

RELACIONES ENTRE CANTIDAD Y CALIDAD DEL CONOCIMIENTO LÉXICO Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN APRENDIENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA*

RITA ARANCIBIA BRAVO
Universidad de Talca, Chile

RESUMEN: La importancia del conocimiento léxico en la resolución de tareas de comprensión de lectura ha sido tradicionalmente reconocida, tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero. En este trabajo se estudia cómo se relacionan las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento léxico con la capacidad lectora de aprendientes de inglés como lengua extranjera. Treinta y tres estudiantes de una universidad chilena participaron en este estudio. Se aplicaron *Vocabulary Levels Tests* para medir la cantidad de conocimiento léxico en su nivel receptivo, *Word Associates Test* para determinar la calidad del conocimiento léxico y el Subtest de Comprensión de Lectura del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) para evaluar el nivel de comprensión de lectura alcanzado. Los resultados sugieren que las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento léxico están relacionadas con la habilidad de lectura, encontrándose en los niveles de 3.000 palabras y vocabulario académico su relación más significativa.

PALABRAS CLAVE: conocimiento léxico, cantidad y calidad del conocimiento léxico, comprensión de lectura, Vocabulary Levels Test, Word Associates Test

Relationship between quantity and quality of lexical knowledge and reading comprehension in learners of English as a Foreign Language

ABSTRACT: The importance of vocabulary knowledge in reading comprehension tasks has been well recognized both in the mother tongue and in a foreign language. This research investigates the dimensions of breadth and depth of vocabulary knowledge and how they relate to the reading comprehension abilities of students of English as a foreign language. Thirty-three students of a Chilean university participated in this study. The Vocabulary Levels Tests were used to measure the students' vocabulary in its receptive level, the Word Associates Test was used to determine the students' depth of vocabulary knowledge and, the Reading Comprehension part of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) was used to evaluate the students' reading comprehension level. The results suggest that there is a relationship between the

Para correspondencia dirigirse la dirección postal: Programa de Idiomas Universidad de Talca, Avenida Lircay s/n, Talca o al correo electrónico: <rarancibia@utalca.cl>

* En este trabajo se sintetizan los resultados más relevantes de mi tesis de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa por la Universidad de Chile dirigida por la profesora Alfonsina Doddís.

dimensions depth and breadth of lexical knowledge; nevertheless, the strongest relationship was shown by the results achieved by students' vocabulary knowledge at the 3,000 words level and academic vocabulary.

KEY WORDS: vocabulary knowledge, breadth and depth of lexical knowledge, reading comprehension, Vocabulary Levels Test, Word Associates Test

Recibido: marzo de 2011

Aceptado: mayo de 2011

1. INTRODUCCIÓN

La influencia del conocimiento léxico en la habilidad de comprensión de lectura ha sido tradicionalmente reconocida como importante, ya sea en la lengua materna o en un idioma extranjero. En consecuencia, es necesario plantearse algunas cuestiones en relación con lo que implica la competencia léxica y cómo ésta se relaciona con la capacidad lectora. Al respecto, surgen interrogantes tales como saber si el vocabulario es solo conocer un determinado número de palabras o si además se debe tener conocimiento acerca de cómo éstas establecen relaciones de distinta naturaleza que posibilitan su uso. Por otra parte, la comprensión es la esencia de toda lectura y el conocimiento léxico es un importante factor conducente a que dicha comprensión se logre. De esta forma, es válido preguntarnos qué dimensiones del conocimiento léxico, i.e., cantidad y calidad de conocimiento, inciden más profundamente en la capacidad de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera.

El conocimiento léxico ha sido abordado por distintos lingüistas aplicados, no existiendo un amplio consenso en cuanto a su caracterización. Diversos autores se refieren al conocimiento léxico como conocimiento semántico o, simplemente, como la acción de conocer una palabra y los estudios pertinentes se han dirigido hacia distintos ámbitos. Algunos lingüistas han intentado delimitar o enumerar las dimensiones del conocimiento léxico. Otros, en cambio, han desarrollado estudios empíricos con el propósito de medir la cantidad de vocabulario que un hablante posee, las relaciones gramaticales y semánticas que establecen estos ítems léxicos, así como los distintos grados de conocimiento de una palabra. En esta investigación se estudiarán los conceptos de cantidad y calidad del conocimiento léxico; entendiéndose por cantidad el número de palabras de las cuales un individuo tiene algún grado de conocimiento, aunque éste sea superficial. La calidad, por otra parte, se referirá a cuán bien un individuo conoce una determinada palabra así como los niveles de relaciones que ella logra establecer con otros elementos léxicos dentro de una oración.

Con el propósito de medir el conocimiento léxico se han desarrollado diversos tests dirigidos a determinar la cantidad y calidad del mismo. En 1983, Nation desarrolló el *Vocabulary Levels Test*, el cual fue modificado en 2001 por Schmitt, Schmitt y Clapham. Dicho test mide la cantidad de vocabulario a nivel receptivo y productivo para 2.000, 3.000, 5.000, 10.000 palabras y Vocabulario Académico. Entre los instrumentos diseñados para medir la calidad de conocimiento léxico encontramos, entre otros, el *Word Associates Test* de Read (1998). En lo referente a la comprensión

lectora, es posible evaluar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes a través de algunos instrumentos, entre los cuales se encuentra el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Esta prueba incluye el sub-test de comprensión de lectura, cuyo propósito es medir los niveles de comprensión de lectura alcanzados por los aprendientes de inglés como segunda lengua. Este test cuenta con un amplio respaldo por su calidad y eficiencia.

El corpus de este estudio se elicó mediante el uso de las tres pruebas mencionadas en el párrafo anterior. Para correlacionar la cantidad y calidad del conocimiento léxico y la habilidad de comprensión de lectura de los estudiantes evaluados se utilizó el Test de Correlación de Pearson. El corpus se obtuvo de 34 alumnos de pregrado que se encontraban cursando el Segundo Año de la carrera de Medicina en la Universidad Católica del Maule. Estos estudiantes eran alumnos regulares del curso de comprensión de lectura en inglés, el que forma parte del Plan de Formación General de esa carrera.

Al finalizar el presente estudio podemos afirmar que las dimensiones de cantidad y calidad del conocimiento léxico tienen relación con el desempeño lector de los aprendientes de inglés como idioma extranjero, pero ellas no se presentan con iguales características predictivas. La relación más fuerte y significativa se produjo entre la dimensión de cantidad en los niveles de 3.000 palabras y de vocabulario académico y la habilidad de comprensión de lectura. En el mismo sentido, Nation (1993, citado en Qian 1998) señala que el umbral de las 3.000 palabras a nivel receptivo proporciona una cobertura de 90% a 95% de conocimiento léxico que posibilita alcanzar un nivel de lectura académica de 56% o más.

2. MARCO TEÓRICO-DESCRIPTIVO

2.1. *El conocimiento léxico*

En el ámbito del estudio del conocimiento léxico existen diversas aproximaciones conceptuales acerca del concepto de ‘palabra’. En este sentido, se han acuñado los conceptos de ‘*token*’ y ‘*tipo*’ para los efectos de contabilizar el número de ítems léxicos de un texto oral o escrito. ‘*Token*’ se refiere al número total de formas individuales en un texto, independientemente de las veces que ellas se repitan; por tanto, deben contabilizarse cada vez que las formas ocurran en un texto. ‘*Tipo*’, por su parte, se usa para nombrar las formas diferentes que aparecen en un texto; en consecuencia, las formas repetidas son contabilizadas solo una vez dentro del número total de palabras del texto.

Otro aspecto importante dentro de la caracterización del concepto de ‘palabra’ se refiere a la categorización de los ítems léxicos en ‘*function words*’ y en ‘*content words*’. ‘*Function words*’ son aquellos ítems léxicos tales como artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones y formas verbales auxiliares del idioma inglés. Estas palabras están fuertemente ligadas a la gramática del idioma, ya que su función es la de estructurar el discurso, cohesionándolo con las palabras de contenido: i.e., verbos, adverbios, sustantivos y adjetivos. En relación con esta categorización, cabe señalar

que es usual que la medición de la cantidad de palabras existentes en un idioma se centre en las palabras de contenido, omitiéndose, de esta manera, las palabras funcionales.

Un concepto interesante al momento de referirnos al número de palabras que un individuo maneja es el de ‘familias de palabras’ (*‘word families’*). Las familias de palabras son aquellos conjuntos de formas que comparten un significado común y a cuya base se ha agregado una inflexión que no logra cambiar su significado. Es decir, se produce una lematización o reducción de las variantes de la palabra. Para los efectos de contabilizar los tipos del texto, dichas variantes se considerarán como pertenecientes al mismo lema. El lema será, por tanto, considerado como la forma representativa de todas las variantes morfológicas de la palabra. En forma similar se tratan las formas derivadas que, a pesar de cambiar la clase de la palabra, son contadas como miembros de la misma familia. Distinto es el caso de los homónimos, palabras que comparten la misma grafía pero que tienen distintos significados. Estos ítems léxicos son considerados como palabras pertenecientes a diferentes familias, pues el conocimiento de uno de sus significados no indica que se maneje el resto de sus acepciones.

Sin embargo, el conocimiento léxico no tan solo se refiere a formas individuales sino también a aquellas palabras que están compuestas por una o más unidades léxicas. Entre ellas se encuentran los verbos frasales de la lengua inglesa (*phrasal verbs*), los sustantivos compuestos y las frases léxicas. A las estructuras semi-construidas o preconstruidas recién señaladas, podemos agregar las expresiones idiomáticas (*idioms*), cuyos significados globales no pueden ser otorgados sobre la base de los significados que sus componentes tienen en otros contextos. He aquí la importancia de lo sostenido por Nation (1990), quien establece que un sujeto conoce una palabra cuando puede reconocerla como un conjunto simbólico que posee un significado particular.

Miller y Fellbaum (1991, citados por Nation 1990) establecen ciertas relaciones semánticas entre una gran cantidad de palabras inglesas con el fin de demostrar que es necesario distinguir las diferentes partes de la oración y dar una estructura organizacional al lexicón. Estos lingüistas organizan jerárquicamente los sustantivos, adjetivos y los verbos o palabras con contenido más bien explícito en relación con su contexto de ocurrencia. Dentro de esta organización, los sustantivos pueden relacionarse como ítems jerárquicos tales como, hiperónimos, hipónimos y merónimos, distinguiéndose además entre partes, atributos y funciones. A su vez, los adjetivos son reconocidos en base a sinonimia y antonimia, lo mismo que los adverbios.

2.2. Modelos de competencia léxica

Con el fin de representar conceptualmente y explorar la noción de conocimiento léxico, se han propuesto diversos modelos en el ámbito de la adquisición del vocabulario en una segunda lengua. Uno de los primeros intentos de discusión de este concepto se puede encontrar en Richards (1976). Este investigador no usa el término de ‘competencia léxica’ sino la expresión ‘conocer una palabra’ y, a través

de ocho supuestos, concluye que la competencia léxica varía a través de la vida y que se desarrolla más activamente que el conocimiento sintáctico. Esta competencia sería, además, un conocimiento acumulativo de palabras y no una capacidad mental de generarlas. Cabe destacar que Richards no distingue entre los diferentes niveles y grados de conocimiento de la palabra, ni tampoco menciona cómo el aprendiente llega a adquirir ese conocimiento. Esta discusión da origen a un importante número de trabajos que se orientan en distintas líneas investigativas.

Nation (1990: 30) propuso cuatro dimensiones del conocimiento léxico:

- Forma: el conocimiento de la palabra en sus formas hablada y escrita.
- Posición: el conocimiento de la palabra en función de sus patrones gramaticales y colocaciones.
- Función: el conocimiento de la frecuencia con que la palabra ocurre y su pertinencia en el uso según sus niveles de formalidad y características regionales (restricciones de estilo).
- Significado: el concepto y la asociación que la palabra establece con otros ítems léxicos.

Como se puede observar, Nation incorpora la forma hablada y las colocaciones y, a la vez, distingue claramente el vocabulario receptivo del productivo. Señala que la diferencia entre ellos está en la habilidad para reconocer la palabra cuando se ve o escucha (vocabulario receptivo) y la habilidad para usar la palabra en el lenguaje hablado o escrito (productivo). Además, este lingüista indica que la habilidad productiva requiere un nivel de conocimiento más elevado que la habilidad receptiva.

Por su parte, Henriksen (1999) desarrolló un modelo de competencia léxica que incluye tres dimensiones:

1. Dimensión del conocimiento parcial-preciso: esta dimensión corresponde a lo que otros han denominado ‘cantidad de conocimiento léxico’ y en ella se propone que el aprendiente es capaz de reconocer un número de palabras partiendo desde una vaga categorización hasta llegar a una posterior precisión.
2. Dimensión de la calidad de conocimiento léxico: esta dimensión requiere que el aprendiente establezca relaciones con otras palabras del vocabulario a nivel paradigmático y sintagmático, así como con la sintaxis y morfología de cada ítem léxico.
3. Dimensión receptivo-productiva: esta dimensión postula que el aprendiente es capaz de manejar adecuadamente los ítems léxicos y puede usarlos en tareas de comprensión y producción.

Henriksen establece que es a través de procesos semánticos y cognitivos que se establecen relaciones entre las palabras; primeramente, con conexiones de tipo denotativo (i.e., vínculos de aspecto descriptivo, referencial y extensional), para, más tarde, ser capaz de formar una red semántica dentro del lexicón mental con fuerte orientación al desarrollo de vínculos connotativos.

En el mismo sentido, Aitchinson (1994: 170, en Henriksen 1999) reconoce la complejidad del proceso de semantización, señalando que el aprendiente se ve enfrentado a tres tareas diferentes pero relacionadas entre sí:

- *Labeling*: el aprendiente crea el vínculo entre concepto, signo y referente. Este mismo concepto es usado por otros lingüistas, dándole una denominación diferente. i.e., Clark (1993, en Henriksen 1999) se refiere a él como '*mapping*' y R. Ellis (1995, en Henriksen 1999) lo denomina como la 'adquisición del significado referencial'.
- *Packaging*: el hablante adquiere los significados derivados y figurativos que cada ítem léxico posee.
- *Network building*: ésta es una tarea más compleja que las anteriores, puesto que en ella el hablante descubre las relaciones léxicas (*sense relations*) y los vínculos intensionales o connotativos (*intensional links*). En otras palabras, el hablante es capaz, en una forma progresiva, de unir los ítems léxicos en redes semánticas que le permiten ampliar el vocabulario para, de esta manera, utilizarlo en situaciones y contextos diferentes. Asimismo, el hablante será capaz de desarrollar su comprensión acerca de las relaciones de orden jerárquico (i.e., relaciones paradigmáticas como hponimia y meronimia).

Wesche y Paribakht (1996) reconocen el carácter multidimensional del desarrollo del conocimiento léxico a través de aprendizajes que se extienden desde lo receptivo a lo productivo. En forma progresiva, el aprendiente sería capaz de:

1. Generalizar o definir una palabra o expresión.
2. Aplicar o seleccionar el uso apropiado del ítem léxico.
3. Ampliar su conocimiento léxico a medida que recuerda los significados.
4. Precisar el significado al aplicar la palabra correctamente a todas las situaciones posibles.
5. Hacer uso del nuevo léxico integrado en el nivel productivo.

Haciendo uso de las investigaciones previas, Qian (2002) presenta una propuesta propia en la que indica que el conocimiento léxico se compone de cuatro dimensiones absolutamente interrelacionadas durante el proceso de desarrollo y uso del vocabulario. Éstas son:

- Cantidad de vocabulario o número de palabras conocidas.
- Calidad del conocimiento léxico o características fonémicas, grafémicas, morfémicas, sintácticas, semánticas, colocacionales y fraseológicas propias de las palabras.
- Organización léxica o cómo el sujeto almacena, establece conexiones y es capaz de representar los ítems léxicos en su lexicón mental.
- Automaticidad del conocimiento receptivo-productivo o de todos aquellos procesos fundamentales que permitan llegar a conocer una palabra con el fin de poder usarla, ya sea en forma receptiva o productiva.

La importancia que tiene la adecuada interacción entre todas las dimensiones del conocimiento léxico y su influencia sobre la adecuada comprensión de lectura es enfatizada por Qian (1998, 1999). Esta interacción permite una retroalimentación constante que tendrá como efecto una eficiente capacidad de comprensión de lectura. El investigador mencionado pone especial atención en la relación ineludible entre cantidad y calidad del conocimiento léxico en el proceso de lectura. Es decir, existe una mejor calidad de conocimiento léxico cuando el aprendiente posee una mayor cantidad de vocabulario, puesto que el almacenamiento de un mayor número de palabras le permitirá desarrollar una capacidad adecuada para establecer relaciones sintagmáticas, paradigmáticas y colocacionales entre los ítems léxicos. Al hablar de relaciones colocacionales nos referimos a cualquier secuencia de palabras, gramaticalmente correcta, que pueda combinarse sin que esto suene extraño al oído nativo.

2.3. La comprensión de lectura

La habilidad de comprender un texto escrito es, sin duda, un proceso dinámico, interactivo e interpretativo que tiene como protagonistas al texto escrito y al lector. El lector desarrolla acciones que tienen como objetivo convertir el signo escrito en significados para, de esta forma, obtener el mensaje que el autor desea comunicar. El dinamismo de este proceso se ve reflejado en cada lector en particular y en cómo éste enfrenta el proceso lector en función de su motivación, propósitos, capacidades personales, condiciones ambientales y el desarrollo de adecuadas estrategias que le permitan alcanzar distintos niveles de lectura comprensiva.

La lectura se basa en algunos hechos básicos que explican tanto la teoría como la validación empírica. En primer lugar, se reconoce la lectura como un constructo complejo y multifacético que requiere un número de subhabilidades relacionadas con distintos grados de conocimiento lingüístico, a las que se debe agregar la dificultad del segundo idioma que enfrenta el aprendiente.

Aprender a leer es un proceso natural durante el transcurso normal de la vida del ser humano, siendo ello una parte más del proceso de comunicación en una determinada lengua. De esta forma, el desarrollo del aprendizaje lector se daría como un todo a través de la comunicatividad del lenguaje. Goodman (1967, 1969), mencionado por Koda (2005), ha llamado a este proceso la visión holística del aprendizaje lector. Esta visión holística no considera el aislamiento de las subhabilidades requeridas en el proceso lector, dándose el desarrollo de la lectura en un conjunto indivisible. La crítica que esta visión globalizada ha recibido es que al no aislarse las subhabilidades en la adquisición lectora, no es posible detectar posibles deficiencias en uno o varios subsectores y desarrollar, así, acciones remediales en este sentido.

Por su parte, Koda (2005) otorga una visión componencial de la comprensión de lectura, puesto que la considera como una gran constelación de diferentes habilidades que pueden ser aisladas en forma individual o secuencial. La ventaja de esta visión es que es posible investigar la influencia del conocimiento lingüístico en el desarrollo de esta habilidad e, incluso, determinar el conocimiento que cada subhabilidad requiere. En relación con esta visión componencial de la adquisición de la lectura, Carr y Levy

(1990, en Koda 2005) señalan que la lectura es el producto de un complejo sistema de procesamiento de información que requiere de una serie de operaciones mentales estrechamente relacionadas. Estos autores consideran necesario que los investigadores sean capaces de identificar cada operación y, a la vez, relacionarla con una función determinada que pueda ser separada del resto de ellas y poder, así, determinar los aspectos cognitivos requeridos en la lectura y sus conexiones. En otras palabras, el proceso lector será eficiente en la medida en que el lector sea capaz de realizar procesos tales como integrar la información lingüística extraída de los símbolos escritos, incorporar la información lingüística obtenida de la organización textual a través de sus frases, oraciones y párrafos y, por último, relacionar el contexto con el conocimiento que él posee del tema en cuestión.

De sus estudios, Koda (2005) concluye que dentro de los conocimientos lingüísticos necesarios para una lectura exitosa está el conocimiento ortográfico, ya que éste permite procesar la palabra en su significado total y no letra por letra. A través del conocimiento ortográfico también se obtiene información fonológica y morfológica de la palabra escrita e, incluso, permite recordar la pronunciación de una palabra sin mayor esfuerzo. Dado que la lectura está basada en la competencia del idioma hablado, el conocimiento fonológico también tiene un rol al leer. La decodificación eficiente permite al lector acceder a todo el conocimiento lingüístico que éste ha acumulado de su experiencia como hablante del idioma. Dicho conocimiento, normalmente, se adquiere previamente a la lectura. Por otra parte, el conocimiento morfológico ayuda al lector a identificar aquellos componentes conocidos de una palabra con la cual no está familiarizado y le permite realizar inferencias léxicas que le facilitarán el acceso al significado de los ítem léxicos desconocidos.

En cuanto a la relación entre la comprensión de lectura y el conocimiento léxico, Koda (2005) considera que ambos conocimientos son funcionalmente interdependientes, ya que ellos se retroalimentan en su desarrollo. Según las investigaciones de esta lingüista aplicada, los lectores aprenden vocabulario a través de la lectura y, consecuentemente, aumentan su léxico mejorando en gran medida su capacidad de lectura.

En el mismo sentido, Alderson (2000) diferencia tres niveles de lectura generalmente alcanzados por el lector:

- Es capaz de adquirir los significados de un texto en su aspecto literal.
- Es capaz de inferir significados.
- Es capaz de evaluar críticamente un texto.

Ciertamente, ser capaz de evaluar críticamente un texto escrito corresponde al mayor grado de complejidad dentro de la jerarquía de la comprensión lectora. Para que ello sea posible, es necesaria e indispensable la integración de las actividades mentales que se desarrollan conscientemente, semiconscientemente o automáticamente. La lectura se desarrolla en forma automática cuando podemos decodificar la palabra como un todo sin necesidad de poner atención en sus componentes individuales. La actividad pasa a ser semiconsciente cuando intentamos suponer el significado de una palabra

en relación con el contexto en que ella ocurre. Las actividades conscientes tienen un carácter metacognitivo, ya que ellas se refieren a las estrategias usadas por el lector para leer con fluidez y rapidez.

Sin duda, existen muchas variables que inciden en el éxito lector; dentro de ellas se encuentran el conocimiento previo que se tenga de un tema específico, el conocimiento cultural y las habilidades personales para procesar la información, las motivaciones personales, el nivel de ansiedad y la capacidad del lector para involucrarse con el texto, entre otras.

Diversos estudiosos han intentado establecer una relación entre las dimensiones cantidad y calidad de conocimiento léxico y la comprensión lectora. Entre ellos, los resultados del trabajo realizado por Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) acerca de la relación existente entre la cantidad de palabras conocidas en un texto y la comprensión lectora concluyen que una alta cobertura de conocimiento léxico es esencial pero no suficiente para el logro del 100% de lectura comprensiva. El estudio señala que otros factores, como el conocimiento previo en sus facetas académicas, culturales y sociales, afectan la habilidad para inferir información de un texto. Además, el conocimiento previo del tema interactúa con otras variables como la dificultad del texto, el manejo del segundo idioma que el lector posea, la motivación, la actitud al leer, los propósitos de lectura y otras.

Las investigaciones de Qian (1999) indican que en el plano receptivo, la calidad del conocimiento léxico es un mejor predictor del éxito lector que la dimensión cantidad en sujetos cuya lengua materna no es el inglés. Por su parte, Nassaji (2006) concluye que los aprendientes de inglés como segundo idioma cuyo conocimiento de vocabulario es de mayor calidad, están más capacitados para usar exitosamente estrategias que les permitan la inferencia léxica.

3. EL ESTUDIO

3.1. *Objetivos*

El objetivo general de esta investigación fue establecer relaciones entre la cantidad y la calidad del conocimiento léxico y la habilidad de comprensión lectora en aprendientes de inglés como lengua extranjera, a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el tamaño de conocimiento léxico receptivo de los sujetos del estudio.
2. Identificar la calidad de conocimiento léxico de los sujetos del estudio.
3. Identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes.
4. Establecer relaciones entre la cantidad y calidad de conocimiento léxico y la habilidad lectora.

3.2. *Preguntas de investigación*

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron las siguientes:

3.2.1 ¿Existe relación entre la cantidad de conocimiento léxico receptivo y la habilidad de comprensión de lectura?

3.2.2 ¿Existe relación entre la calidad de conocimiento léxico receptivo y la habilidad de comprensión de lectura?

3.3. Metodología

3.3.1. Sujetos

Los sujetos de estudio son 33 alumnos de pregrado del segundo año de la carrera de Medicina de la Universidad Católica del Maule, quienes cursaban el segundo semestre del Módulo de Formación de Inglés. Esta actividad curricular de orden teórico-práctico tiene como objetivo general la aplicación de estrategias de lectura, desarrolladas a través del trabajo individual y colaborativo, en la comprensión de textos de carácter general y de la especialidad, escritos en idioma inglés. Cada carrera contempla los Módulos de Formación de Inglés I y II, los cuales son de carácter obligatorio, con 2 horas de clases semanales y una duración de un semestre cada uno.

3.3.2. Corpus

El corpus del estudio fue recogido mediante la aplicación de los instrumentos que a continuación se indican:

- a) *Vocabulary Levels Test* en la versión de Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) para 3.000, 5.000, 10.000 palabras y vocabulario académico en su nivel receptivo, para medir la dimensión cantidad de conocimiento léxico. El *Vocabulary Levels Test* fue diseñado por Nation en 1983 y posteriormente revisado por este autor en 1990 con el propósito de medir la cantidad de vocabulario de alta frecuencia en los niveles de 2.000, 3.000, 5.000 y 10.000 palabras, así como también el vocabulario académico. El nivel de 3.000 palabras de alta frecuencia corresponde a lo requerido por quien desea comenzar a leer textos auténticos escritos en idioma inglés. El nivel de 5.000 palabras, por otra parte, corresponde al manejo de léxico necesario para leer textos auténticos y es el límite entre la alta y la baja frecuencia. El nivel de 10.000 palabras está compuesto por palabras de baja frecuencia. Finalmente, el vocabulario académico no representa un nivel de frecuencia sino palabras que frecuentemente se encuentran en textos de nivel universitario.

Cada una de las pruebas mencionadas, según los niveles indicados anteriormente, consiste en 10 casillas, cada una de las cuales contiene 6 ítems léxicos (sustantivos, verbos y adjetivos) y 3 significados. El examinado debe encontrar en la columna derecha el significado de 3 de las 6 palabras de la columna izquierda. Cada palabra aparece de manera descontextualizada y en orden alfabético, por lo que no existen pistas que permitan llegar a cada significado. Asimismo, las definiciones provistas son cortas y de fácil lectura. Cada palabra clave de la casilla comienza con distinta letra y no tiene semejanza ortográfica con otra del listado.

- b) El *Word Associates Test* (WAT) de Read (1998) es un instrumento diseñado para determinar la calidad del conocimiento léxico a través de la comprensión del significado de adjetivos comúnmente usados en el idioma inglés. Este instrumento busca establecer las relaciones semánticas y colocacionales que una palabra tiene con otras palabras dentro del idioma inglés, que pueden ser de tipo paradigmático (i.e., la palabra y su asociada tiene similar significado, como en ‘enable’ y ‘allow’), sintagmático (i.e., ambas palabras ocurren en contextos similares, como en ‘tax’ e ‘income’) y analítico (i.e., la palabra asociada representa parte del significado de la palabra meta, como en ‘team’ y ‘together’).

El *Word Associates Test* está compuesto por 40 casillas que contienen cuatro adjetivos y cuatro sustantivos. Para desarrollar la prueba, el examinado debe seleccionar cuatro ítems en cada casilla, los que corresponderán, por una parte, al significado del adjetivo o, por otra parte, al sustantivo con el que éste puede ir acompañado en forma habitual. Las palabras de las primeras cuatro casillas corresponden a adjetivos y las cuatro restantes, a sustantivos. Es importante señalar que, a pesar de que en el ejemplo las respuestas correctas correspondieron a la misma cantidad de adjetivos y sustantivos, dos en cada grupo de casillas, esto no indica que en todos los ejercicios las respuestas correctas tendrán similar distribución.

- c) El TOEFL es un reconocido examen internacional cuyo propósito es medir la habilidad de los hablantes no-nativos del idioma inglés para usarlo y entenderlo en sus formas habladas y escritas en situaciones relacionadas con la educación superior. Por esta razón, este test tiene cuatro secciones: comprensión de lectura, comprensión auditiva, uso del idioma hablado y escritura, las que deben ser desarrolladas por los examinados en un lapso predeterminado. El subtest de Comprensión de Lectura de preparación para el examen TOEFL en su versión de papel y lápiz (*paper-based test*) consiste en cinco textos cortos –entre 500 y 700 palabras– con un total de 50 preguntas. Dichos pasajes se refieren a tópicos científicos generales tales como, astronomía, geología, energía solar, medicina, etc. Cabe señalar que los textos corresponden a temas académicos comunes y que pueden ser encontrados en cualquier texto para estudiantes de pregrado y que no requieren, necesariamente, de un conocimiento previo para responder correctamente las preguntas formuladas.

Cada pasaje de lectura del TOEFL contiene un número distinto de preguntas, las que oscilan entre ocho y doce. Dentro de este conjunto de preguntas se incluyen las de identificación de tema, referentes, inferencias y preguntas de detalle, además de aquellas relativas a vocabulario. En las preguntas de vocabulario se pide ubicar el significado más cercano a la palabra requerida según el contexto de ocurrencia. Con el propósito de centrar la medición exclusivamente en la comprensión de lectura, se eliminaron un total de doce ítems correspondientes a vocabulario contextualizado. El tiempo sugerido para desarrollar el subtest de comprensión de lectura es de 60 minutos, según se indica al comienzo del mismo.

3.3.3. Procesamiento del Corpus

El Segundo año de Medicina de la Universidad Católica del Maule estaba compuesto por 70 alumnos regulares del curso de Formación Inglés II y cuyas clases eran dictadas por la profesora que llevó a cabo esta investigación. Dado que no se dedicó tiempo extra para tomar pruebas a los estudiantes inasistentes en algunas de las clases, el corpus se redujo a 33 sujetos.

El primer instrumento aplicado fue el *Word Associates Test* de Read (1998). En primer término, se explicó el propósito del test, se dieron las instrucciones en español y el procedimiento respectivo para la ejecución de cada ejercicio. Se indicó, además, que el tiempo máximo de respuesta era de 40 minutos y que el uso del diccionario no estaba permitido. El *Word Associates Test* está compuesto por 40 casillas en las cuales se deben seleccionar cuatro ítems de acuerdo con su correcta relación de uso. Se otorgó un punto a cada respuesta correcta, obteniéndose un máximo total de 160 puntos. Las respuestas en blanco fueron consideradas incorrectas.

El segundo instrumento, *Vocabulary Levels Test* para 3.000, 5.000, 10.000 palabras y vocabulario académico en la versión de Schmitt, Schmitt y Clapham (2001), fue aplicado tres semanas después. Se clarificaron las instrucciones en español y no se permitió el uso de diccionario. Cada prueba del *Vocabulary Levels Test*, en sus niveles de 3.000, 5.000, 10.000 palabras y vocabulario académico consta de un total de 30 ítems cada una. A cada respuesta correcta se otorgó un punto, obteniéndose un máximo de 30 puntos en cada prueba y un total general de 120 puntos. La ausencia de respuesta se consideró como respuesta incorrecta.

El último instrumento, el subtest de Comprensión Lectura TOEFL, fue aplicado una semana después, al comienzo de la clase y no se permitió el uso del diccionario. El máximo de tiempo otorgado fue de 60 minutos. El subtest de comprensión de lectura del TOEFL considera un total de 50 preguntas relativas a los textos presentados. Al excluirse un total de doce preguntas relativas a vocabulario contextualizado, se obtuvo un total de 38 ítems, a cada uno de los cuales se otorgó un punto por cada respuesta esperada. Se obtuvo, así, un máximo total de 38 puntos para esta prueba. Las respuestas en blanco fueron consideradas como incorrectas. No hubo penalización por respuesta incorrecta en ninguna de las pruebas aplicadas.

Los puntajes obtenidos de la aplicación de los instrumentos señalados se correlacionaron mediante la Tabla de Correlación de Pearson.

3.4. *Discusión de los resultados*

3.4.1 Correlaciones

3.4.1.1 Relación entre cantidad de conocimiento léxico receptivo y la habilidad de comprensión de lectura

Las correlaciones entre los resultados del Test de Comprensión de Lectura (TOEFL) y del test que midió la cantidad de conocimiento léxico (*Vocabulary Levels Test*) se presentan como positivas y significativas, fluctuando entre 0.598 y 0.719. Los

resultados muestran que existe un fuerte grado de asociación lineal positivo entre la prueba que mide 3.000 palabras y la prueba de comprensión de lectura ($r = 0.719$; $p < 0.01$), seguido por la correlación de la prueba que mide vocabulario académico ($r = 0.711$; $p < 0.01$), la prueba que mide 5.000 palabras ($r = 0.671$; $p < 0.01$) y la prueba que mide 10.000 palabras ($r = 0.598$; $p < 0.01$). (Ver Tabla N°1).

En términos interpretativos, los resultados muestran que a mayor puntaje en las pruebas que miden 3.000 palabras y vocabulario académico, mayor es el grado de comprensión de lectura del examinado. En este sentido, un sujeto que obtiene el puntaje máximo en las pruebas que miden 3.000 palabras y vocabulario académico, tendrá una alta probabilidad de obtener el puntaje máximo en el subtest de comprensión de lectura del TOEFL. Por otro lado, las pruebas que miden 5.000 y 10.000 palabras tienen una asociación intermedia con el subtest de comprensión de lectura del TOEFL, lo que indica que un alto puntaje en estas pruebas estaría menos relacionado con un alto puntaje en el subtest de comprensión de lectura.

Tabla N° 1: Correlaciones entre *Vocabulary Levels Test* y Test de Comprensión de Lectura del TOEFL

		TOEFL
SIZE 3.000	Correlación de Pearson	0.719(**)
	Sig. (bilateral)	.000
	N	33
SIZE 5.000	Correlación de Pearson	0.671(**)
	Sig. (bilateral)	.000
	N	33
SIZE 10.000	Correlación de Pearson	0.598(**)
	Sig. (bilateral)	.000
	N	33
SIZE ACAD	Correlación de Pearson	0.711(**)
	Sig. (bilateral)	.000
	N	33

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

3.4.1.2. Relación entre calidad de conocimiento léxico receptivo y la habilidad de comprensión de lectura

Los resultados obtenidos después de la aplicación del test utilizado para medir la calidad del conocimiento léxico –*Word Associates Test*– muestran que existe un grado

intermedio de correlación lineal positivo entre ambas pruebas ($r = 0.579$, $p < 0.01$). (Ver Tabla N° 2).

Es decir, a medida que aumenta el puntaje en la prueba *Word Associates Test*, también aumenta el puntaje en la comprensión de lectura de TOEFL. Sin embargo, si una persona obtiene el puntaje más alto en el *Word Associates Test*, la probabilidad de que obtenga el puntaje más alto en TOEFL es intermedio, ya que ambas pruebas están relativamente asociadas.

Tabla N° 2. Relación entre *Word Associates Test* y Test de Comprensión de Lectura (TOEFL)

		WAT
TOEFL	Correlación de Pearson	0.579(**)
	Sig. (bilateral)	.000
	N	33

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

3.4.2 Medias y desviaciones estándares

3.4.2.1 Media y Desviación Estándar de los resultados del *Vocabulary Levels Test* de los niveles de 3.000, 5.000 y 10.000 palabras y vocabulario académico.

Tabla N° 3: Media y Desviación Estándar del *Vocabulary Levels Test*

Nivel	N	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación Estándar
3000	33	4	28	17.4848485	6.3448858
5000	33	1	28	17.2727273	8.06331479
10000	33	1	22	8.48484848	4.95051268
VOC ACAD.	33	0	30	21.5454545	7.14182622

Según se observa en la Tabla N° 3, para una muestra de 33 sujetos que rindieron el *Vocabulary Levels Test* para 3.000 palabras, el puntaje mínimo obtenido fue de 4 puntos y el máximo de 28. Dadas estas cifras, la desviación estándar para este grupo es de 6.344, con una media de 17.484. Para igual muestra, en el *Vocabulary Levels Test* para 5.000 palabras, el puntaje mínimo fue de 1 y el máximo de 28 puntos con una media de 17.272 y una desviación estándar de 8.063. En el nivel de 10.000 palabras, el puntaje mínimo obtenido fue de 1 punto y el máximo de 22 puntos. La media fue de 8.484 con una desviación estándar de 4.950. Finalmente, en el *Vocabulary Levels Test* para el nivel de vocabulario académico, el puntaje mínimo

obtenido fue de 0 punto y el máximo de 30 puntos. La media fue de 21.545 y una desviación estándar de 7.141.

Al interpretar las cifras mostradas anteriormente se puede observar que los puntajes más homogéneos correspondieron, en primera instancia, al nivel de 10.000 y, en segundo término, el nivel de 3.000 palabras. Sin embargo, es importante hacer notar que en el nivel de 10.000 palabras la mediana solo alcanza a 7 puntos, lo que indica que la mitad de los casos debiera estar por debajo de ese valor central y la otra mitad sobre él. Esta situación permite inferir el bajo nivel de logro alcanzado en la prueba de 10.000 palabras. Diametralmente opuesta es la situación de la prueba nivel académico, en donde el valor central corresponde a 24 puntos, lo que demuestra un muy buen nivel de logro por parte de los estudiantes. Su alta dispersión puede interpretarse por la alta fluctuación de sus puntajes mínimos y máximos, los que alcanzan los valores extremos.

3.4.2.2 Media y Desviación Estándar de los resultados del *Word Associates Test*

Tabla N° 4: Media y Desviación Estándar del *Word Associates Test*

N	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación Estándar
33	54	135	90.90909091	23.4232305

Se puede observar en la Tabla N° 4 que en una muestra de 33 sujetos, el puntaje mínimo obtenido en el *Word Associates Test* fue de 54 puntos y el máximo de 135 puntos. La media corresponde a 90.909 y la desviación estándar es de 23.423. Esto demuestra que hay una alta dispersión en los resultados obtenidos. Es posible explicar este fenómeno sobre la base de las características de heterogeneidad que presentó el grupo en cuanto a sus niveles de desempeño en la prueba cuyo objetivo era medir la profundidad con la que ellos conocían el vocabulario. La alta fluctuación conseguida permite que los valores se alejen considerablemente de los valores medios y se produzca, en consecuencia, una alta dispersión en los resultados de *Word Associates Test*.

3.4.2.3. Media y Desviación Estándar de los resultados del Test de Comprensión de Lectura

Tabla N° 5: Media y desviación estándar del Test de Comprensión de Lectura (TOEFL)

N	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	Desviación Estándar
33	18	35	27.2424242	4.74361612

De acuerdo con lo presentado en la Tabla N° 5, para una muestra de 33 sujetos que rindieron el test de comprensión de lectura TOEFL, el puntaje mínimo obtenido fue de 18 puntos y el máximo de 35 puntos. La media corresponde a 27.242 y la desviación estándar es de 4.743. Estas cifras indican que, a diferencia de *Word Associates Test*, el grupo resultó ser algo más homogéneo en sus niveles de comprensión de lectura.

4. CONCLUSIONES

Al comienzo de este estudio nos preguntábamos acerca de la relación existente entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y las habilidades de comprensión lectora de aprendientes de inglés como idioma extranjero. Con el propósito de avanzar hacia posibles respuestas para esta interrogante, el marco teórico-descriptivo demostró que la literatura acerca del conocimiento léxico y su influencia sobre la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como idioma extranjero no es un tema de larga data en la lingüística aplicada y que, además, se han desarrollado distintos modelos investigativos que, aunque difieren en diversos aspectos, poseen ciertas bases coincidentes, tales como las siguientes:

- La adquisición de la competencia léxica es un proceso más complejo que la simple memorización de una palabra.
- Los elementos léxicos no ocurren como formas aisladas, sino en forma contextualizada y, de esta forma, establecen interrelaciones de distintas clases y categorías que permiten su organización en el lexicón mental.
- El conocimiento léxico es progresivo y se incrementa a través de la práctica del ítem en diversas situaciones.
- La competencia léxica es un tema relevante para la enseñanza de un segundo idioma y, en forma especial, para la comprensión de textos escritos.
- Aun cuando aspectos del conocimiento léxico, tales como cantidad y calidad, pueden ser medidos a través de diferentes instrumentos, la investigación con respecto a la competencia léxica está aún en desarrollo.

A la luz de los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos *Vocabulary Levels Test* de Schmitt, Schmitt y Clapham (2001), *Word Associates Test* de Read (1998) y Test de Comprensión de Lectura TOEFL (1993), podemos afirmar que:

1. Las dimensiones cantidad y calidad del conocimiento léxico son influyentes en el desempeño lector del aprendiente de inglés como idioma extranjero, pero ellas no se presentan con igual aptitud predictiva. La relación más fuerte y significativa se produjo entre la dimensión cantidad y comprensión de lectura en sus niveles de 3.000 palabras y vocabulario académico. El nivel de 3.000 palabras corresponde a aquellos ítems léxicos de alta frecuencia en el idioma inglés que, de acuerdo a Nation (1993, citado en Qian 1998), proporcionan una cobertura de 90% a 95% de conocimiento léxico que posibilita alcanzar un nivel de lectura académica

de 56% o más. De acuerdo al autor antes mencionado, la falta de conocimiento léxico se compensa con el conocimiento que el lector posee acerca del tema que lee. En sentido inverso, la baja relación lograda en el nivel 10.000 se explica por la naturaleza de baja frecuencia de los ítems léxicos incluidos en este nivel. Es poco probable que los alumnos de inglés como idioma extranjero tengan algún grado de conocimiento de unidades léxicas de baja frecuencia.

En lo que respecta a la significativa relación obtenida entre el vocabulario académico y la comprensión de lectura, ésta se puede explicar por la gran similitud que tienen muchos términos académicos en inglés, que han recibido influencia del latín, con palabras del español. Es esperable, entonces, que los niveles de logro en el nivel académico sean mayores que en el resto de las pruebas aplicadas.

Dado que el nivel de 5.000 palabras corresponde al límite entre las palabras de alta frecuencia y las de baja frecuencia, la relación de tipo intermedio obtenida se presenta con bastante normalidad y es posible suponer que un estudiante con logro adecuado en el nivel 3.000, con algún grado de entrenamiento en la adquisición de mayor conocimiento léxico de palabras de alta frecuencia, tenderá a ser exitoso en la prueba del nivel de 5.000 palabras. En este sentido podríamos concluir que un aprendiz que tiene un adecuado manejo de 3.000, 5.000 palabras y vocabulario académico podrá desarrollar de un modo más exitoso tareas de comprensión de lectura, no siendo necesario que demuestre competencia en el nivel de 10.000 palabras. En síntesis, la aplicación de *Vocabulary Levels Test* demostró que hay una relación positiva y significativa entre el conocimiento léxico de las palabras de alta frecuencia y la comprensión de lectura.

2. La segunda pregunta de investigación formulada hace referencia a la relación existente entre la dimensión calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como idioma extranjero. En base a los resultados obtenidos podemos sostener que existe una relación de tipo intermedio, ya que a medida que aumentó el puntaje en el test de calidad, también aumentó el puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora. Sin embargo, no podemos afirmar que un estudiante que obtenga un puntaje máximo en *Word Associates Test* también lo obtendrá en el subtest de comprensión de lectura TOEFL, dado que ambas pruebas están solo relativamente asociadas.

Las relaciones obtenidas nos llevan a reflexionar acerca de las dimensiones léxicas que son más favorecidas, consciente o inconscientemente, por la instrucción formal del inglés como idioma extranjero en nuestro país. Es posible que los profesores de idiomas nos aboquemos más a desarrollar la dimensión cantidad que la calidad de ese conocimiento en nuestras actividades instruccionales. De esta manera, es más difícil que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones semánticas significativas, tales como aquellas de tipo sintagmático, paradigmático y colocacional. No se debe perder de vista que, de acuerdo a las investigaciones de los lingüistas aplicados, conocer una palabra es más que proporcionar el significado o estar en condiciones de traducirla a la lengua materna.

3. El *Vocabulary Levels Test* para 3.000, 5.000, 10.000 palabras y vocabulario académico resultó ser un buen predictor del nivel de lectura del estudiante, sin embargo, no podemos afirmar que haya una relación de causalidad entre ambos. Es decir, este estudio no pretende afirmar que el nivel de lectura de los estudiantes examinados sea el resultado del tamaño de su vocabulario, solo se afirma que es posible predecir que su nivel de lectura será más eficiente en la medida en que éste maneje adecuadamente los niveles de palabras de alta frecuencia y vocabulario académico.
4. El conocimiento léxico es una combinación interactiva e interdependiente entre cantidad y calidad. En consideración a la relación intermedia obtenida en este estudio entre calidad de conocimiento léxico y comprensión de lectura, y valorando la investigación lingüística realizada por los estudiosos, es necesario señalar que ambas dimensiones merecen la misma atención y dedicación para su mejor desarrollo para lograr, así, mejores niveles de lectura. Sin duda, un estudiante que posee un extenso vocabulario tiende a establecer relaciones entre palabras y familias de palabras. Por el contrario, es raro que un alumno que maneje un escaso número de ítem léxicos tenga un conocimiento profundo de ellos.
5. La relación de interdependencia entre cantidad y calidad de conocimiento léxico se extiende también a la comprensión de lectura. La presente investigación mostró que los estudiantes con mejor logro en las tareas de comprensión lectora tendieron a obtener los puntajes más altos en las pruebas de cantidad y calidad. Se puede concluir, por lo tanto, que el sujeto que lee mejor tiene más vocabulario y de mayor calidad. En forma inversa, los resultados mostraron que los estudiantes con los menores niveles de logro en la comprensión de lectura evidenciaron menos cantidad y calidad de su conocimiento léxico.
6. La importancia del conocimiento léxico en la comprensión de lectura de los aprendientes de inglés como idioma extranjero ha sido reconocida por diversas investigaciones y también en el presente estudio. Sin embargo, es de absoluta relevancia reconocer que la lectura es un constructo complejo que requiere un número de subhabilidades relacionadas con distintos grados de conocimiento gramatical del idioma extranjero, de cómo está construido el discurso, de las motivaciones personales del lector, el manejo de adecuadas estrategias lectoras, etc. Afirmer, en consecuencia, que la comprensión lectora eficiente es solo el producto de un adecuado conocimiento léxico sería no considerar las variables que están involucradas en la acción de leer y tener de la comprensión de lectura una visión demasiado simplista.

5. IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

El desempeño eficiente en nuestra sociedad moderna exige la búsqueda, análisis e interpretación de información relevante de una manera permanente. La lectura comprensiva desempeña un rol preponderante en estas tareas y, especialmente, si ella

involucra el aprendizaje de inglés como idioma extranjero. Es muy probable que los estudiantes tengan más posibilidades de acceder a información escrita, generalmente proporcionada a través de Internet, que a interactuar en forma presencial con un hablante nativo del idioma. Sin embargo, muchos estudiantes no logran alcanzar adecuados niveles de comprensión de lectura. Según los resultados obtenidos en el presente estudio, tanto la cantidad del conocimiento léxico como la calidad de este conocimiento, en conjunto, son de gran importancia para desarrollar exitosamente las tareas requeridas en la comprensión de lectura de textos escritos en inglés como idioma extranjero. Surgen, entonces, las reflexiones pedagógicas que se presentan a continuación.

1. La enseñanza del vocabulario debe ser considerada desde los inicios del aprendizaje del inglés y a lo largo de dicho proceso, ya que el conocimiento léxico se incrementa a través del tiempo y su uso.
2. La enseñanza del vocabulario debe ser realizada en forma implícita y explícita; es decir, la palabra descontextualizada y su significado deben ser, necesariamente, puestas en un contexto y practicadas en diversas situaciones. De esta forma, el aprendiente avanzará desde la simple memorización hacia el desarrollo de su capacidad para inferir significados y definir conceptos.
3. La competencia léxica exige que el aprendiente sea capaz de establecer relaciones de distinta naturaleza entre las palabras del lexicón. El estudiante debe tener la oportunidad de explorar los ítems léxicos adquiridos y establecer relaciones semánticas paradigmáticas de sinonimia, antonimia y homonimia, así como relaciones sintagmáticas de colocación entre los ítems léxicos adquiridos.
4. El aprendizaje del vocabulario es lento y progresivo. Por esta razón, no se pueden esperar grandes logros en breve tiempo. Se deberán explorar diversas metodologías según el nivel y los objetivos planteados.
5. Es importante que el aprendiente procese profundamente la adquisición del nuevo ítem léxico; para ello el estudiante debe estar activamente ligado al proceso, aplicándolo de manera creativa y conectando el nuevo conocimiento con el que ya posee. Las posibilidades de incorporar una nueva palabra al lexicón con solo una exposición fugaz a ella son escasas.
6. El uso del idioma oral también desarrolla la competencia léxica. Cualquier actividad comunicativa creativa en este sentido servirá para incrementar el vocabulario del estudiante.
7. La habilidad de comprensión de lectura que el aprendiente ha desarrollado en la lengua materna no es, necesariamente, la misma que en el segundo idioma. Algunos estudios han revelado que tiene más incidencia sobre la eficiente comprensión de lectura el conocimiento que el aprendiente tenga de la lengua meta que el de su lengua materna. Este tema, en particular, puede dar origen a una interesante investigación para establecer relaciones entre la comprensión lectora en la lengua materna y la lengua meta.
8. Lo que algunos lingüistas han llamado ‘el conocimiento del mundo’ es otro factor importante en el éxito lector. Es necesario que el aprendiente tenga algún grado de

conocimiento del tema acerca del cual debe leer para, de esta manera, integrarlo al conocimiento léxico y gramatical del idioma. Este aspecto es bastante relevante, especialmente, en los inicios de la instrucción de la lectura comprensiva en un segundo idioma por su efecto sobre la capacidad de abstracción que el lector debe desarrollar al leer.

9. La lectura y el conocimiento léxico se retroalimentan mutuamente. Un amplio vocabulario contribuye a ser un buen lector, y ser un buen lector contribuye a tener un amplio vocabulario.
10. Es aconsejable que el docente de idiomas se interiorice de estudios realizados en el campo de la comprensión de lectura y sus relaciones con la competencia léxica, ya que ello le aportará información y criterios de referencia para monitorear y evaluar el desempeño de sus estudiantes. En este sentido, el uso de instrumentos para medir la cantidad de conocimiento léxico y su calidad son herramientas útiles y posibles de ser usadas en la sala de clases. Su utilidad radica en que el docente de idiomas puede obtener información importante acerca del número de palabras que sus estudiantes poseen y cuán bien las conocen. La información obtenida a través de la aplicación de estos instrumentos es de gran ayuda al plantear y diseñar un plan de desarrollo enfocado hacia la comprensión de lectura en inglés, a mediano o largo plazo. Tal iniciativa permitirá incrementar la competencia léxica de los estudiantes y, así, lograr que los alumnos alcancen niveles de logro más altos en la comprensión de lectura.
11. Parece ser que la comprensión de lectura eficiente comienza antes de leer. Por esta razón, es importante desarrollar diferentes actividades de prelectura que permitan acrecentar el conocimiento léxico. De tal forma, imágenes incorporadas en el texto pueden ser exploradas, definidas y relacionadas con propósitos léxicos.
12. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se emplean en el ámbito escolar para desarrollar competencias que permitan el autoaprendizaje permanente. En la actualidad, en Chile se fomenta el uso de ellas en diversas disciplinas y niveles educacionales, invirtiéndose fuertes sumas de dinero para su implementación a través de todo el país. Estas tecnologías pueden ser de gran utilidad en el desarrollo de la comprensión de lectura y en la adquisición del léxico por parte de aprendientes de inglés como idioma extranjero. Entre ellas se encuentra la *WebQuest*, modelo que por sus proyecciones pedagógicas a través del uso de la tecnología computacional merece ser conocido por el profesor de idiomas. Dicho modelo, desarrollado por Pérez Torres (2005), contempla el diseño de actividades para distintas fases en el desarrollo de la competencia lectora: fase de prelectura, lectura y postlectura.

REFERENCIAS

- ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHRISTEN, W. L. y T. J. MURPHY. 1991. Increasing comprehension by activating prior knowledge. ERIC Digest 61. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading English, and Communication.
- HENRIKSEN, B. 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 303-317.
- KODA, K. 2005. *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NASSAJ, H. 2006. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *Modern Language Journal* 90: 387-401.
- NATION, P. 1983. Testing and teaching vocabulary. *Guidelines* 5: 12-25.
- NATION, P. 1990. *What is involved in learning a word? Teaching and learning vocabulary*. Pp. 29-50. Rowley, Mass: Newbury House.
- NATION, P. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63: 59-82.
- PEREZ TORRES, I. 2005. *Diseño de webquests para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- QIAN, D. 1998. *Depth of vocabulary knowledge: assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language*. Tesis Doctoral (no publicada). University of Toronto. Disponible en: <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp02/NQ33914.pdf><http://hdl.handle.net/1807/12079>
- QIAN, D. 1999. Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review* 56 (2): 282-308.
- QIAN, D. 2002. Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning* 52: 513-536.
- READ, J. 1998. Word Associates Test. Disponible en: <http://132.208.224.131/tests/associates/test.html>
- RICHARDS, J. 1976. The role of vocabulary teaching. TESOL. *Quarterly* 10 (1): 77-89.
- SCHMITT, N., D. SCHMITT y C. CLAPHAM. 2001. Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary levels Test. *Language Testing* 18 (1):55-88.
- WESCHE, M. y T. S. PARIBAKHT. 1996. Assessing vocabulary knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review* 53: 13-40.