

LA ESTRATEGIA DE INFERENCIA LÉXICA EN TEXTOS DE ECONOMÍA Y EMPRESA: APLICACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN POR UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

FRANCISCA SUAU JIMÉNEZ
Universitat de València

RESUMEN. *La inferencia léxica puede ser un instrumento válido para mejorar la competencia de recepción de los estudiantes en textos académicos en lengua inglesa como L2. Partiendo de este postulado, hemos realizado un estudio que investiga el resultado de aplicar la estrategia de inferencia léxica a palabras desconocidas por estudiantes universitarios españoles de economía y empresa en sus limitaciones léxicas para comprender textos específicos de ámbito académico.*

Este artículo da cuenta de los resultados obtenidos en un estudio empírico de tipo longitudinal llevado a cabo con 80 estudiantes españoles. Nuestra hipótesis tiene dos partes: 1ª) que un grupo experimental de estudiantes mejorará en su modo de inferir el significado de palabras desconocidas frente a otro grupo control si aplica la estrategia de inferencia léxica de modo sistemático; 2ª) que los estudiantes con menor competencia lingüística y estratégica deberán beneficiarse más de la aplicación de la estrategia que los estudiantes con mayor competencia lingüística.

Los resultados mostraron un cumplimiento de las dos partes de la hipótesis planteada. Una observación interesante fue el desarrollo de un cierto criterio discriminatorio de las claves formales frente a las contextuales en el grupo experimental. Los aprendices podrían, así, haber automatizado la estrategia de acuerdo con las características discursivas de la lengua objeto, aunque también por razones desconocidas para esta investigación.

Las implicaciones para la investigación sugieren que son necesarios más estudios que profundicen en la relación entre estrategias y tipos discursivos.

PALABRAS CLAVE. *Estrategia, comunicación, inferencia, léxico.*

ABSTRACT. *Lexical inference in academic English texts can be used as a valid tool for students to improve their reading competence. Bearing in mind this fact, research was designed to look for new ways of helping students with their lexical meaning limitations in English as an L2.*

This paper reports on empirical research carried out on 80 Spanish learners of English as L2. The research question had two parts: first, that an experimental group would better a control group when applying a lexical inference strategy systematically and second, that learners with lower linguistic competence would take more advantage of this application than learners with higher competence.

Subjects were divided into two groups, one of them having been trained in the application of a lexical inference strategy to unknown words for a period of twelve weeks. This group followed a strategy framework based on both contextual and formal clues. The other subjects did not receive any special training in the inference strategy, thus acting as a control group.

Data were elicited from the testing of both groups before and after the course instruction, and statistical analysis was then applied.

Results showed improvement in lexical inference of the experimental over the control group. An interesting remark was the development of discriminatory criteria in the experimental group during instruction, which made them use contextual clues and disregard formal ones. Conversely, the control group used both types of clue. This could lead to the intuition that learners could have adapted the strategy model to the concrete discourse type, although the scope of this research does not allow for this conclusion.

Research implications suggest to study the relationship between strategies and discourse so as to design strategies adapted to specific textual characteristics.

KEYWORDS. *Strategy, communication, inference, lexis.*

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios españoles se encuentran constantemente con las trabas que suponen las palabras desconocidas en lengua inglesa de los textos académicos que, cada vez con mayor frecuencia, tienen que manejar en esta lengua, como parte de su formación superior. Estos términos desconocidos dificultan la comprensión textual, la cual es esencial cuando ésta afecta a textos directamente relacionados con la temática de una carrera universitaria, como el derecho, la economía, etc. Este fenómeno lo explica Nation según el principio de que la cantidad de conocimiento común de léxico disminuye a medida que el nivel de las palabras aumenta (Nation 1990: 159). Es decir, cuando los estudiantes universitarios se enfrentan con textos académicos que contienen un léxico técnico de baja frecuencia, fuertemente determinado por el contexto, sus dificultades de comprensión aumentan, produciéndose a menudo el fenómeno denominado *short-circuiting* (Carrell et al. 1988) que interrumpe el proceso fluido de la lectura y obstaculiza, por lo tanto, la competencia en la recepción escrita.

Así pues, nos ha movido a realizar este trabajo el deseo de ayudar a nuestros estudiantes en su mejora de la competencia comunicativa relativa a la comprensión léxica y textual en inglés como L2. Hemos llevado a cabo una investigación en la cual se ha analizado la aplicación de la estrategia de inferencia del significado en palabras desconocidas por un grupo de estudiantes de economía y empresa en textos académicos de esta especialidad, antes y después de ser instruidos en la utilización de dicha estrategia. Este artículo da cuenta de la aplicación y procedimentalización o proceso de automatización de la estrategia de inferencia léxica llevado a cabo por estos estudiantes a los que deno-

minaremos aprendices, siguiendo la terminología establecida en este campo de investigación.

2. LA INFERENCIA LÉXICA: ¿ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE O DE COMUNICACIÓN?

El primer investigador que estudió la inferencia como proceso cognitivo fue Carton (1971) inspirado por el campo de la psicología, aunque también hace referencia al aprendizaje de lenguas extranjeras: "It (inferencing) is intended to refer to a process of identifying unfamiliar stimuli. In foreign language learning inferencing is concerned with the acquisition of new morphemes and vocables in 'natural contexts'" (Carton 1971: 45)

Así pues, la estrategia de inferencia léxica partiría del principio de poder identificar estímulos léxicos desconocidos en un contexto natural, si entendemos por "natural" un contexto real, no manipulado lingüísticamente. La inferencia se ha venido estudiando desde distintas disciplinas como son la psicología, la sociología o la lingüística aplicada, casi siempre ligada a procesos de adquisición de conocimientos y aprendizaje y uso de una L1 y de una L2.

En lingüística aplicada y concretamente en el aprendizaje y uso de una L2, nos encontramos con dos constantes en lo que se refiere a su enfoque: la inferencia como estrategia de aprendizaje y como estrategia de comunicación.

Algunos autores, como Bialystok (1978) y O'Malley y Chamot (1990) conciben esta estrategia como de aprendizaje, dentro de la teoría general de adquisición de una L2. Estos últimos autores la clasifican claramente como estrategia de aprendizaje cognitiva, pues manipula el propio lenguaje objeto de aprendizaje. Según esta clasificación, la inferencia léxica daría como resultado, aparte de su posible influencia en la comprensión escrita, el aprendizaje de léxico nuevo, aunque O'Malley y Chamot no aportan ninguna evidencia empírica de esto último, y se quedan, pues, en el terreno especulativo.

Otros autores, como Haastrup (1987, 1991) y Oxford (1990) ven, sin embargo, la inferencia y la inferencia léxica como estrategia de comunicación no necesariamente conducente al aprendizaje pero sí a la mejora de la competencia comunicativa de recepción. Haastrup se decanta por su definición como estrategia de comprensión que, por lo tanto, incide directamente en la comunicación receptiva. Esta autora, al igual que hacía Carton (1971), apunta también un problema básico: el de la retención y, en consecuencia, el aprendizaje (Haastrup 1991: 190). Se pregunta si la manipulación de una palabra desconocida en un contexto muy concreto junto con el proceso mental que desarrolla un aprendiz al inferir un significado puede tener un efecto positivo en la retención y, por lo tanto, en el aprendizaje de nuevos términos, presuponiendo que este fenómeno, que sí se produce en una L1, se dé también en una L2. Haastrup reconoce la necesidad de más estudios empíricos que analicen la retención de palabras tras aplicar la inferencia léxica. Su conclusión, desde el estudio de los protocolos de sus estudiantes, es que la inferencia de una palabra desconocida no garantiza su retención. Para que la comprensión de un tér-

mino desconocido se transforme en retención, es necesario que el término en cuestión pase por un alto grado de procesamiento lingüístico y, por lo tanto, cognitivo; que los aprendices alcancen un alto nivel de consciencia comunicativa respecto a ese nuevo término, y que haya posteriores apariciones de esa palabra en otros contextos, es decir, repetición.

Nuestra propia postura respecto a la inferencia léxica es la de adjetivarla como estrategia cognitiva, si por ello entendemos el alto grado de procesamiento lingüístico y mental que es necesario desarrollar en su aplicación, tanto en lo concerniente al contexto como a la propia morfología de la palabra. En esto coincidimos con varios autores (Brown & Palincsar 1982; O'Malley et al. 1985; Chamot & Küpper 1989; O'Malley y Chamot 1990). Sin embargo, pensamos, al igual que Haastруп, que el mero hecho de inferir el significado de una palabra desconocida no implica su retención y, por lo tanto, su aprendizaje. Así pues, nos decantamos por concebir la inferencia léxica como una estrategia de recepción y, en consecuencia, de comunicación, a la espera de que posteriores trabajos en el campo de las estrategias del aprendiz aporten nueva luz sobre el tema.

Por último diremos que, frente a la opinión de algunos autores que aún ven la inferencia léxica como estrategia de lectura (Schoutenvan Parreren 1989; Rusciolelli 1995) y aunque reconocemos la indisoluble relación entre léxico y lectura, preferimos presentar la inferencia léxica estrictamente como estrategia de vocabulario, dentro de la corriente que aboga por concebir el léxico como categoría lingüística con carácter propio (Clarke & Nation 1980; Meara 1982; Gairns y Redman 1986; Carter y McCarthy 1988).

3. EL LÉXICO Y SUS NIVELES TERMINOLÓGICOS

Antes de describir los resultados de nuestra investigación vamos a exponer brevemente la importancia de esta estrategia para inferir el significado del léxico desconocido en un discurso específico como el inglés en los textos de economía y empresa.

El léxico está formado, en general, por distintos niveles terminológicos, según el discurso al que pertenezca un texto concreto, y que se pueden resumir en tres niveles para el discurso académico y/o profesional: nivel técnico, nivel semi-técnico/académico y nivel general (Robinson 1991). Así, por ejemplo, un texto como los que suelen abordar los estudiantes de economía y empresa en inglés estaría compuesto, en primer lugar, por palabras de baja frecuencia de aparición o *técnicas*, que constituyen un 2% de la totalidad del léxico. Esto supone unos cientos de miles de palabras en lengua inglesa, frente a las 2000 ó 3000 de alta frecuencia existentes en esta misma lengua, siguiendo la clasificación que hace Nation (1990). Ese 2% está constituido por *one timers* o palabras monosémicas que no se suelen repetir y que, por su monosemia, no plantean grandes problemas al estudiante.

Por otra parte tenemos las palabras *semi-técnicas*, polisémicas, que adoptan significados específicos por su uso concreto en un determinado discurso y que son las más problemáticas y abundantes en el lenguaje económico-empresarial. Este nivel léxico

es el más característico de este discurso y sus límites, al igual que el propio discurso, no están bien definidos, como sugiere Pickett: “...a mediating language between the technicalities of particular businesses [...] and the language of the general public. It is not purely for intra-group communication. This is not surprising since business and commerce are by definition an interface between the general public and the specialist producer” (Pickett 1989: 6).

Por lo tanto, este nivel de léxico semi-técnico, muy determinado por la temática del discurso al que pertenece, a menudo rico en metáforas y formando un continuum con el nivel léxico general sin límites claros sería el más difícil de comprender por los estudiantes. Por otra parte, la gran cantidad de palabras pertenecientes a este nivel, establecido en un 8% de la totalidad léxica (Nation 1990), hace muy difícil y poco pedagógica su memorización, ya que habría que dedicar excesivo tiempo a ello.

Esta dificultad es la que hace necesario instruir a los aprendices en la aplicación de una estrategia de inferencia léxica que les permita extraer el máximo de información tanto del contexto como de la propia morfología de la palabra desconocida, y, de este modo, ayudarles en la comprensión inmediata de un texto.

4. APLICACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR UN GRUPO DE APRENDICES EN LENGUA INGLESA COMO L2

Tras exponer nuestro enfoque de la inferencia léxica como estrategia cognitiva de recepción y su importancia en la comprensión del léxico en el discurso económico-empresarial, vamos a dar cuenta de las características del proceso de procedimentalización llevado a cabo por un grupo de aprendices en lengua inglesa como L2 tras ser instruidos en la aplicación de esta estrategia.

4.1. Breve resumen del estudio empírico

Como hemos dicho anteriormente, este experimento vino motivado por el deseo de ayudar pedagógicamente a los estudiantes en la aplicación de la inferencia léxica a las palabras desconocidas de sus textos académicos y/o profesionales. Aunque el objetivo era la inferencia de significados y, por lo tanto, la comprensión léxicosemántica, era evidente que la consecuencia posterior podría ser la mejora de su competencia receptiva del propio discurso económico-empresarial.

Para ello constituimos un grupo experimental y un grupo control, de 40 estudiantes cada uno, controlando previamente, a través de una prueba de recepción y producción escritas, que su nivel de competencia lingüística fuese homogéneo. Ambos grupos pertenecían a sendos grupos naturales de Inglés Económico-Empresarial de la Universidad de Valencia. No hubo control previo de su competencia estratégica en la inferencia léxica ya que esto nos habría obligado quizá a reorganizar la división de modo que los aprendices que no tuvieran competencia estratégica quedaran a un lado y a otro los aprendices que sí la tuvieran, con objeto de observar las diferencias en los resultados

de ambos grupos. Esto no habría sido posible ya que la instrucción se iba a realizar, como premisa de esta investigación, durante las clases lectivas y, por lo tanto, los estudiantes no podían reagruparse.

A ambos grupos se les pasó, previo a la instrucción del grupo experimental, una prueba o Pre-Test, que consistió en la inferencia de una batería de palabras, señaladas como desconocidas por otro grupo piloto de idéntica competencia lingüística. Esta prueba de Pre-Test nos proporcionó los datos de ambos grupos sobre su competencia estratégica en inferir palabras desconocidas sin haber recibido instrucción y también sobre su competencia lingüística, ya que el Pre-Test incluía preguntas de ámbito morfológico, sintáctico y semántico. Con esto pudimos establecer en cada grupo cuatro niveles, A, B, C y D, dos de “buenos aprendices” (A y B) y dos de aprendices menos aventajados (C y D). A continuación se inició la instrucción del grupo experimental, que duró un periodo de doce semanas, y que consistió en ir aplicando la estrategia a todas las palabras desconocidas de un total de 150 que ellos señalaron como desconocidas en los textos vistos en clase, todos ellos pertenecientes al contenido del programa del curso. El periodo de instrucción vino impuesto por la duración cuatrimestral del curso, que no permitió mayor dedicación. Una vez terminada la instrucción, se les pasó a ambos grupos, experimental y control, una nueva prueba o Post-Test, con otra batería de palabras para inferir su significado, igualmente señaladas como desconocidas por el grupo piloto. Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente mediante las pruebas de Análisis de la Varianza (ANOVA), Chi Cuadrado y T-Test.

El modelo de estrategia de inferencia léxica instruido se basó en el de Clarke y Nation (1980). Sin embargo, creímos necesario rediseñar sus pasos, que en este modelo no cubren de modo sistemático los diversos niveles lingüísticos, los cuales era necesario cubrir en nuestra opinión, con objeto de dar una dimensión lo más completa posible al contexto. El resultado fue un modelo de 8 pasos que parte del nivel morfológico, sigue con el sintáctico, continúa con el semántico y termina con el discursivo. De este modo pretendimos cubrir las dos fuentes de información necesarias para la inferencia léxica: las claves formales o morfológicas y las claves contextuales, compuestas por los niveles sintáctico, semántico y discursivo.

Al grupo control no se le estimuló con ningún tipo de actividad que potenciara la inferencia léxica. Así, en caso de preguntar el significado de una palabra en clase, éste se les proporcionaba mediante traducción en la L1 o explicación en inglés, pero no explotando el contexto. Sin embargo, no se coartó a estos aprendices en el libre y espontáneo uso de su competencia estratégica de inferencia, si así lo hacían.

4.2. Modelo de estrategia de inferencia léxica seguido

Nuestro diseño de estrategia se basa, pues, en el tratamiento que hacen Clarke y Nation (1980) del contexto, aunque hemos reformulado los pasos y hemos añadido dos pasos más de tipo formal, con objeto de configurar un modelo que pudiese explotar todas las claves posibles que presenta una palabra desconocida, atendiendo a los distintos nive-

les lingüísticos. Así pues, los pasos están diseñados de forma que cubran todos los niveles lingüísticos posibles, a excepción del fonético-fonológico. Se parte, pues, del nivel morfológico (pasos 1 y 2), se sigue con el sintáctico (pasos 3 y 4), semántico (paso 5) y discursivo (6 y 7). El nivel fonético/fonológico queda descartado, ya que la estrategia debía aplicarse a la lengua escrita y no a la lengua oral.

A partir de este modelo, que en las sesiones de instrucción iba acompañado de múltiples ejemplos para la práctica de cada paso, e, igualmente, de apéndices sobre familias de palabras, campos semánticos y esquema de la configuración del discurso escrito en inglés, es posible explotar tanto las claves formales de la palabra desconocida (pasos 1 y 2) como las claves contextuales (pasos 3, 4, 5, 6 y 7).

Modelo propio de estrategia de inferencia léxica:

PASOS	INSTRUCCIONES
1.	Observar la palabra desconocida y decidir qué clase de palabra es (verbo, nombre, adjetivo, adverbio, preposición, artículo, etc.).
2.	Ver si la palabra es divisible en raíz y afijos. Si lo es, buscar en las posibles familias de palabras que se adjuntan.
3.	Si se encuentra dentro de un grupo de palabras (sintagma), ver qué función desempeña: núcleo o determinante.
4.	Si está dentro de una oración simple, ver qué función desempeña: sujeto, verbo, objeto, complemento.
5.	¿Qué otras palabras están cerca? ¿Pertenece estas palabras a su mismo campo semántico?
6.	Observar la relación existente entre el sintagma u oración en el que está la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos del texto, incluyendo el título, en la organización global del discurso. A veces esta relación estará señalada por un marcador discursivo y otras veces no. Posibles tipos de relación: causa, efecto, contraste, inclusión, tiempo, ejemplificación, resumen. La puntuación también puede ser clave.
7.	Observar la relación de la palabra con respecto a su situación en la organización discursiva total.
8.	Intentar dar el significado de la palabra desconocida.
9.	Comprobar si es correcto el significado, reemplazando la palabra desconocida por el significado que creemos correcto y viendo si tiene sentido la frase.

4.3 Resultados de la actuación de los aprendices respecto a la inferencia de palabras desconocidas

Una vez concluida nuestra investigación pudimos establecer los resultados de la instrucción en inferencia léxica por nuestros estudiantes. Las siguientes tablas estadísticas muestran el número de palabras acertadas (en cursiva y negrita) por los cuatro niveles de aprendices de ambos grupos, experimental y control, en las pruebas de Pre-Test y Post-Test. Como ya hemos indicado, la división de los aprendices en niveles atiende a su nivel de competencia lingüística, siendo A el mayor y D el menor.

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

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

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

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

Se puede observar (en negrita) cómo los aprendices del grupo experimental con menor competencia lingüística (C y D) obtuvieron un considerable aumento en el número de inferencias de palabras desconocidas respecto a los mismos niveles de aprendices del grupo control tras ser instruidos en la estrategia. Así, los aprendices con menor competencia lingüística y, por lo tanto, los que más necesitaban la instrucción, fueron los más beneficiados.

4.4. *Automatización de la estrategia*

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

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

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

5. CONCLUSIÓN

Nuestra conclusión tiene tanto implicaciones pedagógicas como de investigación. En primer lugar y según los resultados, observamos cómo es posible llevar a la práctica

pedagógica de nuestras clases la inclusión de la estrategia de inferencia léxica, y cómo ésta puede ayudar a los estudiantes con menor competencia lingüística y estratégica a mejorar su competencia de recepción en una L2.

En segundo lugar y como conclusión de investigación, creemos que es interesante el modo de automatizar la estrategia que han seguido nuestros estudiantes, lo cual no hace sino invitar a una mayor profundización en este aspecto de la investigación. Como ya hemos indicado antes, el ámbito de la presente investigación no permite extraer conclusiones respecto al modo en que han automatizado la estrategia nuestros estudiantes, discriminando unas claves frente a otras. Quedaría pendiente el averiguar si esta discriminación se debe a la propia naturaleza del léxico y del discurso económico-empresarial que favorece las claves contextuales frente a las formales, o si se debe a otras razones. Creemos que es necesario seguir profundizando en el estudio de las estrategias del aprendiz aplicadas a discursos concretos a través de trabajos empíricos que conduzcan a conclusiones teóricas. El estudio de la relación entre estrategias y discurso podría conducir a un diseño de modelos de estrategia aplicables a discursos concretos, por estar esos modelos adaptados a las características lingüísticas de estos discursos. Esto redundaría en la cuestión de los modelos de estrategias, que no pueden verse ya como patrones rígidos que hay que seguir, sino como meros ejemplos cuya validez puede depender de variables no sólo cognitivas, afectivas o culturales por parte de los aprendices, sino también lingüísticas por parte del discurso al que se aplique la estrategia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bialystok, E. 1978. "A theoretical model of second language proficiency". *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Brown, A.K. y A.S. Palincsar. 1982. "Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training". *Topics in Learning and Learning Disabilities* 2: 1-17. Special issue on metacognition and learning disabilities.
- Carrell, P.L., J. Devine y D.E. Eskey. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. y McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. Nueva York: Longman.
- Carton, A.S. 1971. "Inferencing: a process in using and learning language". *Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969*. Eds. P. Pimsleur y T. Quinn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. y L. Küpper. 1989. "Learning strategies in foreign language instruction". *Foreign Language Annals* 22, 1: 13-24.
- Clarke, D.F. y I.S.P. Nation. 1980. "Guessing the meaning of words from context: strategy and techniques". *System* 8: 211-220.
- Gairns, R. y S. Redman. 1986. *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haastrup, K. 1987. "Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures". *Introspection in Second Language Research*. Eds. C. Faerch y G. Kasper. Clevedon, Multilingual Matters.
- Haastrup, K. 1991. *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kang, S.H. 1995. "The effects of a context-embedded approach to second-language vocabulary learning". *System* 23: 43-55.
- Meara, P. 1982. "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". *Surveys 1: Eight State-of-the-Art Articles on Key Areas in Language Teaching*. Ed. V. Kinsella. Cambridge: Cambridge University Press. 100-126.
- Na, L. y I.S.P. Nation. 1985. "Factors affecting guessing vocabulary in context". *Regional English Language Centre Journal* 16, 1: 33-42.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- O'Malley, J.M. y A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R.P. Russo y L. Küpper. 1985. "Learning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly* 19: 557-84.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pickett, D. 1989. "The sleeping giant: investigations in business English". *Language International* 1, 1: 5-11.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Rusciolelli, J. 1995. "Student responses to reading strategies instructions". *Foreign Language Annals* 28, 2: 262-271.
- Schouten van Parreren, C. 1989. "Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts?". *AILA Review No. 6 on Vocabulary Acquisition*. Ed. R. Carter. 75-85.
- Swales, J. 1988. "Discourse communities, genres and English as an international language". *World Englishes* 7, 2: 211-20.
- Williams, R. 1984. "A cognitive approach to English nominal compounds". *Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. Eds. A.K. Pugh y J.M. Ulijn. Londres: Heinemann Educational Books. 146-153.