un *aunque* caballo.

T3. *We*t hope this guide will become a faithfull com/ppanion on your *vishit*.

Tras haber diseñado la actividad experimental, y antes de administrarla a los grupos observados, se procedió a una fase de evaluación previa o *pretesting*, para la que se contó con la colaboración de seis informantes expertos (tres hispanohablantes, tres anglófonos), todos ellos con amplia formación académica y profesional en el campo de la lingüística y/o la enseñanza de idiomas y con un alto nivel de competencia en las dos lenguas consideradas. Se les pidió que realizaran la prueba llevando la velocidad de lectura que estimasen normal. Tras ello, se les solicitó que emitieran un juicio acerca de diversos aspectos de la misma (su estimación del grado de dificultad, la claridad de las instrucciones, etc.). El tiempo de realización de la prueba en esta fase osciló entre tres y cuatro minutos por texto; tiempo éste que, ampliado y redondeado en un margen del cincuenta por ciento, fijó para los grupos G1, G2 y G4 una secuencia de seis minutos cuando se leía un texto en L2 y de cinco minutos cuando se leía en L1 (nota 14). La corrección de los datos obtenidos durante el *pretesting* permitió detectar la existencia de algunos

items ‘problemáticos’, que debieron ser sustituidos. Por ejemplo, en el T1 aparecía la expresión ‘temporada estival’, que fue manipulada inicialmente como ‘temporada *festival*’. Pues bien, ninguno de los participantes en el *pretesting* resolvió adecuadamente este *item*. Los hablantes de español no advirtieron la manipulación, y los anglófonos interpretaban que debía poner ‘temporada festiva’, con lo que tachaban una letra equivocada. Es decir, se trataba de un *item* que inducía a error a lectores ‘expertos’, por lo que difícilmente habría tenido un valor discriminatorio en la fase experimental. De todos modos, fueron pocos los casos de este tipo que se detectaron, y ninguno de ellos apareció en el T2. Como por otra parte era de esperar, la lectura de dicho T2 no supuso ningún problema para los seis sujetos observados en esta fase, pues todos ellos la solventaron con el cien por cien de aciertos.

Finalizada la fase de *pretesting* y sacadas de la misma las conclusiones oportunas, se procedió a la administración experimental de la prueba a los cuatro grupos ya mencionados. Dicha administración tuvo lugar entre los meses de marzo y abril del año dos mil. La evaluación y revisión de las mismas se realizó manualmente, ya que el formato de la prueba hace prácticamente inviable el uso del lector óptico. Los datos

extraídos fueron sometidos a un posterior análisis estadístico, tal y como se expone en el próximo apartado.

3. Análisis y discusión de los resultados

El análisis cuantitativo de los datos recogidos en el presente estudio ha consistido en el procesamiento estadístico de los mismos, por medio del programa *SPSS*, versión 10.0 para *Windows*. Se ha llevado a cabo tanto una estadística descriptiva básica, de la que se muestran aquí los resultados en cuanto a media y a desviación estándar, como un análisis monofactorial de la varianza (ANOVA, *one way*). Este último análisis se ha llevado en paralelo, comparando por un lado los grupos de estudiantes anglófonos de español como L2 (G1 y G2) y por otro los sujetos que tienen el español como L1 (G3 y G4). Con ello, en el primer caso se podría identificar el efecto de las diferencias de competencia sobre la lectura en L2, y en el segundo los efectos del diferente grado de dominio de las destrezas de lectoescritura en L1.

Por lo que se refiere a la estadística descriptiva básica, los cuadros recogidos a continuación muestran los datos relativos a la media, porcentaje de la media y la desviación estándar de cada una de las mediciones elaboradas a partir de la lectura de los dos textos (T1 y T2) en español.

Estudios de Lingüística

Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

(2)

	G1	G2	G3	G4
T1 (media)	21,19	25,45	16,32	42,8
Porcentaje	47,09	56,57	36,27	95,11
Desv. Est.	5,98	3,72	10,38	2,51
T1a (media)	10,61	12,14	7	14,66
Porcentaje	70,77	80,91	46,47	97,71
Desv. Est.	2,99	1,94	4,25	0,85
T1b (media)	6,73	8,23	6,11	14,43
Porcentaje	44,87	54,85	40,71	96,19
Desv. Est.	2,46	1,65	3,75	1,01
T1c (media)	3,85	5,09	3,21	13,71
Porcentaje	25,64	33,94	21,43	91,43
Desv. Est.	1,80	1,61	3,22	1,43
T1d (media)	10,62	13,41	10,32	28,2
Porcentaje	35,38	44,7	34,4	94
Desv. Est.	4,09	2,93	6,24	2,29
T1e (media)	10,58	11,82	6	14,6
Porcentaje	70,51	78,79	40	97,34
Desv. Est.	2,25	1,37	4,67	0,59
T2 (media)	3,42	9,64	6,03	19,57
Porcentaje	17,12	48,18	30,18	97,86
Desv. Est.	1,77	2,9	5,76	0,76

Del cuadro precedente se pueden extraer ya algunas observaciones de interés. En primer lugar, se pone de manifiesto que el G3 (hispanohablantes en fase de alfabetización) es el más heterogéneo, ya que la desviación estándar (o típica) tiende a ser, en comparación con la de los demás grupos, sensiblemente más alta en todas sus variables. También es el que obtiene en general unos resultados más pobres en todas las mediciones vinculadas al T1, en el que se han insertado letras. Ahora bien, en la tarea del T2, de inserción de palabras, alcanza un nivel significativamente más alto que el G1 y no muy alejado del obtenido por el G2. La primera impresión, que debe ser luego contrastada con el análisis de

varianzas, nos hace pensar que eso se debe a que en este G3 se aprecia una correspondencia directa entre la habilidad para resolver la tarea de descubrir las letras insertadas en el T1 y la de descubrir las palabras insertadas en el T2. En cambio, dicha correspondencia no se aprecia en absoluto cuando analizamos los datos ofrecidos por los grupos de aprendices de español como L2, en los que los resultados globales en la tarea de reconocimiento grafemático (T1) son sensiblemente superiores a los de la tarea de comprensión (T2). En el G1, concretamente, el relativo éxito en la realización de la tarea vinculada al T1 (casi un 50%) no se corresponde con los pobres resultados en el T2, que apenas si sobrepasan el 17%. Esto indica que su nivel de español es sensiblemente más bajo que el del G2, que llegó en esta segunda tarea a un 48,18%, menos de nueve puntos por debajo de la tarea de reconocimiento grafemático. En el G4, como era previsible, los aciertos superan el 90% en todas las variables, por lo que, técnicamente, se puede admitir que la práctica totalidad de sus miembros ha resuelto con entera satisfacción las dos tareas de lectura encomendadas. Aquí no se aprecia ningún desajuste entre la tarea de comprensión y la de reconocimiento grafemático. De hecho, el porcentaje de esta última es ligeramente más alto, al contrario de lo que ocurre en los demás grupos.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

El desglose de los *items* del T1 en función de sus distintas modalidades nos revela que el grado de dificultad de los mismos no resulta equiparable. El descubrimiento de palabras ‘imposibles’ (T1a) y de las palabras de carácter gramatical (T1e) resulta mucho más transparente y accesible que el reconocimiento de palabras reales de la lengua (T1c) y el de unidades léxicas (T1d). Por su parte, el reconocimiento de palabras inexistentes pero ‘posibles’ (T1c) ocupa una posición intermedia, como lo prueba el que el porcentaje de aciertos aquí tiende a ser, en todos los grupos, el más similar al que ofrecen los resultados globales de la prueba. Las demás variables tienden a alejarse, bien por exceso o por defecto, de esos resultados globales. Todo ello no hace sino confirmar las previsiones iniciales, que señalaban que la puesta en práctica de las estrategias de monitorización, por parte del individuo lector, estaban condicionadas por el mayor grado de anomalía o ‘problematicidad’ del *input*. Simplemente hay que añadir aquí que los datos permiten constatar además que las palabras de naturaleza gramatical son manifiestamente más accesibles a la monitorización que las palabras de carácter léxico. Lo cual, por otro lado, no deja de ser consistente con el hecho de que las unidades gramaticales forman parte de paradigmas morfosintácticos cerrados

y, al mismo tiempo, suelen tener, por regla general, un uso estadísticamente más frecuente que las unidades léxicas.

Un hecho que no debe ser pasado por alto es que la estadística descriptiva muestra que el grado de dificultad de las diferentes variables asociadas al T1 es análogo en los cuatro grupos. Es decir, al margen del mayor o menor volumen de aciertos, en todos ellos se obtienen los mejores resultados en el T1a y en el T1e, y los peores en el T1d. Ahora bien, el diferencial detectado entre las distintas variables es mucho más abrupto en los grupos G1 y G2, y más suave en los grupos G3 y G4, que tienen el español como lengua materna. Así, si tomamos como referencia los polos mínimo (T1c) y máximo (T1a) en cuanto a porcentaje de aciertos, en el G1 la oscilación se mueve entre el 25,64% y el 70,77%, que es casi tres veces superior. En el G2 la proporción es relativamente similar: entre el 33,94 y el 80,91. Ya en el G3, en donde ninguna variable llega al 50%, la tendencia empieza a cambiar: 21,43% frente al 46,67%. Por último, la oscilación entre ‘mesetas’ y ‘valles’ es sumamente escasa en el G4, dada la alta proporción de aciertos en todas las variables; se mueve entre el 91,43% y el 97,71%. Esto hace pensar que, más allá de las diferencias meramente cuantitativas, subya-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

ce una diferencia cualitativa en el acercamiento al texto, al menos por lo que se refiere al G4.

A continuación, presento los resultados descriptivos correspondientes a la tarea del T3, que fue llevada a cabo solamente por los grupos de estudiantes norteamericanos.

(3)

	G1	G2
T3 (media)	36,5	37,55
Porcentaje	81,11	83,43
Desv. Est.	3,57	2,36
T3a (media)	14,04	14,55
Porcentaje	93,59	96,97
Desv. Est.	1,22	0,58
T3b (media)	13,85	13,95
Porcentaje	92,31	93,03
Desv. Est.	1,43	1,08
T3c (media)	8,62	9,09
Porcentaje	57,44	60,61
Desv. Est.	2,14	1,98
T3d (media)	28,27	28,91
Porcentaje	88,34	90,34
Desv. Est.	2,22	1,25
T3e (media)	8,23	8,64
Porcentaje	63,31	66,43
Desv. Est.	2,25	1,99

El análisis de estos datos, y su comparación con los mostrados en la tabla precedente, resultan sumamente reveladores. En primer lugar, se cumplen algunas previsiones puramente lógicas, que no tienen mayor trascendencia. Así, el comportamiento de los dos grupos es bastante similar. Es cierto que el G2 muestra unos resultados ligeramente más altos que el G1. Pero las diferencias se mueven dentro de unos márgenes muy estrechos, que nunca superan el 3,5%.

Y no estoy en condiciones de determinar si dicha diferencia obedece a algún factor no manejado en la investigación (tales como el rendimiento académico, tiempo que llevan cursando estudios universitarios, etc.) (nota 15). El volumen de aciertos en esta tarea, respecto de la efectuada a propósito del T1, aumenta muy considerablemente. No podía ser de otro modo, ya que ahora los sujetos de ambos grupos ofrecen una caracterización muy similar y además trabajan con un texto escrito en su lengua materna. Ahora bien, más allá de estas constataciones, se detectan otros hechos mucho más relevantes. Por ejemplo, por lo que se refiere a la correlación entre palabras imposibles (T3a), posibles (T3b) y reales (T3c), las primeras siguen siendo, también aquí, las más accesibles, y las últimas las más opacas a la monitorización. Pero la correspondencia ya no es idéntica, pues mientras en el primer texto los *items* catalogados como T1b se situaban a una distancia intermedia entre T1a y T1c, ahora no ocurre así, pues en este caso T3b se sitúa muy cerca de T3a. Ambas variables aparecen en los dos grupos con un porcentaje de aciertos que supera ampliamente el 90%. Por el contrario, la variable T3c ofrece unos resultados considerablemente menores, que oscilan en torno al 60%. Es esta última variable la que hace que el porcentaje en el global de la actividad se sitúe, en ambos grupos, por debajo del 84%,

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

sensiblemente inferior al 95,11% que alcanzó el G4 ante el T1. De ello no cabe deducir en absoluto que los estudiantes anglófonos ‘leen peor’ en inglés que los hispanohablantes en español. Lo que se desprende es que leen de un modo distinto, y que, en sus respectivas lenguas maternas, los hispanohablantes y los anglófonos no prestan el mismo grado de atención a la configuración grafemática del *input* objeto de lectura.

Otra cuestión de suma importancia es que, en comparación con los datos del T1, en el T3 la proporción de aciertos entre *items* léxicos (T3d) y gramaticales (T3e) se ha invertido. Al realizar la prueba en español, el número de aciertos en *items* gramaticales doblaba porcentualmente al de los aciertos en unidades léxicas. Pero, al realizar la prueba en su lengua materna, los aciertos en palabras léxicas pasa a estar más de veinte puntos por encima de los aciertos en palabras gramaticales. Y esto se muestra de nuevo contrario al comportamiento de los hispanohablantes ante la prueba en español (T1). En ella, aunque las diferencias no fueron muy acusadas, tanto los individuos en fase de alfabetización (G3) como los plenamente alfabetizados (G4) alcanzaron mayor proporción de aciertos en los *items* gramaticales que en los léxicos.

Llegados a este punto, creo que los datos ofrecidos pueden ya ser analizados a la luz de la teoría de la reestructuración,

y más concretamente en relación con la aportación de McLeod y McLaughlin (1986). Cabe decir que los resultados de las pruebas realizadas en el presente estudio se muestran consistentes con dicha hipótesis, pero que obligan a introducir alguna puntualización importante. En una tarea de lectura que exige la puesta en práctica de estrategias de monitorización, los estudiantes anglófonos observados actúan de modo cualitativamente distinto en función de que el texto esté escrito en su L1 o en una L2, como el español. En español, el reconocimiento de una ‘no-palabra’ se sustenta principalmente en la detección de secuencias grafemáticas anómalas (lo que aquí he llamado palabras imposibles) y en el reconocimiento de la manipulación de palabras de carácter gramatical. Este tipo de reconocimiento es alcanzado con un elevado nivel de éxito incluso por parte de estudiantes con un bajo nivel de competencia, incapaces de alcanzar esas cotas de eficacia en tareas de comprensión. Por su parte, el reconocimiento de otras formas más opacas a la acción de las estrategias monitorizadoras (unidades léxicas y palabras carentes de anomalías grafemáticas) se encuentra con serias dificultades, y parece mostrarse mucho más condicionado por el nivel de competencia en la lengua meta. Cuando estos mismos estudiantes realizan una prueba análoga en su lengua materna, el reconocimiento de la no-palabra de-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

pende entonces más del significado que de las pistas grafemáticas propiamente dichas. Ciertamente, las palabras imposibles son detectadas casi en su totalidad, pero aquí, a diferencia de lo que ocurría en la lectura de L2, la detección de palabras posibles (es decir, inexistentes, pero no anómalas desde el punto de vista grafemático) alcanza unas proporciones muy similares, lo que indica que es la ausencia de significado de ambos tipos de formas, y no su apariencia gráfica, lo que ha llevado a su detección. Por otro lado, ahora no son las palabras gramaticales, sino las unidades léxicas (que contribuyen más decisivamente a la construcción semántica del texto) las que son identificadas en una mayor proporción.

En definitiva, y a pesar de que la tarea exigida en el T3 solicitaba de los individuos una particular atención a las formas lingüísticas, el comportamiento de los individuos de los grupos G1 y G2, en su lectura en lengua materna, tiende a dar primacía a la comprensión del significado. Esto concuerda claramente con lo señalado por McLeod y McLaughlin (1986: 119), quienes subrayan, a propósito de los lectores nativos expertos, lo siguiente:

“They interact with the text –adding, deleting, and substituting words where appropriate, based on

their ability. They use the cues available to seek the most direct path to meaning, drawing on prior conceptual and linguistic competence to predict what might plausibly come next.”

La puntualización que ha de ponerse de manifiesto ahora es la siguiente: McLeod y McLaughlin explican con las anteriores palabras cómo leen los hablantes nativos. Convendría matizar que eso se refiere a los hablantes nativos *de lengua inglesa*. Nada garantiza que sus observaciones tengan una validez interlingüística general, y los datos extraídos del presente estudio apuntan más bien en una dirección contraria. Los lectores expertos que tienen el español como lengua nativa, representados aquí por el G4, se comportan ante la tarea de monitorización de un modo muy diferente a como lo hacen los anglófonos. Los miembros de este G4 se muestran enormemente eficaces en el reconocimiento de todas las posibles anomalías del texto. Ahora bien, dentro del alto nivel general, son las variables más directamente condicionadas por aspectos formales (palabras imposibles y de naturaleza gramatical) las que alcanzan unos resultados ligeramente más elevados que las variables más sensibles a los aspectos semánticos. En definitiva, las estrategias de monitorización en los hispanohablantes se encuentran más ‘activas’ en

la lectura de L1 que en el caso de los anglófonos. Y no cabe postular que esta mayor atención a la codificación gráfica supone una merma en la capacidad para comprender el contenido de un texto; el resultado en la tarea de comprensión del T2 (que alcanzó en este grupo un porcentaje muy próximo al 98%) desautoriza cualquier posible duda al respecto. Así pues, considero que, a tenor de lo observado aquí, sí es admisible interpretar la lectura en una L2 en términos de una dinámica de automatización y reestructuración. Ahora bien, los procesos cualitativos que dan lugar a dicha reestructuración no deben ser interpretados como necesariamente unívocos, ya que no parece existir ninguna exigencia teórica al respecto y los datos emanados de ésta y de otras investigaciones abogan por una pluralidad en las vías de procesamiento eventualmente disponibles.

De acuerdo con lo dicho, cabría indagar en las razones que pueden explicar los resultados divergentes entre hispanohablantes y anglófonos en la lectura de textos en sus respectivas lenguas maternas. En primer lugar, creo que los datos aportados por el presente estudio constituyen un indicio a favor de una concepción de la lectura como un proceso *multi-dimensional*; es decir, que existen varias formas válidas de leer comprensivamente un texto, y no hay por qué conside-

rar *a priori* que una de ellas es necesariamente mejor que otras. Tales apriorismos carecen de validez en la medida en que los condicionamientos que pueden llevar a una u otra vía de lectura pueden no guardar una relación directa con el nivel de competencia o de dominio de destrezas de lectoescritura. Para el caso concreto que nos ocupa, creo que hay que prestar atención a un factor que, pese a ser ampliamente consabido, tradicionalmente ha sido poco tenido en cuenta en las investigaciones sobre lectura. Me refiero al hecho de que la expresión gráfica y la fónica se encuentran mucho más próximas en español que en inglés, lengua esta última en donde las convenciones ortográficas son indiscutiblemente muy irregulares y poco transparentes respecto de la pronunciación. Ya en otro lugar (cf. Salazar, en prensa) hice una reflexión, incidental y puramente tentativa, sobre la necesidad de tomar en cuenta esta circunstancia en el análisis de la lectura. A tenor de lo observado aquí, dicho requerimiento parece contar con indudables indicios a su favor. Por lo demás, ya hace tiempo que se puso de relieve que los procesos de comprensión de los anglófonos y de los hispanohablantes no son idénticos. Así, por ejemplo, Paul Meara (1984) demostró cómo el reconocimiento de palabras en ambas lenguas por parte de hablantes nativos revelaba diferencias sustanciales en uno y otro caso. En concreto, estudió el

tiempo de reacción (medido en milisegundos) de los sujetos ante un estímulo formado por palabras mal escritas, en las que los errores se situaban bien al principio, bien en el centro, bien al final de la palabra. Mientras que en los hablantes nativos de inglés la posición del error era muy relevante, la administración de un experimento análogo a hispanohablantes no mostró ninguna diferencia significativa.

Considero legítimo deducir de lo dicho que, dentro de la naturaleza interactiva y bidireccional del proceso global de la lectura, la proporción y relevancia de los procesos de nivel superior e inferior no tienen por qué mantenerse constantes en todas las lenguas. Así, cabe postular que en la lectura de textos en español, dada la relativa regularidad y correspondencia que ofrece esta lengua entre grafía y pronunciación, los mecanismos de procesamiento ascendente (*bottom up*) disponen de un mayor peso específico que en la lectura en inglés. El lector de español puede 'fiarse' con ciertas garantías de las informaciones y pistas que ofrece la configuración grafemática del texto, por lo que la construcción del significado puede apoyarse en buena medida en la descodificación de los signos gráficos. Ello explicaría por qué los hispanohablantes plenamente alfabetizados reconocen, en las tareas lectoras de monitorización, la casi totalidad de las ano-

malías existentes en el texto, independientemente del carácter formal o semántico de las mismas. Por su parte, la configuración gráfica de los textos escritos en lengua inglesa resulta mucho menos fiable en este sentido. El lector, por tanto, debe dar una mayor prioridad a los mecanismos de procesamiento ascendente (*top down*), en donde las hipótesis y las predicciones cuentan más, a la hora de proceder a una lectura comprensiva, que la mera descodificación gráfica. Ello da lugar a que, en las tareas de monitorización, los resultados sean sensiblemente más bajos, sobre todo en aquellas variables de menor peso específico de cara a la construcción semántica del texto.

Tras haber tenido en cuenta los datos derivados de la estadística descriptiva, y las interpretaciones que pueden derivarse de ellos, pasaré a considerar los datos extraídos del análisis de varianzas, que permitirán establecer las debidas correspondencias entre las variables implicadas y, en su caso, confirmar y perfilar lo que se ha desprendido del análisis descriptivo.

He considerado que en el análisis de los grupos G1 y G2, los resultados de las actividades en L2 (T1 y T2) debían contemplarse como variables potencialmente interdependientes. Por tanto, ambas serán manejadas en unos casos como va-

riables dependientes y en otros como factores de control. En cuanto a la actividad de monitorización en L1 (T3), ha sido considerada únicamente en tanto que variable de control. Los resultados muestran que el grado de correspondencia de las variables dista de ser regular. El análisis de varianza centrado en la resolución de las tareas de monitorización en la segunda lengua (T1) ofrece diferencias no muy acusadas pero indudablemente significativas en relación con la resolución de la actividad análoga en lengua materna (T3): $F = 4,338$ ($p < 0,001$). En cambio, el resto de análisis efectuados sobre los resultados de los grupos G1 y G2 ofrecieron resultados no significativos (nota 16). En definitiva, queda de manifiesto que las estrategias de monitorización que los estudiantes anglófonos emplean en su lectura en lengua materna intervienen también de modo relevante en su lectura en español como L2, de cara al reconocimiento de pistas grafemáticas a lo largo del texto. Esto explicaría, a mi juicio, el hecho de que en la tarea T1 los miembros de ambos grupos hayan obtenido unos resultados porcentualmente más altos que a la hora de llevar a cabo la tarea del T2. Sin embargo, no se perciben indicios de que la ‘transferencia’ de tales estrategias tenga unos efectos directos sobre la comprensión. Es decir, entre estudiantes anglófonos plenamente alfabetizados en su lengua materna la comprensión lectora en es-

pañol se muestra más como un problema de competencia lingüística que como un problema de destreza lectora. Ello, por otra parte, coincide plenamente con lo señalado en su momento por Patricia L. Carrell (1991: 167), en cuya investigación el nivel de competencia en una L2 era mejor predictor de la lectura en dicha lengua por parte de estudiantes anglófonos que su habilidad lectora en la L1, mientras que para los sujetos hispanohablantes las conclusiones debían ser opuestas. Carrell no encontró ninguna razón concreta para este fenómeno, y sólo pudo avanzar algunas alternativas derivadas de las características particulares de los grupos y de la prueba. Ahora bien, este problema recibe nueva luz si se tiene en cuenta que la relación existente entre el sistema fonológico del español oral y el sistema grafemático del español escrito es mucho más estrecha y evidente que en sus correlatos ingleses. Esto permite concluir, a mi juicio, que el ‘trasvase’ de los progresos en las destrezas orales hacia la lectoescritura resulte más fácil y viable para los aprendices de español que para los aprendices de inglés. En última instancia, la automatización y reestructuración de la lectura en español, tanto en su vertiente de L1 como de L2, mostrará una mayor presencia de las habilidades de descodificación gráfica. Todo lo cual nos conduce otra vez hacia la consideración multidimensional de la lectura, sobre la base de la

constatación de que anglófonos e hispanohablantes no leen del mismo modo en sus respectivas lenguas maternas.

Por lo que se refiere a los grupos de hispanohablantes, G3 y G4, el análisis de la tarea de monitorización y la de comprensión como variables evidenció unas diferencias muy acusadas y altamente significativas, independientemente de cuál de ellas se tomara como factor de control. T2 en relación con T1 dio como resultado un valor de $F = 36,065$ ($p < 0,001$). Y el T1, en relación con T2, dio lugar a un $F = 100,517$ ($p < 0,001$). Por tanto, cuando se confrontan grupos de lectores hispanohablantes plenamente alfabetizados con otros en fase de alfabetización, se observa que la puesta en práctica de estrategias de monitorización conlleva una mejora sustancial en la capacidad de comprender el texto. Y los efectos son recíprocos, pues un mayor nivel de comprensión incide también favorablemente en el uso de las estrategias monitorizadoras.

4. Conclusiones

Llegados a este punto de la exposición, creo que los resultados del presente estudio avalan la hipótesis de que la lectura debe ser interpretada como un proceso multidimensional, no sujeto a una vía única de consecución exitosa. Las

pruebas de letras insertadas, que exigen de los sujetos la puesta en práctica de estrategias de monitorización, han revelado que el uso de tales estrategias no es análogo, en la lectura en lengua materna, entre individuos hispanohablantes y anglófonos plenamente alfabetizados. Los anglófonos, en su L1, muestran más atención a la construcción significativa que a la descodificación gráfica del texto. En la lectura en L2, las estrategias de monitorización actúan de un modo distinto, ya que aquí el reconocimiento de la oposición 'palabra/no-palabra' se ve más condicionada por la configuración grafemática del texto. Por su parte, los hispanohablantes que leen en su L1 muestran un uso altamente eficaz de las estrategias de monitorización, y ello tanto por lo que se refiere a los problemas textuales que tienen una vinculación más directa con la construcción del significado como (contrariamente a lo que cabría deducir de las conclusiones de McLeod y McLaughlin, 1986) a aquellos que se relacionan esencialmente con aspectos formales. Sin embargo, esta mayor atención a la configuración grafemática del texto no supone ninguna merma en la capacidad de leer comprensivamente, ya que la prueba destinada a medir dicha capacidad ofreció unos resultados plenamente satisfactorios. Las estrategias de monitorización en la L1 de los estudiantes anglófonos de español muestra un cierto efecto sobre el uso de

tales estrategias en la lectura de textos en español como L2. Ahora bien, tales estrategias no muestran una relación directa (ni como variable, ni como factor de control) con la capacidad de comprensión. Por tanto, dicha capacidad parece mostrarse más sensible al nivel de competencia en la L2 de los sujetos que a su habilidad lectora en L1. Frente a eso, la confrontación de los resultados de lectores hispanohablantes con distinto grado de alfabetización muestra que, en su lectura en L1, el uso de las destrezas monitorizadoras y la capacidad de comprensión actúan como variables interdependientes y de efectos recíprocos.

Referencias bibliográficas

ALDERSON, J. C. (1984). "Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem", en ALDERSON, J. C. y A. H. URQUHART (eds.), *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman.

BERNHARDT, Elizabeth B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Norwood (NJ): Ablex.

BERNHARDT, Elizabeth B. y Michael L. KAMIL (1995). "Interpreting relationships between L1 and L2 reading:

Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses”, en *Applied Linguistics*, 16/1, 15-34.

BOWEN, J. D. (1978). “The identification of irrelevant lexical distractions”, en *TESL Reporter*, 12/1, 1-3 y 14-16.

CARRELL, Patricia L. (1991). “Second language reading: Reading ability or language proficiency?”, en *Applied Linguistics*, 12/2, 159-179.

CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método.

CLARKE, M. A. (1979). “Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students”, en *Language Learning*, 29, 121-150.

CLARKE, M. A. (1980). “The short circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance”, en *Modern Language Journal*, 64, 203-209.

CZIKO, G. A. (1980). “Language competence and reading strategies: A comparison of first- and Second-language oral reading errors”, en *Language Learning*, 30, 101-116.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- DAVIES, Alan (1975). "Two tests of speed reading", en JONES, R. y Bernard SPOLSKY (eds.), *Testing Language Proficiency*. Arlington (Virginia): Center for Applied Linguistics.
- DONIN, Janet y María SILVA (1993). "The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts", en *Language Learning*, 43/3, 373-401.
- HUDSON, T. (1982). "The effects of induced schemata on the 'short-circuit' in L2 reading performance", en *Language Learning*, 32, 1-30.
- KODA, Keiko (1994). "Second language reading research: Problems and possibilities", en *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.
- McLAUGHLIN, Barry (1987). "Reading in a second language: Studies with adult and child learners", en GOLDMAN, S. R. y H. T. TRUEBA (eds.), *Becoming Literate in English as Second Language*. Norwood (NJ): Ablex.
- McLAUGHLIN, Barry (1990). "Restructuring", en *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- McLEOD, Beverly y Barry McLAUGHLIN (1986). "Restructuring or automaticity? Reading in a second Language", en *Language Learning*, 36/2, 109-123.

- MEARA, Paul (1984). "Word recognition in foreign languages", en PUGH, A. K. y J. M. ULIJN, *Reading for Professional Purposes*. Londres: Heinemann, 97-105.
- MOLINA NAVARRETE, Francisca (2000). *Estrategias de lectura en alumnos universitarios de inglés para fines académicos*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Jaén.
- MULLEN, K. (1979). "An alternative to the cloze test", en YORIO, C., K. PERKINS y J. SCHACHTER (eds.), *On TESOL '79*. Washington D. C.: TESOL.
- PÉREZ BASANTA, Carmen (1999). "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica", en SALABERRI RAMIRO, Sagrario (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 262-306.
- PICÓ, Eliseo (1989). "El test de palabras insertadas", en *CABLE*, 4, 41-43.
- SALAZAR GARCÍA, Ventura (en prensa). "Habilidad lectora y desarrollo de la interlengua en una L2: apuntes para un debate", comunicación presentada al *IV Congreso de Lingüística General*. Universidad de Cádiz, abril de 2000.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

1 El autor del presente artículo forma parte del equipo que lleva a cabo el Proyecto de investigación nº PB98-1384, financiado por la DGE-SIC.

2 Carrell (1991) expresa el interrogante en unos términos similares: '¿habilidad de lectura o competencia de lengua?'

3 La hipótesis del umbral lingüístico (en inglés: *Linguistic Threshold Hypothesis*; LTH) fue conocida en un primer momento como 'hipótesis del cortocircuito'. Asimismo, la hipótesis de la interdependencia lingüística (en inglés: *Linguistic Interdependence Hypothesis*; LIH) fue denominada inicialmente hipótesis de la 'habilidad subyacente común' (*Common Underlying Proficiency*).

4 Esto hace pensar que los datos obtenidos mediante actividades de lectura en voz alta (como los ofrecidos, por ejemplo, por McLeod y McLaughlin, 1986) han de ser contemplados con cierto margen de reservas. En cualquier caso, hay que reconocer que los efectos de esta naturaleza no dejan de constituir un riesgo común a muchas modalidades de extracción de datos sobre lectura.

5 Una breve y esclarecedora revisión al respecto aparece recogida en Castañeda (1997: 97-104).

6 Agradezco la colaboración y las facilidades prestadas a las personas que formaron parte de los grupos observados, al personal de los Cursos Internacionales de la Universidad de Alicante y al del Centro de Educación de Adultos *La Loma* de Baeza, así como a los colegas que fueron requeridos durante la fase de *pretesting*.

Notas

7 La mayoría de los estudiantes cursaban, obviamente, estudios de Sociología, pero también había algunos que pertenecían a otras titulaciones (Derecho, Óptica, etc.) que habían elegido esta materia como asignatura de libre configuración. He de decir que yo era el profesor de esta asignatura, por lo que, a diferencia de los demás grupos, el investigador no constituía aquí una persona extraña y 'externa'.

8 Las pruebas fueron administradas de forma anónima, pero se pidió a los informantes que indicaran en la primera página del cuaderno su sexo y edad. No todos lo hicieron así, pero los datos de quienes sí lo indicaron son suficientemente representativos. Así, las edades de los grupos G1 y G2 oscilaban entre los 19 y los 25 años, mientras que las del G4 estaban situadas mayoritariamente entre los 20 y los 23, y sólo excepcionalmente superaban los 30.

9 En la sede ubicada en El Puente del Obispo se administraron inicialmente las pruebas a 6 personas. Una de ellas era una joven menor de 20 años que asistía a clase no para aprender a leer, sino para preparar el examen destinado a la obtención del Graduado Escolar. Dicha prueba fue situada aparte y, tras completar la fase de corrección, se decidió no incorporarla al análisis estadístico ya que mostraba unos resultados claramente distintos a los del resto del G3.

10 Por tanto, los datos del G3 no se corresponden con la totalidad del alumnado del centro de alfabetización, sino sólo con quienes desearon, o se sintieron en condiciones, de participar. En cuanto al tiempo de lectura, no fue nunca inferior a los 10 minutos por texto (y en ocasiones duplicó ese margen), cuando en los demás grupos el tiempo límite nunca superaba los 6 minutos.

Estudios de Lingüística

Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

11 En la investigación sobre lectura en inglés es normal hacer uso de diversos materiales estandarizados de lecturas graduadas, cuya dificultad lingüística y contenido suele estar adaptado al nivel prototípico de los estudiantes. En español, los materiales graduados disponibles son más bien escasos y su fiabilidad no está aún plenamente contrastada. Por eso, el uso de muestras reales me ha parecido mucho más ajustado.

12 Sobre los conceptos de *input*, almacenamiento y recuperación del vocabulario de una L2, cf. Pérez Basanta (1999: 265-270).

13 Por ejemplo, no aparecen ejemplos del tipo: ‘aresna’ (por ‘arena’), ya que la -s implosiva no es pronunciada como tal en la modalidad dialectal referida. Por tanto, en el T1 se han insertado en posición implosiva únicamente unidades grafemáticas inaceptables en dicha posición (por ejemplo: ‘queñ’).

14 Dado que no se pretendía medir la velocidad de lectura de los sujetos, se ofreció un margen suficientemente amplio, que garantizase que se pudiera realizar la lectura completa de cada texto. Pero al mismo tiempo había que fijar unos límites, para evitar en lo posible eventuales relecturas correctivas que alterasen los datos. En cuanto al G3, como ya se ha señalado, sus especiales características hicieron totalmente desaconsejable la aplicación de una limitación cronométrica a su lectura.

15 Ahora bien, no debe pasarse por alto el hecho de que, como se verá, el análisis de varianzas reveló que las diferencias en la realiza-

Notas

ción de esta tarea sí son relevantes como factor que incide sobre otras variables.

16 En concreto, el análisis de la comprensión lectora (T2) en relación con T3 dio un $F = 1,463$ ($p = 0,189$); y en relación con T1 ofreció un $F = 1,602$ ($p = 0,126$). La tarea T1, conectada con T2, mostró el resultado menos significativo: $F = 1,090$ ($p = 0,399$).