

Estudio empírico sobre el uso de ciertas señales lingüísticas durante la lectura en inglés como lengua extranjera y la relación entre su uso y el conocimiento previo poseído por el lector

Ana Cristina Lahuerta

Introducción

El proceso interpretativo que tiene lugar durante la lectura, en el que se negocia el significado, se realiza mediante una interacción entre el lector y el texto (Rumelhart 1980; Carrell 1982; Carrell and Eisterhold 1983; Widdowson 1984). En el texto, las señales lingüísticas (léxico-sintácticas) indicadoras de relaciones semánticas que constituyen macroestructuras (Crombie 1985 a y b) tienen una función evaluadora: Dirigen al lector «hacia adelante» ayudándole a predecir el contenido de «lo que va a venir» así como su relación con lo anterior. El lector va leyendo sobre claves evaluadoras para entender no sólo el contenido semántico sino también el conjunto, la organización retórica profunda.

Widdowson (1984) reducía las funciones del lenguaje de Halliday (1973) en una función conceptual y una función comunicativa. En este estudio, pretendo adaptar todo el sistema de Crombie (1985 a y b) y Winter (1977) para medir el nivel de información en el plano comunicativo, discursivo.

En un estudio experimental previo al que ahora nos ocupa, experimentaba sobre el uso en la comprensión durante la lectura de un texto por parte de estudiantes de inglés como lengua no nativa de los tres elementos que se distinguen en la literatura como componentes del conocimiento previo: *Transparencia, Contexto y Familiaridad*. Esta división se apoya en una serie de estudios empíricos con hablantes nativos de inglés de Bransford & Johnson (1972, 1973) en los que estos autores señalan que los dos componentes del conocimiento previo que afectan a la comprensión son (1) conocimiento previo de que el texto va a versar sobre un área de contenido particular y (2) el grado en que las señales léxicas en el texto revelan el contenido del texto durante su procesamiento. El primer componente recibe el nombre de ‘contexto’ por Bransford y Johnson (1973). El segundo componente es denominado la ‘concrección’ o ‘abstracción’ del texto si bien Carrell (1982) lo denomina ‘transparencia’, nombre que usaré también aquí. En otro estudio empírico, también con hablantes nativos de inglés, Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz (1977) descubrieron un tercer componente del conocimiento previo que afecta a la comprensión de la lectura: la familiaridad del lector con el área de contenido del texto. Carrell denomina a este componente ‘familiaridad’ y ése es el nombre que se adopta en este experimento.

Este estudio me llevaba a la conclusión de que el conocimiento previo de que el texto es acerca de un área particular de contenido (contexto) y el grado en que las palabras en el texto revelan el área de contenido del mismo (transparencia), esto es, dos de los tres componentes del conocimiento previo, ejercían un efecto positivo en las

reproducciones que tras la lectura de dos textos debían realizar un grupo de estudiantes de quinto curso de Filología Inglesa.

En un intento de dar un paso más respecto al experimento anterior, pretendo en el estudio que ahora nos ocupa, analizar el efecto que ciertas señales lingüísticas tienen en la reproducción de un texto por el mismo grupo de estudiantes. Pretendo analizar cómo se reflejan en las reproducciones de éstos ciertas señales lingüísticas, las cuales señalan las relaciones semánticas de un texto (Crombie 1985b), así como la relación entre su utilización y el conocimiento previo que el lector tiene del contenido del texto, conocimiento que específico en conocimiento previo de que el texto va a versar sobre un área de contenido particular, presencia de señales en el texto que revelan el contenido del mismo, y familiaridad del lector con el área de contenido del texto. Tras realizar un análisis de las señales de los cuatro textos las cuales «señalan» relaciones semánticas que materializan una determinada estructura de esos textos, (para lo que seguiré a Crombie 1985 a y b, quien distingue como señalizadores léxico-sintácticos de una relación semántica entre cláusulas subordinadores, conectores y señales léxicas - nombres, verbos, adjetivos y adverbios) intentaré hacer un análisis de la manera en que esas señales se reflejan en las reproducciones de los estudiantes objeto de estudio, así como la relación entre su utilización y el conocimiento previo del lector del contenido del texto. Con este estudio quiero investigar, tras comprobar que el conocimiento previo prepara a los lectores para la comprensión de un texto siendo capaces de extraer más información, si sus resúmenes escritos reflejan más acertadamente las señales lingüísticas cuando tienen conocimiento previo sobre el contenido del texto.

La investigación con nativos adultos ingleses ha mostrado que cuanto más capaz es un lector de acceder al conocimiento previo bien sobre el área de contenido de un texto (Bransford & Johnson 1972, 1973) o sobre la estructura formal de un texto (Kintsch & van Dijk 1975; Kintsch 1977; Rumelhart 1975; Thorndyke 1977; Mandler 1978) más capaz será de comprender, almacenar en la memoria a largo plazo ('long term memory') y recuperar el texto. Mucha menos investigación se ha llevado a cabo para investigar el papel de los esquemas o conocimiento previo en la comprensión de la lectura en lengua no nativa. Sin embargo, hay estudios recientes de lengua segunda (Steffensen, Joag-dev Anderson 1979; Carrell 1981, y Johnson 1981) que demuestran que los lectores de inglés como lengua segunda o lengua extranjera leen, entienden y recuerdan mejor textos que tienen que ver con su propia cultura, esto es, textos para los que poseen el esquema apropiado. Carrell (1981b) estudia también el efecto de esquemas formales y de contenido en inglés como lengua segunda, concluyendo que cuando el contenido se mantiene constante, pero la estructura retórica cambia, la comprensión y recuerdo de un texto se ven afectadas.

Hoey (1983) aborda el problema de la percepción de la organización del discurso por parte de los usuarios del lenguaje mediante un test de habilidades de construcción del discurso que mostró que la mayoría de los sujetos eran capaces de un grado considerable de reconstrucción del discurso. Además, los estudiantes no sólo eran capaces de reproducir el orden original del discurso sino que además cuando éste no era correcto, la confusión se manifestaba en un número limitado de maneras.

R. M. Stanley en «The recognition of macrostructures. A pilot study» lleva a cabo un estudio en el que examina cómo procesan los lectores nativos y no nativos textos complejos y compara la medida en que los lectores nativos y los no nativos son capaces de reconocer y utilizar la estructura discursiva subyacente de los textos ingleses.

La estructura discursiva de solución de problemas es uno de los modelos que combinan un estudio lingüístico de la superficie y niveles locales de análisis del texto con la estructura completa del texto (Winter 1977; Hoey 1983; Crombie 1985 a y b). Crombie (1985a:57), en su análisis de la estructura funcional del discurso, nos dice que el texto (Crombie utiliza el término 'texto' para referirse a un grupo de oraciones y proposiciones que están dentro del ámbito de un tópico general) es divisible en elementos discursivos según la manera en que sus partes expresan varios tipos o categorías de información. Cada elemento discursivo se clasifica en términos de la función comunicativa que realiza en relación con el conjunto del discurso. Un elemento discursivo, por ejemplo, «Problema», se combina con otro elemento discursivo, por ejemplo «Solución» para producir una relación discursiva «Problema-Solución». La estructura de los elementos en el discurso es descrita como una macroestructura discursiva. La macroestructura de un texto, esto es, su composición discursiva general, viene dada por la colocación, en el orden en que suceden, de cada uno de sus elementos discursivos. Esta autora explica la macroestructura discursiva Problema-Solución-Evaluación y en particular, la relación Problema-Solución, que constituye una estructura en según que textos.

Este modelo se utilizó en el experimento de Stanley para analizar una serie de textos, a partir de los cuales se construyeron cuatro resúmenes, tres de los cuales rompían o distorsionaban la estructura discursiva original. Los sujetos tenían que leer los textos originales y luego ordenar los resúmenes en términos de calidad (según reflejasen más claramente la estructura del texto original). Uno de ellos omitía las secciones referidas al «problema», el segundo omitía todas las referencias a la «solución» del problema, el tercero se construía de una manera arbitraria resumiendo cada tres oraciones de los textos originales. Los resultados del estudio mostraron bastante claramente que los sujetos eran, en general, capaces de identificar no sólo los resúmenes que reflejaban más claramente la estructura de los textos originales, sino también aquellos que la reflejaban menos claramente, independientemente de si hablaban inglés como lengua nativa o como lengua segunda. Las diferencias más significativas entre nativos y no nativos surgen de un examen de las razones que exponen para su elección de orden. Estas indican que aunque los hablantes nativos mostraban habilidad para identificar los mejores y los peores resúmenes, esto parece reflejar una habilidad adquirida, subconsciente. Los hablantes no nativos parecen más conscientes de la estructura de los textos. Esto tiene otra cara de la moneda pues aunque son estudiantes avanzados de inglés, no se han despojado de su impresión del inglés como lenguaje, en vez de como un medio de comunicación o de expresión de información.

Existe, por tanto, una evidencia firme de la existencia de la estructura discursiva de solución de problemas puesto que es reconocida por individuos que no han sido entrenados para ello.

Planteamiento

En el marco de todos estos resultados intentaré desarrollar este experimento. Para el mismo, usaré una adaptación de los textos *Washing Clothes* y *Balloon Serenade* de Bransford & Johnson (1973), el primero definido como un texto familiar y el segundo como un texto no familiar (cfr. ambos textos en apéndice).

Se reparte cada texto, uno familiar y uno no familiar, en una versión transparente y en su versión opaca, y dando mediante el título el contexto respecto al cual debía leerse el texto. La versión transparente del primer texto contenía formas léxicas como «clothes» y «washing machines» mientras la versión opaca contenía formas léxicas como «things» y «facilities». La versión transparente del segundo texto contenía formas léxicas como «guitar» y «music» mientras la versión opaca contenía formas léxicas como «instrument» y «sound». Se repartían cuatro textos en este orden:

1. Contexto Opaco-Familiar.
2. Contexto Opaco-No familiar.
3. Contexto Transparente-Familiar.
4. Contexto Transparente-No familiar.

Los sujetos tenían que leer el pasaje una sola vez para después, tras entregar el texto, reproducir lo que pudiesen recordar del pasaje. Se les pedía escribir todo lo que recordasen pero no se esperaba que recordasen el pasaje completo. Los textos son analizados en sus señales lingüísticas de relaciones semánticas constitutivas de una estructura semántica, es decir, en su coherencia local y global. La estructura semántica analizada para el texto *Washing Clothes* es la de *Solución de Problemas* y la estructura semántica analizada para el texto *Balloon Serenade* es también la de *Solución de Problemas* (cfr. apéndice).

Pretendo averiguar, como ya he dicho, cómo se reflejan esas señales en las reproducciones de los estudiantes y la relación entre su utilización y el conocimiento previo del lector del contenido del texto, comparado en este sentido, el texto familiar con contexto y el no familiar con contexto en sus versiones transparente y opaca. Mi *hipótesis* es que al recibir un texto con contexto transparente la mayor comprensión del lector se traducirá en más señales en los resúmenes o reproducciones.

Sujetos

Un grupo de treinta estudiantes de quinto curso de Filología Inglesa participaron en el estudio. Este grupo debía realizar la reproducción en inglés. Los estudiantes eran españoles de aproximadamente el mismo nivel de conocimiento de inglés, todos estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Procedimiento

Tras el análisis previo de los textos que sometemos a experimentación, llevo a cabo un análisis de las reproducciones en inglés de los textos indicados para averiguar el porcentaje de señales (subordinadores, conjunciones y señales léxicas) de relaciones

semánticas en esas reproducciones así como la relación entre la utilización de los mismos y el conocimiento previo del lector del contenido del texto, comparando en este sentido, los resúmenes del texto familiar con contexto opaco y con contexto transparente y éstos, a su vez, con el texto no familiar con contexto opaco y con contexto transparente.

Las señales (subordinadores, conjunciones y señales léxicas) son:

En el texto familiar: «First», «the next step», «after», «eventually»; «complicated», «everyday life», «however»; «important», «problems», «but»; «otherwise»; «but», «then»; «if»; «and»; «but»; «that is».

En el texto no familiar: «if», «since», «since», «since»; «if», «then», «then»; «but» (señaladoras de relaciones semánticas).

Resultados

En primer lugar, no es muy elevado el número de señales reproducidas por los estudiantes. El porcentaje de las mismas es el siguiente:

Texto familiar opaco: 16%

Texto familiar transparente: 18.5%

Texto no familiar opaco: 27%

Texto no familiar transparente: 27.5%

Como vemos, los resultados nos indican que de las 17 señales léxicas que son analizados en el texto familiar, el porcentaje de las mismas encontrados en el texto transparente es superior al del texto opaco. En el texto no familiar, con nueve señales lingüísticas analizadas, el porcentaje de señales reproducidas es similar en la versión transparente y opaca.

Sometiendo los datos a un test estadístico denominado 'T-Test for Related Measures', posteriormente contrastado mediante un análisis computacional de los datos obtenemos el importante resultado de que sólo la variable Familiaridad tiene un efecto significativo: $F(1,29) = 7.89$, $p = 0.0088$. Parece que es la novedad del texto lo que facilita su reproducción. Los lectores se ven influidos por su conocimiento previo del contenido del texto de modo que la información nueva parece ser más saliente y recordable que la información familiar, lo que se traduce en un mayor número de señales reproducidas.

Implicaciones pedagógicas

A la vista de estos resultados, podemos decir que los elementos discursivos del texto (y, por tanto, sus macroestructuras) son explicitadas en la lengua, indicadas explícitamente mediante una combinación de señales léxicas y sintácticas, y los lectores son conscientes de ello pues lo reproducen, aunque no en tanta medida como sería de esperar.

En este sentido podemos decir que el docente ha de tener en cuenta la señalización de la función discursiva. Esta habilidad para reconocer y usar señales puede ser muy

beneficiosa para los estudiantes de una lengua no nativa, en este caso de inglés como lengua extranjera.

Además, la realización de una relación de distintas maneras en la lengua permite al que enseña la lengua introducir construcciones gramaticales de una manera sistemática y motivada desde un punto de vista discursivo

Los estudiantes reproducen las señales lingüísticas en los textos transparentes y con contexto y cuando el texto les resulta llamativo por su novedad. Esto apoya mi hipótesis de que los lectores se ven influidos por su conocimiento previo del contenido del texto y sostiene mi creencia de que cuando los lectores han identificado un pasaje según un esquema determinado, esto hace posible el procesamiento de señales léxicas y la continuidad semántica del texto. El lector va leyendo sobre claves evaluadoras para entender, no sólo el contenido semántico, sino también el conjunto, la organización retórica profunda.

Bibliografía

- Anderson, R. C., R. E. Reynolds, D. L. Schallert & E. T. Goetz (1977) «Frameworks for comprehending discourse», *American Educational Research Journal* 14, 367-381
- Bransford, J. D. & M. K. Johnson (1972) «Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 717-726
- Bransford, J. D. & M. K. Johnson (1973) «Considerations of some problems of comprehension», en W. G. Chase (1973) (ed.) *Visual Information Processing*, New York: Academic Press
- Carrell, P. L. (1981) «The role of schemata in L2 comprehension», paper presented at TESOL Convention, Detroit
- Carrell, P. L. (1982) «Three components of background knowledge in Reading Comprehension», *Language Learning* 33/2, 183-207
- Carrell, P. L. & J. C. Eisterhold (1983) «Schema theory and ESL reading pedagogy», en P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (1988) (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: University Press, 73-93
- Crombie, W. (1985a) *Discourse and Language Learning. A Relational Approach to Syllabus Design*, Oxford: University Press
- Crombie, W. (1985b) *Process and Relation in Discourse and Language Learning*, Oxford: University Press
- Kintsch, W. (1977) «On comprehending stories», en M. A. Just & P. A. Carpenter (1977) (eds.) *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Kintsch, W. & T. A. van Dijk (1975) «Comment on se rapelle et on resume des histoires», *Languages* 40, 98-116

- Halliday, M. A. K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold
- Hoey, M. (1983) *On the Surface of Discourse*, London: George Allen and Unwin
- Johnson (1981) «Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text», *TESOL Quarterly* 15, 169-181
- Mandler, G. (1978) «A code in the node: the use of a story schema in retrieval», *Discourse Processes* 1, 14-35
- Rumelhart, D. E. (1975) «Notes on a schema for stories», en D. E. Bobrow & A. M. Collins (1975) (eds.) *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, New York: Academic Press
- Rumelhart, D. E. (1980) «Schemata: the building blocks of cognition», en R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (1980) (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Stanley, R. M. «The recognition of macrostructures: a pilot study», *ILEA North Industrial Language Training Unit*, 156-167
- Steffersén, M. S., C. Joag-Dev & R. C. Anderson «A cross-cultural perspective on reading comprehension», *Reading Research Quarterly* 15, 10-29
- Thorndike, E. L. (1917) «Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading», *Journal of Educational Psychology* VIII/6, 323-332
- Thorndyke, P. W. (1977) «Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse», *Cognitive Psychology* 9, 77-110
- Widdowson, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: University Press
- Widdowson, H. G. (1984) *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford: University Press
- Winter, E. O. (1977) «A Clause Relational Approach to English Texts: A Study of Some Predictive Lexical Items in Written Discourse», *Instrumental Science* 6, 1

Apéndice

Análisis de dos textos en sus relaciones semánticas y señales léxicas (según el modelo de W. Crombie 1985 a y b)

TEXTO 1: *Washing clothes*

The procedure is quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be enough depending on how much there is to do. If you have to do it somewhere else due to lack of facilities that is the next step. Otherwise, you are ready to begin. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few things at once than too many. This may not seem important, but problems can easily arise. A mistake can be expensive as well- you could ruin your things. At first, the whole procedure will seem complicated. Soon, however, the procedure will become

just another part of every day life. It is difficult to foresee any end to the need of this task in the immediate future, but then you can never tell. After the procedure is completed, you arrange the materials into different groups again and put them into their appropriate places. Eventually the materials will be used again and the whole cycle will have to be repeated. However this is part of life.

Consideramos que en este texto se da una estructura de *Solución de Problemas* ('Problem Solving'). Comienza el texto con la presentación de un procedimiento, que es también la *Situación* de una Estructura de Solución de Problemas:

«The procedure is quite simple. First you arrange things into different groups».

El procedimiento incluye una división interna en fases: Son tres fases, la última de las cuales es retardada por tres elementos más de la estructura de resolución de problemas, que incluye un Problema, una Solución y una Evaluación.

El *Problema* («Problems can easily arise. A mistake can be expensive as well- you could ruin your things. At first the whole procedure will seem complicated») anticipado por la señal «problem», es después especificado mediante «mistake» y «ruin» y presenta un evaluación negativa dada por las señales «problem», «mistake», «expensive», «ruin», «complicated».

La *Solución* es: «Soon, however, washing clothes will become just another part of every day life», con una evaluación positiva, señalada por «another part of every day life».

La *Evaluación* la constituye: «It is difficult to foresee any end to the need for washing clothes in the immediate future, but, then you can never tell». Tras esto, continúa la enumeración de fases.

Esta estructura consta de diversas *relaciones semánticas* (señalamos en negrita las señales de esas relaciones: subordinadores, conjunciones y señales léxicas):

a) *Relación Temporal (Secuencia Cronológica)*: «**First** you arrange things into different groups»; «If you have to do it somewhere else due to lack of facilities that is **the next step**». «**After** the procedure is completed, you arrange the materials into different groups again and put them into their appropriate places». «**Eventually** the materials will be used again and the whole cycle will have to be repeated».

b) *Relación de Ajuste (Contraste Simple)*: «At first the whole procedure will seem **complicated**. Soon, **however**, the procedure will become **just another part of every day life**».

c) *Relación de Causa-Efecto (Condición-Consecuencia)*: «**If** you have to do it somewhere else due to lack of facilities that is the next step».

d) *Relación de Verdad y Validez (Enunciado-Negación)*: «It is difficult to foresee any end to the need of this task in the immediate future, **but then** you can never tell». (*Concesión-Contraexpectativa*): «This may not seem **important, but problems** can easily arise»; «If you have to do it somewhere else due to lack of facilities that is the next step, **otherwise** you are ready to begin».

e) *Relación de Unión (Coupling)*: «After the procedure is completed, you arrange the materials into different groups again **and** put them in their appropriate places».

«Eventually the materials will be used again **and** the whole cycle will have to be repeated». (*Coupling Contrastivo*): «This may not seem important, **but** problems can easily arise».

f) *Relación de Paráfrasis (Paráfrasis)*: «The procedure is actually quite simple.... » (hasta el final del texto). «It is important not to overdo things. **That is**, it is better to do too few things at once than too many». «A mistake can be expensive as well -you could ruin your things.»

TEXTO 2: *Balloon serenade*

If the balloons popped, the sound wouldn't be able to carry since everything would be too far away from the correct floor. A closed window would also prevent the sound from carrying, since most buildings are well insulated. Since the whole operation depends on a steady flow of electricity, a break in the middle of the wire could also cause problems. Of course, the fellow could shout, but the human voice is not loud enough to carry that far. Another problem is that a string on the instrument could break. Then there would be no accompaniment to the message. It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong.

Podemos observar en este texto una estructura de *Solución de Problemas*:

El *Problema* está constituido por: «If the balloons popped, the sound wouldn't be able to carry since everything would be too far away from the correct floor» con evaluación negativa señalada por «popped», «would'nt be able», «too far away from the correct floor». Los *Detalles del Problema*: «A closed window would also prevent the sound from carrying, since most buildings are well insulated». «Since the whole operation depends on a steady flow of electricity, a break in the middle of the wire would also cause problems» tienen una evaluación negativa señalada por «prevent», «break», «problems».

Una *Solución tentativa* aparece en: «Of course, the fellow could shout», con una evaluación positiva señalada por «of course», «could» pero que es rechazada como inadecuada por una proposición introducida por la señal «but»: «But the human voice is not loud enough to carry that far».

Un nuevo *Problema* aparece, también con evaluación negativa señalada por «problem», «break»: «Another problem is that a string on the instrument could break. Then there would be no accompaniment to the message». La *Solución* tiene una evaluación positiva señalada por «best», «clear», «less distance»: «It is clear that the best situation would involve less distance». La *Solución* es reforzada con la *Evaluación*: «Then there would be fewer potential problems». «With face to face contact, the least number of things could go wrong».

Respecto a las *relaciones semánticas* que integran estos cuatro elementos, el Problema incluye una *Relación de Causa-Efecto* (señales en negrita):

«**If** the balloons popped, the sound wouldnt be able to carry **since** everything would be too far away from the correct floor».

Los detalles del Problema también incluyen una *Relación de Causa-Efecto*:

«A closed window would also prevent the music from carrying to the girl, **since** most buildings are well insulated».

Así como en el primer Problema había una *Relación de Condición-Consecuencia*, también la hay en el segundo detalle del problema:

«**Since** the whole serenade depends on a steady flow of electricity, a break in the wire from the microphone to the loudspeaker would also cause problems».

La Solución tentativa es seguida de un rechazo de esa solución en una *Relación de Contraste*:

«Of course, the fellow could sing louder, **but** the human voice is not loud enough to carry that far».

En el siguiente Problema tenemos una *Relación de Causa-Efecto (Condición-Consecuencia)*:

«Another problem is that a string on his guitar could break. **Then** there would be no music to accompany his song».

La Evaluación incluye una *Relación de Paráfrasis*:

«It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong».