

KEIKO KODA

*Insights into Second Language Reading.
A Cross-Linguistic Approach*

Cambridge: Cambridge University Press. 2005, XX + 318 páginas

En las últimas dos décadas, el estudio de la lectura en L1 y L2 ha generado un gran interés, especialmente en cuanto a los procesos cognitivos que ella implicaría. Esto ha originado diversas teorías e investigaciones sobre tales procesos, algunas veces con resultados ligeramente contradictorios. La obra que comentamos a continuación pretende entregar una base conceptual holística que sirva de referencia para las investigaciones que se realicen sobre la competencia lectora en L2 y su desarrollo, en la perspectiva de diversos marcos teóricos y con el aporte de indagaciones empíricas realizadas sobre el tema en L1, en L2 y en estudios comparativos entre ambas lenguas.

El libro de Koda está dividido en cuatro partes, cada una con sus propias secciones. La Parte I (Secciones 1 y 2) se aboca a definir conceptos clave que se utilizarán a lo largo de la publicación. En la Parte II (Secciones 3 a 8), se examinan las competencias esenciales que participan en la comprensión lectora (reconocimiento de palabras, conciencia lingüística de las palabras, procesamiento de las palabras, de las oraciones y del discurso, entre otras), junto con una exposición sobre cómo estas se relacionarían con la extracción, integración y comprensión de la información. En la Parte III (Secciones 9 y 10), se presenta una descripción holística del proceso de la lectura, enfatizando las conexiones que existen entre las competencias mencionadas anteriormente. Finalmente, la Parte IV (Secciones 11 y 12) es de especial interés para quienes enseñan lectura en L2, puesto que analiza cómo estos principios se pueden aplicar a la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora.

La Parte I comienza definiendo los conceptos y constructos básicos sobre los cuales se basa la obra. El más importante de estos es la *competencia lectora*, término que ha sido tratado de distintas maneras en la literatura especializada, pero sobre la cual los expertos coinciden en señalar que es el resultado de la interacción integrada de la información obtenida de la lectura y del conocimiento del lector. Desde un punto de vista cognitivo, la interacción lector-texto puede dividirse en tres procesos: *decodificación* del texto escrito, *construcción de la información* del texto mediante la integración de las ideas que se obtengan de la lectura, y, finalmente, *construcción de acuerdo al modelo situacional*, en la cual la información es integrada al conocimiento anterior del lector. En este punto, la autora comenta el trabajo de Carver (2000)¹, quien sugiere que, además de las dos habilidades de decodificación y comprensión que se necesitan para aprender a leer, la información es procesada de acuerdo con el objetivo que se tenga en la lectura. Este investigador describe cinco 'generadores' del proceso, los cuales son, en orden creciente de complejidad: acceso léxico y búsqueda de información específica contenida en un texto (*scanning*), integración semántica local y lectura rápida para obtener una idea general sobre el texto (*skimming*), integración de las oraciones y retención de la idea

¹ Para las referencias bibliográficas en esta reseña, se remite al lector a la obra original.

principal (*rauding* o comprensión básica), adquisición de nuevos conceptos y, por último, en el nivel de mayor complejidad, memorización de la información. Los generadores en el nivel básico se utilizan para la extracción rápida de la información; en cambio, los de orden superior tienen como propósito la comprensión correcta y completa del texto. Según Carver, es interesante notar, además, que la participación de generadores más complejos hace que la capacidad de lectura se vea disminuida.

Nuestra autora termina esta sección haciendo referencia a la importancia de que se realicen análisis contrastivos entre L1 y L2, con el fin de encontrar elementos similares y diferentes a nivel de procesamiento cognitivo durante la lectura en ambas lenguas. Los resultados de varias investigaciones demuestran que en L1 y L2 existen diferencias notables en el procesamiento de la información, así como en las habilidades que intervendrían tanto en la L1 como entre L1 y L2 en el nivel de palabra, de oración y de discurso.

En la segunda sección, al realizar una breve síntesis de las teorías sobre la transferencia lingüística, la autora aclara que, en general, estas giran en torno a dos posiciones distintas. De acuerdo con la primera, los procesos que participarían son universales. Diversas investigaciones han arrojado luces sobre la transferencia y las habilidades que un lector aprendiente podría transferir a la L2, no solo en la producción e interpretación de textos en L2 sino que también en el nivel morfosintáctico, fonológico, pragmático, de conocimiento metalingüístico y de estrategias de comunicación. Por otro lado, una segunda visión considera que las competencias que se atribuyen al procesamiento lingüístico son específicas de cada lengua y jugarían un papel importante en la decodificación, el análisis morfológico, la identificación de estructuras sintácticas y el procesamiento del discurso en L2. Las posturas mencionadas indudablemente generan dos líneas de trabajo con hipótesis distintas. Por ejemplo, si se presupone la existencia de procesos universales, se esperará que las habilidades transferidas faciliten la comprensión de lectura en L2. Esto, a su vez, sugiere que la investigación debe focalizarse en los elementos que afectan la transferencia de habilidades de lecto-comprensión de una lengua a otra, incluyendo, por ejemplo, las variables relacionadas con el lector (edad, motivación, conocimiento lingüístico de L2, competencia lectora en L1) y elementos contextuales (objetivos instruccionales y método de enseñanza de L2, entre otros). Sin embargo, si se favorece una perspectiva de procesos de transferencia específicos de las lenguas, la investigación futura debería, lógicamente, centrarse en las diferencias en las competencias cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas que subyacen a estos procesos específicos de cada lengua. De esto se desprende la importancia que tendrán los futuros estudios sobre la transferencia entre distintas lenguas a partir de ambos enfoques, para así entender mejor los efectos que tienen las habilidades lectoras en el desarrollo de la lectura en L2.

Entre los enfoques mencionados por Koda resulta interesante su reseña sobre la teoría conexionista (también llamada de redes asociativas o de procesamiento en paralelo) propuesta por Adams (1990), Bereiter (1991) y MacWhinney (1992), entre otros, la cual cuenta entre sus méritos ser una de las más prometedoras por su presentación de los mecanismos centrales en la adquisición y procesamiento lingüísticos. Basándose en simulaciones computacionales de la cognición humana, los modelos conexionistas postulan que el perfeccionamiento de la actuación se explica por el mejoramiento y ajuste de las conexiones entre las unidades de procesamiento, las cuales se encuentran en redes asociativas. Esta teoría supone que los modelos computacionales pueden simular de manera efectiva la forma en que aprenden las personas a través de transiciones graduales que van desde niveles de activación inferiores a otros superiores, como, por ejemplo, desde unos de menor certeza a otros de mayor certeza, desde aquellos en que se realizan actos deliberados a otros superiores que son automáticos. Las redes tendrían numerosas unidades similares a las neuronas que estarían relacionadas entre sí

mediante conexiones que se fortalecerían a medida que se va acumulando la exposición a la lengua. Otra característica es que se pueden activar múltiples procesadores que pueden realizar muchas operaciones simultáneamente. Además, se postula que el conocimiento lingüístico está distribuido en redes asociadas y no en entidades simbólicas completas. En este enfoque no se presupone que las palabras, por ejemplo, estén almacenadas en la mente como unidades completas, sino que lo que se tendría almacenado serían los patrones de activación de las secuencias de letras. Para ilustrar esto, Adams (1990) comenta que cuando los lectores en inglés ven la letra *t* al principio de una palabra, existe mayor probabilidad de que se active la letra *h*, simplemente porque existe un mayor porcentaje de casos en que la letra *t* es seguida por la letra *h*. Una vez que se ha realizado la conexión entre estas dos letras, se activa una conexión entre *h* y *e*, y así sucesivamente, con lo que se logra un acceso rápido y fácil a la entidad léxica completa "the". Un proceso similar ocurriría con las unidades mayores, como por ejemplo en el procesamiento de las oraciones, como lo sugiere MacWhinney (1992), en que se realizarían asociaciones entre las formas lingüísticas y sus correspondientes funciones. Finalmente, agrega la autora que, a pesar de los interesantes aportes de las teorías conexionistas, también se las ha criticado porque solo han podido explicar aspectos parciales de la adquisición del lenguaje, perdiendo la visión de la totalidad del fenómeno, y porque no explican adecuadamente cómo se adquiere el conocimiento lingüístico abstracto.

Un último enfoque importante es el de las habilidades componentes propuesto por Carr y Levy (1990). Estos autores sostienen que la lectura es el producto de un complejo sistema de procesamiento de la información que incluye un vasto número de operaciones mentales relacionadas. Entre sus postulados está la existencia de un conjunto de operaciones mentales que participarían en el proceso de manera integrada y que facilitarían la percepción, comprensión y memorización del lenguaje presentado visualmente. Ya que este sistema considera un gran número de habilidades funcionalmente interdependientes, resulta bastante apropiado para estudiar el desarrollo de la lectura en L2 y el grado de transferencia de las distintas habilidades de lectura.

En la Parte II, Sección 3, nuestra autora comenta algunos estudios sobre el reconocimiento de las palabras, lo cual implica dos operaciones importantes: decodificación fonológica y acceso semántico. De las numerosas investigaciones mencionadas en esta sección, se puede llegar a las siguientes conclusiones: aparentemente, las habilidades fonológicas tienen una relación directa con las habilidades que intervienen en la lectura y estarían relacionadas con la memoria de trabajo; la habilidad para convertir símbolos gráficos en sonidos aumenta el acceso a la información léxica en la memoria de largo plazo; el conocimiento de los patrones de las letras y su relación con los sonidos facilita el reconocimiento automático de las palabras; este conocimiento evoluciona gradualmente a medida que el lector se enfrenta a distintos textos; y, cuando las habilidades de reconocimiento de palabras son deficientes, se hace mayor uso del contexto. Según Koda, los lectores en L1 utilizan varios métodos para reconocer una palabra. En el caso del inglés como L1, en un estudio realizado por Ehri (1998), por ejemplo, los lectores hacen uso de cinco formas para leer una palabra: uniendo las letras para formar una secuencia de sonidos; pronunciando y uniendo patrones de ortografía familiares; recuperando de la memoria palabras guardadas gráficamente; haciendo analogías con palabras ya conocidas visualmente, y, por último, usando información contextual para predecir las palabras. Entre los factores que afectarían este reconocimiento léxico a nivel de L2 estarían la habilidad para leer en L1, la distancia que habría entre las representaciones gráficas de texto escrito en L1 y L2 (compárese el trabajo que debe hacerse para leer un texto en español y otro en mandarín, por ejemplo), la experiencia con textos en L1 y L2, y la transferencia de habilidades para reconocer palabras.

La Sección 4 se centra en el conocimiento léxico. En la literatura se encuentran variadas posiciones sobre lo que significa conocer una palabra. Además de la denotación y connotación, según Nation (2001), existen tres dimensiones en una palabra, *forma*, *significado* y *uso*: conocer la forma implica el conocimiento de las formas escritas y habladas, y de sus constituyentes internos; el significado se refiere al uso denotativo, al connotativo y a las asociaciones con otras palabras; el uso integra las funciones gramaticales, las colocaciones, el registro, la frecuencia, etc. Basándose en el modelo propuesto por Levelt, Nation y otros autores sugieren que las palabras elegidas y sus propiedades morfosintácticas determinan la gramática, morfología y fonología del mensaje.

El procesamiento léxico durante la lectura involucra la participación de habilidades integradas de procesamiento, como, por ejemplo, la construcción de un contexto, acceso a información almacenada mediante representaciones gráficas, selección de significado de acuerdo con la información contextual y la evaluación del significado más apropiado según ese contexto. El procesamiento léxico y la comprensión lectora constituyen dos competencias separadas, pero que actuarían en forma integrada. En los procesos de inferencia léxica, por ejemplo, para determinar el significado de una palabra, el aprendiz debe lograr primero un entendimiento a nivel de oración, utilizando las claves lingüísticas, y luego debe relacionar esta información textual con su conocimiento previo.

En la investigación sobre la evaluación de la competencia léxica encontramos que existen dos direcciones importantes: la medición del tamaño léxico (el número de palabras conocidas) y la de la profundidad léxica (el grado en que se conoce una palabra). Singularmente importantes han sido los aportes de Nation y Meara en la primera tendencia; Qian (1999), por su parte, integró varios modelos anteriores y demostró empíricamente la existencia de una correlación importante entre el tamaño y profundidad léxicas. Según nuestra autora, estas visiones no deben verse como antagónicas, sino que son complementarias.

El siguiente tema que trata esta sección es el escaso conocimiento que se tiene sobre las variaciones culturales y las asociaciones emotivas que tienen las palabras al compararlas entre una lengua y otra. En japonés, por ejemplo, *samui* y *tsumetai* son traducidas al inglés como *cold*. La primera, sin embargo, se usa para referirse al clima, como en la expresión *cold winter morning*, y la segunda, en cambio, para referirse a la temperatura, como en *a cold drink*. Además, *tsumetai* se puede usar para describir una personalidad fría, pero *samui* no permite este uso figurativo.

Finalmente, aunque la lectura y el conocimiento léxico son interdependientes, sus relaciones funcionales cambian durante su desarrollo. En las etapas iniciales, por ejemplo, es el conocimiento léxico el que facilita la adquisición de la competencia lectora. En las etapas posteriores, sin embargo, el aprendizaje de vocabulario necesita la expansión conceptual.

La Sección 5 presenta en forma sucinta diversas opiniones sobre el conocimiento metalingüístico de los elementos estructurales existentes a nivel de palabra u oración, y cómo este ayuda a los buenos lectores en L1 y L2 a inferir el significado de palabras nuevas, según han observado Tyler y Nagy (1990) en estudios de comprensión lectora realizados con lectores de educación secundaria. Se agrega, además, que las propiedades de un sistema de escritura se relacionan con la competencia léxica de manera distinta en cada lengua y que estas habilidades se irían desarrollando a través del tiempo en L1 y L2. A manera de ejemplo práctico, el capítulo revisa en forma extensa el aporte de la conciencia metalingüística—ortográfica, morfosintáctica y fonológica— a la luz de investigaciones comparativas realizadas por la autora entre el inglés, el cual presenta una ortografía morfofonémica, y el chino, un idioma de tipo logográfico.

La Sección 6 hace referencia a la integración de la información léxica que ocurre cuando se realiza el procesamiento de las oraciones (*syntactic parsing*). En una oración ambigua con más de una interpretación, como, por ejemplo, “*Nancy tapped the man with a cane*”, el lector debe tomar decisiones que tendrán consecuencias semánticas importantes durante el procesamiento de las oraciones. Para este tipo de oraciones se han propuesto varias explicaciones, como los modelos de procesamiento serial, en los que el lector buscaría la interpretación más simple; los modelos de procesamiento en paralelo, en los que el lector retendría todas las interpretaciones estructurales hasta que llegara a un punto en que se tuviera que tomar una decisión; los modelos de compromiso mínimo, en que ciertos aspectos del procesamiento se deben mantener en reserva hasta que el lector localice la información para resolver la ambigüedad; y, por último, los modelos basados en constreñimientos sintácticos y no sintácticos, que colaborarían en la interpretación de oraciones ambiguas.

El mecanismo para el procesamiento de las oraciones en las lenguas naturales, según Inoue y Fodor (1995), sería universal, ya que el lenguaje humano es innato. Otros autores, como Cuetos y Mitchell (1988), postura a la que se adscribe también la autora, consideran que los aspectos más importantes del proceso son específicos de cada lengua, ya que deben acomodarse a sus estructuras particulares.

En la segunda parte de esta sección se consideran los factores sintácticos y los no sintácticos que inciden en el procesamiento de oraciones en L2. Entre los no sintácticos pueden mencionarse las propiedades semánticas y de uso individual de cada elemento léxico, el contexto dado por el discurso y, finalmente, la capacidad de memoria de trabajo, que permite que el lector haga relaciones entre los elementos que aparecen en el continuum de la oración. Por otra parte, esta capacidad de la mente es afectada por elementos como la ambigüedad y la complejidad de las estructuras sintácticas contenidas en el texto. Al comentar los factores sintácticos, se hace especial mención de la complejidad lingüística del texto, que, por ejemplo, se relaciona con el número de palabras y de frases en una oración, las violaciones a las estructuras prototípicas que ha adquirido el aprendiente, además de las elisiones y sustituciones léxicas. Distintas indagaciones empíricas han demostrado que, a medida que los aprendientes adquieren mayor proficiencia en L2, aumenta en forma significativa el uso de los elementos comunicativos o sintácticos propios de la L2 cuando procesan un texto.

En la Sección 7, sobre el procesamiento del discurso, la autora hace una reseña sucinta de algunos de los modelos más relevantes que se han desarrollado en las últimas décadas para explicar las características del discurso escrito y cómo este es procesado en el nivel cognitivo. Se exploran nuevas contribuciones a temas centrales, tales como la ‘coherencia textual’ y los elementos que la permiten, a partir de los primeros aportes de Halliday y Hasan; la inferencia como mecanismo para activar información no mencionada explícitamente en el texto, y, por último, cómo la inferencia y la comprensión lectora colaboran mutuamente en el proceso. La sección termina haciendo algunas alusiones a los factores textuales y aquellos propios de los lectores que afectan el procesamiento del discurso en L2, de acuerdo a investigadores como Anderson y Pearson (1984). Entre los factores individuales tienen gran relevancia el tópico, los esquemas mentales (*schemas*), los cuales entregan un ‘andamiaje’ (*scaffolding*) sobre el que se organizan e interpretan las nuevas experiencias, y, por último, los distintos tipos de conocimiento (general, formal, cultural, temático) que colaboran en los procesos de inferencia.

En la Sección 8, la escritora pondera la relación entre el conocimiento de la organización del texto y la comprensión lectora. Ya es sabido que los elementos que conforman la estructura de un texto varían en los distintos géneros dentro de una misma lengua y entre ellas, como ocurre con los textos narrativos y en la gramática de las historias, presentada por Mandler,

Graesser y van der Broek, por ejemplo, o en los expositivos, según los distintos modelos de Kintsch y Meyer, entre varios otros autores.

Para ilustrar que existen variaciones entre las lenguas en cuanto a la estructura y características propias de los textos narrativos producidos en distintos idiomas, a manera de ejemplo se encuentra uno realizado por Tannen (1980), en que se pidió a hablantes de inglés y a hablantes de griego como L1 que narraran una escena de una película a la que se les expuso. Los hablantes ingleses se centraron en dar descripciones detalladas de las acciones realizadas por los personajes; los hablantes griegos, en cambio, desarrollaron descripciones muy ricas en cuanto al contenido y, además, agregaron extensos comentarios en cuanto a las motivaciones y las emociones de los personajes. Luego de analizar el conocimiento de las estructuras textuales, se detallan otros factores que inciden en la comprensión, como la proficiencia en L2, el conocimiento de los recursos retóricos utilizados y compartidos por cada lengua y la habilidad de lectura en L1. Varias investigaciones sugieren que existen diferencias notables en el conocimiento que tienen los aprendientes sobre la estructura textual en L2, y estas diferencias están relacionadas proporcionalmente con su proficiencia en L2 y su competencia lectora en L1.

En la Sección 9, se tratan los factores individuales que inciden en la comprensión lectora. Ciertamente se ha debatido bastante sobre tales factores, siendo varios los temas sobre los que se han obtenidos más resultados empíricos: procesamiento perceptual (movimiento de los ojos durante la lectura), reconocimiento de palabras (rapidez y exactitud con que la información visual, fonológica o semántica ingresa a la memoria léxica), decodificación fonológica (de grafemas a fonemas, por ejemplo), habilidad para utilizar la información semántica y sintáctica provista por el contexto, entre otros. Un desempeño pobre en los procesos de inferencia, por ejemplo, puede deberse a que el lector no posee un reconocimiento léxico eficiente o que su conocimiento general es insuficiente. La sección termina explicando varios modelos propuestos para entender la influencia de las diferencias individuales en la comprensión lectora como el enfoque de habilidades componentes propuesto por Carr et al., el cual distingue más de quince operaciones que se deben considerar para entender el proceso, entre las que se encuentran el procesamiento visual, el fonológico, el semántico, el uso predictivo del contexto, la memoria de trabajo, el procesamiento integrativo y la representación del texto. Otro modelo interesante es el de Nassagi y Geva, quienes, a partir de sus investigaciones con aprendientes avanzados de inglés como segunda lengua, desarrollaron un mapa de las relaciones entre las habilidades de procesamiento lingüístico en L2 que participarían en la comprensión de lectura. En un nivel superior estarían los procesos sintácticos, semánticos y de vocabulario; en el inferior, la velocidad de diferenciación de letras, algunos procesos fonológicos, los procesos ortográficos y la memoria de trabajo. De acuerdo con los resultados obtenidos por los aprendientes en las pruebas de comprensión, las habilidades de orden superior se correlacionan en gran medida con los resultados altos en las pruebas. Es importante señalar que cada propuesta se presenta con cuadros explicativos que resultan muy útiles para entender cómo las distintas habilidades se relacionan entre sí. La autora advierte, sin embargo, que estos modelos todavía necesitan ser validados y enriquecidos con otros estudios.

La Sección 10 complementa la sección anterior, al incluir las estrategias cognitivas que utilizan los lectores, ya sea en L1 como en L2. De acuerdo a Weinstein y Mayer (1986), las 'estrategias cognitivas' pueden ser definidas como un conjunto de operaciones, pasos, planes y rutinas usados por los lectores para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la información. Paris et al. (1991) sugieren seis razones por las que la lectura basada en estrategias es un tema de enorme relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua: (1) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información derivada del

texto, (2) la adquisición de las estrategias lectoras coincide y se superpone con el desarrollo de múltiples estrategias para aumentar la atención, memoria, comunicación y aprendizaje, (3) las estrategias constituyen herramientas personales que pueden usarse en forma selectiva y flexible, (4) la lectura basada en estrategias refleja la metacognición y la motivación ya que los lectores necesitan tener tanto el conocimiento como la disposición para usar las estrategias, (5) las estrategias que promueven la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores, y (6) la lectura basada en estrategias puede mejorar el aprendizaje a lo largo del currículo. La clasificación propuesta por Chamot y O'Malley (1994) presenta tres tipos de estrategias relacionadas entre sí: *cognitivas* (usadas para lograr una tarea cognitiva específica durante la lectura, como la inferencia y el análisis de las partes de las palabras), *metacognitivas* (usadas para regular los procesos cognitivos, como el monitoreo de la comprensión y las reparaciones lingüísticas (*repairs*)), y las *sociales y afectivas* (usadas al interactuar cooperativamente con otras personas durante la lectura, por ejemplo, cuando se pide ayuda). En el enfoque de Anderson (1991), se enumeran cinco categorías de estrategias lectoras: de *supervisión* (usadas cuando se hace un seguimiento del progreso de la comprensión lectora), de *apoyo* (para regular los comportamientos de procesamiento, como cuando se omiten las palabras desconocidas o se usa el diccionario), de *paráfrasis* (para ayudar al procesamiento de la información mediante el uso de cognados o al análisis de los elementos dentro de una palabra), de *establecimiento de la coherencia textual* (para apoyar el procesamiento global de la información en el texto), y una última, para realizar una tarea específica en una prueba de comprensión lectora. Estas posturas coinciden en hacer dos distinciones en sus categorías: una que diferencia entre estrategias cognitivas y metacognitivas, y otra que distingue entre estrategias locales y globales del procesamiento de la información. Se ha encontrado, por ejemplo, que los lectores de L1 experimentados usan estrategias globales; en cambio, los más inexpertos se basan preferentemente en estrategias locales.

Ciertos estudios han mostrado que los buenos lectores usualmente pueden evaluar correctamente su capacidad lectora, que pueden corregirse a sí mismos en las lecturas orales y que pueden ajustar el movimiento de los ojos durante la lectura en silencio. También se ha observado que los aprendientes que poseen un nivel alto o bajo de proficiencia en L2 usan estrategias diferentes.

La autora cierra su libro con la Parte IV, Secciones 11 y 12, recapitulando e integrando las investigaciones y conclusiones más importantes mencionadas a lo largo de la obra. Posteriormente considera sus implicaciones para el desarrollo de instrumentos y técnicas que evalúen la comprensión lectora, ya sea mediante pruebas estandarizadas (como preguntas directas e indirectas, de selección múltiple, de completación) u otras informales basadas en la observación del desempeño de los aprendientes en la sala de clases (desempeño oral, diferenciación de palabras, unión de letras y sonidos, etc.).

Es nuestra opinión que la importancia de la obra de Koda se hace evidente al observar la numerosa bibliografía consultada por la autora y los ejemplos citados para cumplir los tres objetivos propuestos en sus primeras páginas, esto es, presentar una visión actualizada de las teorías más relevantes sobre comprensión lectora en L1 y L2, servir de referencia teórica para los estudios que se realicen en este campo y, por último, generar futuras investigaciones relacionadas con la adquisición de la competencia lectora. Resulta interesante que la obra, al término de cada sección, sugiera varios estudios contrastivos sobre lectura en L1 y L2 que necesitan ser abordados, como el desarrollo de la competencia léxica y su efecto en la comprensión lectora, la transferencia de habilidades de procesamiento desde L1 a L2, los procesos específicos que ocurren durante las tareas de inferencia y el conocimiento lingüístico y conceptual necesarios para comprender textos de distintos géneros, entre otros.

Nos gustaría señalar, sin embargo, que, en algunas secciones, los temas se tratan en forma demasiado general, por lo que ciertos conceptos propios de los modelos descritos no resultan lo suficientemente claros.

Sin duda, la presente publicación de Koda constituye una de las obras más globales y actualizadas sobre la comprensión de lectura en L1 y L2. Por su exposición de los conceptos y modelos más importantes, será de lectura obligada para quienes se interesen en realizar estudios sobre la comprensión lectora en una segunda lengua o entre lenguas diferentes.

CARLOS ASPÉE PALACIOS
Universidad Católica Silva Henríquez