



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esta tesis doctoral contiene un índice que enlaza a cada uno de los capítulos de la misma.

Existen asimismo botones de retorno al índice al principio y final de cada uno de los capítulos.

[Ir directamente al índice](#)

Para una correcta visualización del texto es necesaria la versión de [Adobe Acrobat Reader 7.0](#) o posteriores

Aquesta tesi doctoral conté un índex que enllaça a cadascun dels capítols. Existeixen així mateix botons de retorn a l'índex al principi i final de cadascun dels capítols .

[Anar directament a l'índex](#)

Per a una correcta visualització del text és necessària la versió d' [Adobe Acrobat Reader 7.0](#) o posteriors.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**EL PROCESO LECTOR EN L2:
APROXIMACIÓN PSICO-PRAGMÁTICA
Y SU PEDAGOGÍA EN I.F.E.**

Presentada por D. MARTO REDONDO MADRIGAL.
Director de tesis: Dr. D. ENRIQUE ALCARAZ VARÓ.

Universitat d'Alacant



500186655

Vº Bº

EL DIRECTOR DE LA TESIS



Fdo. Dr. D. Enrique Alcaraz Varó



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento al director de esta tesis, Dr. D. Enrique Alcaraz Varó, por sus valiosas orientaciones, acertadas críticas y oportunas correcciones. Además, por los ánimos recibidos a lo largo del trabajo, que sin duda complementaron el empuje necesario para acabarlo.

Asimismo, deseo expresar mi reconocimiento a las profesoras Sheila Estaire, del British Council en Madrid, por su permanente asesoramiento e información, Florence Davies de la Universidad de Liverpool, Hilary Bates del Coventry Polytechnic y Meriel Bloor de la Universidad de Warwick por su disposición en el intercambio de ideas y por facilitarme repetidas veces el acceso a bibliotecas y centros de recursos audiovisuales entre los años 1989 y 1992. De igual forma, agradezco a la institución Caja de Ahorros de Castilla-La Mancha la beca de investigación concedida en 1992 y al British Council las ayudas de 1989 y 1992, que contribuyeron a sufragar los gastos de mis viajes a varias universidades del Reino Unido.

Albacete, 24 de Noviembre de 1994



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A Gloria y a mi familia.



ÍNDICE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Página

INTRODUCCIÓN

Presupuestos iniciales	1
Estructuración del trabajo	5

Capítulo 1. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS 7

1.1 El paradigma cognitivo informacional	8
1.2 La comprensión y nociones adyacentes	10
1.3 Los procesos de codificación, recuperación y percepción	12
1.4 Los esquemas mentales en la comprensión	13
1.4.1 Generalidades	13
1.4.2 Propiedades	15
1.4.3 Tipos de esquemas	17
1.4.4 Funciones de los esquemas	19
1.5 Resumen	28

Capítulo 2. COMPRENSIÓN LECTORA 33

2.1 Alfabetización frente a logografía	34
2.2 Comprensión oral y escrita	35
2.3 El mecanismo lector	37
2.3.1 El lector	38



Índice	ii
2.3.2 El texto	40
2.3.3 La interacción	42
2.4 Dicotomía lectura-producto, lectura-proceso	42
2.5 Ciclos procesadores de información en la lectura	44
2.6 La lectura en una lengua extranjera	48
2.7 Resumen	50
Capítulo 3. ASPECTOS PRAGMÁTICOS DE LA LECTURA	54
3.1 Relevancia del contexto	56
3.2 La pragmática del discurso escrito frente a la del oral	59
3.3 La interactividad en la escritura	62
3.4 Los constituyentes pragmáticos en la comprensión	63
3.5 Modalidad lingüística y comprensión	67
3.6 Variación lingüística, expresión y comprensión del significado	73
3.7 El contraste pragmático	75
3.8 Resumen	79
Capítulo 4. PRAGMÁTICA Y LECTURA: ORGANIZACIÓN DICURSIVA	82
4.1 El discurso pragmático	83



Índice

iii

4.1.1	Matices conceptuales discurso/texto	83
4.1.2	Caracterización del término	84
4.1.3	Comprensión discursiva	88
4.1.4	Sintaxis y retórica discursiva	90
4.1.5	Fuerza ilocutiva del discurso	92
4.1.6	Competencia comunicativa	93
4.2	Aspectos pragmáticos organizativos	94
4.2.1	Tematización	95
4.2.2	Topicalización	98
4.2.3	Introducción, mantenimiento y reactivación de tópicos discursivos	100
4.2.4	Progresión temática, elección activa-pasiva y comprensión	103
4.3	Resumen	105
 Capítulo 5. LOS MODELOS DE LECTURA EN L2: EVOLUCIÓN HACIA UN PARADIGMA INTERACTIVO		108
5.1	El término modelo	109
5.2	Antecedentes de los modelos de lectura	110
5.3	Cronología de modelos formales	111
5.4	Tipología dominante	113
5.4.1	El modelo psicolingüístico de GOODMAN	114
5.4.2	El modelo serial de LABERGE y SAMUELS	117



Índice

5.4.3	El modelo interactivo de RUMELHART y McCLELLAND	120
5.4.4	El modelo compensatorio de STANOVICH	123
5.4.5	El modelo de movimientos oculares de JUST y CARPENTER	126
5.5	Criterios para la valoración de los modelos de lectura	128
5.5.1	La influencia del paradigma científico	128
5.5.2	Las categorías definitorias	129
5.5.3	Los experimentos que los fundamentan	129
5.5.4	Las condiciones de un buen modelo	130
5.6	La interactividad de los modelos de lectura	130
5.7	El modelo psico-pragmático	133
5.8	Resumen	136

Capítulo 6. TALLER DE LECTURA (I):

ESTRATEGIAS Y

ACTUACIÓN PARA-DISCURSIVA 139

6.1	Pertinencia de la enseñanza lectora en L2	140
6.2	Necesidad de una estrategia	141
6.3	El taller de lectura	142
6.4	Modo y velocidad lectoras	143
6.5	Información no textual	151



Índice

6.6	Comprensión de vocabulario	154
6.6.1	Reconocimiento de categorías gramaticales	155
6.6.2	Morfología de las palabras complejas	156
6.6.3	Ejercicio de la inferencia	156
6.6.4	Valoración del vocabulario desconocido	159
6.6.5	Dificultades típicas	160
6.7	Resumen	161

Capítulo 7. TALLER DE LECTURA (II):

	ACTUACIÓN PRAGMÁTICA Y DISCURSIVA	162
7.1	Discurso y lectura	163
7.2	Información discursiva	165
7.2.1	Dificultades sintácticas	165
7.2.2	Reconocimiento e interpretación de mecanismos cohesivos	168
7.2.3	Indicadores del discurso	170
7.2.4	La retórica científico-académica	170
7.2.5	Modalidad lingüística	173
7.3	Programación de una UD pragmática	175
7.3.1	Etapas epistémica	175
7.3.2	Etapas deóntica	181
7.4	Resumen	186



Índice

Capítulo 8. TALLER DE LECTURA (III): EL USO DEL DICCIONARIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	188
8.1 Tipos de diccionarios	189
8.2 Directrices de manejo	192
8.3 El diccionario en el aula	194
8.3.1 Actividades tendentes a disminuir la dependencia del diccionario	195
8.3.2 Actividades para aprender palabras nuevas	197
8.3.3 Actividades para practicar el orden alfabético y jerga de los diccionarios	199
8.3.4 Búsqueda de verbos con partícula	203
8.3.5 Actividades para reflexionar sobre los SNs y la variedad de palabras compuestas	204
8.3.6 Actividades para comprobar el deletreo de las palabras	205
8.3.7 Actividades para familiarizar a los alumnos con las amplias entradas de las palabras polisémicas	207
8.4 Resumen	210



Índice

vii

CONCLUSIONES

213

CLAVE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

219

BIBLIOGRAFÍA

222

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Presupuestos iniciales

La dedicación durante más de veinte años a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lengua a la que nos referiremos como L2 en lo sucesivo, me ha conducido a una permanente motivación por la metodología de la disciplina.

De estas dos décadas largas, los últimos nueve años del mencionado periodo han tenido lugar en la universidad, donde he ejercido la docencia del inglés con finalidad específica, IFE en el ámbito académico, con futuros ingenieros técnicos agrícolas, forestales, industriales, informáticos, etc. o diplomados en empresariales y enfermería.

El auge que tal actividad ha alcanzado en el ámbito nacional e internacional, a la vez que el interés que su estudio suscita entre profesores y estudiosos, hace que se esté configurando con rotundidad como una nueva línea conceptual en la lingüística aplicada, coincidiendo con la certera apreciación del profesor D. ENRIQUE ALCARAZ VARÓ (1994).

Pues bien, el trabajo que expondré a lo largo de los capítulos que siguen está basado en los aspectos de lectura comprensiva que a ella le atañen.

De todos es conocida la falta de tiempo para conseguir los objetivos que el profesor de L2 se formula, lo que suele ser un lamento común en cualquier estadio de enseñanza; pero en el sector universitario al que me refiero, según he podido constatar tanto en manifestaciones de ponentes en múltiples congresos como en cuantos proyectos docentes de acceso a plazas de profesores TEU he tenido oportunidad de leer, la queja adquiere una particular agudeza.

Tal escasez, junto con las necesidades concretas de L2 que los profesionales del mañana tienen, abocan a una selección de facetas sobre las que incidir en nuestra actuación. Y, aunque en toda enseñanza de L2 no pueda abandonarse la acción sobre



Introducción

cada una de las cuatro destrezas constitutivas de la lengua, las circunstancias mencionadas obligan a una diferenciación de la intensidad con que nos hemos de dedicar a cada una de ellas.

La elección resulta clara: se debe insistir sobre la lectura.

Establecidas estas premisas, y bajo los imperativos de observación y experimentación que han de guiar los estudios científicos, expongo los dos amplios objetivos que me mueven a acometer la presente tesis:

a) Analizar determinados conceptos teóricos sobre el proceso de la comprensión lectora en L2, inglés en nuestro caso, y

b) Proyectar estos principios de manera práctica en el aula, mediante una selección de estrategias acorde con los mismos.

Tales pretensiones se fundamentan igualmente en una doble convicción.

La primera, con independencia de mi circunstancia profesional concreta, reside en la importancia que la lectura posee en nuestra sociedad de finales del siglo XX: es un hecho que, al margen del propósito que nos lleve a ello, todos tenemos que leer a diario, e incluso con cierta frecuencia, páginas que vienen impresas en idiomas distintos a nuestra lengua materna.

La segunda es que, como cualquier otro profesional en su campo respectivo, el profesor de L2 ha de reciclarse. A mi modo de ver, las ideas adquiridas en la formación inicial no son suficientes para la altura de la profesionalidad que reclamamos en la sociedad y la actuación en el aula debe quedar reforzada con una base teórica explícita, actualizada y clara.

Y al hilo de estas convicciones, entiendo que para satisfacer la curiosidad intelectual hay que apoyarse en los avances más recientes de la psicología, de la lingüística y de la metodología, recogiénolos e incorporánolos a nuestras enseñanzas, favoreciendo de este modo, como apunta LEWIS (1993:viii), las tendencias comunicativas que potencien a la vez la naturaleza y el aprendizaje de la lengua .

En efecto, ante la complejidad del acto lector, no paro de cuestionarme qué tipo de mecanismos mentales ponemos en marcha cuando tratamos de entender lo que leemos, y si coinciden o no con los que activamos al leer en otra lengua distinta de la materna; o si el fenómeno comprensivo puesto en marcha con el lenguaje oral funciona bajo los mismos parámetros que cuando se ejerce con el lenguaje escrito; e incluso, si las diversas estructuras del lenguaje escrito mantienen un comportamiento universal y permanente o, por el contrario, pueden expresar significados varios e irregulares dependiendo de las circunstancias contextuales.

La respuesta a estas cuestiones, creo, hay que encontrarla aplicando la intuición y la experiencia, científicamente complementadas tanto con la revisión de los conceptos teóricos por un lado, como con el examen y análisis de las investigaciones al respecto por otro, para, familiarizados con aquéllos y con éstas, satisfacer la inquietud y producir reflexiones fructíferas.

Hasta hace poco más de cuatro lustros, el mayor hincapié investigador en la destreza lingüística que nos ocupa se había puesto en la descodificación de la palabra escrita. Pero aceptar la lectura como el simple proceso de aprendizaje de tal código ya está ampliamente superado; a estas alturas resulta poco menos que inadmisibles que la comprensión lectora sea sólo la simple suma del reconocimiento del signo gráfico más la comprensión del lenguaje oral.

Hoy está científicamente asumido que la naturaleza de la comprensión lectora es interdisciplinar: cualquier síntesis disponible del tema ha de conjugar, además de los clásicos estudios lingüísticos y educativos, los hallazgos en psicología cognitiva y en inteligencia artificial. Los cuatro campos se erigirían, así, en pilares imprescindibles para estudiar el proceso (SPIRO, 1980a).

A este respecto me gustaría resaltar que, si bien resulta lógico que el objeto de la investigación en los estudios lingüísticos sea el propio lenguaje, me llama poderosa y favorablemente la atención comprobar que la lengua, particularmente en su manifestación escrita, sea la base de la mayoría de los experimentos en psicología cognitiva, cualquiera que sea su intencionalidad. Semejante protagonismo, a mi juicio, no hace sino realzar la importancia que para el ser humano tiene el prodigio del lenguaje, me anima a seguir reflexionando sobre todo tipo de actividad científica



Introducción

que genere y me impele a buscar nuevos y mejores modos de acomodar la praxis diaria a los hallazgos de la investigación para satisfacer los anhelos profesionales y científicos.

Por todo ello, en el presente trabajo voy a contemplar el problema de la comprensión lectora a través del prisma de la psicología del conocimiento y de la mutua influencia que esta ciencia mantiene con la inteligencia artificial, que abreviaremos IA. Y cuando parezca conveniente, me apoyaré en el conjunto de investigaciones habido en los campos lingüístico y educativo de los últimos años, que han proporcionado enriquecedoras fuentes científicas al profesor de lenguas extranjeras.

Aun así, y a pesar de las innovaciones educativas en los métodos de enseñanza, subsiste el problema de que muchos adultos no llegan a dominar el proceso lector, tan esencial en nuestra sociedad. En el proceso de aplicación de mecanismos correctores para mejorar los resultados, no estará de más responsabilizar de la parte del fracaso que le corresponda al enfoque investigador, que, en ocasiones, según señalan ROSHENSINE (1980) y JENKINS y PANY (1980), ha acometido el problema sin amplitud de miras, con mayor dedicación a los símbolos o sonidos, a la palabra escrita o hablada, a la descodificación de listas de palabras para averiguar significados, etc., más que a afrontar su tratamiento como el proceso de comprensión del discurso interconectado, incluyendo la abstracción de la idea principal, la comprensión de la secuencia de conocimientos, el reconocimiento del propósito del autor o la elaboración de inferencias.

Con estos presupuestos, trataré de ver la implicación de algunos aspectos cognitivos en el proceso de la lectura comprensiva de una lengua extranjera, buscando la clave -¡utópica pretensión!- que guíe el aprendizaje lector por los mejores pasos. De lograr tal sintonía, estoy convencido de que la actividad docente, conocedora de los mecanismos mentales, se convertiría en un resorte eficaz y motivador para el estudiante.



Introducción

Estructuración del trabajo

El esquema directivo de la tesis podría configurarse en los siguientes núcleos sucesivos:

La comprensión mental

La comprensión lectora

La comprensión lectora en L2

La pragmática en la comprensión lectora de L2

Los modelos de lectura en L2

Taller de lectura.

Dos bloques fundamentales componen el estudio. El primero, que comprende los capítulos 1 al 5, consiste en una recopilación selectiva y crítica de aspectos teóricos, de carácter cognitivo, metodológico y lingüístico, dentro del cual apunto el modelo psico-pragmático de lectura; el segundo, formado por los capítulos 6, 7 y 8, es un conjunto de actividades prácticas, basadas en esas perspectivas teóricas, para ser llevadas al aula.

Por capítulos, el primero se refiere a una selección de aspectos psicológicos que intervienen en la mente humana cuando se activa la comprensión y, más concretamente, la comprensión lectora.

El segundo, trata de la comprensión lectora en sí, de la dependencia que la investigación mantiene sobre lo estudiado en la lectura en lengua materna, L1, para resolver los interrogantes de la lectura en lengua extranjera, L2.

El tercero y cuarto presentan una revisión de aquellas nociones pragmáticas que me han parecido más relevantes en el problema de la comprensión lectora en L2, con aportaciones y análisis propios de muestras textuales extraídas de publicaciones existentes en el mercado.

El capítulo quinto trata de la evolución que las técnicas experimentales y modelos de lectura han seguido hasta nuestros días y las tendencias que se mantienen imperantes. Es aquí donde aporto el modelo psico-pragmático de comprensión lectora, de modestas pretensiones, que surge con vocación pedagógica a la luz de las

Introducción

6

reflexiones teóricas, experiencia profesional y circunstancias que rodean al estudiante de L2.

El sexto, séptimo y octavo, finalmente, están formados por una propuesta de ejercicios basados en el modelo expuesto y dispuestos con arreglo a una selección de estrategias acorde con los principios tratados en los capítulos precedentes. Los ejercicios, numerados, se denominan "Practices", y la referencia abreviada a ellos a lo largo de la tesis se hará por medio de P o Ps, según se trate de singular o plural.

Una parcela muy concreta de alumnado se erige en particular destinataria de dichas tareas como anunciaba al principio: los estudiantes universitarios de carreras técnico-científicas que incluyen la asignatura de inglés como obligatoria u optativa en sus programas.

Los textos que las componen son muestras de lenguaje auténtico, ejemplos de inglés (británico o americano) tomados de fuentes reales, variadas y propias del entorno en que estos estudiantes y profesionales del medio se desenvuelven: revistas especializadas, manuales, periódicos, folletos divulgativos, material de propaganda, libros o folletos de instrucciones de montaje, manejo, etc.

Confío en que las citas escogidas y las reflexiones efectuadas, junto con el modelo propuesto y aplicado y las conclusiones alcanzadas, sean útiles, respondiendo, en algún grado, a las numerosas inquietudes que en la actualidad se plantean estudiosos y profesores sobre la enseñanza de la lectura de L2 en entornos específicos.



Universitat d'Alacant

Universidad de Alicante

Capítulo 1

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

- 1.1 El paradigma cognitivo informacional
- 1.2 La comprensión y nociones adyacentes
- 1.3 Los procesos de codificación, recuperación y percepción
- 1.4 Los esquemas mentales en la comprensión
 - 1.4.1 Generalidades
 - 1.4.2 Propiedades de los esquemas
 - 1.4.3 Tipos de esquemas
 - 1.4.4 Funciones de los esquemas
- 1.5 Resumen



1. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

1.1 El paradigma cognitivo informacional

El hombre, animal inteligente, se ha interesado por desentrañar y comprender la mente humana a lo largo de la historia. ARISTÓTELES, HUME, LOCKE, DESCARTES o KANT, padres de la filosofía, dan buena prueba de ello. En tanto que la lectura es un proceso mental, asumiremos que acercarnos a los estudios de psicología del conocimiento que contemplan estos procesos nos ayudará a entender mejor el de la lectura que nos ocupa.

Tres grandes dificultades frenan la comprensión de los fenómenos mentales (KOSSLYN, 1978): su *inaccesibilidad*, su *velocidad* y su *interactividad*. Que sean inaccesibles, obliga al psicólogo a basarse en la introspección o en datos de la conducta para llegar a ellos; que sean veloces, hace que parezcan sencillos cuando no lo son (la mirada, por ejemplo, efectúa una gran cantidad de operaciones antes de ofrecer el prodigio comprensivo, aparentemente simple, por medio de la visión); y que sean interactivos, les confiere interdependencia y multifuncionalidad.

Semejante complejidad ha generado variedad de tratamientos, dando lugar a la psicología evolutiva de PIAGET, al behaviorismo de WATSON o a la psicolingüística de CHOMSKY, por citar sólo tres buenos ejemplos próximos en la historia. En la actualidad, más que un paradigma¹ unitario en psicología cognitiva, lo que predomina es una variedad de enfoques conviviendo simultáneamente (MAYOR, 1980:213-278), con dos rasgos consustanciales: su *fundamentación empírica*, propia de cualquier disciplina científica, y la utilización de un lenguaje nuevo, el del *procesamiento de la información*.

1 - La explicación de las notas se recoge al final de cada capítulo.

Por procesamiento de la información, cuyas bases sentaron MILLER, GALANTER y PRIBRAM (1960) al establecer la analogía entre la mente y el ordenador², hay que entender un sistema mental extraordinariamente activo, capaz de codificar, almacenar, transformar, recombinar y transmitir información. Su aceptación y trascendencia entre los científicos cognitivos ha sido tal que, parafraseando al profesor ALCARAZ (1990:11), se convertirá en el paradigma psicológico dominante de la quinta generación de ordenadores actual.

La analogía computacional ha encorsetado a veces las directrices investigadoras de la psicología cognitiva, imponiéndole sus términos, -por ejemplo, el estudio intensivo de las *estructuras* de la memoria y de la atención en los años 60-, y mimetizando las características del "hardware" de los ordenadores. Asimismo, ha relegado hasta momentos recientes los estudios de la conciencia, la conducta y los procesos sensoriales y del conocimiento social.

Por fortuna, esta limitación paradigmática va cediendo en pro de una mayor versatilidad en el ámbito de estudio. A mi modo de ver, los ordenadores, aun habiendo contribuido cuantitativa y cualitativamente a dar un salto importante en las ciencias del conocimiento, todavía presentan serias limitaciones: no son conscientes de la información que procesan, no pueden acomodar su conducta al ambiente, no poseen receptores sensoriales ni interactúan en el sentido social de la palabra.

Su lenguaje, pues, no tiene por qué dictar las líneas investigadoras aunque sirva de instrumento para lograr nuestros fines. La presencia del argot informático nos expone frecuentemente a términos como estructuras, procesos, almacenamiento y recuperación de la información, codificación, etc., que, aun procediendo de la informática, han tomado carta de naturaleza en psicología y cuyo significado nos interesa para acercarnos al proceso mental de la comprensión lectora.

1.2 La comprensión y nociones adyacentes

Entiendo que los fenómenos de comprensión están muy relacionados con otros procesos mentales, por lo que hablar de comprensión equivale a interconectar con ellos para lograr su descripción.

Individualmente, todos somos conscientes del grado de comprensión de cualquier fenómeno. La posesión de esa consciencia permite discernir si lo comprendido es suficiente para nuestros fines o, por el contrario, requerimos mayor profundización para la comprensión del fenómeno. Tal cualidad denota que la especie humana, a diferencia de los animales o de las máquinas, goza de metaconocimiento.

A veces, comprensión y metaconocimiento se disocian, es decir, el individuo estima que comprende algo cuando en realidad no es así. Se trata de una *ilusión cognitiva* (GLENBERG *et al.*, 1982:597-602) por lo que se produce comprensión fenomenológica pero no informativa. Esta no sólo puede afectar a sujetos corrientes, sino incluso a los científicos, algunos de los cuales llegan a manifestar sus convicciones y a convencer a sus coetáneos; pero cambios de paradigma o nuevas generaciones acaban descubriendo las falacias.

No hay que confundir la comprensión de un fenómeno con la comprensión en sí misma. La primera es una experiencia personal, subjetiva o fenomenológica; la segunda es un proceso objetivo, informacional y genérico, un proceso constructivo en el que la información que se recibe se empareja con otra ya existente en la memoria del sujeto. Bajo esta concepción, todos los mecanismos de análisis de la información, de búsqueda y activación en la memoria, y los procesos de ajuste entre ambas fuentes de información, se pueden explicar en términos de procesamiento.

DE VEGA (1990:367) describe la comprensión como "el proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y, en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales".

Se trata de un proceso de *alto nivel* por ser una actividad mental compleja, que no puede describirse en términos elementales.

Los *sistemas de memoria y atención* intervienen en la práctica totalidad de las actividades mentales humanas. La *memoria* es un sistema dinámico, flexible y lábil, que tiene procesos automáticos y/o controlados por el propio sujeto. Éstos requieren operaciones de codificación y recuperación de la información. La memoria incluye el almacenamiento y la recuperación de ésta tanto para reconocer como para recordar. La resolución de problemas requiere la percepción y el recuerdo, así como el desarrollo de nuevos conceptos y reglas a través de la generación de hipótesis y el pensamiento deductivo.

La *atención* se refiere al estado individual que representa el cambio, la dirección selectiva de la conciencia. En este sistema tiene lugar el aprendizaje, requiriendo del cerebro gran cantidad de procesamiento.

Los términos mecanicistas *codificación, recuperación y percepción* son vocablos muy relacionados entre sí. Los tres procesan información ambiental. Sus límites son difusos, si bien difieren en complejidad y jerarquía. Nos evocan el carácter informacional de la descripción de DE VEGA, el dominio paradigmático actual del lenguaje computacional. Por todo ello, y por ser esenciales para el registro informativo en la memoria y atención que se activan en la lectura comprensiva, los detallaremos en el apartado siguiente.

Las *operaciones inferenciales* relacionan la comprensión del sujeto con su propia representación del mundo y sus circunstancias personales.

La comprensión de un suceso, como muestra el relato de W. GOLDING sobre el hombre primitivo LOK³, prueba que el individuo, además de codificar con precisión los detalles sensoriales elementales (forma, color, etc.) e incluso aislar unidades perceptivas (varilla, palo, pluma, etc.) requiere disponer en su memoria de un esquema conceptual (propiedades del arco y la flecha, una noción de ataque personal, etc.) para comprender que ha sido atacado con un arco y una flecha. En suma, los procesos de comprensión se apoyan en la codificación, recuperación y diversos procesos perceptivos, pero no se identifican con éstos. Suponen operaciones más complejas que requieren esquemas conceptuales muy elaborados.

1.3 Los procesos de codificación, recuperación y percepción

¿En qué consisten estos conceptos que nos ayudan a comprender los procesos mentales que se generan al leer?

La *codificación* es un conjunto de procesos imprescindibles para el almacenamiento de información en la memoria. Transforma los estímulos sensoriales en pautas de información significativas, asimilables a los sistemas de memoria, implicando operaciones muy variadas que se seleccionan de modo flexible en cada situación o tarea particular. Los procesos de codificación corresponden al momento inicial de la actividad mnémica.

El proceso de codificación de un estímulo puede variar en complejidad y automatismo. A veces (HASHER y ZACKS, 1979:356-388); ZACKS *et al.*, 1982:106-116), aun requiriendo un conjunto de operaciones analíticas numerosas, podemos codificar información automática de un objeto por sus dimensiones ambientales (tamaño, forma, color, textura, el tono de sonido, la localización espacial, frecuencia y ordenación temporal, etc.). Otras, la codificación recae sobre propiedades semánticas de la información. En el primer caso, los procesos son elementales, automáticos, y analizan los rasgos perceptivos básicos del "input"; en el segundo, se trata de procesos superiores y corresponden a estadios de procesamiento más avanzados, como la extracción de significados o el uso de estrategias organizativas en la lectura, que requieren procesos controlados (KAHNEMAN, 1973; JOHNSTON y HEINZ, 1978:420-435).

La *recuperación* de la información, proceso inverso de la codificación, forma con ella las dos caras de una misma moneda. Ambos procesos son interdependientes, están interrelacionados y funcionan al unísono. La recuperación de contenidos puede verse afectada por variables situacionales, contextuales o anímicas. Los sujetos recuperan mejor los conceptos previamente aprendidos que los que aprenden por primera vez.

La *percepción*, sin embargo, nunca es automática. Es un proceso de alto nivel, sumamente elaborado, pese a su simplicidad e inmediatez aparentes. NEISSER (1967) distingue una fase analítica y otra sintética en el proceso perceptivo. La primera equivale a la codificación de los rasgos automáticos del "input"; la segunda,

a la codificación, sintetización e integración de éstos para producir una configuración significativa asimilable a los "objetos", que requiere atención controlada. De hecho, las propiedades de los objetos sólo pueden relacionarse entre sí para producir síntesis perceptivas bajo el control de la atención (TREISMAN y GELADE, 1980:97-136; TREISMAN y SMIDT, 1982:107-141) que ligaría las propiedades codificadas en una unidad psíquica coherente.

Estoy convencido de que el dominio de los conceptos alcanzado, con todo, es todavía insuficiente para dar respuestas definitivas al comportamiento de nuestras mentes en procesos complejos como el de la comprensión lectora que perseguimos. Y nuevos componentes psicológicos, como el de *esquema mental*, han venido a completar el panorama cognitivo pese a ciertas reticencias de imprecisión teórica.

1.4 Los esquemas mentales en la comprensión

1.4.1 Generalidades

El alto nivel de la actividad mental comprensiva, como decía, nos fuerza a recurrir a cualquiera de los mecanismos y procesos del sistema cognitivo para su descripción. Por la información recogida, observo que el concepto de *esquema mental* toma cuerpo como un nuevo tipo de unidad cognitiva, capaz de sugerir vías que nos aproximen a nuestra meta.

PIAGET introdujo la noción en 1926 al estudiar los esquemas sensoriomotrices en niños de pocos meses. Dejada y retomada varias veces, se reactualizó con los trabajos sobre Inteligencia Artificial (IA) de MINSKY (1975) y SCHANK y ABELSON (1977), quienes comprobaron que los ordenadores precisan algo más que unas reglas sintácticas y un conocimiento léxico en sus programas para entender los textos. Las máquinas han de disponer, además, de un "conocimiento del mundo" almacenado en su memoria para que la comprensión sea eficaz. Desde esta perspectiva, la comprensión sería un producto construido a partir de la *información*

que se suministra y del conocimiento previo.

Los *esquemas* son representaciones mentales internas de acontecimientos específicos que se adquieren a partir de la experiencia personal. La percepción de un mensaje (NEISSER, 1976) es un proceso activo, constructivo y cíclico en el que el sujeto elabora un esquema anticipatorio que guía la entrada de información. Los esquemas y las expectativas se coordinan con las entradas de información. Los esquemas determinan qué aspectos de la información sensorial se procesan y las señales sensoriales, por su parte, contribuyen a mantener o modificar el esquema, y así sucesivamente.

El mecanismo exacto de inducción de esquemas se desconoce, si bien, según los tratados de psicología, puede asimilarse a la génesis de prototipo conceptual por el que se rige el sistema categorial de los conceptos en el hombre (SMITH y MEDIN, 1981; NEUMANN, 1974:241-248; ROSCH, 1978). En cualquier caso, la capacidad de generación de esquemas parece una habilidad básica que se desarrolla muy pronto en el individuo (PIAGET, 1926; NELSON, 1978, 1981).

El poder explicativo de los esquemas supera muchos de los modelos de comprensión recientes, como los de verificación de oraciones de CLARK (1974), CARPENTER y JUST (1975:45-73) o los primeros modelos de IA, y permite interpretar los sutiles efectos del contexto, cualidad específicamente humana.

En la relación esquema mental/contexto, BARLETT (1932), al investigar los efectos del conocimiento previo sobre la comprensión y la memoria, demostró que la lectura de una narración perteneciente a una cultura ajena puede resultar difícil de comprender y recordar por no disponer de estructuras mentales adecuadas para extraer su significado. Algunas disfunciones observadas en el recuerdo de sujetos que actuaban bajo el patrón de cultura occidental, se concretaron en unas relaciones de causa/efecto más coherentes, omisiones de elementos poco importantes, aunque esenciales en la narración, y en una reconstrucción del argumento con arreglo al modelo de la propia cultura, forzándose incluso a modificar algunos de los componentes originales para tal fin.

BRANSFORD y JOHNSON (1973) investigaron el carácter constructivo y contextual, es decir, esquemático, de la comprensión. No basta con el procesamiento

gramatical de un párrafo y con entender el significado de las palabras. Se requiere, además, que se active en la memoria del individuo un esquema que permita integrar y completar la información verbal recibida; a veces ésta es ambigua, y la selección del esquema pertinente depende de indicios contextuales (lingüísticos, visuales o sociales).

El párrafo de los globos⁴ describe un episodio atractivamente, pero el lector no dispone de los esquemas adecuados para entenderlo. El lector no puede conectarlo con ningún conocimiento previo; pero la presencia del contexto visual⁵ normaliza la comprensión y el efecto sobre la memoria. Igual sucede con la descripción de una actividad cotidiana como lavar los platos o visitar un museo; la comprensión se evidencia en cuanto se le adjudica un título.

Aunque BRANSFORD y JOHNSON no llegaron a ofrecer una formulación teórica explícita del concepto "esquema", la teoría de los mismos sostiene que los textos no son portadores del significado y que indicios como las ilustraciones o los títulos proporciona directrices para extraerlo, o construirlo, partiendo del conocimiento previo. Las estructuras de este conocimiento son los esquemas mentales (ADAMS y COLLINS, 1979; RUMELHART, 1980), (cf. 6.4 y práctica, en lo sucesivo P o Ps para el plural, 7 del capítulo 6).

1.4.2 Propiedades de los esquemas

He aquí los rasgos que comparten según los diversos estudios actuales:

a) Complejidad

Son entidades cognitivas de alto nivel compuestas de unidades más simples. El esquema de LEER, por ejemplo, comprende una serie de personajes (lector, escritor), de objetos (libro, periódico, revista, librería), de acciones (comprar el libro, pagarlo, llevarlo a casa), y de metas (la obtención de beneficios del vendedor, el disfrute del contenido por el comprador). Pueden representar diversidad de dominios; prácticamente todos los contenidos de la memoria humana se organizan total o parcialmente en esquemas.



b) Interconexión

Están ensamblados entre sí, constituyendo hiper-esquemas de otros más simples e/o hipo-esquemas de otros más complejos. LEER puede considerarse un subesquema de COMPRENDER pero un superesquema de ESTUDIAR. La disposición jerárquica de los esquemas tiene un límite, ya que existen esquemas elementales, atómicos, indivisibles que no pueden articularse en subesquemas. Por ejemplo, los esquemas mentales de FONEMA o GRAFEMA.

c) Adaptabilidad

Los valores genéricos de los esquemas (librero, lector), se suplen en función del contexto (el Sr. Pérez, nuestro hijo), lo que genera inferencias temáticas mediante el rellenado de "valores ausentes" (RUMELHART y ORTONY, 1977; MINSKY, 1975). Por ejemplo, al leer la nota "He bajado a comprar el libro para Luis", mi esposa interpreta que he ido al librero de la esquina, Sr. Pérez, a comprar el libro de texto que le falta a nuestro hijo.

c) Multifuncionalidad

Intervienen en procesos tan dispares como la percepción, comprensión, memoria y organización de la conducta. Su utilidad es amplísima: guían los procesos de comprensión (KINTSCH y Van DIJK, 1978:363-394), ligando en el proceso constructivo la información que se suministra (procesos de abajo-arriba, o *ascendentes*⁶, controlados por los estímulos) y de los esquemas activados (procesos de arriba-abajo, o *descendentes*⁷, controlados por las expectativas cognitivas), los de percepción visual mediante marcos (MINSKY, 1975), y en la lectura particularmente, han supuesto un análisis revolucionario de la memoria con textos y narraciones (RUMELHART, 1979); en realidad, la memoria es un subproducto de la activación de los esquemas durante la comprensión de textos y durante la recuperación informativa. Por último, el comportamiento también está controlado por esquemas (SCHANK y ABELSON, 1977), que permiten establecer las metas ambientales, la planificación y secuencia de acciones, etc.

1.4.3 Tipos de esquemas

Esquemas visuales: marcos. Perciben, agrupan e interpretan características elementales básicas de manera automática y paralela para configurar objetos y escenas. Los marcos representan información prototípica desde cierto punto de vista, de modo que cada escena determinada requiere un sistema de marcos que se van activando sucesivamente a medida que el observador se desplaza en el medio (MINSKY, 1975). Los esquemas marco generan expectativas, permiten interpretar o comprender la experiencia visual, infieren detalles que no se ven, rellenando ausencias, y ayudan a recordar y memorizar escenas visuales. Es una teoría suficientemente explícita susceptible de ser traducida a programas de ordenador (KUIPERS, 1975).

Esquemas situacionales: los guiones. Son paquetes de información referentes a situaciones o ámbitos convencionales; incluyen personajes, objetos y acciones que están asociados a nuestra experiencia. La idea de guión ("script") de SCHANK y ABELSON (1977), análoga a la de los marcos de MINSKY, se ha desarrollado para elaborar programas de comprensión de narraciones en el ámbito de la IA. Por ello, más que una investigación psicológica, estos trabajos constituyen un conjunto de intuiciones más o menos razonables sin apoyo empírico. Pueden representar información social o instrumental, aunque los autores describen con especial detalle los guiones situacionales, como el del restaurante⁸. Las secuencias son estereotipos de acciones en orden no arbitrario, ya que mantienen dependencia causal. Las situaciones pueden describirse desde perspectivas de personajes diferentes. Poseen diversos grados de abstracción. BOWER *et al.*, (1979:177-220), confirmaron con sus experimentos normativos que se trataba de estereotipos culturales compartidos.

Con todo (ROSCH y MERVIS, 1975:575-605), la estructura interna de un guión es difusa, al igual que en las categorías naturales, lo que significa que no todos los acontecimientos son igualmente representativos: unos son más típicos o centrales que otros y los sujetos coinciden más en la generación de los centrales que en la de los atípicos. Los guiones mediatizan el proceso de comprensión de la narración, haciéndonos entender más de lo que hay explícito en el texto. La codificación y el recuerdo, también están determinados en gran medida por la activación de guiones. Por último, los guiones tienen un valor prescriptivo, al

proporcionar al actor una información estilizada sobre las metas y patrones de conducta aceptables en situaciones convencionales.

Esquemas de dominio. Introducidos por KINTSCH y Van DIJK (1978:363-394) en su modelo de comprensión de textos, son esquemas muy abstractos que guían la comprensión y la producción del discurso. Se activan cuando leemos o escuchamos un relato, conduciéndonos intuitivamente por una estructura esquemática general: esperamos que haya unos personajes, una localización temporal o espacial de las acciones, una cierta cadencia en los sucesos (comienzo, nudo, desenlace), al estilo de la secuencia de los "moves" en un artículo científico (SWALES, 1990), donde se espera una introducción, una situación del problema en la actualidad con alguna carencia observada, una descripción de la investigación sobre el problema, resultados y conclusión.

Por ello, cuando el texto se aleja de las estructuras esquemáticas convencionales, la comprensión puede resultar más ardua. Excepcionalmente, el objetivo estético de los literatos rompe sabiamente con las expectativas esquemáticas del lector, tomándose licencias y alterando el orden cronológico de los acontecimientos, no describiendo el lugar de la acción, o terminando la narración sin un desenlace claro. Pero es dudoso que una narración mantenga la atención del lector cuando viole simultáneamente todas o varias de las pautas del esquema formal de dominio.

Esquemas sociales. Constituyen una gran parte de nuestro conocimiento del mundo y presentan una doble dimensión social (BARLETT, 1932) que afectan a la memoria y comprensión. Por un lado, poseen una dimensión sociocultural, supraindividual, marcada por los convencionalismos sociales; por otro, son interpersonales, de conocimiento intuitivo de tipos de personas (HAMILTON, 1981; HASTIE, 1981), que nos permiten predecir comportamientos, planificar nuestra propia conducta e incluso inferir motivaciones ajenas.

Esquemas sociales típicos son los que nos permiten comprender y predecir propósitos y conductas por los *roles* (profesor, alumno), las *relaciones* (padre/hijo), por la *actitud vital* (querer ser rico, piloto). Los esquemas sociales constituyen un grupo especialmente amplio y variado que mediatizan toda nuestra vida, desde la interpretación de cualquier fenómeno social hasta el sistema de creencias e ideologías.

Esquemas de autoconcepto. Sirven para el conocimiento del propio individuo. El hecho de que la memoria se incremente cuando se personalizan los acontecimientos (ROGERS *et al.*, 1977:677-688) es consecuencia de la naturaleza diferenciada y articulada del autoesquema, lo que permite elaborar mejor la información cuando ésta se integra en dicho esquema (BOWER y GILLIGAN, 1979:420-431), o que la información autorreferente vaya acompañada de una especial actividad afectiva y evaluativa (ROGERS, 1981). El autoconcepto parece guiar el procesamiento de todo tipo de información.

Las diferencias individuales en el autoconcepto son muy notables, derivadas del hecho de que éste engloba muchos esquemas particulares, oscilando desde los puramente idiosincrásicos a los compartidos parcial o totalmente (MARKUS, 1977:63-78).

Por su interés en el ámbito de la comprensión lectora, me parece justificado engrosar esta clasificación con los esquemas *formales* y los de *contenido* (CARRELL, 1988:79).

Los formales se refieren al conocimiento previo de las estructuras gramaticales, retóricas y organizativas del texto, es decir, el conocimiento propio del lector que le permite discriminar entre una fábula y un texto científico o un artículo periodístico. O las diferencias entre una expresión de causa-efecto y otra comparativa. Incluso, el conocimiento de las diversas maneras de expresar cada una de estas relaciones.

Los de *contenido*, aluden al conocimiento que el lector ya tiene de la materia específica del texto y que le permite interpretarlo.

1.4.4 Funciones de los esquemas

La operatividad de los esquemas afecta al tratamiento mental humano de la información en tres procesos básicos: la *memoria*, la *comprensión* y la *organización de la conducta*.

a) *La función esquemática en el proceso de la memoria*

Como ya se ha dicho, la *memoria* se considera un proceso constructivo fruto de la interacción entre las propiedades del material de aprendizaje, el conocimiento del mundo y los factores contextuales. El origen de esta concepción se debe a BARLETT (1932), quien, al tiempo que censura el uso de material simplificado en los estudios experimentales, defiende la relación memoria/comprensión y la importancia de los procesos ascendentes en el recuerdo.

Pero, ¿cómo funcionan los esquemas en el proceso constructivo de la memoria? ¿podemos recordar cualquier acontecimiento del mismo modo?

Dos hipótesis con mecanismos esquemáticos distintos responden a la primera pregunta: la *abstractiva* y la *reconstructiva*.

Los abstractivos (KINTSCH y Van DIJK, 1978:363-394) creen que los esquemas de la memoria se activan reduciendo la información recibida a un texto base sintetizado y sometiéndolo a una serie de macro-reglas; éstas seleccionan las proposiciones relevantes de las irrelevantes, dando lugar a unas macro-estructuras que se incorporan a la memoria del sujeto. Asumen que la memoria humana está dirigida a la reproducción fiel de información. Crítica: da lugar a omisiones.

Los reconstructivos, mantienen que el sujeto introduce información esquemática o convencional durante el aprendizaje del texto y que el recuerdo es producto de una reconstrucción activa; la memoria es un sistema destinado no sólo a reproducir sino a elaborar e interpretar coherentemente el pasado, aunque para ello tenga que reconstruir el esquema previo (SPIRO, 1977, 1980, a y b). Crítica: incluye errores de información nueva en el recuerdo.

En general, cuando se incrementa la validez ecológica de los experimentos de memoria de textos, aumenta la probabilidad de que los sujetos añadan reconstrucciones. En cambio, éstas tienden a eliminarse en tareas que los sujetos perciben como "de memoria", ya que en ellas no es preciso incorporar o acomodar la información al bagaje global de conocimientos, sino sólo reproducirla. En cualquier caso, reproducción y reconstrucción pueden ser compatibles y de hecho se dan conjuntamente en el funcionamiento normal de la memoria.

En cuanto a si recordamos de igual forma cualquier suceso, hay quienes (NEISSER, 1976; KINTSCH y Van DIJK, 1978:363-394) apoyan la *selectividad* del recuerdo por los esquemas, considerando que la información discrepante o incongruente se ignora; y quienes (KUIPERS, 1975; HASTIE y KUMAR, 1979:25-38), apostando por la tesis reconstructiva, creen en la *distintividad* dado que la información convencional o esquemática apenas recibe atención.

Los primeros mantienen que, activado el esquema, éste opera como un dispositivo selector de la atención y el individuo procesa sobre todo la información que encaja en el esquema ignorando el resto; la información irrelevante se desecha, y se codifica un extracto compuesto por información congruente con el esquema directivo. Así, el esquema facilitaría el recuerdo de información congruente, al permitir reconstrucciones o inferencias en la propia situación de prueba, aunque algunas reconstrucciones puedan ser erróneas.

Los segundos, sostienen que prestamos más atención a los acontecimientos insólitos que a los previsibles. La distintividad de un suceso sobre un "fondo" de sucesos convencionales da lugar a un incremento en la demanda de recursos cognitivos y, por tanto, a una mayor profundidad de procesamiento del suceso discrepante.

Como suele suceder en otras posturas científicas, gana adeptos la hipótesis híbrida de *esquema + corrección*, postulando que el receptor de información compleja construye dos tipos de representación: una que asocia la información convencional a un esquema genérico y otra, correspondiente a la información discrepante, más detallada.

Los sucesos congruentes con el esquema reciben una codificación menos elaborada, simplemente se integran en el esquema activado y se recuerdan bien, especialmente cuando son elementos muy representativos, ya que el esquema opera como un mecanismo de recuperación (GOODMAN, 1980:473-495). El recuerdo será alto, aunque la tarea de reconocimiento de la información nueva por el esquema activado sea baja.

Por el contrario, la información novedosa o incongruente con el esquema recibirá más atención y un procesamiento más elaborado y específico (GRAESSER

et al., 1979:319-332). Su recuerdo será bajo, pues el trazo de memoria elaborado - aun siendo detallado- no está asociado al esquema que opera en la recuperación. En las tareas de reconocimiento, el rendimiento será alto, ya que, una vez evocado el trazo de memoria, éste resulta muy distintivo.

b) La función esquemática en la comprensión de textos

El escritor genera el texto mediatizado por sus estados internos (esquemas, intenciones, metas) y/o el propio contexto (figura 1-1 siguiente). Pero ¿cómo funciona la mente del receptor del texto, es decir, del lector?

Además de activar la memoria, los esquemas intervienen en la *comprensión* del lenguaje escrito que también es un proceso constructivo, fruto de la interacción de tres factores: los *esquemas cognitivos*, el *contexto* y el *texto* (RUMELHART, 1979).

REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DE LA COMPRENSIÓN

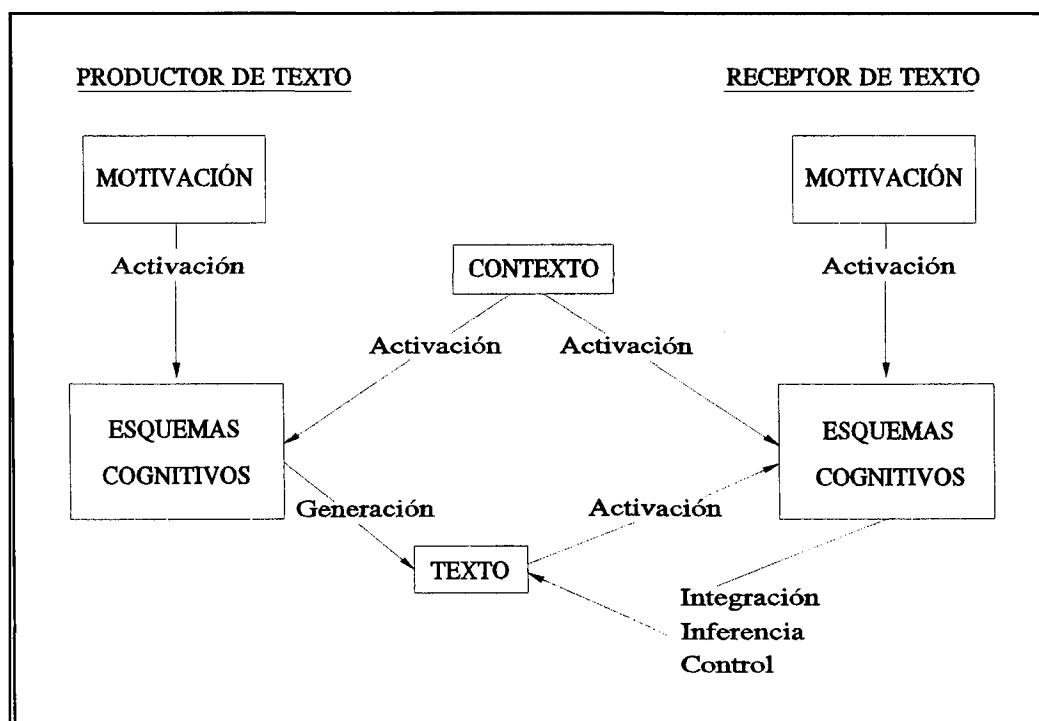


Figura 1-1

El lector selecciona y activa *esquemas cognitivos* integrando el texto, realizando inferencias, predicciones, controlando y seleccionando información.

La función de *integración* supone que los esquemas asimilen varias cláusulas en una unidad significativa superior. En "*Los almendros florecen en primavera. Los hielos tardíos suelen perjudicar sus flores. Los árboles dañados por el hielo no pueden dar frutos.*", se aprecia congruencia porque todas las acciones descritas se acomodan a nuestro conocimiento esquemático del riesgo que corren los almendros con las últimas heladas. Por el contrario, en "*Los almendros florecen en primavera. Lo hielos de ayer afectaron a casi todo el Levante español. Cada árbol produce unos 40 kg.*", se produce incongruencia de conjunto, aunque cada oración sea inteligible independientemente, debido a que las oraciones no se asimilan a un único esquema y, por tanto, no se pueden integrar.

Los esquemas, como las teorías científicas, dan lugar a *inferencias* y *predicciones* (RUMELHART y ORTONY, 1977; RUMELHART, 1980), posibilitando que el receptor entienda mucho más de lo que está implícito en un texto, rellenando "valores ausentes" (MINSKY, 1975; KUIPERS, 1975; RUMELHART y ORTONY, 1977). El primero de los párrafos anteriores nos permite inferir que el hielo es un riesgo para los almendros y que conlleva la pérdida de la cosecha.

Guían o controlan la comprensión, estableciendo metas e imponiendo énfasis selectivos en la información del texto y en los procesos inferenciales (KINTSCH y Van DIJK, 1978:363-394). En textos largos y complejos como el de una novela, cabe la posibilidad de que dos lectores activen esquemas directivos y metas diferentes, elaborando interpretaciones alternativas del mismo texto. Por ejemplo, uno podría guiarse por un esquema de "trama narrativa", en cuyo caso interpretaría los aspectos episódicos del texto (acciones de los personajes, sus causas y sus efectos, etc.), mientras que el otro podría activar un esquema sociológico e histórico, con lo que tendería a seleccionar y valorar con más énfasis los modos de vida, nivel cultural de los personajes, clima social de la época, etc.

En general, los esquemas determinan si la información es relevante o marginal para el lector. Cuanto más variado sea un texto, mayor divergencia de esquemas directivos e interpretaciones. Por el contrario, un texto muy estructurado, cuyas metas y perspectivas sean pocas y claramente compartidas, producirá procesos de comprensión análogos en la mayoría de los individuos. Por ello, algunos investigadores prefieren los textos sencillos para experimentar (KINTSCH y Van

DIJK, 1978:363-394).

Los textos activan un buen número de esquemas en un tiempo limitado (SCHANK y ABELSON, 1977; RUMELHART y ORTONY, 1977). Aunque la secuencia textual de sucesos no se acomode a un guión genérico como el del restaurante mencionado, un texto puede resultar comprensible y coherente cuando los lectores asumen un conjunto de acciones, no explícitas en el texto, e infieren ciertas relaciones de causa/efecto entre ellas. En *"El profesor entró. Antonio dejó de hablar con Marcos. Sacó de su cartera un sobre y fue a entregárselo"*, la interpretación podría ser: Al entrar el profesor en el aula, Antonio dejó de hablar con Marcos y sacó de su cartera un sobre con una nota de su padre para entregársela al profesor, justificándole la falta del día anterior por enfermedad. La comprensión del párrafo requeriría, según RUMELHART y ORTONY, la activación de una serie de esquemas específicos tales como CLASE, ESCRITO DEL PADRE, AUSENCIA POR ENFERMEDAD, etc., así como de esquemas abstractos de resolución de problemas del tipo de "A es causa de que B deje de hacer C; B intenta alcanzar D, hasta que en efecto B alcanza D, o hasta que B renuncia a D.", cuyo funcionamiento es decisivo para entender la conexión existente entre acciones que de hecho pertenecen a esquemas conceptuales diferentes. (CLASE, PADRE, NOTA, PROFESOR).

Con respecto al *contexto*, hay que reiterar el carácter económico del lenguaje humano. El texto narrativo no incluye toda la información que el receptor comprende en realidad. El escritor tiene en cuenta, de modo intuitivo, que los esquemas del lector le capacitan para hacer inferencias temáticas que complementen el texto. Así, si se menciona que un personaje entró en un restaurante, se evita describir, de modo tedioso, toda la secuencia de acciones convencionales que éste realizó, pues es sabido que el lector inferirá las ausencias apoyado en su conocimiento esquemático de los restaurantes.

El texto es económico también por otras razones. El hablante o el narrador tiene en cuenta todas las circunstancias contextuales que le acompañan. Retomando el texto de los "globos", podremos apreciar la importancia del contexto extralingüístico en su comprensión. Basta con la presentación del dibujo, o del título, para que resulte inteligible lo que parecía un auténtico galimatías. Nuestro lenguaje es

muy dependiente del contexto; en general, las expresiones verbales contienen descripciones mínimas (BOBROW y NORMAN, 1975), ya que tanto el escritor como el lector, o el hablante como el oyente, se apoyan en un torrente de información contextual que complementa y matiza lo que decimos. Así, en conversación coloquial, se activan esquemas en función no sólo de las expresiones verbales, sino de la experiencia perceptiva inmediata de códigos no verbales (gestos, expresiones faciales) y de la información vertida anteriormente en el curso de la conversación.

El peso relativo del contexto es menor en la comprensión de narraciones escritas que en las orales. La escritura reduce o elimina el contexto situacional o extralingüístico, y, por tanto, la información debe hacerse mucho más explícita para que se activen los esquemas pertinentes en el receptor. De todos modos, hay un fuerte componente contextual generado por la propia narración, de modo que muchas palabras o frases, que aisladamente habría que valorar de modo ambiguo, decantan su significado en el contexto del discurso. En éste, se van acumulando descripciones de personajes, intenciones, episodios, lugares, etc. que proporcionan un modelo mental (actualización de esquemas de personas y situaciones). De este modo, el lector realiza inferencias a partir de una información mínima ambigua.

En la oración "Lucas salió conduciendo en cuanto acabó sus asuntos", hay un significado ambiguo que sólo se puede especificar en función del contexto narrativo. El lector puede saber de antemano que Lucas es un industrial y salió de viaje en cuanto acabó unas contrataciones en tal ciudad, o que Lucas es un estudiante que se marchó de la facultad en cuanto hubo resuelto dos o tres cosas pendientes. En ambos casos se activan esquemas cognitivos diferentes para interpretar el término "asuntos", que daría lugar a inferencias temáticas bien dispares.

Por último, en cuanto al *texto*, ¿qué factores intrínsecos determinan su inteligibilidad?

Los psicólogos destacan cinco de una relación que sin duda podría aumentarse: *concisión/redundancia*, *coherencia referencial*, *perspectiva narrativa*, *coherencia causal* y *familiaridad*.

Por lo que a *concisión/redundancia* se refiere, el principio de economía

lingüística impone su servidumbre; cuanto más esquemático y menos redundante es un texto, mayores recursos mentales exigirá del lector. Una demanda cognitiva excesiva para el procesamiento informativo disminuirá el rendimiento "perdiendo el hilo" narrativo y evitando la comprensión total o parcial.

La *coherencia referencial* supone una ligazón entre proposiciones que integran un argumento (KINTSCH y Van DIJK, 1978:363-394; VIPOND, 1980:276-296) que da continuidad a la narración facilitando su procesamiento. Pronombres, adverbios, conjunciones, elipsis, oraciones y hasta párrafos y capítulos, son algunos artificios sintácticos que evitan repeticiones manteniendo la coherencia referencial de los textos mediante la *anáfora* (WEBBER, 1980); ésta consta de un referente, elemento que se explicita, y un antecedente, un elemento equivalente anterior o posterior.

La *perspectiva narrativa* nos muestra el punto de vista del autor, presente en cualquier texto, que puede coincidir con uno de los personajes o no, ser neutral o partidario, fiable o engañoso, conspicuo o ignorante. En cualquier caso, la perspectiva ha de ser consistente y coherente para facilitar la rapidez, comprensión y recuerdo de la lectura (BLACK, TURNER y BOWER, 1979:187-198).

La *coherencia causal* también permite comprender y recordar mejor los textos (BLACK y BERN, 1981:267-275). Es más fácil recordar y comprender "*Vamos al cine esta tarde. Estrenan la película que estábamos esperando.*" que "*Vamos a salir esta noche. Estrenan la película que estábamos esperando.*"

La *familiaridad* del texto contribuye a que su significado se asimile a esquemas prominentes y destacados en la memoria del lector. Su integración, inferencia y control se dan automáticamente cuando existe esta cualidad, frente a la lentitud comprensiva o errónea de, por ejemplo, un texto técnico sobre una materia científica ajena a la del lector, por la carencia de esquemas relevantes en esa área (KINTSCH y Van DIJK, 1978:363-394; VIPOND, 1980:276-296). La familiaridad, por tanto, mantiene una relación directa con la interacción lector-texto.

c) La función esquemática en la organización de la conducta

Todas las teorías sobre esquemas, desde PIAGET hasta nuestros días, han destacado el carácter *procedimental*, "dirigido a la acción", que los caracteriza. Gracias a ellos, el individuo protagoniza conductas complejas para conseguir metas ambientales próximas o remotas y para interpretar la conducta ajena; huelga decir la importancia de favorecer los esquemas de la motivación para la lectura.

Los esquemas procedimentales se caracterizan por requerir un agente, dirigirse a una meta, activarse ante intenciones, organizarse jerárquicamente, incluir métodos y estar guiados por datos (NORMAN, 1981; SCHANK y ABELSON, 1977; MILLER, GALANTER y PRIBRAM, 1960).

Poseen distinto grado de automatismo; los hay *rutinarios* e *infrecuentes*. Los primeros propician una serie de acciones instrumentales, automáticas y habituales (coger las llaves, la cartera, abrir la puerta, bajar al garaje, arrancar el coche, etc. cuando decido salir para el trabajo); los segundos requieren mayor atención y se activan cuando tenemos que buscar metas en situaciones poco familiares (consultar el plano, preguntar a un peatón, atender las indicaciones, etc., al buscar el museo en una ciudad desconocida en un día de excursión).

Los *actos fallidos*, errores motrices cometidos en las acciones, no son sino anomalías en la activación de esquemas (NORMAN, 1981:1-15); pueden deberse a la asociación de propiedades del ambiente externo a un esquema inadecuado, sobre todo cuando no prestamos mucha atención, o a una pérdida de activación del esquema correcto. Con frecuencia, el propio actor descubre sus errores motrices, lo que demuestra que hay un mecanismo retroalimentador que controla la ejecución del esquema motor y registra discrepancias entre intenciones y actos.

Con los esquemas procedimentales interpretamos y recordamos acciones complejas, especialmente si éstas se dirigen a una meta. Una determinada acción se recuerda mejor cuando está integrada en un esquema. Por ejemplo, "abrir el armario para coger el abrigo" se recuerda mejor que "abrir el armario"; los sujetos recuerdan los elementos más abstractos del esquema (intenciones y metas principales), pero los patrones motrices específicos se van perdiendo (BREWER y DUPREE, 1983:117-129).

Además, no sólo guían nuestro comportamiento sino que permiten interpretar y recordar la conducta de los demás. El sujeto, que posee patrones de interacción ordenados y previsibles de los objetos, integra la conducta ajena en un plan, de modo que su intención, la meta general y las metas instrumentales encadenadas unas a otras, resultan transparentes para el observador (BREWER y DUPREE, 1983:117-129).

1.5 Resumen

Averiguar los formatos de representación del mundo es uno de los temas centrales de la psicología cognitiva para determinar el quid de la actividad mental. En la actualidad, contamos con una rica gama de estudios sobre la *memoria*, *comprensión*, *pensamiento*, etc. que nos ayudan a comprender cómo funciona la mente humana. Por mimetismo operativo con el ordenador, la investigación psicológica actual se ha visto enriquecida con la incorporación del *lenguaje computacional* a sus estudios; codificación, procesamiento, recuperación, etc. son términos que lo pueden ejemplificar. Y, recíprocamente, este nuevo lenguaje ha coadyuvado a los avances informáticos que nos han llevado a la 5ª generación de ordenadores de nuestros días, al tiempo que ha facilitado la investigación en *aspectos cognitivos clave* (estructuras, procesos y representaciones).

Los procesos mentales objeto de estudio se etiquetan de *bajo* y de *alto* nivel según su complejidad y jerarquía. Las teorías explicativas de los primeros son menos atractivas para los estudiosos que las de los segundos; y de éstas, la teoría de los *esquemas* satisface como ninguna otra a los teóricos, estando omnipresente en todos los estudios modernos de psicología y, como veremos, en las investigaciones de comprensión lectora de una L2.

Su validez radica no tanto en satisfacer nuestras exigencias como en cumplir con los requisitos teóricos empíricos precisos y ser, en varias de sus acepciones, transferible al ordenador y susceptible de activar procesos mentales de alto nivel, acortando distancias con respecto al comportamiento mental humano.

Sin lugar a dudas, su éxito se debe a la gran *versatilidad* que posee. El esquema se genera probablemente por abstracción de prototipos a partir de experiencias recurrentes, de modo análogo a la formación de *prototipos conceptuales*. Puede aplicarse a un rico abanico de dominios cognitivos: ambiental, social, autoconcepto, acciones y planes. Además, es multifuncional y mediatiza la comprensión, la memoria y el comportamiento.

Los esquemas proporcionan sentido a nuestra experiencia habitual de las cosas, dan una apariencia de racionalidad y plausibilidad al flujo de los acontecimientos. Es más, los fenómenos difíciles de integrar en nuestros esquemas por insólitos, absurdos, irracionales o misteriosos, también pueden encontrar explicación con ellos.

El carácter constructivista de la memoria propuesto por las teorías de los esquemas, coincide con algunas nociones de los niveles de procesamiento al señalar que la memoria es un subproducto resultante de la comprensión (codificación en la terminología de los niveles) y/o la situación de prueba.

En su estado actual, la teoría de esquemas es una formulación algo imprecisa. Sin embargo, su poder explicativo e interés psicológico, la convierten en un núcleo teórico que por primera vez nos permite vislumbrar la posibilidad de una teoría cognitiva unificada.

El conocimiento de lo expuesto nos da vía para acometer el problema de la comprensión lectora de textos en L2, proceso de alto nivel y de gran utilidad en la docencia.

NOTAS

1. Concepto desarrollado por KHUN (1962).

2. La similitud entre ordenadores y la mente humana es funcional, no física. El *hardware* del cerebro son las neuronas, unidades básicas del sistema nervioso: se trata de organismos vivos con miles de conexiones sinápticas tridimensionales, y complejos procesos bioquímicos de transmisión de señales. En los ordenadores actuales, las unidades elementales son circuitos de silicio, distribuidos bidimensionalmente y con escasas conexiones entre sí. En cambio, desde una perspectiva funcional, emergen las similitudes. La mente y el ordenador son sistemas de procesamiento de propósito general: ambos codifican, retienen, operan con símbolos y representaciones internas (DE VEGA, 1990:31).

3. "El hombre se volvió hacia un lado en los matorrales y miró a LOK por encima de su hombro. Un palo se levantó y había un bulto de hueso en medio... De pronto LOK comprendió que el hombre estaba sosteniendo el palo para él, pero ni él ni LOK podían alcanzar el otro lado del río... El palo empezó a acortarse por ambos lados. Después creció hasta su tamaño original otra vez.

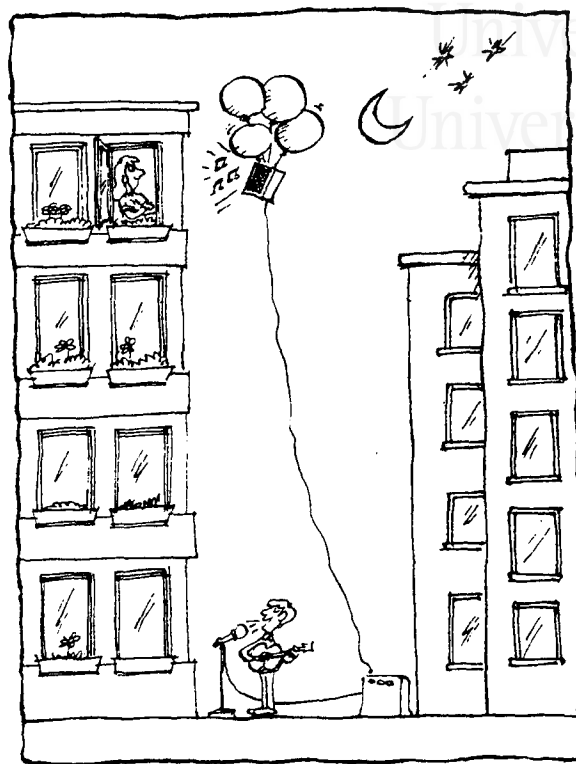
El árbol muerto al lado del oído de LOK adquirió voz.

¡Clop!

Sus oídos se crisparon y se volvió hacia el árbol. Al lado de su cara había crecido una varilla... Esta varilla tenía un hueso y una sustancia de color castaño y pegajosa colgaba de sus ganchos. Su nariz examinó esta sustancia y no le gustó. Olió a lo largo del asta de la varilla. Las hojas de la varilla eran plumas rojas y le recordaban al ganso. Se perdió en su asombro e inquietud generalizados". William Golding, *Los herederos*, p.396).

4. "If the balloons popped, the sound would not 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 tend to be 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. Of course the fellow could shout, but the human voice is not loud enough to carry that far. An additional problem is that a string could break on the instrument. Then there could 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".

5. Contexto visual para la comprensión del párrafo anterior.



6 y 7. En psicolingüística, psicología cognitiva y procesamiento de la información, se distinguen dos formas por las que el individuo analiza y procesa el lenguaje dentro del proceso de comprensión y aprendizaje. La primera, a la que se alude normalmente con el nombre de "top-down", literalmente proceso o aproximación de arriba-abajo, utiliza el conocimiento previo (conocimiento de nivel superior o alto) en el análisis y procesamiento de la información que se recibe (palabras, oraciones, etc.). La segunda, procesamiento o aproximación "bottom-up", de abajo-arriba, usa principalmente la información que está presente en los datos (palabras, oraciones, etc., o conocimiento de nivel inferior o bajo). En su aplicación a la comprensión lectora, el procesamiento abajo-arriba equivaldría a comprender un texto fundamentalmente analizando las palabras y las oraciones del propio texto. El procesamiento arriba-abajo, por el contrario, utilizaría el conocimiento previo del lector, sus expectativas, experiencia, guiones y esquemas en tal lectura.

En lugar de la traducción literal de estos términos, en el trabajo utilizaremos normalmente en su lugar las palabras "descendente y ascendente" respectivamente. Con ascendente, queremos representar la conclusión lógica que va de lo más elemental o básico a lo más complejo, de lo particular a lo general, para llegar a formulaciones generales; coincide con el funcionamiento del método inductivo. Mientras que con el segundo, o descendente, significamos una metodología inversa, coincidiendo con el método deductivo.



Capítulo 1

8. Guión del restaurante

Escena 1: Entrada

El cliente entra en el restaurante.
Dirige la vista hacia las mesas.
Descubre donde sentarse.
Se dirige hacia la mesa.

Escena 2: Petición

Opción 1: El cliente coge la carta que está sobre la mesa.
Opción 2: El camarero trae la carta.
Opción 3: El cliente pide la carta.
El cliente llama al camarero.
El camarero se acerca.
El cliente solicita la carta.
El camarero va a por la carta.
El camarero trae la carta.
Todas las opciones
El cliente selecciona la comida.
El cliente llama al camarero.
Le pide la comida al camarero.

Escena 3: Comer

El cocinero da la comida al camarero.
Este se la pone al cliente.
El cliente come.

Escena 4: Salida

El camarero hace la cuenta.
Se la entrega al cliente.
Este le da una propina la camarero.
El cliente va hacia el cajero.
Paga la cuenta al cajero.
Sale del restaurante.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant

Universidad de Alicante

C a p í t u l o 2

COMPRENSIÓN LECTORA

- 2.1 Alfabetización frente a logografía
- 2.2 Comprensión oral y escrita
- 2.3 El mecanismo lector
 - 2.3.1 El lector
 - 2.3.2 El texto
 - 2.3.3 La interacción
- 2.4 Dicotomía lectura-producto, lectura-proceso
- 2.5 Ciclos procesadores de información en la lectura
- 2.6 La lectura en una lengua extranjera
- 2.7 Resumen



2. COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 Alfabetización frente a logografía

La escritura *alfabética*, consistente en códigos de signos representativos de fonemas, desplazó con los fenicios a la *logográfica*, basada en códigos de símbolos-palabra y símbolos-sílaba; GELB (1952) y HAAS (1976) constatan tal evidencia, pese a la anterior aparición histórica de ésta última, -los sumerios la utilizaban hace más de 50 siglos-, y su gran rapidez descodificadora.

La alfabetización, de ese modo, pronto se popularizaría y sería adoptada por subsiguientes culturas, hasta llegar a nuestros días en que la mayoría de los países, con excepción de China y Japón, utilizan alguna modalidad de alfabeto.

¿A qué se debe este éxito de códigos aparentemente más artificiales frente a otros más espontáneos y globales? Si se requiere menos procesamiento perceptivo en la descodificación, ¿No habría resultado más lógico adoptar la escritura logográfica, por su comprensión más fácil e intuitiva, en lugar de la alfabética?

La respuesta es negativa porque, aunque niños de pre-escolar o con lesiones cerebrales pueden aprender a usar símbolos-palabra para leer oraciones (FARHAN-DIGGORY, 1967), psicológicamente:

- a) La memoria del usuario precisaría activar miles de símbolos representativos de ideas o palabras para expresar o leer mensajes de contenidos diversos, frente a la mínima exigencia de los 25 a 30 de la lectura alfabética.
- b) La escritura logográfica es ambigua; cada símbolo representa distinto significado según el contexto en que se encuentre y el lector debería comprender el sentido del texto para poder descifrarlo, y

c) La descodificación alfabética es un proceso mucho más objetivo, en su mayoría reglas para letras, sílabas y signos de puntuación, que el lector puede ejecutar correctamente sin el apoyo del contexto semántico; de hecho, es posible una lectura mecánica, incomprensiva, de mera descodificación, utilizando sólo procesos de bajo nivel, como se ha producido a veces en caducos sistemas educativos.

Aún así, esta asepsia descodificadora no debe llevarnos a engaño. La mente del lector ha de reconstruir fonéticamente cada palabra del texto a partir de unidades elementales abstractas, lo que provoca lentitud en la comprensión, el aprendizaje y no poco fracaso escolar. Las dislexias, por ejemplo, hacen que bastantes adultos técnicamente "alfabetizados", no puedan, por y con sus defectuosas destrezas, acceder a muchos bienes culturales mediante la lectura, sin contar con que, como hemos visto en 1.4.4, el proceso lector comprensivo requiere, además del texto y del contexto semántico, la activación de los *procesos constructivos de nivel superior*.

Las demandas cognitivas de la alfabetización, pues, son también complejas. A la dificultad de la descodificación alfabética se une la necesidad de ciertas destrezas conceptuales, motivaciones y hábitos del individuo. En el presente capítulo, trataremos de algunos procesos cognitivos que exige la lectura comprensiva por entender que, con independencia de su interés teórico, puede repercutir en las directrices metodológicas y didácticas de su enseñanza.

A tal fin, comenzaremos por dedicar unas líneas a las diferencias entre la comprensión oral y la escrita para erradicar de entrada la superada visión que igualaba la una con la otra; y en apartados sucesivos, nos ocuparemos de los diversos procesos que interactúan en la comprensión lectora.

2.2 Comprensión oral y escrita

Ciertas definiciones de lectura como la del estructuralista FRIES (1963),

"learning to read is simply a transfer of linguistic knowledge from the aural medium in which it was first acquired to the written medium. Knowledge of syntax and lexis is excluded because the learner already knows them and does not need them repeated",



Capítulo 2

o la del propio WIDDOWSON (1979),

"the process of getting linguistic information via print",

llevan implícita la mencionada consideración de que la información lingüística se puede transmitir a través de la grafía (comprensión escrita) o mediante el sonido (comprensión oral), lo que nos induce a pensar que existe identidad entre ambos tipos de comprensión.

Esta estrecha relación, que es condicionante en FRIES, al contemplarla como una mera transferencia del conocimiento lingüístico del medio oral en que se produjo al medio escrito, y científica en STICHT (1972), que aporta razones empíricas en la interrelación de las capacidades comprensivas orales/escritas, hay que verla con cautela. A nuestro entender, aunque existe relación, se dan importantes diferencias entre la comprensión escrita y la oral. Y, desde luego, asumir que a todos los niveles ambos tipos de comprensión suponen las mismas actividades y destrezas puede ser peligroso.

Tampoco podemos compartir el extremo contrario; atender a quienes enfatizan las diferencias entre ambos modos de expresión, nos puede llevar a la errónea conclusión de que estamos ante dos formas comunicativas antagónicas, lo que tampoco es cierto (MATEO, 1990). Ambos tipos de discurso presentan rasgos comunes que se influyen entre sí, como señala NYSTRAND (1986) argumentando contra la supuesta autonomía atribuida al lenguaje oral y escrito por otros autores.

Según nuestro criterio, descartando tanto la identidad como el antagonismo, seleccionamos tres aspectos fundamentales que diferencian el carácter más espontáneo y natural de la comprensión oral del deliberado y premeditado de la comprensión escrita, a saber:

a) El lector sólo puede acceder a la información del texto cuando ya ejercita sus destrezas lectoras, es decir, siendo dueño de una riqueza cognitiva que le permita, simultáneamente, descodificar y comprender,

b) La destreza lectora es una adquisición cultural que requiere un aprendizaje laborioso con ayuda de algún agente educativo, y

c) El lector puede controlar la velocidad de la entrada de datos, autoadministrándose la información más deprisa si domina determinadas destrezas lectoras y conoce el tema (cf. 6.3), o haciendo pausas y retrocediendo para comprender en caso contrario.

Señaladas sucintamente estas diferencias (cf. 3.2), parece oportuno ahora traer a colación algunas ideas sobre el propio concepto de lectura.

2.3 El mecanismo lector

La psicología cognitiva reconoce la lectura como un instrumento esencial en cualquier análisis de técnicas de aprendizaje de la lengua.

La idea de que la lectura es una actividad mental compleja es antigua. THORNDIKE (1917) ya argumentaba que la lectura era similar a la resolución de problemas matemáticos. Por eso las definiciones de FRIES o WIDDOWSON citadas, aun superando las distinciones entre comprensión oral y escrita, ofrecen poco valor práctico por su generalidad, ya que adolecen de un paralelismo con otras muchas actividades mentales humanas, y nos conducen a la vaguedad.

Esta es la razón por la que opinamos que abordar el estudio de la complejidad en la comprensión lectora, evitando los vicios comunes, nos conduce a especificar *qué* operaciones concretas estamos realizando al leer y a explicar *cómo* se llevan a cabo en situaciones determinadas de lectura.

Las operaciones mentales que ponemos en marcha durante el acto lector son fundamentalmente tres, a saber, la *predicción*, la *comprobación* y la *confirmación* de conjeturas, de acuerdo con los diversos estudios de GOODMAN (1974, 1976, etc.) que le condujeron a elaborar su celebrado modelo (cf. 5.4.1), donde equiparó la lectura con un *juego psicolingüístico elaborador de hipótesis*. Es así como, con los oportunos ajustes de las presunciones, tales operaciones se constituyen en una acción continuada que dura lo que se alarga la lectura.

Respecto al cómo, en el proceso lector se ponen en juego tanto los

dispositivos *automáticos* descodificadores, propios del modo de procesamiento mental ascendente¹, como los *creativos*, específicos de la modalidad inductiva, al efectuar conjeturas personales, cotejarlas con la información textual y ratificarlas con arreglo a los esquemas mentales poseídos (cf. 1.4). Éstos, según veíamos, resultarán o no modificados en la medida en que la información nueva aporte cambios estructurales a los esquemas pre-existentes.

Relacionar lo que se está procesando con el conocimiento que ya se tiene, las opiniones, emociones, etc. y llevarlo a cabo con un grado apropiado de fluidez conlleva múltiples aspectos de conocimiento, experiencia y aprendizaje. Tantos que ninguna disciplina académica puede reclamar para sí la posesión de *todo* lo que es crucial en la lectura, ni tampoco, por supuesto, la lingüística o la lingüística aplicada. Es por eso por lo que nos reafirmamos en que, de manera fundamental, también están implicadas en el proceso ciencias tales como la psicología cognitiva y educativa, la sociología y la socio-lingüística, la teoría de la información, el estudio de los sistemas de comunicación, y, sin duda, cualquier otra disciplina que pueda contribuir a esclarecer su complejidad. En definitiva, acometer el estudio de este concepto debe ser una labor *interdisciplinar*.

Para aproximarnos a lo que el acto de leer implica bajo esta múltiple y variada perspectiva, toma cada vez más cuerpo entre los investigadores la descripción del término *lectura* considerando los agentes que en él participan, es decir, el lector, el texto y la interacción que entre ellos se produce.

2.3.1 El lector

Su heterogeneidad dificulta generalizar adecuadamente el contexto cultural o social al que pertenece. Ante el entramado de variables como edad, preferencias, estrategias cognitivas, personalidad, etc., los investigadores sólo pueden proporcionar al profesor o al escritor estudios de casos con generalizaciones de sólo una o dos variables para entender el uso y comprensión de la lengua.

Los datos que tradicionalmente se han considerado para estudiar la

comprensión en los lectores se han fundamentado en las respuestas a preguntas elaboradas en función de los objetivos perseguidos; la gama de éstas ha variado según lo que se pretendiera averiguar, oscilando entre las cuestiones para medir la capacidad de recordar/entender detalles de un texto, pasando por el recuerdo de hechos, hasta las formuladas para entender la idea principal, es decir, lo esencial de un texto.

Entre los factores comprensivos de la lectura susceptibles de medida en el sujeto, BARRET (1968) distingue la comprensión literal, la reorganización de ideas en un texto, la capacidad de inferencia, la evaluación y la apreciación. En los libros de texto, las preguntas sobre lectura comprensiva se organizan de acuerdo a determinadas taxonomías, las preferidas por sus autores, y van generalmente enfocadas a que el estudiante pueda entender el texto a varios niveles de procesamiento, niveles que veremos posteriormente (cf. 2.5).

Los lectores, que sin duda requieren unos conocimientos lingüísticos para acceder al texto (cf. 1.4.3, 6.5 y 7.2), no pueden evitar, por lo visto hasta aquí, que en el proceso comprensivo se pongan simultáneamente en marcha su experiencia extra-textual (cf. 6.4, 6.5.3, 7.2.6 y 8.3.1), su finalidad de lectura y su compromiso afectivo, complicando así el proceso. Al tiempo que se enriquece con la absorción del "potencial para el significado"² del texto (WIDDOWSON, 1979), el lector puede inhibirse de la comprensión durante la lectura por varias razones: distracción, aburrimiento, dificultad, etc. Además, los textos pueden tener otros significados, dependiendo de la clase de relación que se establezca mientras se lee entre el juicio del lector y los propósitos del escritor, etc.

En consecuencia, propugnamos una relación entre lector y lectura, en la enseñanza de ésta, acorde con las circunstancias propias del prototipo de sujeto con el que se trabaja, y una medida de la comprensión acomodada a esas circunstancias. Es necesario, además, potenciar el desarrollo de los esquemas lingüísticos formales, sin olvidar los extra-lingüísticos, para que junto con el conocimiento que el lector posee del mundo, incremente la atención y la motivación sobre el acto de leer, en definitiva, que aumente su comprensión de los textos escritos.

2.3.2 El texto

Acentuábamos en la introducción de esta tesis el fundamento básico que el lenguaje escrito constituía para los estudios psicológicos. El interés científico por el estudio de los textos se basa en la tradición de considerarlos la clave del estudio de las lenguas y en la convicción de que textos y lenguas, al unísono, constituyen un marco esencial de referencia para el estudio de la historia, la cultura y el propio lenguaje.

Consideramos, además, que en el campo psicolingüístico, con independencia de otros fines, la descripción de los textos es necesaria para la predicción de la dificultad comprensiva lectora, aunque tal descripción no sea en aislamiento condición suficiente para averiguarla. Uno de los intentos descriptivos textuales ha consistido en aludir a su legibilidad.

Las mejores variables predictoras de legibilidad, a menudo miembros de ecuaciones regresivas en "fórmulas de legibilidad"³, han demostrado estar relacionadas con la dificultad de la palabra y con la complejidad de la estructura de la oración. La dificultad de las palabras se puede medir por su infrecuencia, desemejanza con otras lenguas y longitud; la de las oraciones, por el número de transformaciones requerido hasta llegar a su estructura profunda, o la cantidad de palabras y subordinaciones en la oración.

A simple vista parece lógico vincular directamente la complejidad con la dificultad lectora e, inversamente, la simplificación con la facilidad. Pero en realidad, ¿poseemos evidencia empírica de que legibilidad y simplificación sean términos directamente proporcionales?

De nuestra observación deducimos que la complejidad de un texto depende de múltiples factores, como la sintaxis, el léxico, el conocimiento previo, la familiaridad con el tema, etc., y que las pruebas normalmente aplicadas para medirla, "multiple choice questions", "cloze tests", es decir, comprobaciones estadísticas, sólo miden, en el mejor de los casos, variables lingüísticas, del estilo de relaciones entre palabras, estructuras, cláusulas y oraciones, etc.

Por otro lado, la simplificación sintáctica o el acortamiento, procesos realmente difíciles, no significan que la dificultad desaparezca, como veremos en algunas tareas elaboradas en el capítulo 6 (cf.6.3). Por el contrario, la simplificación puede distorsionar el mensaje e incluso incrementar la dificultad aunque en apariencia se incremente su legibilidad. De cualquier modo, cuando se efectúe una simplificación se ha de mantener la fuerza elocutiva (MOUNTFORD, 1975), al menos en términos de actos de habla, si queremos evitar distorsiones.

A este respecto, entiendo que el escritor puede aliviar la carga comprensiva estando en conocimiento de unas dificultades previas y proporcionando ayuda verbal. Entre otras fuentes, el autor puede recabar del mismo lector sus intereses, familiaridad con el contenido o género literario o problemas comprensivos típicos concretos ante particulares tipos de escritos.

En psicolingüística, atendiendo a la heurística que los lectores usan para procesar determinadas estructuras lingüísticas, se está desarrollando lentamente un cuerpo de conocimientos que examina, en concreto, el proceso de lectura del lenguaje (SCHANK, 1972; BEVER, 1970). Tales intentos, tratan de ver si los lectores desarrollan estrategias para entender determinados tipos de organización lingüística, y sobre todo, los causantes de problemas cuando las expectativas no se confirman con el texto que están trabajando.

Abundando en esta idea, CARPENTER y JUST (1977) y KINTSCH y van DIJK (1978) han intentado ir más allá de la oración para ver la forma en que los lectores relacionan la información vieja con la nueva. Para estos autores, los sujetos, mientras leen, no cesan de completar su conocimiento con la información nueva del texto. La integración se facilita en los puntos donde la unión es factible, de manera que se podría predecir el grado de ayuda que las conexiones explícitas en el texto, por ejemplo las marcas de relaciones retóricas u otras formas de coherencia textual, suponen para el lector en el procesamiento, aunque MEYER (1975) había apuntado anteriormente que la presencia de señalización retórica en los textos no tenía efecto aparente en el recuerdo.

Por nuestra parte, tras analizar estas aportaciones, propugnamos la

descripción de los textos para lograr la mejora comprensiva teniendo en cuenta tres factores: su facilidad o dificultad, el grado de conocimiento que escritor y lector ponen de manifiesto frente al texto (mundo, intereses, etc.) y el enfoque psicolingüístico, o modo particular, en que los lectores resuelven sus problemas de lenguaje en la comprensión. Estos tres factores se conjugan, según la aproximación psico-pragmática que propondremos (cf. 5.7), en las actividades elaboradas a lo largo de los capítulos 6, 7 y 8.

2.3.3 La interacción

En cuanto a la interacción lector/texto, interpretamos la lectura como cooperación y negociación, como una serie de procesos superpuestos por la que se crea un texto del discurso del escritor y del que el lector crea su texto propio en un ciclo de producción-interpretación, transformación que confiere al acto una dimensión psicológica (cf. 4.2.2).

El lector, como hemos visto, aúna sus propósitos, conocimiento y afectividad y emplea sus variadas estrategias en la tarea de leer, dialogando no sólo con el escritor sino con su propio conocimiento (cf. 5.4).

Muchas investigaciones enfatizan la calidad de este procesamiento cognitivo, la influencia del momento de lectura y el condicionamiento social en particulares interpretaciones. Lo cual no hace sino reforzar la idea que mencionábamos: necesitamos una perspectiva multidisciplinar para explicar estos fenómenos.

2.4 Dicotomía lectura-producto, lectura-proceso

La consideración tridimensional del concepto de lectura descrito no deja de arrojar dudas y polémicas entre los investigadores. Muchas de ellas radican en el simple hecho de contemplar la lectura bajo dos ópticas distintas, unos como *producto* y otros como *proceso*.

Centrarse en el *producto* conlleva reconocer en un texto dado varios niveles

de significado, según la interpretación a que se someta. Luego la interpretación del lector (ROYER *et al.*, 1984) se puede dirigir a diferentes aspectos comprensivos, dependiendo de varios factores como el resorte motivador que se estimule, el punto de partida o conocimiento previo del lector (STRANG, 1972; STEFFENSEN y JOAG-DEV, 1984). BRANSFORD *et al.* (1984) señalan a propósito de tal conocimiento que, para que contribuya a la comprensión, ha de activarse previamente.

Otros autores, como hemos visto en páginas anteriores, interpretan que el texto no tiene un producto comprensivo sino un potencial para el significado (cf. 2.3.1, WIDDOWSON, op. cit.), que variará entre lectores dependiendo de múltiples factores, destacando igualmente su finalidad y conocimiento previos. Bajo esta óptica es como el lector recrea el significado en su interacción con el texto.

A la evaluación de la comprensión, que es el pilar básico en el que se apoya la investigación sobre la lectura centrada en el producto, hay que reconocerle su valor. Pero se argumenta que comprensión y lectura no son la misma cosa y estas pruebas de lectura tienden sólo a medir la comprensión. Saber sólomente el nivel comprensivo alcanzado no sirve para ayudar al estudiante, ya que este conocimiento "per se" no indica *cómo* lo ha conseguido el lector (LUNZER y GARDNER, 1979), que, entendemos, sería lo interesante para organizar la pedagogía de su enseñanza.

Por eso existe la corriente de los defensores de centrarse en el *proceso* (HOSENFELD, 1984:231-249), o fundamento del producto, que cambia de lector a lector, finalidad a finalidad, tiempo a tiempo, etc. El interés sobre la investigación lectora reside aquí en la *caracterización* de los procesos -detección y descripción de las estrategias morfosintácticas, semánticas, paralingüísticas (tablas, ilustraciones), psicológicas (tipos de lector, motivación, cultura, conducta)- y la *comprobación* de la existencia de elementos comunes en diferentes textos. De confirmarse, los estudiantes podrían aprenderlos para mejorar su lectura.

Entender los procesos nos llevaría a distinguir las diferencias entre el lector deficiente y el bueno, lo que daría lugar a la enseñanza de estrategias propias de los esquemas del segundo al primero, o al menos, ponerlas en su conocimiento para que

dispusieran de ellas a su libre voluntad.

También falta evidencia de la existencia de destrezas lectoras y de su jerarquía (cf. 6 y 7). Las lecturas pueden variar en grados de significado y niveles de comprensión, pero ello no significa que tales diferencias se traduzcan en distintas clases de destrezas. Los trabajos de HOSENFELD (1984), HARRI-AUGSTEIN y THOMAS (1984) y FRANSSON (1984), tratan de conseguir evidencias de las destrezas y de las categorías jerárquicas en la naturaleza del proceso.

En suma, de las dos posibles disyuntivas, producto o proceso, observamos que la investigación tradicional ha insistido sobre la primera mientras que la tendencia actual recae sobre la segunda que, por otro lado, encuentra aplicación en la enseñanza de la lectura más que en la evaluación/comprobación de la misma. En cualquier caso, no cabe duda de que se trata de un proceso multinivelar, activador de varios esquemas mentales, de cuyos estadios trataremos a continuación.

2.5 Ciclos procesadores de información en la lectura

Dos estructuras cognitivas complejas de la memoria se activan durante el desarrollo del procesamiento lector (JUST y CARPENTER, 1980; CARPENTER y JUST, 1983): la *memoria a largo plazo*, de carácter referencial, que retiene los conocimientos generales del lector sobre ortografía, fonología, sintaxis, semántica, estructura del discurso, esquemas de dominio, esquemas situacionales, etc. (cf. 1.4.3) y la *memoria a corto plazo*, de naturaleza operativa y capacidad limitada, que mantiene las representaciones cognitivas activadas durante la ejecución de las operaciones plurinivelares que son propias de la lectura.

Debido a las limitaciones de la memoria operativa, ésta procesa la información en ciclos. Cada ciclo se inicia con un desplazamiento visual a la siguiente palabra del texto y persiste, durante la fijación de la mirada, el tiempo necesario para procesar la palabra en todos los niveles posibles. El sujeto hace funcionar simultáneamente varios estadios de procesamiento, conscientes unos, imperceptibles a simple vista otros. Es común entre los autores dedicados a su



estudio seleccionar los siguientes:

Reconocimiento de letras e integración de sílabas. La asignación y aplicación de patrones son los procesamientos y análisis de información más básicos que ejecuta el lector. El sistema visual analiza las características elementales de los trazos (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulos de intersección) y sintetiza las letras. Las letras se integran a su vez en *patrones silábicos*.

Codificación de palabras y acceso léxico. Las letras y sílabas se agrupan en palabras. Los procesos anteriores son transparentes para el lector (cf. 6.5), que inicia el ciclo accediendo al significado de las palabras en la memoria semántica. También puede hacerse consciente de las palabras del texto porque le sean difíciles o poco familiares. Una vez reconocido el significado, se inserta en la memoria operativa y la activación decae gradualmente con el tiempo. El acceso es más rápido cuando la palabra es frecuente o familiar para el lector, lo cual se manifiesta en la duración de la mirada (cf. 5.4.5). La codificación de palabras supone un acceso a los conceptos de la memoria semántica.

Codificación sintáctica y asignación de casos semánticos. Las palabras se relacionan entre sí mediante reglas sintácticas u otros modos. El lector, aún cuando no sea consciente de ello, utiliza su conocimiento gramatical implícito en la lectura de textos (cf. 6.5 y 7.2). De modo que si lee el artículo "the", inmediatamente se activa la expectativa de que la siguiente palabra será un sustantivo.

Un tipo de dependencia corresponde a los casos semánticos: agente, receptor, locativo, tiempo, modo, instrumento, acción o estado. El procesamiento del caso de una palabra concreta depende de los valores normativos (por ejemplo, "Thursday" tiende a ser un tiempo y "village" un locativo). De este modo, en la oración

Kevin held the _____ and played a melody,

la palabra que falta debe ser el instrumento (por ejemplo "violin"). A veces, no obstante, la asignación resulta menos clara y puede depender más del contexto lingüístico previo o posterior que de la normativa pre-establecida.

Codificación de proposiciones. Las oraciones de la estructura superficial del texto llevan implícitas proposiciones elementales que el lector abstrae de un modo automático. Prueba de ello es que, cuanto mayor es el número de proposiciones que incluye un texto, manteniendo constantes el número de palabras y oraciones, mayor es el tiempo requerido para su lectura. (KINTSCH y Van DIJK, 1978; GRAESSER, HOFFMAN y CLARK, 1980) (cf. 6.5 y 7.2.1).

Integración de cláusulas. Se trata de una operación de alto nivel psicológico; el lector trata de integrar las cláusulas próximas, buscando coherencia referencial entre ellas (cf. 7.1 y 7.2). Por ejemplo, si leemos

Kevin held the violin and played a melody. Mary showed herself proud.,

tendemos a establecer una relación entre ambas oraciones, aun cuando no esté expresa. Los procesos de integración pueden guiarse por el esquema temático avivado en la memoria operativa. Una función importante de la integración es liberar la memoria operativa de las representaciones superficiales menos necesarias, reduciendo en ella la información susceptible de activación. (KINTSCH y Van DIJK, 1978).

Aglutinación de oraciones. Se produce cuando el lector alcanza el final de una oración; de ahí que la última palabra de una oración requiera un tiempo adicional de mirada. Las operaciones realizadas en el acoplamiento suponen el remate de una serie de operaciones de alto nivel, tales como la búsqueda de relaciones entre cláusulas y la eliminación de posibles inconsistencias en el acceso léxico, o la integración de cláusulas. La importancia del final de oración radica, según JUST y CARPENTER, en que en este punto se aporta información nueva que resuelve ambigüedades del texto retrospectivamente.

Integración temática. El lector, además de leer e interpretar oraciones, construye un modelo coherente e integrado del texto global, lo que supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales (por ejemplo, "narración", "texto experimental", etc.), que guían su comprensión.

Los procesos ejecutados en un determinado ciclo no son estrictamente

lineales. Antes bien, los niveles se mantienen funcionando en sentido opuesto, pero complementaria y paralelamente. Cuando los niveles comprensivos inferiores o procedimientos ascendentes, proporcionan el "input" requerido para activar los niveles superiores, también hay un fuerte componente de procesos descendentes operando para la comprensión. Por ejemplo, cuando el sujeto lee

Andy hit the nail with a _____,

el pensamiento semántico sugiere un caso instrumental, y el esquema temático de "trabajo de carpintero" sugiere que la siguiente palabra pueda ser "hammer"; de modo que, si ésta en efecto es la palabra, la descodificación silábica y el acceso léxico se aceleran (cf. 6.5 y 8.3.1; Ps. 9, 10 y 25).

Aunque en la lectura se ponen en marcha simultáneamente todos los niveles de procesamiento, su naturaleza no es equiparable. Se distinguen dos grandes categorías: los *microprocesos*, relacionados directamente con la descodificación más o menos mecánica del texto o procesamiento inductivo, (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, identificación sintáctica, etc.), y los *macroprocesos*, operaciones de alto nivel relacionadas con la comprensión global del texto o procesamiento deductivo (integración de proposiciones en esquemas, inferencias, representaciones textuales coherentes, uso de metas en la lectura, etc.).

Ambos tipos de niveles son esenciales para el buen lector. Los modelos cognitivos de lectura sitúan el énfasis unas veces en los microprocesos (MASSARO *et al.*, 1980) y otras en los macroprocesos (KINTSCH y Van DIJK, 1978). Las diferencias entre sujetos se deben al grado de eficiencia que los lectores muestran tanto en los micro como en los macroprocesos. Si nuestro lector, por ejemplo, dispone de un sistema de conocimiento poco organizado y escaso, podrá tener problemas en integrar las proposiciones del texto en esquemas conocidos, lo cual evitará procesos de inferencia imprescindibles y hará que no se alcance, en definitiva, una representación coherente del texto. Por el contrario, el buen lector, será necesariamente un buen descodificador, integrador, inferidor, etc. y, en suma, un buen entendedor.

2.6 La lectura en una lengua extranjera

La bibliografía sobre la lectura en L2 abunda en especulaciones, atribuciones, opiniones, pero contribuye con pocas evidencias de estudios concretos sobre el tema y la mayor parte de ellos están basados en las numerosas investigaciones llevadas a cabo con lectores en L1. Aun así, sus resultados se consideran en gran medida extrapolables a los lectores de L2 (ALDERSON y URQUHART, 1984:1-27).

Participamos de la opinión de que cuesta trabajo precisar las diferencias entre la lectura en L1 y la de L2. ¿Hasta qué punto son los problemas de lectura debidos a la L2 y hasta cuál a problemas de lectura en sí?

Los protagonistas de la lectura en L2, como en la L1, son *lector, texto e interacción*, luego lo expuesto en el apartado 2.3 ha de tener validez para acometer el problema. Si queremos explorar lo que es la lectura de una L2 necesitamos centrarnos en estos tres factores, no de manera aislada, sino interactiva e interdependiente. En la investigación lingüística, el estudio de tal interdependencia (CANDLIN, 1984) es tan crucial como pueda serlo cada uno de los factores por separado.

Las dificultades de la lectura en L2 pueden afectar a los niveles de procesamiento, a los ciclos comprensivos y a la naturaleza, -operativa o a largo plazo-, de la memoria (MacNAMARA, 1970). La cuestión reside en detectar si los problemas son sencillamente de conocimiento de la lengua (palabras, gramática, etc.) o si hay otras causas, como pudieran ser las deficiencias de lectura en su propia lengua.

GOODMAN (1973), RIGG (1977), COADY (1979), BARRERA-VASQUEZ (1953), MODIANO (1966) y CUMMINS (1976, 1979) sostienen que el éxito en la lectura de una L2 depende de la destreza lectora en L1 más que de su conocimiento de la L2, el inglés en este caso, al considerar que las destrezas lectoras son transferibles de una a otra.

YORIO (1971), SCHANK (1975), ULIJN y KEMPEN (1976) y ALDERSON, BASTIEN y MADRAZO (1977) defienden el criterio contrario, argumentando

que los problemas de lectura de los estudiantes de una L2 se deben en gran parte a deficiencias en el conocimiento de esa lengua y a interferencias de la lengua materna con ella en el proceso de lectura.

En nuestra opinión hay que recoger ambas posturas puesto que, además de requerir evidencia empírica, se precisa una investigación que mejore el bagaje pedagógico en la enseñanza de la lectura en L2 y su proceso de aprendizaje. Coincidimos con COWAN y SARMAD (1976), en que la lectura deficiente en L2 se debe a las incorrectas estrategias adquiridas para leer esa L2, estrategias que difieren de las que utilizan los nativos de esa lengua. Y con CLARKE (1979) en que la lectura deficiente en L2 se debe a un desigual uso de las estrategias en ambas lenguas. Por eso, los buenos lectores de L1 lo serán en L2 *sólo* cuando hayan superado, al menos, el nivel umbral en el conocimiento de la L2. Con estos presupuestos, estamos en disposición de enunciar las siguientes recomendaciones para acometer la posible gama de problemas lectores en L2:

- Si la lectura en L1 es deficiente, hay que mejorar la lectura en L1.
- Si el conocimiento de la L2 es deficiente, hay que mejorar su competencia.
- Si la capacidad lectora en L1 se frena por la baja competencia en L2, hay que mejorar ésta primero y luego las deficiencias lectoras en L1.
- Si el procesamiento es diferente en ambas lenguas, se enseñará la lectura de L2, sin tener en cuenta la capacidad lectora en L1.
- Si los problemas de lectura en L2 se deben a deficiencias de lenguaje tanto en L2 como en L1, se puede enseñar lectura en L2 o L1 a los lectores deficientes de L1, o familiarizar a los que son buenos lectores en L1 con los códigos de la L2.

En resumen, los problemas de lectura en L2 se pueden circunscribir a dos campos fundamentales, a saber:

- a) Problemas de lectura en L1; los malos lectores en su idioma, lo serán también en el otro.
- b) Deficiencias en el conocimiento de la L2.



Hasta el momento, se han desarrollado esfuerzos encomiables por aportar datos sobre el tema, tanto con estudios de campo como teórico, en diversos congresos de TESOL por Norteamérica y en publicaciones y revistas profesionales especializadas, muchas de las cuales se citan en nuestra bibliografía. Aún así, estimamos que todavía faltan datos empíricos, no obstante, que detecten problemas lectores en los estudiantes de L2 con niveles avanzados de lengua y que hayan sido comparados con los problemas lectores que muestra el nativo instruido de esa lengua (su estrategias, sus dificultades, etc.).

Por lo que cogimos que, para adentrarnos en el problema, primero hemos de ser conscientes de las limitaciones que la investigación en este campo tiene: se necesita más *información cualitativa* (datos referidos a los niveles de lectura en L2 y L1, destrezas, soltura, etc. sobre un mismo individuo para contrastarlos con otros), lo mismo que un esfuerzo investigador en el *proceso* de la lectura (incorporando técnicas nuevas que nos digan el tipo de procesamiento que el lector hace en L2 y no sólo medidas del producto como ha sido lo más habitual). En suma, propiciar un futuro investigador centrado en los individuos, en la naturaleza de sus destrezas, estrategias, conocimientos, actitudes y motivaciones y cualquier otra variable que le afecte y pueda ser relevante.

2.7 Resumen

Aunque la evidencia histórica demuestra que la interpretación y comprensión humana de la grafía alfabética aventaja a la logográfica, razón por la que se ha impuesto en la mayoría de los países modernos, lo cierto es que leer requiere un largo proceso de aprendizaje y perfeccionamiento; en ocasiones, incluso, puede ser la causa de determinadas deficiencias de aprendizaje en los sujetos, niños o adultos.

La comprensión lectora es un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la activación de los sistemas de atención y memoria, de los procesos codificadores, perceptivos, inferenciales, esquemáticos, etc. y de la representación en el sistema cognitivo individual. Es el fenómeno que experimenta un individuo al enfrentarse a un texto escrito adecuado a su nivel de conocimientos. Los fenómenos constructivos

integrantes de la comprensión son atribuibles a la lectura comprensiva. La lectura es un producto interactivo del propio texto, de los esquemas del lector y del contexto lingüístico y extralingüístico.

Por ello, los agentes de la lectura son el lector, el texto y la interacción que entre ellos se genera y desarrolla en la extracción del significado. El escritor y el profesor pueden ser actores secundarios del proceso en colaborar para facilitarlo, mejorarlo y perfeccionarlo.

En cuanto al lector, pese a la existencia de estereotipos de niveles y ciclos comprensivos, es tal su heterogeneidad por la abundancia de factores que pueden coincidir en un individuo, que la investigación sólo ha estudiado casos relacionando sólo dos o tres variables que, conjuntamente, influyan en la comprensión lectora.

Respecto al texto, sin duda su descripción es importante en el proceso, así como el conocimiento lingüístico instrumental para acceder a él. Pero la activación de cualquier otro tipo de conocimiento es inevitable, e incluso deseable, cuando el sujeto lee y quiere comprender. De ese modo, la potencialidad del significado de cualquier texto se eleva hasta poder casi afirmar que cada lector comprende un mismo texto de diferente manera.

Y en cuanto a la interacción, se insiste en que la lectura es un proceso. Un proceso que se ha de aprender, practicar y perfeccionar y que al requerir un agente educativo, ha de ser susceptible de enseñanza. La investigación ha flaqueado hasta ahora en este sentido, ya que contradictoriamente, la mayoría de los trabajos han medido la comprensión lectora, es decir, el producto resultante del proceso, pero no nos ha proporcionado suficientes elementos metodológicos para enseñar y ejercitar ese proceso conducente a tales resultados.

KINTSCH y Van DIJK, entre otros, han intentado establecer una taxonomía de niveles en el procesamiento lector pero, como en el establecimiento de ciclos procesadores de información y a pesar de la jerarquía que entre ellos se establece, no se dan de forma lineal sino en interacción, o lo que es lo mismo, activándose en el individuo al mismo tiempo los procesos comprensivos de carácter ascendente y los de carácter descendente en la negociación del significado.

Capítulo 2

52

Las consideraciones apuntadas, aun siendo la mayoría resultado de investigaciones en L1, se pueden aplicar a la lectura en L2. Sería deseable, no obstante, un incremento en la investigación empírica sobre el proceso lector en L2 específicamente, la localización de los problemas inherentes al proceso de lectura en sí y los imputables a la L2. Y diferenciar los resultados según el grado de conocimiento de L2 que los sujetos de la investigación posean. El objetivo sería entonces precisar qué relaciones mantienen estos aspectos entre sí, si es que hay alguna, y de qué manera podemos intervenir en ellas para mejorar su lectura.

NOTAS

1. Véase nota 6 y 7 del final del capítulo anterior.

2. WIDDOWSON sugiere aquí que el texto no contiene un significado, sino un *potencial para el significado*, que variará su significación para cada sujeto, dependiendo de múltiples factores, pero fundamentalmente de los relacionados con los propósitos y conocimientos de los lectores.

3. Fórmula: N° de palabras/ N° oraciones + N° de palabras de 3 sílabas/ N° de palabras x 100/1 x 4

Los resultados indicarían: 0 - 12 fácil

13 - 16 graduado

16 - + post-graduado.



Universitat d'Alacant

Capítulo 3

Universidad de Alicante

ASPECTOS PRAGMÁTICOS DE LA LECTURA

- 3.1 Relevancia del contexto
- 3.2 La pragmática del discurso escrito frente a la del oral
- 3.3 La interactividad en la escritura
- 3.4 Los constituyentes pragmáticos en la comprensión
- 3.5 Modalidad lingüística y comprensión
- 3.6 Variación lingüística, expresión y comprensión del significado
- 3.7 El contraste pragmático
- 3.8 Resumen



3. ASPECTOS PRAGMÁTICOS DE LA LECTURA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ya hemos dicho que la lengua puede ser el soporte de cualquier actividad mental de la especie humana. Por otro lado, todos los conocimientos se pueden expresar verbalmente, lo que implica una estrecha relación entre la estructura lingüística y la epistemológica. Comunicación y conocimiento son, pues, conceptos vinculados. Y tal vinculación conecta el paradigma pragmático del lenguaje con el proceso constructivo de la comprensión, comprensión lectora de la L2 en nuestro caso que, como venimos sosteniendo, se caracteriza por ser un proceso constante de formación y comprobación de hipótesis sobre el texto de lectura y por la permanente interacción entre los argumentos del escritor y el conocimiento del mundo que el lector aporta al acto de leer.

Ampliando las perspectivas bajo las que hemos examinado el proceso de la comprensión lectora en L2 hasta el momento, y frente a otras consideraciones lingüísticas más clásicas como la estructuralista o la generativista, acometeremos ahora un aspecto poco tratado, pero retador y sugerente: la conexión entre dicho proceso y la pragmática. Los análisis que aquí se aportan no son sino el reflejo del interés que me suscitó el paradigma pragmático durante los cursos de doctorado sobre traductología y lexicología realizados en la universidad de Alicante durante los cursos 1988 y 1989.

Justificamos este intento por entender que la contemplación del proceso lector bajo esta perspectiva, lo mismo que en el fenómeno comprensivo del lenguaje oral, contribuye a interpretar la "completez" de su significado, en palabras del profesor ALCARAZ (1992:100 y ss.).

Para empezar, nos formularíamos cuestiones como:

¿Qué entendemos por perspectiva pragmática en el lenguaje?

¿En qué sentido pueden considerarse pragmáticos los agentes que intervienen en la comprensión?

¿Cómo afectan las variables pragmáticas del lenguaje a la comprensión lectora?

¿Son equivalentes los aspectos pragmáticos del discurso oral y los del escrito?

¿Cabe algún paralelismo entre L1 y L2 bajo esta perspectiva?

Responder a estas interrogantes precisaría un ambicioso proyecto investigador para el que todavía no estamos preparados; aun así, las recopilaciones, citas, reflexiones y conclusiones aquí aportadas, poseen esa intencionalidad, pretendiendo constatar cómo afectan al proceso comprensivo de la L2 y demostrar algún valor de la contribución pragmática a tal proceso.

Dos capítulos se han elaborado a tal efecto. En este primero, nos ha parecido oportuno aludir a ciertas ideas generales, identificadas con muestras de lenguaje, referentes a la noción de *contexto*, a los puntos de contacto de los *discursos oral y escrito*, a la fuerza pragmática de la *modalidad lingüística*, a la importancia de la elección lingüística en la *expresión del significado* y al *contraste pragmático* en la lectura de L1 y L2. En el siguiente, trataremos de una selección de macro-conceptos en la organización discursiva: el *discurso pragmático*, la *ilocución discursiva*, la *competencia comunicativa* y determinados *aspectos organizativos* (estructura, tematización, topicalización, marcadores, etc.)

3.1 Relevancia del contexto

El paradigma pragmático, además de utilizarse en filosofía, psicología y ciencias afines (MORGAN y GREEN, 1980:113), constituye un enfoque novedoso en la lingüística. Bajo este paradigma se acometen estudios sobre cómo

a) La interpretación y el uso de los *enunciados* depende del conocimiento del mundo real,

b) Los hablantes usan y entienden los *actos de habla*, y

c) La estructura de las oraciones se ve afectada por la relación entre *hablante* y *oyente* (LEECH, 1983; LEVINSON, 1983; PALMER, 1981).

Estos tres apartados ponen de manifiesto su común interés por los aspectos comunicativos de la lengua, es decir, por las *relaciones* entre el signo lingüístico y sus usuarios los seres humanos. MORRIS (1938) distingue así esas relaciones, *pragmática*, de las que mantienen los signos entre sí, *sintaxis* y de las de los signos con sus referentes, *semántica*.

La pragmática también atiende a los *modos* (cf. 4.3) en que se usan los signos lingüísticos para cumplir las diversas funciones comunicativas del lenguaje. Siendo el lenguaje una invención del hombre, la relación entre las circunstancias inherentes a toda actividad humana y los signos debe ser fundamental. Los signos lingüísticos se utilizarán en momentos concretos y con fines precisos, o lo que es igual, para que los usuarios den significación a un enunciado, que es la realización simbólica de una expresión, se necesita -bajo el punto de vista pragmático- conocer el *contexto* de uso de tal enunciado (KATES, 1980:105).

Algunos lingüistas como De BEAUGRANDE (1984) opinan que recurrir al contexto en los estudios lingüísticos es regresivo, por remitir a un marco cada vez más amplio, abarcador de toda la cultura humana; otros lo ven necesario pero difícil (HATCH, 1992:135), pues pese a los avances logrados en el estudio de los actos de habla, aún queda por resolver la función que los hablantes atribuyen al enunciado, particularmente cuando se accede a él fuera de contexto. Es por esto por lo que ante la expresión

(1) I wonder where the file is

nos podemos formular con toda razón la pregunta: el hablante, ¿usa "file" para referirse a una lima, a un archivador o a un archivo informático?; y aun suponiendo que se diera en un entorno informático, ¿nos está diciendo que ha perdido el archivo o que le ayudemos a encontrarlo? En nuestro criterio, su intención es decisiva para poder adscribir una función precisa al enunciado; esto es, la función no reside tanto en el enunciado como en la intención del hablante, que precisamente es objeto de estudio en pragmática.

En estrecha relación con este hecho está la importancia del contexto; por eso, la mayoría de los autores, conceden a su análisis una importancia central. STALNAKER (1972:383), por ejemplo, entiende la pragmática como "el estudio de los actos lingüísticos y de los *contextos* en que estos se llevan a cabo". Y ALCARAZ (1990:152-3) afirma que el *contexto* constituye un pieza clave para la interpretación pragmática de los mensajes porque demarca no sólo las dimensiones lingüísticas sino, sobre todo, las estrategias socio/psicolingüísticas de la comunicación por su interés en la consideración del "otro".

Las variables que conforman el contexto son: la *situación*, o localización espacio-temporal del enunciado, más la identidad de los participantes, acompañantes y objetos relevantes; el *cotexto*, o marco textual del enunciado; y la *presuposición* pragmática, que consta de las ideas, valores y conocimientos culturales compartidos por los interlocutores, es decir, el mundo real o ficticio, -universo discursivo-, al que alude todo enunciado.

En el breve diálogo que sigue veremos, por un lado, una sucinta interpretación del signo lingüístico bajo los puntos de vista sintáctico y semántico; y por otro, su consideración pragmática, atendiendo a los factores situacionales, cotextuales y presuposicionales del contexto.

(2) X - The receptionist tells me you want details of the graphics packages.

(3) Y - That's right. I thought if I could give you a general idea of what my assignment involves, you could suggest what would be the best for my needs.

Sintácticamente, la "s" de "tells" en (2) es consecuencia del sujeto singular en tercera persona, la colocación de "general" delante de "idea" en (3) responde al sistema de colocar el adjetivo delante del nombre en inglés, etc.

Semánticamente, la utilización por X de "details of the graphics packages" en (2) presupone la relación entre la expresión lingüística, signo, con el concepto de información detallada de los lotes de programas para gráficos.

Pragmáticamente, el contexto de uso nos *localiza* la acción en un entorno académico, para lo que el término "assignment" en (3), la cortesía en la petición de ayuda de Y a X y el lenguaje directo de X a Y, *cotexto* propio del diálogo, pueden

constituir las claves interpretativas. Nos sugiere, es decir *presuponemos*, que se trata de un diálogo entre alumno y profesor, frente a otro similar que pudiera darse entre un cliente y un vendedor, por ejemplo.

Con todo, entendemos que analizar por separado un mismo fenómeno lingüístico no debe significar la falta de interrelación entre los diversos enfoques citados. Antes bien, consideramos que la dimensión pragmática contribuye a complementar estudios lingüísticos previos, sean estos estructuralistas o generativistas, y enriquece los estudios empíricos sobre la competencia comunicativa. Incluso aporta su óbolo cooperativo a la investigación que sobre el lenguaje realizan psicólogos, antropólogos, filósofos, etc., en consonancia con el espíritu multidisciplinar y complementario de los argumentos que venimos defendiendo.

3.2 La pragmática del discurso escrito frente a la del oral

Ya hemos mencionado en 2.2 que al lenguaje escrito se le han adjudicado muchas diferencias con respecto al lenguaje oral; recordemos, como botón de muestra, la posesión de destrezas socializadoras requeridas por el lector, su carencia de interactividad, su ejecución en tiempo no real, su presentación al lector como un producto acabado o su modo de expresión y comunicación.

Estas desigualdades han de ser imputables tanto a la *naturaleza* del texto escrito -en particular a la separación física entre lector y escritor-, como a las diferencias de las *reglas pragmáticas*, o condicionantes mentales y lingüísticos a que está sometido el usuario en ambos canales comunicativos. Aun así, muchas de las características de la organización discursiva, como la cohesión sintáctica y léxica, el desarrollo propositivo, las implicaturas, etc., persisten tanto en el seno de la escritura como en el del habla.

Por lo que a nosotros respecta, inmersos en el estudio de los procesos comprensivos del lenguaje, nos conviene valorar tanto el grado de aproximación como el de distanciamiento de los dos tipos de discurso. Las reglas pragmáticas entre ellos se alejan en múltiples aspectos, según avalan las tradiciones investigadoras que insisten en las diferencias (MORGAN y GREEN, 1980:136). Pero a ser posible, como también existen procesos interpretativos aplicables a los dos

(STUBBS, 1980, 1985:211), nos interesa para nuestros propósitos apoyarnos en las semejanzas por entender que, lo mismo que se ha intentado hacer con el lenguaje informal de la conversación, el análisis multidisciplinar y lingüístico de muchas implicaturas discursivas puede hacerse extensivo a los textos escritos.

Ya vimos que la lectura se efectúa, normalmente, con la separación del lector y el escritor en el tiempo y en el espacio; por el contrario, el hablante y el oyente en la comunicación oral mantienen entre sí acceso inmediato y comparten, en general, el mismo entorno físico. La proximidad en la interacción oral posibilita el uso de mecanismos verbales (entonación, tono de voz, ...) y no verbales (gestos, expresiones faciales, movimientos de cabeza, ...), que facilitan la inferencia por el oyente de las intenciones del hablante.

Obviamente, la carencia de este tipo de apoyos en la lectura supone para el lector de L2 una dificultad añadida. Es más, presumimos que aunque hubiera coincidencia de aspectos pragmáticos, los lectores de L2 sin un alto grado de dominio en esa lengua, esto es, el alumno común de muchos cursos de L2, no dispone de la capacidad del hablante natural medio para transferir a la comprensión del discurso escrito las destrezas que hubieran desarrollado en su propia lengua.

Por añadidura, a tales obstáculos hay que añadir, según subrayamos en en 2.2, la naturaleza más espontánea de la producción oral frente a la premeditación de lo escrito, que produce, como en los niños, el efecto de que, aun controlando los aspectos pragmáticos comunicativos y comprensivos de su lengua oral, no pueden trasladar estas destrezas automáticamente a la comprensión de la escritura.

Tampoco es habitual que el escritor utilice expresiones cuya finalidad sea provocar respuestas inmediatas del interlocutor, al estilo de las preguntas directas, las comunes "tag-questions" orales o los ejercicios de un libro de texto, por ejemplo. De modo que, aunque recurra a este estilo como en

(4) "Why does a man use metals still so much today when there are other materials specifically plastics, which are available? A material is generally used because it offers..." (JOHNSON, C.M. y D., 1988:1)

al comienzo de un capítulo explicativo de los metales, o al indirecto como en

(5) " ... is shown in Fig. 84. We have already discussed in Chapter 3 **the way in which** a unijunction transistor works. It will be recalled... " (OLSEN, G.H., 1982:144),

el lector no percibirá si se trata de una pregunta retórica o real. Antes bien, éste inferirá casi inconscientemente que no se busca una respuesta explícita, dada la ausencia del autor para recibirla, sino que se trata de llamar la atención e introducir nuevos tópicos, o de recordarlos (cf. capítulo 4), en la construcción del discurso.

Pero también es cierto que, en la otra cara de la moneda, algunos aspectos comprensivos pueden justamente facilitarse por las características del canal escrito.

Así, el lector de L2 no tiene, como el oyente, que incrementar su atención para descodificar el sonido al tiempo que ejerce la comprensión, circunstancia que normalmente supone una dispersión en el entendimiento de la comunicación oral; en cambio, podrá volver atrás, releer e incluso adelantarse en la lectura, con la frecuencia que lo requiera, para confirmar, matizar y clarificar sus predicciones, o lo que es lo mismo, pulir su comprensión.

Muchos textos, incluso, se elaboran sólo para extraer resúmenes de su lectura o algún tipo de información concreta, pero no para que se lean necesariamente en el orden de la presentación de los tópicos (cf. capítulo siguiente). Determinados manuales y publicaciones de carácter científico o técnico sólo se consultan en aquellos apartados donde se tratan ciertos aspectos concretos y particulares (catálogos, manuales de uso y funcionamiento, publicaciones periódicas, etc.). Otros, como el que nos ocupa, remiten constantemente hacia adelante o hacia atrás para reforzar la argumentación, completar el contenido y, en resumen, mejorar la comprensión.

Al no darse la negociación interpersonal, como ocurre entre hablante y oyente en la construcción del discurso oral, el escritor no puede modificarlo según se vaya implicando o interesando a la otra parte, sino que ha de elaborarlo en su totalidad al escribir; en consecuencia, tendrá que esmerarse en la claridad, selección y abundancia de datos de modo que se facilite la comprensión de cualquier lector potencial.

En suma, la comprensión afecta tanto a la lectura como a la audición oral. El modelo de KINTSCH y van DIJK (1978: 363-394), por citar sólo uno de los

tratados, se puede aplicar a ambos tipos de comprensión (cf. 5.3). De hecho, los principales diferencias entre comprensión auditiva y lectora radican en estadios inferiores a los niveles oracionales o textuales/discursivos (KINTSCH y KOZMINSKY, 1977) (cf. 2.5 y 5.4). Cuando los autores investigan sobre el mecanismo comprensivo, dan por sentado que los lectores a los que se refieren han superado ya los niveles descodificadores, habiéndolos automatizado, aunque el modelo también tiene validez para lectores que han de dedicar todavía un esfuerzo sustancial a la descodificación, como puede ser el caso de un lector de L2.

3.3 La interactividad en la escritura

Si el discurso escrito fuera sólo la producción aséptica de secuencias propositivas, resultado de la suma aritmética del contenido semántico más las relaciones lógicas, podríamos tildarlo de no interactivo.

Pero en la realidad, lo que sucede es que, en el significado de toda producción escrita, se imbrican, además de ese cálculo matemático, otros mecanismos de orden pragmático, como la prominencia de las oraciones principales frente a las subordinadas o viceversa, el foco o énfasis sobre ciertas partes del discurso, la topicalización o la anáfora, etc. (cf. capítulo 4) precisamente porque la escritura está pensada y diseñada para los lectores; los trabajos de ROE (1977) y TADROS (1980) son bien ilustrativos de estas características en los libros de texto académicos.

Esta misma es la razón por la que incluso un monólogo escrito es igualmente interactivo; pensemos cuántas evocaciones, sentimientos, reacciones, concordancias y discrepancias, emociones, etc. nos ha provocado el bello monólogo de DELIBES (1980) *Cinco horas con Mario*. Por ello, objetamos ante la afirmación de que el lenguaje escrito sea un hecho lingüístico premeditado, elaborado y editado a la exclusiva conveniencia del escritor, -frente a la producción espontánea del lenguaje oral con dos participantes simultáneos-, pues nos parece, cuando menos, restrictiva y demasiado generalizadora.

Los lectores de un libro ignoran tanto si sus capítulos se escribieron en el mismo orden en el que se imprimieron, como los arreglos, modificaciones y

correcciones de que fueron objeto. Y las referencias transversales que en él aparezcan se pueden relacionar bien con lo que está sucediendo en el momento de leer como con lo que vendrá o lo que se trató previamente. El propio lector, como antes apuntábamos, es susceptible de elegir un orden arbitrario en su lectura, por lo que la profundidad del entramado comprensivo y comunicativo puede ser muy variable, y hasta imprevisible, dependiendo de factores personales decisivos, como las motivaciones individuales o el propio y su conocimiento del mundo y la realidad (cf. 2.3.3).

3.4 Los constituyentes pragmáticos en la comprensión

a) *Deixis*

Consiste en elementos textuales comunes presentes en la escritura y en el habla, en realidad sinónimos, hiperónimos o metáforas lingüísticas, aunque lector y escritor no compartan el mismo entorno físico en el momento de su producción. La referencia deíctica puede ser *personal* ("he, them"), *demostrativa* ("this, that"), *locativa* ("here, there") o *comparativa* ("higher than, the oldest"), por citar algunas; todas pueden aparecer en la escritura bien *anafórica*, lo más común, para referirse a lo que el escritor haya introducido previamente en el texto, o *catafóricamente*, cuando la referencia es subsiguiente.

b) *Estrategias*

Carecemos de evidencia empírica que demuestre que los elementos deícticos u otros factores pragmáticos de los materiales impresos hayan de ser entendidos por el lector basándose en su experiencia del lenguaje oral. Pero intuimos la existencia de reglas pragmáticas o *estrategias comprensivas* diferenciadoras (cf. caps. 6, 7 y 8), según se trate de entender un discurso u otro; es más, incluso dentro del texto escrito, habría que determinar estas estrategias según qué tipo de texto fuera atendiendo a su género, estilo, registro, etc. (RUBIN, A., 1980:427 y ss.), ya que todas estas variables pueden influir en la mejor o peor comprensión lectora en L2, particularmente en el caso de un principiante sin mucha práctica. Un seleccionado conjunto de estas estrategias es lo que constituye la base de nuestra aproximación



Capítulo 3

psico-pragmática a la lectura (cf. 5.7).

c) *Actividad mental*

Es razonable, aún así, que los textos editados formalmente se aprecien como un producto acabado. A fin de cuentas, ése es el objetivo fundamental de su publicación. Pero desde el punto de vista del lector, al menos cuando se enfrenta a un texto por primera vez, la lectura es un juego de *averiguación psicolingüística*, como se verá con las aportaciones del modelo de GOODMAN (1969) y de SMITH (1978) del capítulo 5, donde la constante confirmación o rechazo de hipótesis obliga a los lectores a quebrar, siquiera sea ocasionalmente, la naturaleza lineal del discurso escrito en beneficio de la comprensión. Este proceso se asemeja así al del lenguaje hablado, aunque se admita que hablantes y oyentes están mucho más limitados por la naturaleza del lenguaje oral (SINCLAIR, 1980) que escritores y lectores por la del escrito.

d) *El elemento gráfico*

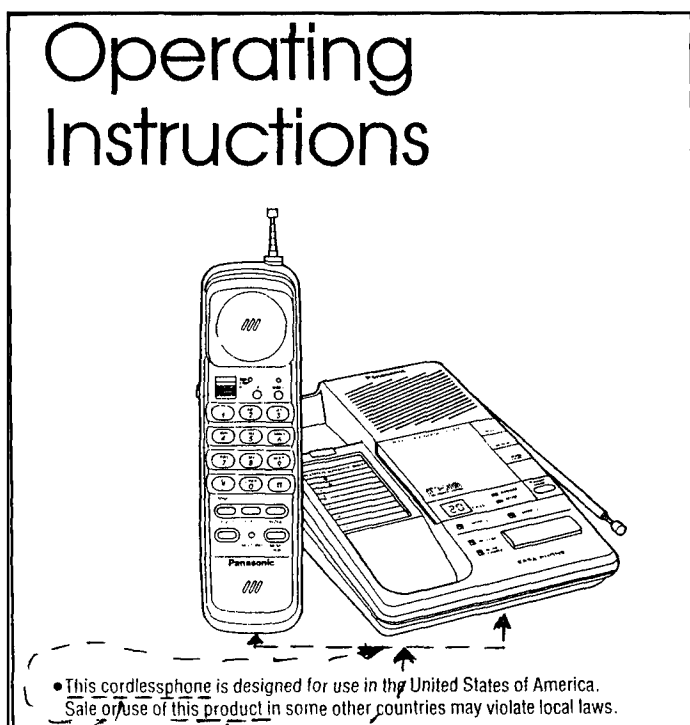
Las *ilustraciones* pueden constituir en la lectura un sucedáneo del entorno en el lenguaje oral (SCHALLERT, 1980). En los textos académicos o profesionales contribuyen notablemente a clarificar la comprensión de explicaciones farragosas, o, como en el caso del lector extranjero, a la inferencia de vocabulario o expresiones difíciles. Una ilustración puede, incluso, sustituir a una explicación.

Por esta razón las figuras y fórmulas, cuando el tema es muy específico junto con la pertenencia a la comunidad epistemológica, pueden contribuir a salvar escollos comprensivos derivados de problemas lingüísticos, según tenemos ampliamente comprobado con la experiencia. La escritura admite con las ilustraciones las variables deícticas ya mencionadas ("this, here, now, it", etc.), en alusión a las figuras o fotografías de las páginas impresas que, junto con las demás referencias, contribuyen a la mejor comprensión de los contenidos textuales por parte del lector.

Las ilustraciones que siguen, tomadas de un folleto de instrucciones de un teléfono inalámbrico de la firma Panasonic, muestran cómo, en la figura 3-1, las frases "this cordless phone" y "this product" se refieren, sin paliativos, al dibujo; en la figura 3-2, la expresión "as shown" lanza al lector directamente sobre las

imágenes, líneas y flechas, haciendo recaer sobre estos elementos el significado, es decir, la comprensión, de cómo dotar de energía al aparato para que funcione; en la figura 3-3, los pasos para programar el cambio de modalidad en el aparato no podrían entenderse sin las representaciones gráficas que acompañan a las instrucciones; en la figura 3-4, finalmente, "as follows" se refiere a todos los grabados que aparecen en la figura, evitando así prolijas descripciones y directrices.

LA DEIXIS EN LAS ILUSTRACIONES



(Los subrayados y flechas discontinuas de las figuras 3-1 a 3-4 son del autor)

Figura 3-1

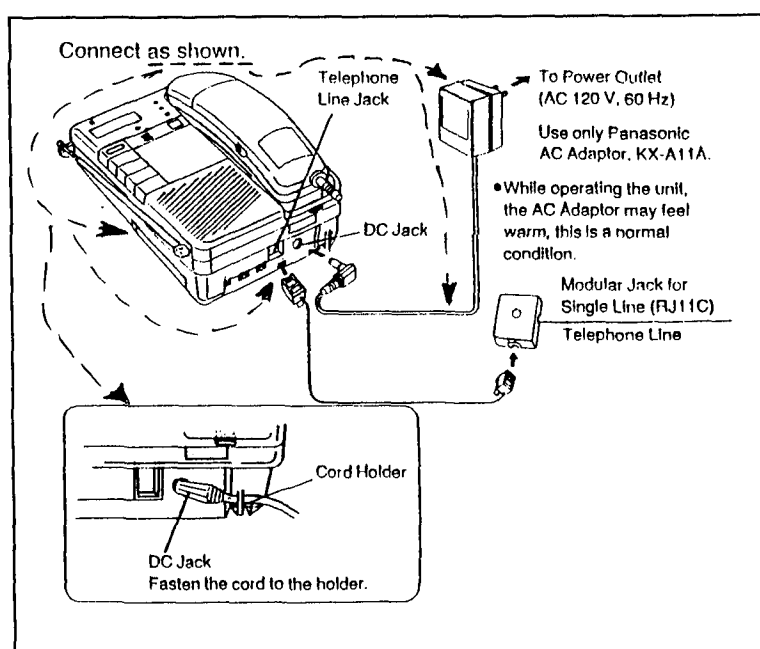


Figura 3-2

Programming the Dialing Mode

The unit has pulse-or-tone dialing capability.
Dialing mode is usually set to "TONE".
If dialing cannot be done, set the mode to "PULSE".

To Change the Mode

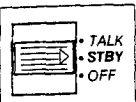
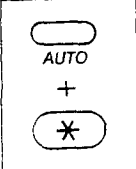
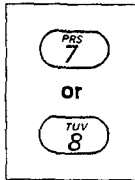
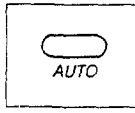
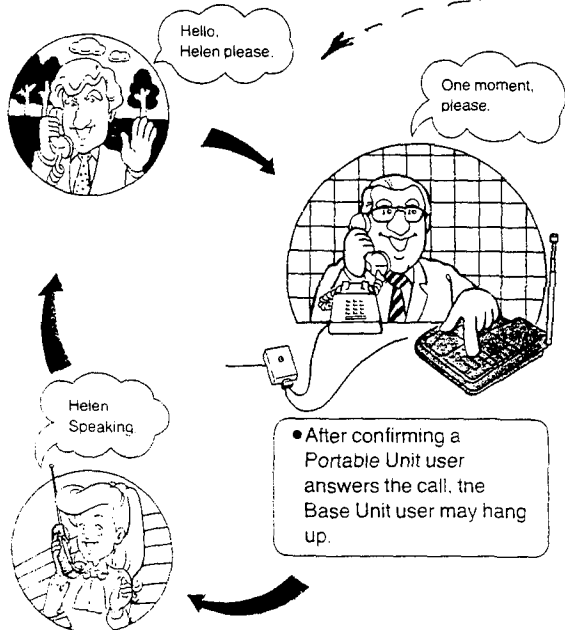
1.  Be sure that the Function selector is set to "STBY".
2.  Push **AUTO** and "*" simultaneously for dialing mode setting.
•The MULTI indicator lights.
3.  Push "7" or "8".
•Push "7" for "PULSE" mode.
•Push "8" for "TONE" mode.
4.  Push **AUTO**.
•The MULTI indicator will go out.

Figura 3-3

TRANSFERRING AN INCOMING CALL


The Base Unit user will be able to receive a call and transfer it to the Portable Unit. This is done by connecting another telephone in parallel to the Base Unit with the optional T-Adaptor KX-J66 or USOC RJA2X and doing as follows.



• After confirming a Portable Unit user answers the call, the Base Unit user may hang up.

Base Unit

After answering the call with the telephone which is connected to the Base Unit.

1.  Push **PAGE/INT**.

- After confirming a Portable unit user answers the incoming call, the Base Unit user may hang up.
- For a 3 Way conversation, keep the handset off-hook.

Portable Unit

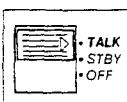
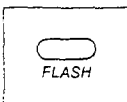
1.  When the intercom call signal rings, set to "TALK".
• You can talk with the Base Unit user.
2.  Push **FLASH** to answer the incoming call.
3. When finished conversation, return to "STBY".

Figura 3-4

Por los motivos expuestos, entiendo que las relaciones pragmáticas entre texto e ilustraciones deberán ser, pues, objeto de atención en los programas de lectura en L2. Baste recordar la frecuencia con que tenemos que recurrir a las imágenes ilustrativas de cualquier manual de instrucciones de operación y montaje de un electrodoméstico, por citar un ejemplo. Igual sucede a estudiantes o profesionales cuando se consulta un catálogo, se describen experimentos o montajes de aparatos en revistas o manuales, etc. (Cf. Ps. 6, 7 y 17).

e) *La organización de la escritura*

Los trabajos de PROPP (1928) y TODOROV (1969) sobre la *organización textual* en las narraciones habladas y los de LABOV y WALETSKY (1967) y LABOV (1972) en las escritas, constituyen un magnífico exponente del estudio de las macro-estructuras. Estos autores utilizan en sus análisis la perspectiva descendente y llegan a proponer estructuras típicas propias de las narraciones (cf. cap. 4).

Pero también contamos con estudios cognitivos que han aplicado el paradigma ascendente en sus investigaciones, analizando los escritos en sus proposiciones constitutivas. Gran parte de estos trabajos se han basado en la capacidad de los sujetos sometidos a experimentación para recordar el contenido semántico de los textos, considerados como una red de proposiciones (MANDLER y JOHNSON, 1977). A menudo, como en el modelo de van DIJK y KINTSCH ya citado, hemos observado que el análisis en la manipulación experimental se ha tenido que someter a cambio, anulación o mantenimiento explícito de alguna proposición clave en el texto, por fidelidad a los objetivos científicos perseguidos.

3.5 Modalidad lingüística y comprensión

El significado interpersonal hablante/oyente o escritor/lector se materializa mediante elecciones de una o varias áreas lingüísticas; las más significativas son la modalidad, la entonación y los ítems léxicos o actitudinales.

Centrándonos en la modalidad, cada elección que se haga se asocia con un acto ilocucionario (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1981); de este modo, asumimos que la modalidad *declarativa* expresa un enunciado, la *interrogativa* una pregunta y la

admirativa una exclamación.

Pero las razones de tipo psico-social, en particular las normas de cortesía, hacen que el usuario prefiera a menudo las *correspondencias indirectas*, más flexibles, versátiles y productivas, buscando un efecto distinto del que aparentemente es común a la modalidad del lenguaje utilizado. Con ellas se suele conseguir una correlación múltiple entre la elección efectuada y el acto ilocucionario resultante, lejos del arquetípico y simple planteamiento bidireccional entre dos elementos.

Por ello, las declaraciones positivas también se utilizan para formular preguntas, exclamaciones, órdenes y peticiones; incluso pueden acomodarse para elaborar predicciones o hacer invitaciones, ofrecimientos y advertencias. No es raro comprobar que determinados actos ilocucionarios como las promesas, advertencias y agradecimientos, pueden llevarse a cabo utilizando un verbo específico en la forma declarativa (DOWNING y LOCKE, 1992:166).

En la práctica, pues, la relación enunciado/forma declarativa, pregunta/forma interrogativa y direccionalidad/forma imperativa, dista mucho de ser tan elemental. De hecho, casi cualquier acto ilocucionario puede llevarse a efecto con cualquier estructura modal y casi todas las estructuras modales son susceptibles de producir distintos actos ilocucionarios. Cuando una estructura modal posee una fuerza ilocucionaria distinta de la que le es propia, ésta produce un acto ilocucionario indirecto.

Observemos la transcripción de este diálogo (HUMBY y ROBINSON, 1982:53-54):

PUBLIC UTILITIES

Dialogue: The chief accountant of one of the areas Gas Boards is talking about his responsibilities.

ACCOUNTANT: Just to give you an idea of the size of our operation - we've got nearly one and a half million customers and 12,000 employees, including 170-odd in the computer department.

STEPHEN: Having so many customer records is why you went in for automatic data processing right from the start, I suppose?

A: Yes, we had punched card equipment and tabulators back in the 'twenties.

S: What have you got now?

A: Two medium-sized processors.

S: But you've replaced many of the original peripherals by VDUs, I believe?

A: Well, we have in the regional offices. We can find the state of a customer's account on the spot. We can check on servicing schedules, deliveries of spares - that sort of thing.

S: But your main application will continue to be billing, I expect? What about conversion from town gas to natural gas? The computer helped there, didn't it?

A: It was invaluable! We had to make preliminary surveys, and we had to convert a whole area of 3,000 customers in a single day. It took a lot of planning and statistical work, and we had to calculate the cost in advance - all done by computer programs.

S: Maybe it's a dirty word, but do you think the electricity industry has similar problems?

A: Between you and me, my own house is all electric. Yes, they've got the same sort of billing problem. Also, like us, they've turned to the computer for help in the distribution situation. With the Gas Board, mini-computers, in a distributed system, monitor the flow of gas at critical points in the pipe scheme and the state of the gas holders and can recommend adjustment of the supply to fit the demand. But gas is rather more elastic than electricity. It can be stored more easily and we can support quite a range of pressures even in the pipes. It's not so easy for the electricity boys, they have to have tight security in the network if they are going to avoid the town-sized blackouts experienced before the computer came to rescue.

Por una parte, los finales "I suppose?, I believe?, I expect?" llevan todos un signo de interrogación final, cuando en realidad son apéndices afirmativos en su modalidad.

Por otra, las expresiones afirmativas que anteceden a estas coletillas en la conversación suministran las claves para que el otro participante dé respuestas, como si realmente fueran preguntas directas sobre ello. Por lo tanto,

(6) Yes, we had punched card equipment and tabulators back in the 'twenties.

(7) Well, we have in the regional offices. We can find the state of a customer's account on the spot. We can check on servicing schedules, deliveries of spares - that sort of thing.

(8) It was invaluable! We had to make preliminary surveys, and we had to convert a whole

area of 3,000 customers in a single day. It took a lot of planning and statistical work, and we had to calculate the cost in advance - all done by computer programs.

pueden considerarse respectivamente las respuestas de las afirmaciones

(9) Having so many customer records is why you went in for automatic data processing right from the start

(10) But you've replaced many of the original peripherals by VDUs / The computer helped there

(11) But your main application will continue to be billing.

precedentes en la conversación, si bien en (11) la insinuación se refuerza no sólo con la entonación de la expresión "I expect?", sino además con la pregunta directa "What about conversion from town gas to natural gas?" y la coletilla "didn't it?".

Efectuado este análisis lingüístico del diálogo de HUMBY y ROBINSON bajo el prisma modal, nos planteamos si nuestros estudiantes de inglés en la carrera de informática, nivel intermedio, utilizarían este tipo de estilo indirecto en la producción de sus conversaciones. A tal fin, les sometimos a dos tipos de ejercicios, utilizando el propio texto como fundamento de las tareas para evitar dispersión (cf. capítulo 7, Ps. 14 y 15).

En la práctica 14, les proporcionamos toda la parte del "accountant" junto con las palabras claves del contenido de la parte de "Stephen"; se les pedía que, teniendo en cuenta todos esos elementos, completaran el diálogo según ellos creyeran que se llevaría a cabo en una situación real. He aquí una muestra de tal actividad:

PUBLIC UTILITIES

Dialogue: The chief accountant of one of the areas Gas Boards is talking about his responsibilities.

ACCOUNTANT: Just to give you an idea of the size of our operation - we've got nearly one and a half million customers and 12,000 employees, including 170-odd in the computer department.

(12) STEPHEN: (have many customer records) (go in for automatic data processing right from the start).

A: Yes, we had punched card equipment and tabulators back in the 'twenties.

S: What have you got now?

Capítulo 3

71

A: Two medium-sized processors.

(13) S: (replaced many of the original peripherals by VDUs).

En la P. 15, se requería lo mismo, pero se les proporcionaba, además del texto base, la información de los finales "I suppose?", "I believe?" y "I expect?", ausentes en el otro ejercicio, de este modo:

PUBLIC UTILITIES

Dialogue: The chief accountant of one of the areas Gas Boards is talking about his responsibilities.

ACCOUNTANT: Just to give you an idea of the size of our operation - we've got nearly one and a half million customers and 12,000 employees, including 170-odd in the computer department.

(14) STEPHEN: (have many customer records) (go in for automatic data processing right from the start), I suppose?

A: Yes, we had punched card equipment and tabulators back in the 'twenties.

S: What have you got now?

A: Two medium-sized processors.

(15) S: (replaced many of the original peripherals by VDUs), I believe?

Se hicieron dos grupos con los alumnos y cada grupo desarrolló un tipo de ejercicio. Todos los de la P. 14 elaboraron preguntas directas en la parte del diálogo correspondiente a "Stephen", como

(16) STEPHEN: Really? Did you go in for automatic data processing right from the start because you had so many records?

(17) S: Have you replaced many of the original peripherals by VDUs?

mientras que los de la P. 15, combinaron esta clase de preguntas con los enunciados indirectos, es decir, construcciones afirmativas con fuerza ilocutiva de preguntas, habiendo sobreentendido el tono de las coletillas finales, como

(18) STEPHEN: Have you? But I imagine that as you have so many customers records you'll be going in for automatic data processing right from the start, I suppose?

(19) S: You'll have had to replace many of the original peripherals by VDUs, I believe?

La conclusión metodológica para el profesor de lectura en L2 parece obvia: conviene practicar este tipo de ejercicios, dada la tendencia a elaborar interrogaciones frente a la inclinación del hablante natural a producir enunciados ilocucionarios indirectos, de manera que este estilo de diálogos propios de un entorno de trabajo informático, y por ende de impresión en libros de texto y similares, se comprendan mejor (cf. 7.2.5 y 7.3).

Una motivación particular en el empleo de los actos ilocucionarios indirectos es el tacto o la cortesía del hablante/escritor. Expresando el significado deseado de un modo indirecto, se permite al oyente/lector que haga las inferencias necesarias para llegar a la correcta interpretación del significado que se desea transmitir. Por ejemplo, la interrogativa

(20) Have you brought your portable PC today?

puede conducir al oyente a inferir que el hablante está pidiéndole prestado el ordenador para hacer algún trabajo.

En la inferencia, el significado que desea transmitir el hablante, el contexto situacional y el cotexto lingüístico, son tan importantes como la relación entre hablante y oyente. En situaciones distintas, o en diferentes momentos de una conversación, cualquier enunciado puede adquirir una fuerza ilocucionaria desigual. Si (20) se hubiera producido en el contexto de una clase práctica de informática, donde cada alumno tuviera que traer su propio ordenador, y se hubiera decidido en ella cambiar esa clase práctica por una teórica, la misma pregunta podría sugerir compasión por haber transportado desde casa el aparato inútilmente (cf. 2.1 y 3.1).

No siempre es posible establecer una clara distinción entre un tipo y otro de acto ilocucionario. De manera que

(21) Open your book and read

puede ser bien una petición, una invitación o una combinación de las dos. Igualmente, en

(22) - Very well. But are you sure you can put up the necessary capital?

(23) - We've got a massive loan from the bank of England.

(23) puede ser al tiempo un enunciado y una contestación, manifestando seguridad a (22). Esta indeterminación de significado pragmático no constituye, en líneas generales, una desventaja, puesto que permite a los interlocutores en una situación concreta negociar el resultado de cualquier expresión según progresa el diálogo.

3.6 Variación lingüística, expresión y comprensión del significado

Si la comunidad epistemológica y la comunicación lingüística, prioridad de la pragmática, mantienen la vinculación mencionada en la introducción del principio de este capítulo, es decir, la de que todos los conocimientos se pueden expresar verbalmente, podremos convenir que el significado del texto está sólo *parcialmente* determinado por éste y que gran parte del contenido asimilado por el lector es fruto de tal interacción y del contraste con su propio mundo, según el grado de pertenencia a, integración en y conocimiento de la comunidad epistemológica al que correspondan las líneas objeto de lectura. En el fragmento

(24) "Let us assume that a computer system consists of a CPU, main memory, user terminals, line printer, and magnetic disk storage. The printer and disk communicate with the main memory through two logically independent channels. The channels ..." (WALKER, 1989)

el escritor da claramente por sentado el conocimiento de los conceptos "CPU, main memory, line printer, and magnetic disk storage" por parte del lector, conceptos que, sin lugar a dudas, hay que tener claros para continuar leyendo comprensivamente el texto.

Las transformaciones gramaticales que el escritor realiza opcionalmente, a menudo consideradas una variación libre de la forma sintáctica, llevan adheridas sutiles diferencias de significado. Por ejemplo, en los casos

(25) It is hard to run that application on this computer

(26) This computer is hard to run that application on

el enunciado (25) posee una connotación neutral, es decir, la dificultad puede ser cuestión tanto de la aplicación informática como del ordenador, mientras que la (26), con la *topicalización discursiva* (cf. 5.2.2), revela una dificultad del ordenador .

Por consiguiente, la aplicación de estas reglas transformativas depende de lo que el hablante/escritor quiera comunicar; y las elecciones lingüísticas, léxicas o de reglas gramaticales, se efectúan intencionadamente para denotar una finalidad expresiva o funcional al albedrío de los usuarios.

Como cualquier aspecto comunicativo de la lengua puede afectar a la comprensión lectora, con independencia del significado literal que se haga de los enunciados, la inferencia, los actos de habla directos o indirectos, la implicatura y las relaciones entre ellos se erigen en los verdaderos agentes pragmáticos de la interacción.

Si pedimos a un estudiante que explique las expresiones subrayadas en el enunciado

(27) Lack of rain causes moisture stress in banana with the result that premature ripening is induced.

y responde "not enough rain for cultivation" y "fruit maturing and readiness to be eaten by people" respectivamente, las implicaciones pragmáticas que incluye en el primer caso se refieren a que cualquier planta necesita una mínima cantidad de agua para su cultivo y en el segundo, a que la madurez del fruto se precisa para poderlo comer, esto es, suficiente cantidad de azúcar, tamaño, buen aspecto, etc.

Un segundo ejemplo de implicatura podemos verlo en la P. 17, donde las respuestas correctas nos indicarían que el estudiante ha sido capaz de interpretar el sintagma "temperature stress" como una deficiencia o enfermedad, "leaf expansion" como una buena posibilidad para la vida de la planta, o "reduction on leaf expansion" como negativa, y así sucesivamente.

Pese a nuestro afán por investigar sobre los aspectos pragmáticos del lenguaje escrito que afecten a la comprensión, echamos de menos estudios sobre ello; es evidente que la mayoría de los trabajos bajo el paradigma pragmático se han apoyado en ejemplos de actos de habla, esto es, en muestras de lenguaje oral; de hecho, nosotros mismos hemos recurrido, y recurriremos, a diálogos para ilustrar bastantes explicaciones.

La idoneidad del recurso para soporte de cualquier explicación teórica, sin

embargo, no debe implicar carencia de aspectos pragmáticos en la escritura. El estilo indirecto en la descripción de funciones, fórmulas o experimentos (cf. cap. 4) o el uso de la voz pasiva en los escritos de índole científico o tecnológico, constituyen muestras fehacientes de que las implicaturas y connotaciones del lenguaje oral son trasladables al escrito y de cómo estas observaciones afectan, cuantitativa y cualitativamente, a la interacción que se establece entre escritor y lector en el proceso comprensivo.

3.7 El contraste pragmático

En el campo de la lectura comprensiva en L2, lo mismo que en el de la traducción, el análisis contrastivo de dos o más lenguas también precisa tener en cuenta, como en cualquier otro análisis, las semejanzas y diferencias ora de orden lingüístico ora de tipo pragmático. Estas últimas se refieren fundamentalmente a los contrastes estilísticos de los términos, por un lado, y a las relaciones de forma y función entre la L1 y la L2 por otro (ELLIS, 1986:38, 207).

La pragmática contrastiva como rama de estudio es más bien reciente, aunque sus orígenes pueden cifrarse en la obra *Linguistics Across Cultures* de LADO (1957), que pretendía proporcionar un esquema para comparar las diferencias culturales en los modos de uso del lenguaje.

SAJAVAARA (1981b) afirma que la idea de contrastar las lenguas es acertada; y añade que el problema no está en la idea, sino en la forma en que el contraste se ha llevado a cabo. Argumenta que el análisis contrastivo debe ser entendido con referencia a las redes comunicativas, y no sólo considerando los parámetros estrictamente lingüísticos.

RILEY (1981), al plantearse cómo se podría llevar esto a cabo, sugiere tomar una función particular como por ejemplo hacer sugerencias, y contrastar su realización lingüística en dos o más lenguas; o bien al revés, examinar varias funciones producidas por la misma estructura lingüística en dos lenguas diferentes. Una tercera posibilidad, incluso más ambiciosa, consistiría en comparar la estructura del discurso de las interacciones representativas en las dos lenguas.

Capítulo 3

Estas propuestas, que en principio se nos antojan bastante directas y motivadoras, nos suscitan sin embargo algunas interrogantes de cierta envergadura, como ¿hasta qué punto son los parámetros comunicativos de una lengua universales o específicos de la lengua? Y si son específicos de ella, ¿en qué grado son transferibles las reglas de la L1 a la L2?

Al respecto, JAMES (1986) apostilla que WIDDOWSON (1975a) efectúa afirmaciones muy rotundas sobre la universalidad de las funciones comunicativas especializadas, tales como las asociadas con el discurso técnico y científico. Si este fuera el caso, prosigue JAMES, puede que no tuviera razón de ser algo como la pragmática contrastiva, ya que no habría diferencia entre las lenguas al nivel de uso.

Sin embargo, la pragmática de los contrastes no consiste sólo en comparar las funciones comunicativas de las lenguas. Trata también, y sobre todo, de *comparar cómo distintas lenguas expresan las mismas funciones comunicativas*. La universalidad de los sistemas de comunicación no impide la existencia de diferencias obvias en las formas en que las lenguas realizan las mismas funciones.

Es muy probable que todas las lenguas tengan varias maneras de hacer peticiones corteses; a modo de ejemplo, pensemos en

(28) Could you help me, please?,

(29) Would you be so kind as to give me a hand?,

(30) Will you help me, please?, etc.

del inglés, pero es igualmente posible que cada forma difiera de las otras en los matices de la función que expresa. Se necesita descubrir, por tanto, si los estudiantes transfieren, y en qué condiciones y medida, las realizaciones de una función dada de su L1 al uso de la L2 en el proceso de su adquisición.

Lamentablemente, tampoco abundan los trabajos de investigación empírica al respecto. SCHACHTER y RUTHERFORD (1979) aportaron, no obstante, un estudio interesante a este campo; entresacaron de la producción de estudiantes chinos y japoneses de inglés las siguientes muestras:

(31) Most of the food which is served in such restaurants have cooked already.^(*)

(32) Irrational emotions are bad but rational emotions must use for judging.^(*)

(33) Chiang's food must make in the kitchen of the restaurant but Marty's food could make in the house.^(*)

y las dieron a un grupo de profesores americanos, escogidos al azar, para el diagnóstico de sus errores: todos coincidieron en afirmar que se trataba de una confusión entre las voces activa y pasiva.

No obstante, estos autores argumentaron que la producción de tales oraciones respondía a un calco de las estructuras de las oraciones del chino y del japonés, fruto de una reflexión mental directa de los estudiantes. En sus correspondientes lenguas, efectivamente, la estructura gramatical consiste en establecer un tópico -la información "dada" o ya mencionada previamente, que se da por sentada- y después continuar con el "comentario", que contiene la información "nueva" (cf. cap. 4). El experimento demuestra que los estudiantes observados transfieren los modos de realizar la estructura del tópico/comentario de su lengua al inglés.

La transferencia del dominio de la L1 al aprendizaje de L2, por todo ello, puede ser positiva o negativa. La primera se produce cuando se da coincidencia de usos o funciones entre ambas, reforzando así, con el conocimiento de la una, el aprendizaje de la otra. Es el caso de la colocación del sujeto delante del verbo, coincidente en español y en inglés:

(34) Presentations usually involve meetings or seminars.

La segunda se origina cuando la no coincidencia da lugar a errores o interferencias, como la colocación del artículo determinado en la oración anterior cuando se trata de una generalización

(35) The presentations usually involve meetings or seminars^(*),

el cambio de orden en los elementos de un estilo indirecto, como en la transformación

(36) We still do not know where is held today's presentation^(*).

o las prácticas para eludir estas interferencias o errores en el proceso de aprendizaje, según este criterio, debe ser un objetivo esencial (cf. Ps. en caps. 6, 7 y 8).

H.C. DULAY y M.K. BURT (1974), sin embargo, observaron que la transferencia estructural no justifica muchos de los errores y que, por el contrario, se producen otros que parecen no tener relación con el dominio de la L1. Así, en su estudio sobre 145 niños españoles estudiantes de inglés, entre 5 y 8 años, se analizaron seis estructuras y los tipos de errores cometidos. Sólo el 3% de estos tenían relación con interferencias del tipo

(37) They have hunger^(*),

para "Ellos tienen hambre"; la mayoría de los errores, el 85%, tenían que ver con el proceso de adquisición de la L2, como

(38) They hungry^(*),

lo que probaría, si damos validez universal al experimento, que el análisis contrastivo explica sólo una pequeña parte de lo que se produce en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Así pues, los errores se deben a múltiples factores en realidad. Algunos, a influencias externas, como materiales o enseñanza inadecuados; otros, a la necesidad de hacerse entender de cualquier modo posible, como el sustituir las palabras por los gestos. No todos los errores son igualmente sistemáticos, destructivos o inaceptables. Los de vocabulario, por ejemplo, son menos generales y predecibles que los de gramática, pero más perniciosos en la comunicación (CRYSTAL, 1987:373). Algunos incluso se petrifican en el estudiante porque, aun siendo consciente de ellos, no le causan problemas de la comunicación (por ejemplo, los errores de acento foráneo en la producción de L2).

Un aspecto contrastivo final considerado en pragmática ha sido la asunción de que el estudiante de L2 recurre a sus conocimientos de L1 cuando, en el uso comunicativo del lenguaje, la regla de L2 le resulta oscura. ZOBL (1984), en su estudio del problema, describe dos situaciones importantes en las que se puede dar la oscuridad, a saber:

a) Cuando la L2 es tipológicamente *inconsistente*, es decir, cuando las

relaciones entre las reglas no se manifiestan en L2; el estudiante recurre a su L1, particularmente si la regla equivalente de L1 no está marcada. Es el caso de la ausencia o presencia de los determinantes "the" o "a".

b) Cuando la L2 resulta tipológicamente *indeterminada*; surge cuando el entorno de un parámetro particular es idiosincrásico, esto es, varía en el seno propio de la L2, dando lugar a otros muchos entornos posibles, como la posición de los adverbios en diferentes lenguas ya citadas, por nombrar un caso. De nuevo, el estudiante de L2 vuelve a su L1, influenciando este conocimiento sólo en las reglas periféricas, donde los universales o cosas comunes son escasos o no existen (ELLIS, 1986:207).

Por todo lo expuesto, opinamos que sería deseable que el análisis contrastivo aportara nuevos hallazgos pragmáticos en el futuro. Con ello no sólo se consolidarían sus fundamentos teóricos, sino que se enriquecerían los contenidos de la lingüística aplicada con el consiguiente incremento de valores prácticos y recursos didácticos para los profesores de lengua extranjera.

3.8 Resumen

Pese a las discrepancias entre diversos autores, la relevancia del contexto para la comunicación lingüística es evidente; por lo tanto, el estudio de sus factores constitutivos, -situación, contexto y presuposición-, se hace necesario para completar, con estudios de carácter pragmático, otros ya existentes de tipo estructural o generativo.

Al considerar las características pragmáticas que afectan a la comprensión lectora en L2, nos hemos servido de estudios sobre el lenguaje oral, más abundantes que los del escrito, para relacionarla con la interactividad, los constituyentes deícticos, las tácticas mentales, el papel de las ilustraciones en los textos y la organización de la escritura.

Los análisis efectuados con diálogos muestran que la correspondencia declaración-enunciado, interrogación-pregunta y admiración-exclamación, no es tan inequívocamente biunívoca y que la versatilidad del lenguaje posibilita múltiples

interrelaciones que aparentemente pudieran considerarse contradictorias.

El significado de los textos, o la comprensión que de ellos se hace, vienen en buena parte determinados por la interpretación que el lector efectúa bajo el prisma de su mundo de conocimientos. Por otro lado, todo escrito da por sentado ciertos conocimientos que sus potenciales lectores han de poseer. También se vale de recursos lingüísticos, como la topicalización, para destacar unas ideas frente a otras en la cadena discursiva, o las implicaturas propias de su campo epistemológico, para comunicarse con sus lectores.

Finalmente, el contraste pragmático en la comprensión lectora L2 nos lleva a discernir cómo distintas lenguas expresan las mismas funciones comunicativas para incidir en la comprensión del mismo significado. Unas veces se activan estructuras coincidentes con las funciones en ambas lenguas, pero otras no. De estas observaciones, induciremos el tratamiento preciso, en los programas de enseñanza, para los errores que se producen por calcos analógicos.

Con estas observaciones, nuestra apreciación es que lo significativo de la inferencia pragmática en la comprensión de los aspectos específicos de la lectura en L2 aún está por ver. Porque carecemos de investigaciones, o lo que es igual, de evidencias empíricas, que nos permitan afirmar o negar que el estudiante de L2 pueda o no controlar la transferencia de las destrezas de la comprensión del discurso oral que tenga de esa lengua a la comprensión del discurso escrito de la misma. Y aunque así fuese, se da la circunstancia de que, en un entorno académico, tanto el grado de comprensión como el de expresión oral de la L2 pueden no ser muy altos y, en todo caso, menores que el nivel lector del estudiante, tanto en L2 como en L1.

Por lo tanto, podemos convenir que, dado el superior nivel de dominio que nuestros estudiantes poseen tanto de su L1 como de la materia en que se especializan, tales factores contribuirán en mayor proporción que sus conocimientos de L2 al desarrollo de las destrezas y estrategias comprensivas del texto en la otra lengua.

El análisis de los actos de habla ha sido útil en tanto que investigadores y elaboradores de pruebas y materiales los han utilizado como uno de tantos recursos disponibles para estos trabajos; especialmente, el énfasis de la enseñanza ha

Capítulo 3

81

evolucionado de centrarse en las formas lingüísticas a hacerlo en el uso del lenguaje, lo que ha contribuido a un aprendizaje más eficaz.

Quedan, con todo, muchos problemas pendientes. Dos bien significativos serían averiguar cómo se *engarzan en dependencia*, si es que la tienen, los diversos actos de habla (formando categorías, subcategorías, etc.), y cómo estas unidades *constituyen el sistema discursivo*. Según nuestro criterio, el descubrimiento funcional de tal entramado contribuiría a perfeccionar las estrategias de su comprensión.



Universitat d'Alacant

Universidad de Alicante

Capítulo 4

PRAGMÁTICA Y LECTURA: ORGANIZACIÓN DISCURSIVA

- 4.1 El discurso pragmático
 - 4.1.1 Matices conceptuales discurso/texto
 - 4.1.2 Caracterización del término
 - 4.1.3 Comprensión discursiva
 - 4.1.4 Sintaxis y retórica discursiva
 - 4.1.5 Fuerza ilocutiva del discurso
 - 4.1.6 Competencia comunicativa
- 4.2 Aspectos pragmáticos organizativos
 - 4.2.1 Tematización
 - 4.2.2 Topicalización
 - 4.2.3 Introducción, mantenimiento y reactivación de tópicos discursivos
 - 4.2.4 Progresión temática, elección activa-pasiva y comprensión
- 4.3 Resumen



4. PRAGMÁTICA Y LECTURA: ORGANIZACIÓN DISCURSIVA

4.1 El discurso pragmático

4.1.1 Matices conceptuales discurso/texto

Las palabras *discurso* y *texto* no suelen emplearse de la misma forma por todos los lingüistas, aunque algunos investigadores los utilizan como sinónimos (BERNÁRDEZ, 1982). Todo depende del paradigma científico bajo los que operan y de los objetivos que pretenden con sus trabajos.

El concepto de *texto* representa en lingüística los aspectos formales, materiales y estructurales del lenguaje frente a los intereses comunicativos del *discurso*. Para Van DIJK (1980), el constructo teórico texto es al lenguaje, en la emisión y comunicación de ideas, lo que la oración, formalidad gramatical, para el enunciado.

En la lingüística moderna, la creciente atención al uso social del lenguaje en sus diversas manifestaciones, tiende a potenciar el uso del concepto *discurso*, asignándole el sentido de "lenguaje puesto en acción", es decir, de una producción activa del habla; es así como el *texto*, elemento relativamente vinculado y generalmente enmarcado, se interpreta por las escuelas actuales no sólo como una conjunción de aspectos meramente lingüísticos, gramaticales o estructurales, sino además, como una entidad que requiere contar para su descripción con factores sociales y psicológicos. De hecho, SCHERZER y WOODBURY (1987) ven el texto como instrumento por medio del cual la vida social se puede llevar a cabo verbal e interactivamente.

En consecuencia, la proximidad de ambos conceptos hace que sus límites

definitorios queden difusos. En nuestro estudio del tratamiento de los aspectos comprensivos bajo el enfoque pragmático, concederemos el protagonismo al vocablo "discurso", esperando haber soslayado cualquier error conceptual.

4.1.2 Caracterización del término

A la dificultad de delimitar los conceptos texto y discurso mencionados, es preciso añadir la diversidad de usos a que se somete este último por los investigadores. Tal heterogeneidad no se refiere sólo al término, sino también a lo que el mismo representa en las variadas aproximaciones de antologías y contribuciones que sobre el discurso se hacen¹.

Aun así, todos los autores coinciden en utilizar el término con estudios de tramos de lenguaje superiores a los cotos que impone la oración, de manera que una caracterización significativa del mismo podría ser *el uso de la lengua con segmentos mayores que la oración*, tales como conversaciones, narraciones, exposiciones de temas, etc.; y en cuanto a los aspectos tratados bajo tal designación, existen cuatro que también suelen compartir casi todos ellos: el referido a los *datos* que manejan, el de la *metodología* que precisan para estudiarlos, el del tipo de *explicaciones* que consideran significativas y el de las *preguntas* que conviene hacerse en las investigaciones.

a) *Datos objeto de análisis*

Dado que el lenguaje natural rara vez se produce en oraciones aisladas, las observaciones tienden a apoyarse en muestras de mayor tamaño que el de la oración. Y la apreciación de dimensiones mayores en las muestras ha originado, en consecuencia, la necesidad de atender a las diferencias entre estilos, géneros lingüísticos y modos de uso de la lengua. Y por ende, a las semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito (cf. 2.2).

b) *Metodología que precisan*

Por una parte, destacaremos que el interés por recoger muestras de lenguaje natural ha llevado al uso generalizado del ordenador, magnetofón y vídeo, así como

a la utilización de textos escritos o grabados como base de los estudios (FORD y THOMPSON, 1986); la ingente cantidad de datos susceptible de ser recogidos hace que las transcripciones sean necesariamente *selectivas* e *interpretadas* en lugar de exhaustivas y objetivas.

Por otra, la misma enormidad de las muestras sometidas a análisis, conduce a la utilización de métodos cuantitativos, apoyándose en técnicas basadas en múltiples disciplinas, como la psicología, la sociología o la estadística de textos. Incluso llegan a beneficiarse de técnicas más humanísticas en la interpretación de los textos, como la hermenéutica. En realidad, la amplitud y la profundidad de los fenómenos discursivos va en contra de un sólo modo de análisis.

c) *Cuestiones que se plantean*

Existen dos grandes grupos de preguntas que los analistas del discurso se formulan en sus investigaciones.

El primero corresponde a las causas que determinan la ocurrencia del lenguaje natural, que definirán a su vez las formas en que se almacena y adquiere el conocimiento por la mente humana, es decir, se trata de un conjunto de cuestiones referidas al uso del discurso para ilustrar las *estructuras* y *los procesos psicológicos*.

El segundo tiene que ver con cómo se forma el lenguaje, considerando los modos de interacción de los hablantes entre sí en sus contextos culturales y sociales. Esto es, una suma de interrogantes referidas al uso del discurso como medio de profundizar en las *intenciones sociales*.

Ambos tipos de incógnitas nos llevan a reconsiderar ciertos trabajos de este tenor anteriores en el tiempo, como los de HARRIS (1952) o PIKE (1967), y muy especialmente los citados varias veces del psicólogo británico BARLETT (1932), quien habiendo tomado el término *esquema* de PIAGET (1926), (cf. 1.4), utilizó material textual con el fin de demostrar la relevancia de estas pautas de conocimiento para la memoria.

La revitalización de sus hallazgos en psicología cognitiva ha originado una extensión del modelo a las estructuras de la frase y de la oración, dando lugar a esquemas de distinto tipo y funcionalidad (MANDLER y JOHNSON, 1977;

RUMELHART, 1980; CARRELL, 1988). Nuestra apreciación, por tanto, es que las construcciones esquemáticas se han explotado como modelos no sólo en la investigación psicológica, habiendo arrojado luz sobre la naturaleza de procesos superiores como la memoria o la atención, sino en la lingüística, con el consiguiente avance en el conocimiento de los procesos de adquisición y el desarrollo del lenguaje.

d) Explicaciones suministradas

Las aclaraciones significativas alcanzadas en los estudios discursivos se han caracterizado por tender más a la funcionalidad que a la abstracción. De hecho, en la escala *fonología - morfología - sintaxis - discurso*, campos ordenados de menor a mayor según el tamaño de las unidades que tratan, el estudio de la fonología sería el área más constreñida por factores estrictamente internos del lenguaje, y el discurso constituiría el campo lingüístico más sujeto a la influencia de los factores sociales y psicológicos.

Tal funcionalidad contempla la estructura gramatical del lenguaje estrechamente integrada con las funciones del discurso. El discurso es lo que realmente proporciona la motivación por la gramática. La comprensión del lenguaje, por lo tanto, implica atender a la interacción entre sus factores internos, o abstracciones gramaticales, y sus factores externos, o el contexto textual y cultural, las intenciones del hablante, su memoria, etc., es decir, los componentes de carácter *psico-social* (BOLINGER, 1977).

Lejos de desplazar o contradecir nociones previas, la nueva perspectiva permite la profundización en los estudios clásicos de corte morfológico o sintáctico. Por citar unos ejemplos, los conceptos tradicionales de "anáfora" o el "orden de las palabras" en la oración resultan beneficiados en profundidad cuando se someten a estas perspectivas de análisis. O los de "transitividad", cuya caracterización morfosintáctica es inseparable de las circunstancias de situación, agente y objeto que la definen, y "categoría léxica", por el que la concepción tradicional de nombre y verbo, por ejemplo, pasan a considerarse modos de identificar a los participantes básicos del discurso (HOPPER y THOMPSON, 1980, 1984).

La relevancia del discurso para las estructuras cognitivas y los procesos

también ha dado lugar a estudios sobre el *flujo de la información*: los cambios mentales del conocimiento según se produce y comprende el lenguaje en el tiempo. Por ejemplo, los cambios en la información *nueva* o la *dada*, o la identificabilidad de los *referentes* pueden determinar fenómenos gramaticales básicos como la pronominalización, entonación, orden de las palabras y el uso de los artículos determinados e indeterminados. La importancia de estos elementos en el discurso puede determinar el grado de profundidad en el procesamiento mental que está teniendo lugar.

Otro campo influenciado por los estudios discursivos ha sido la *sociolingüística*, particularmente con los estudios de las conversaciones grabadas, de los que los trabajos de sociolingüística interactiva, como la negociación del significado social (LABOV, 1972), pueden considerarse una rama del análisis del discurso.

También han participado de estos beneficios aspectos lingüísticos concretos, como el de los *marcadores discursivos* en la conversación, el del *lenguaje de las fórmulas*, el de las *asimetrías de género* masculino o femenino en el uso del lenguaje, el del *desarrollo de la competencia en el lenguaje de los niños*, y, dentro del área de la lengua con una finalidad definida, el de la *etnografía del habla*, que contempla el lenguaje como fruto de los elementos culturales, el del uso del lenguaje durante las *interacciones entre participantes en diferentes negocios y profesiones*: comercio, abogacía, medicina, política o ciencia y tecnología. Una buena muestra al respecto es la publicación periódica *English for Specific Purposes* de Pergamon Press (Oxford y Nueva York); y en nuestro país, las revistas profesionales *Idiomas para Fines Específicos* y *Revista de Lenguas para Fines Específicos* de las universidades Valencia y de La Palma de Gran Canaria respectivamente, así como las actas a que dan lugar los numerosos congresos que se celebran sobre este asunto.

La diversidad de la lingüística del discurso refleja la riqueza de su materia. La mejor comprensión de la lengua en su uso real requiere el examen de un rango lo más amplio posible de datos. Lo mismo que un acceso ilimitado al arsenal de métodos y aproximaciones teóricas (CHAFE, 1986). El discurso proporciona un campo de interés y encuentro para las investigaciones sobre cómo es realmente el lenguaje. En definitiva, al reflejar la diversidad del lenguaje y de la mente humana, supone un reto deliberado para desatar los vínculos lingüísticos de pacatas



Capítulo 4

consideraciones.

4.1.3 Comprensión discursiva

Los objetivos de la investigación en la comprensión del discurso pretenden, por una parte, determinar los principios con los que asignar interpretaciones semánticas adecuadas a las palabras, frases, cláusulas y oraciones que constituyen la estructura superficial del discurso; y por otra, proporcionar mecanismos integradores para relacionar las formas superficiales pragmática y semánticamente.

A su vez, la investigación sobre la estructura del discurso ha demostrado que el habla de todos los días está caracterizada por *discontinuidades*; en efecto, las interrupciones, elaboraciones, digresiones, rectificaciones, etc., se dan de forma generalizada, son omnipresentes. La comprensión del discurso, por lo tanto, no se puede investigar con éxito sin considerar los trabajos sobre la *segmentación* del mismo.

Actualmente, los investigadores se concentran en tres problemas al respecto (POLANYI, 1992):

- a) La descripción de la naturaleza y estructuración de las unidades del discurso (incluyendo los parámetros contextuales que permanecen fijos dentro de un segmento del discurso).
- b) La caracterización de las relaciones de coherencia semántica que conectan los segmentos.
- c) La determinación de las relaciones estructurales que prevalecen entre los segmentos.

La estructura del discurso diario es *compleja*. Incluso en un turno de conversación corriente, los enunciados individuales pueden no formar un segmento coherente fácil que permita interpretarlo con respecto a un contexto sencillo.

En un diálogo común se pueden encontrar múltiples *unidades* discursivas: narración, respuesta, pregunta, interacción, pasos en la argumentación, rutinas

conversacionales, pares adyacentes, párrafos, etc. Las unidades del discurso relativas a la sintaxis, género literario o convivencia social se dan en todas las lenguas; pero el repertorio de unidades, sin embargo, difiere significativamente de unas a otras, tanto en la *variedad* de unidades como en su *estructura interna* (SHERZER y WOODBURY, 1987).

En cuanto a la *coherencia*, el discurso presenta unidades o entidades lingüísticas abstractas que se realizan a través de los segmentos; éstos, a su vez, se componen de cláusulas que se relacionan entre sí en contenido y estructura.

Los límites del segmento pueden venir determinados por varios factores: la variación en las intenciones del hablante al relacionar la información con el oyente, las particulares estructuras constitutivas de distintos tipos de unidades dentro de cada construcción o las alteraciones en los parámetros contextualizadores. Un cambio en la interacción, por ejemplo, puede ocasionar otro en el acto de habla y, sucesivamente, en la unidad de género.

Muchos investigadores, entre otros HALLIDAY y HASAN (1976), HOBBS (1979), MANN y THOMPSON (1986), se han centrado en investigar las relaciones semánticas entre las cláusulas adyacentes y segmentos mayores que crean un sentido de *coherencia textual* en los textos escritos o hablados. Los tipos de relación más significativos de la comprensión del discurso que han surgido se refieren a la *coordinación*, que predominan en las estructuras narrativas y secuenciales, a las *relaciones lógicas*, como las estructuras de antecedente/consecuente, a la *subordinación* o dependencia, como las construcciones en las que una cláusula o segmento da más información sobre un segmento inmediatamente anterior, a la *retórica* (cf. 4.1.4), tales como la capacitación o la recapitulación.

Parece existir coincidencia en que el discurso posee una estructura jerarquizada; pero no ocurre lo mismo en cuanto a cómo la jerarquía se encuentra organizada. Por ejemplo, para REICHMAN (1985) y GROSZ y SIDNER (1985), la jerarquización se manifiesta en "stack", hacinada, apilada, amontonada; para SCHA y POLANYI (1988), sin embargo, en árbol, expandido a la derecha. En ambos modelos, los constituyentes dominantes permanecen accesibles para su acabado, y sus indicaciones espacio-temporales y referentes accesibles para el la

unión anafórica.

La estructura jerárquica del discurso explica la interpretación de la anáfora pronominal, locativa y temporal en estructuras de retroceso, de interrupción y de elaboración compleja.

En cuanto a la situación investigadora del momento presente, parece que imaginar una semántica multi-oracional de amplitud generalizada es todavía un asunto pendiente. Contamos con una promesa en KAMP (1981), que en su teoría de representación del discurso trata de la semántica de las anáforas intra-oracionales a través de las estructuras de representación del discurso. Esta teoría se puede ampliar para cubrir otros fenómenos semánticos en segmentos coherentes de discurso. Profundizar en los trabajos sobre la *indicación* y la *organización jerárquica* de las estructuras de representación del discurso para explicar su continuidad, creemos, contribuirá grandemente al desarrollo de una comprensión semántica adecuada del discurso.

4.1.4 Sintaxis y retórica discursiva

En la identificación de las unidades estructurales y los procesos que en ellas tienen lugar, muchos lingüistas estiman que la relación más interesante es la que se da entre el discurso y la sintaxis, frente a la que pueda darse, digamos, entre aquél y la fonología o la lexicología (cf. 4.1.2.d).

Centrándonos en la estructura retórica, por ejemplo, se pueden elaborar predicciones sobre las estructuras sintácticas que aparecerán en distintos tipos de discurso (HATCH, 1992).

En un discurso de carácter *narrativo*, las acciones en el tiempo aparecerán organizadas mediante verbos, transitivos en su mayoría; el aspecto y el tiempo de los mismos separarán las acciones principales de las que suceden en paralelo pero que sólo aportan a la narración información de fondo.

En uno de tipo *secuencial* (instrucciones de montaje, recomendaciones o advertencias), lo normal es que escritores o hablantes seleccionen una serie de

acciones ordenadas temporalmente, pero que el agente de las mismas se mantenga neutro. Por lo tanto, podemos anticipar construcciones de imperativo o pasivas y frases introductorias como "in order to do something" o "to do something", que disponen la situación para la acción que se pretende. El tiempo en este tipo de discurso es neutral, por lo que el énfasis para fijar las relaciones temporales se sitúa más en estos mecanismos que en el tiempo y aspecto verbales.

En el discurso *descriptivo*, la tendencia de los agentes es utilizar fórmulas presentadoras introductorias como "there is/are":

(1) **There are** many ways to solve a problem although some are better than others for solving certain kind of problems,

o identificadores como la cópula "be" o el posesivo "have",

(2) Mr Harrison **is** the shift leader,

(3) All these students **have** practices,

o relaciones espaciales mediante *frases prepositivas*,

(4) We have fun **out here** in the city centre.

También se ha averiguado que el modo (escrito frente a oral) o grado de planificación (premeditado frente a espontáneo) puede condicionar el tipo de estructura sintáctica que escojamos. La morfología es más compleja, y la subordinación con relativos más explícita en el premeditado discurso escrito que en la conversación informal.

Un análisis de los datos del discurso revela, pues, las selecciones que hacemos normalmente con el uso de la sintaxis para llevar a cabo nuestra intención discursiva.

Por el contrario, un análisis de los meros datos sintácticos nos llevaría a una aproximación bien distinta en nuestro estudio. En lugar de analizar el discurso para descubrir los tipos de relaciones que se podrían hacer para unas funciones determinadas, podríamos comenzar postulando una cuestión interesante sobre sintaxis e intentar responderla contemplando el contexto discursivo en el que ocurre la estructura.

Una cosa es preguntarse por "How is *which* used?" y otra decir "A planned written discourse often uses embedded relative clauses introduced by the relative *which*". Un estudio que se pregunta por el *cómo*, requiere una combinación de análisis contextuales, pragmáticos y sintácticos, llamado *análisis contextual* por CELCE-MURCIA (1980), y nos dice algo de cómo la elección de la forma se ve influida por el género, la finalidad de la comunicación y la relación del escritor con el lector, con el contenido del mensaje y con el contexto en el que la comunicación tiene lugar.

En la clase de lengua, se puede pedir a los estudiantes que practiquen tareas, por escrito u oralmente, con estructuras concretas para finalidades específicas. Y veríamos cómo la pragmática también ayuda a explicar por qué y cuándo se seleccionan unas formas lingüísticas en lugar de otras.

4.1.5 Fuerza ilocutiva del discurso

En la interacción verbal de los interlocutores, el uso del término lingüístico *discurso* se caracteriza por considerar al "otro" con respecto al "yo" bajo una perspectiva psico-sociolingüística. Retomando la expresión (3) del apartado 3.1 anterior

(5) "I thought if I could give you a general idea of what my assignment involves, you could suggest what would be the best for my needs",

los matices ilocucionarios que el alumno B sugiere con el estilo indirecto al dirigirse al profesor A pidiéndole ayuda, van más allá de la típica fuerza ilocutiva de la pregunta formal, habiendo motivado al hablante B, además, una dimensión de tacto o cortesía en su acto de habla (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1981). Expresando el significado deseado, el hablante permite al oyente que haga las inferencias necesarias para llegar a una interpretación correcta de su discurso. Esto es, la expresión de un enunciado conlleva tanto *lo que se dice* como *lo que lleva implicado* (GRICE, 1975).

No siempre es posible establecer una clara distinción entre un tipo de acto ilocutivo indirecto y otro; incluso, pueden darse interpretaciones de varios matices combinados en un mismo acto. Esta indeterminación de significado pragmático no

es una desventaja, ya que permite a los interlocutores, en situaciones concretas, negociar el resultado de la interacción verbal según progresa la conversación (DOWNING y LOCKE, 1992:166-67).

Con todo, aceptar las interpretaciones del discurso donde los aspectos psico/sociológicos estén presentes no deja de ser polémico entre los lingüistas; la organización del discurso es compleja y original hasta extremos desbordantes a veces. Pero no debe restringirse el potencial investigador que sugiere porque tampoco se privaron de esos problemas los estudiosos del lenguaje en paradigmas anteriores.

4.1.6 Competencia comunicativa

El objeto principal de los estudios pragmáticos es la *competencia comunicativa*, o competencia discursiva, que consiste no sólo en saber aplicar las reglas para producir oraciones gramaticalmente correctas, sino también en distinguir *cómo* y *dónde* usarlas y *para quién* (HYMES, 1971). La competencia comunicativa afecta a las reglas de habla (cómo empezar o terminar una conversación, qué tipo de registro o implicatura se puede tocar en diferentes acontecimientos sociales, qué formas de dirigirse es la más adecuada según las personas y situaciones, etc.), al uso de cada tipo de acto de habla (preguntas, respuestas, disculpas, agradecimientos, invitaciones, etc.), y a la propiedad de este uso (COULTHARD, 1977), como se ha reseñado en el epígrafe 3.1 del capítulo anterior.

En suma, la comunicación entre interlocutores conlleva el reconocimiento del entorno social, la relación de las personas entre sí y el tipo de lenguaje que se puede utilizar en un momento concreto; por ejemplo, la petición

(6) Give me that pen

no tiene objeción gramatical alguna, pero puede ser inadecuada en una situación donde proceda una expresión más cortés, como

(7) Would you give me that pen, please

También hemos de saber interpretar oraciones habladas o escritas dentro del



Capítulo 4

contexto en el que se producen. De este modo,

(8) It's hot in here

lejos de su valor enunciativo, podría implicar un ruego de que se abriera la ventana en un contexto determinado.

4.2 Aspectos pragmáticos organizativos

Las proposiciones, aun expresando el mismo significado, pueden procesarse de varias maneras (DOWNING y LOCKE, 1992:221). Las declaraciones

(9) I'd love to own that new computer

(10) That computer is what I'd love to own

(11) Owning that computer is what I'd love to

pueden todas tener el mismo significado propositivo pero distinta significación comunicativa. A esta variación se debe el grado de propiedad de cada alternativa en un momento dado del discurso. Los factores que determinan la elección de cualquiera de ellas son de tipo pragmático, como:

- el elemento de la proposición que representa el tópico principal (de lo que trata la proposición),
- la parte del mensaje que es más importante para el hablante,
- lo que el emisor considera conocido para el receptor y viceversa,
- la información que se presupone en cada momento del discurso, y
- el elemento que el autor escoge como punto de partida del mensaje.

El conjunto de alternativas cabe dentro de una descripción pragmática de los términos *tema/remata*, *tópico/comentario*, *información dada/información nueva*, *foco de la información* y las *estructuras* de las cláusulas que se usan en la lengua para expresar un mensaje con diferentes formas comunicativas. Las elecciones funcionan en conjunción para producir determinadas configuraciones de significado en cada

caso.

Por otro lado, en la *interlocución pragmática* que se produce con la acción del discurso se pueden diferenciar dos partes, las *estrategias de actuación*, dicotómicamente opuestas a las de competencia, y las *variaciones lingüísticas*, que se oponen a los modélicos hablante u oyente ideales.

Las *estrategias de actuación* discursiva se ponen en acción combinando las reglas gramaticales de tipo morfosintáctico, lexicológico, etc. con las categorías propias de la intencionalidad del emisor, como la tematización, la topicalización, la información conocida o desconocida ya mencionadas. Y las *variaciones lingüísticas* se activan con los componentes de habla o actuación correspondientes a los dialectos, idiolectos, cambios de registro, etc., de los interlocutores. Con todo, cualquier sistema conceptual está ligado a una cultura a la que todo hablante u oyente, lector o escritor, pertenece, cultura que no es sino la *comunidad epistemológica* con la que comparten actitudes, conocimientos y saberes (ALCARAZ, 1990).

Veamos ahora una ampliación de algunos de estos aspectos pragmáticos organizativos de la acción discursiva, ilustrados con muestras de lenguaje tomadas de publicaciones profesionales en su mayoría.

4.2.1 Tematización

En los estudios lingüísticos que tratan de cómo se distribuye la información en las oraciones, según la escuela de Praga, *tema* es el constituyente inmediato o sintagma nominal del que se va a decir algo en una aseveración. El tema coincide con la información conocida por el lector/oyente y aparece al principio de la cláusula, frente al *rema*, que se refiere a la información que le es nueva y se manifiesta en la segunda parte de la misma. Esta perspectiva difiere del análisis sintáctico oracional, pues el contraste sujeto/predicado no siempre coincide con el de tema/remas; ni tampoco ha de hacerlo necesariamente con la distinción tópico/comentario, como veremos más adelante.

El tema es el punto de partida del mensaje y se realiza en inglés mediante el

Capítulo 4

primer constituyente de la cláusula. No está marcado cuando coincide con el elemento esperado, como puede ser el sujeto de una oración declarativa. Cuando coincide con cualquier otro elemento de la oración, al principio de ésta, el tema está marcado, y aporta alguna significación especial al discurso. Los objetos, complementos y adjuntos se pueden trasladar al lugar del tema, es decir, al principio. Oraciones enteras pueden ponerse como temas al principio de oraciones compuestas o complejas.

Otros elementos cuya posición normal es el comienzo de la oración como las conjunciones "and, or, but", los conjuntos como "however", los disjuntos como "personally", los vocativos como "Doctor!" y los marcadores discursivos como "well", pueden constituir parte del tema. Una *oración subordinada* en posición inicial puede también ser el tema de una oración. De manera que su tipología puede ser muy variada.

La parte en **negrita** corresponde al tema de las siguientes oraciones:

(12) **Today's new broad of DOS memory managers** takes the hurt out of the once-painful PC configuration process. (DATAMATION, 1993:48).

(13) **The hurt of the once-painful PC configuration process** is taken out by today's new broad of DOS memory managers (DATAMATION, 1993:53).

(14) **To address these unexpected outcomes**, future studies can employ variations on the rating methods and packages listed (GALLETA, D. *et al.*, May 1993:16).

(15) **Results of concurrent verbal protocols** augmented the statistical results of the first experiment. (GALLETA, D. *et al.*, May 1993:16).

En (12), y (15), el tema no está marcado, pues en ambas coincide con el sujeto gramatical y el rema con el predicado; en (13), se ha tematizado el complemento de (12) mediante su pasivización, pero sujeto gramatical y tema siguen coincidiendo; en (14) la expresión en **negrita** es un tema marcado por coincidir con la subordinada final "to address these unexpected outcomes", que sintácticamente es sólo parte del predicado, colocada al principio de la oración para destacar el tópico, mientras que el rema está formado por su sujeto, "future studies", y el resto del predicado, "can employ ... experiment".

Tema y rema configuran funcionalmente una oración como mensaje. La elección semántica que el escritor/hablante asocia a esta estructura funcional responde a su pregunta ¿qué noción utilizaré como punto de partida en tal o cual oración? Y a partir de ahí, continuará el resto de su producción. La elección del tema representará el ángulo desde el que el emisor proyecta su mensaje, con las asunciones de lo que se da por sabido, implicado o presupuesto y condiciona parcialmente cómo se desarrolla éste. Consecuentemente, si recae sobre:

- un *sujeto gramatical*, prepara para la estructura declarativa,
- un *auxiliar*, dispone para la pregunta,
- el *presentador* "there", introduce la información considerada nueva (las negritas del ejemplo) para el lector:

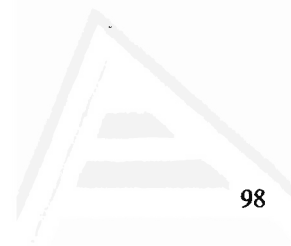
There are indeed **admissible belief functions**,

- la *apertura* "once upon a time" despierta la expectativa de una narración,
- la *oración subordinada en posición inicial* realza la importancia de la causa, finalidad, consecuencia, etc., es decir, el criterio del autor en una oración compuesta o compleja,
- las *asunciones* del hablante/escritor de lo que el oyente/lector sabe de lo escrito, indican lo que se supone incluido, presupuesto o implicado en la lectura.

Obsérvese cómo los autores del párrafo que sigue han introducido la información nueva con los remas, en negrita, que en realidad forman los elementos esenciales del tópico sobre el que tratan, "The Threshold Selection":

(16) Threshold Selection Based on Boundary Characteristics

One of the most important aspects of the threshold selection is the capability of reliably identifying the mode peaks in a given histogram. This capability is particularly important for automatic threshold selections in situations where image characteristics can change over a broad range of interest distributions. Based on the discussions in sections 7.3.2 - 7.3.4, it is intuitively evident that the chances of selecting a "good" threshold should be considerably enhanced if the histogram peaks are tall, narrow, symmetric, and separated by deep valleys. (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992:452-453).



4.2.2 Topicalización

Tópico es aquello de lo que se dice algo. En la descripción de la estructura informativa de las oraciones, el tópico es el término discursivo que se emplea para denominar la parte de la oración -persona, cosa o idea- sobre la que se comenta algo. El algo que se dice, en oposición a tópico, se llama *comentario*. Los conceptos de tópico y comentario, como en el caso de tema y rema, no coinciden necesariamente con el sujeto y predicado, ya que estos se refieren a la estructura gramatical de la oración mientras que aquellos lo hacen a su estructura informativa (COULTHARD, 1985).

Ilustremos lo expuesto con este ejemplo:

(17) As for your brand new computer, Alan will check it tomorrow

donde "as for your brand new computer" es el tópico y "Alan will check it tomorrow" el comentario, mientras que el sujeto es "Alan" y el predicado "will check it tomorrow".

En otros casos, sin embargo, se produce coincidencia:

(18) Your brand new computer runs faster than mine

donde "your brand new computer" es a la vez tópico y sujeto y "runs faster than mine", comentario y predicado.

La categoría discursiva de tópico está constituida, pues, por esquemas mentales cognitivos (cf. 1.4) que representan la idea de lo que el texto trata total o parcialmente. Por ser una noción tan amplia, los tópicos se pueden clasificar en *superordinados*, *básicos* y *subordinados*, según la jerarquía en su nivel de funcionamiento (DOWNING y LOCKE, 1992:256).

Los *superordinados* responden a la organización de pensamientos en esquemas amplios de las cosas; podrían ser los asuntos de un texto completo, como

(19) A Key to Fuzzy-Logic Inference,

(20) Digital Image Processing,

Capítulo 4

99

(21) Memory Management Smartens Up, u

(22) Object Databases Find Their Niche,

que, por referirse a todo un texto, se reflejan típicamente en los títulos de los libros, artículos, conferencias, etc.

Los de nivel *básico* se refieren a los principales participantes dentro de un macro-esquema conceptual.

Los *subordinados* son dependientes de cualquiera de ellos y los diferentes tópicos que aparecen en las oraciones sucesivas se relacionan con el superordinado o hiperconcepto. Cada párrafo del anuncio siguiente introduce uno o más nuevos tópicos ("everywhere, windows, picture, screens, prices, on-site service, light, dealer, information" y "order"), referidos todos al superordinado "IBM monitors":

(23) IBM introduces **monitors** that work with any PC. Suddenly, things are looking better all over.

(24) They're here. They're **everywhere**. They're the new IBM monitors. On Compacts, on Dells, on Gateways. On any IBM-compatible PC.

(25) **Windows** never looked better. You'll see crisper characters. Large edge-to-edge image. Get the picture?

(26) Change the **picture**. It adjusts to you. Adjust the digital color. The screen geometry. No re-adjusting. The micro-processor remembers it all.

(27) Look at our **screens**. They're flecker-free. Bright and sharp. With low reflection.

(28) Look at our **prices**. Very competitive. Look at our **support**. Unsurpassed. **On-site service**. An 800 number for technical assistance.

(29) See the **light**. IBM's new monitors. For an authorized IBM **dealer** near you, or for more **information**, call 1 800 772-2227. To **order**, call 1 800 IBM-2YOU, 8am-midnight M-F; 8am-7pm Sat, refer to VBA. Other PCs never looked better. (DATAMATION, 1993:39).

4.2.3 Introducción, mantenimiento y reactivación de tópicos discursivos

Junto a la clasificación de los tópicos por su categoría, también conviene considerar, por su contribución a la comprensión del discurso escrito, los mecanismos textuales que usamos para *introducirlos*, *mantenerlos* o *reactivarlos* cuando han languidecido en el discurso.

Para **introducirlos** no existen mecanismos morfológicos, por lo que se recurre a los sintácticos, como:

- los adverbios presentativos "here, there, up, out", que empujan al tópico-sujeto, a una posición final en la oración: "Out went the light",

- el "there" átono con "be" o verbo presentativo "emerge" o "appear" de igual efecto: "There are two main ways of protecting valuable information in a computer system",

- la posición inicial de adjuntos espaciales o temporales: "Once in a while, Once upon a time, In a a dark forest, There lived an old witch",

- el objeto directo o complemento predicativo cuando el sujeto es conocido: "What do you mean by **high-level** and **low-level**"?,

- el enunciado que informa explícitamente al oyente de lo que va a tratar el tópico:

(30) This morning I want to talk to you about fuzzy-logic inference, o

(31) You can arrange keys in an ascending or descending key sequence,

- la inversión de las oraciones relacionadoras:

(32) Worst of all was the lack of electric flow.

Los tópicos se *mantienen* fundamentalmente por medio de la anáfora, la norma de presuposición que señala algún ítem que se ha producido previamente en el discurso. La anáfora incluye el *uso u omisión de pronombres deícticos* (cf. 3.2.1) y la *variación léxica* para referirse a términos anteriores.

En los párrafos que siguen de un breve anuncio, podemos observar todos

ellos. "One who", al comienzo de la segunda oración del primer párrafo, constituye una variación léxica de "a partner", como también lo son "Wang", e incluso "we", para referirse al mismo agente oracional. Por otro lado, "one who" está también omitido en la tercera, cuarta, quinta y sexta oración de este primer párrafo; de hecho, podría haberse repetido delante de "thinks, does" e "is driven"; y lo mismo sucede con "we know", que podría figurar antecediendo a "imaging, document management" y "workflow". Al principio de las dos últimas oraciones, se omite "we are", dándolo por entendido, donde "we" en realidad se refiere a "a partner" o a "Wang", iniciadores del segundo párrafo.

(33) You need a partner. One who knows work management. (One who) Thinks office productivity. (One who) Does office software. And (One who) is driven like yourself.

(34) A partner like Wang. We know business process management, (we know) imaging, (we know) document management, and (we know) workflow. We created the best imaging software products you can buy. (We are) Totally open. (We are) Using the most advanced technology - and for far less than you think. (DATAMATION:71)

La parte del mensaje a la que se refieren anafóricamente pueden ser no sólo un ítem, sino cualquier parte del discurso: una oración, una frase, una expresión, etc. Por ejemplo "that", puede sustituir frecuentemente a todo un párrafo anterior, o incluso a un capítulo. También es posible la referencia catafórica, como el "this" de la muestra siguiente, (35), referido a toda la información que continúa en el párrafo completo:

(35) This is an offer you can't refuse. It's your chance to trade up to the world's most popular midrange computer -the IBM AS/400. And get a credit of up to 49,000 dollars, depending on the AS/400 model you buy. Just place your order before September 1, 1993, and have your new AS/400 installed by September 30, 1993. (DATAMATION:59)

Los tópicos se pueden *reactivar* en el discurso por expresiones tales como "as regards, as for, what about, as mentioned earlier, as indicated in connection with, With reference to ..." y el adverbio conjuntivo "now". Normalmente van seguidos de sintagmas nominales completos en lugar de pronombres:

(36) In an attempt to prepare some of INI's companies to compete in a single European market INI was formally split in December last year.

(37) Now, the massive holding, which accounts for six per cent of Spain's manufacturing GDP, lies in two halves (THE EUROPEAN, April 1993:15-18, nº 0153).

(38) As mentioned earlier an algorithm used to compute the FFT by the successive doubling method may be ... (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992:134).

(39) As indicated in connection with Eqs. (3.5-3) and (3.5-4), a transform and its inverse may be expressed ... (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992:134).

(40) As in the case of the Walsh transform, the Hadamard kernel forms a matrix having orthogonal rows and columns. (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992:137).

Sin embargo no todos los tópicos son arrastrados a la posición final. Como hemos visto anteriormente, estos pueden introducirse inicialmente, coincidiendo con el tema y el sujeto y recibiendo prominencia temática aunque no estén marcados, como en el caso que sigue donde "A third type of filtering" es punto de partida del mensaje, sujeto sintáctico y nuevo tópico:

(41) A **third type of filtering**, called bandpass filtering, removes selected frequency regions between low and high frequencies. (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992: 189).

Cuando sucede así, es porque el hablante/escritor toma el tópico nuevo -de lo que trata la oración- como punto de partida. Pero ya vimos que tópico y tema no tienen por qué coincidir; de hecho, una circunstancia como la expresión del modo, lugar o tiempo, puede tomarse como tema, desplazando al tópico a un segundo lugar como en:

(42) **In predictive differential quantizing**, the front and back contours (Fig. 6.18) of each object of an image are traced simultaneously to generate a sequence of pairs. (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992: 356).

El tópico no siempre se aprecia inequívoca y fácilmente aunque los textos sean coherentes; no obstante, los mecanismos descritos pueden facilitarnos su reconocimiento. En el ejemplo siguiente, a modo de identificación en un texto, los tópicos se han puesto en negrita:

(43) "**Off-the-shelf**" solutions should allow more organizations to explore the benefits of computer-supported group decision making in a low-cost, low risk, incremental way. We acknowledge that **the adequacy of the off-the-shelf approach to GDSS is debatable. Dedicated**

GDSS can currently provide greater flexibility and support than off-the-shelf GDSSs. The issue is: do **all organizations** require a special purpose, dedicated GDSS in order to experience and examine the benefits of computer-supported group work? (DATABASE, 1993:30).

4.2.4 Progresión temática, elección activa-pasiva y comprensión

Cuando no se pretende énfasis especial o contraste, hay una tendencia a hacer coincidir la información dada con el tema, produciéndose un tema no marcado, y la información nueva con el rema o alguna parte del mismo. Por el contrario, cuando los elaboradores del discurso buscan énfasis o contraste, no se producen estas coincidencias y el tema resulta marcado (DOWNING y LOCKE:226).

En el conjunto de la escritura, más allá de la mera oración, una *progresión temática* consistente de lo dado a lo nuevo ayudará a la comprensión del texto por el lector, y, sin duda, contribuirá también al placer de leer. En este sentido, la elección de temas que además sean tópicos es importante.

Hay tres tipos básicos de progresión temática: *sencilla*, *continua* y *derivada*, y la elección activa-pasiva (DOWNING y LOCKE, 1992:255), como la de la anáfora, es relevante para ellas.

a) Progresión lineal sencilla

Un tópico introducido en el rema de una oración se convierte en el tema de la oración siguiente. En realidad, lo que se produce en la progresión es un fenómeno deíctico. Véase la consistencia de este estilo en los ejemplos siguientes:

(44) Human information processing limitations dictate **the use of small number of alternatives and attributes**, and this problem can only be overcome by replicating this study in another setting. (GALLETA, D. *et al.*, 1993:7).

(45) Figures 6.2 (e) and (f) show **the respective autocorrelation coefficients** computed along one line of each image. These coefficients were computed using a normalized version of Eq. (3.3-37). (GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E., 1992:313).

La progresión lineal sencilla se ha logrado aquí pasivizando la segunda oración. Las formas activas "We can overcome the use of all number of alternatives

and attributes / We compute the respective autocorrelation coefficients..." tendrían de otro modo la parte dada del mensaje "this problem/these coefficients" en posición final, que, al menos en la escritura, podría ser indeseable.

b) Progresión continua

O continuidad del tópico; en este tipo, el tema, que también es el tópico, se repite como sujeto de una serie de oraciones, y la parte nueva del mensaje, que coincide con el rema y comentario, se coloca al final de cada una de ellas. Los recursos de pasivización y anaforismo también están aquí presentes.

(46) **Several self explanatory measures** were obtained from the completed instruments, such as means and standard deviations of weights. **These measures** will be described later. However, **two measures** were developed because a **definite measure** was not found in the literature, and correspondence in findings between the two might serve as a test of validity of the approach. (GALLETA, D. *et al.*, May 93:12).

(47) **This paper** explores an alternative way of acquiring group decision support system (GDSS) capabilities. First, **the fundamental features of a GDSS** are identified based upon a review of literature. **These features** provide a framework in which to identify GDSS requirements and capabilities. Then, **an implemented GDSS composed of off-the-shelf software and readily available hardware is described**. A **general model** is presented for GDSS developers that clarifies choices and options **that** must be made when assembling a GDSS using off-the-shelf components. (GALLETA, D. *et al.*, May 93:21).

En este otro ejemplo, (48), el uso de la pasiva en lugar de la activa de los casos precedentes, junto con la elipsis de "it has been", contribuye a la continuidad argumental. Se evita el cambio de tópico como sujeto, mientras que al mismo tiempo el material nuevo en las oraciones siguientes recibe foco-final. Con todo, el mantenimiento del tópico utilizando la pasiva no es exclusivo y también puede hacerse mediante la voz activa (DOWNING y LOCKE, 1992:256).

(48) In Figure 4, each of these processes is presented along with various options that could be used for that process. For example, **group responses** could be displayed through a variety of mechanisms: **(they can be)** written on paper and **(they can be)** taped to wall space, **(they can be)** electronically displayed on individual full screen windows, **(they can be)** electronically displayed on individual full screens, **(they can be)** electronically displayed on individual screens using LAN broadcasting, hardcopy print-outs of the merged groups responses, or **(they can be)** not displayed at all. (ROTH, R.M. *et al.*: *Building Group Decision Support Rooms Using "Off-the-Shelf"*

Computing Resources: Prospects and Issues. (GALLETA, D. *et al.*, May 93:27).

c) *Progresión derivada*

Se lleva a efecto con el uso de tópicos superordinados en el discurso, donde los temas de varias oraciones se refieren o relacionan con un hipertema. Los autores pueden escoger la voz activa, la pasiva o ambas indistintamente en el desarrollo de la progresión. De cualquier modo, en la construcción del discurso lo más normal es que se combinen ambas y que los autores no usen consistentemente sólo un tipo, como sucede con la mezcla de varios tipos de progresión temática.

(49) In this chapter we will give you an introductory understanding of some other **important artificial intelligence concepts** used in expert systems. **Semantic nets** are graphical representations of knowledge. Like a decision tree, they consist of **nodes** that are represented by circles , and **arcs** that are represented by lines with arrows. The **nodes** contain pieces of information and the **arcs** show the relationship between them. (LEVINE, DRANG y EDELSON, 1988:207).

4.3 Resumen

Los vocablos *texto* y *discurso* se usan como sinónimos por unos lingüistas pero con matices diferenciadores por otros, lo que dificulta una precisa caracterización; la distinción más significativa entre los conceptos que ambos términos representan es la acción ilocutiva que la palabra "discurso" ve en la producción lingüística, frente a la tipificación más teórica, abstracta y formalista que los investigadores parecen ver cuando investigan sobre el concepto "texto".

Ante esta disyuntiva, el paradigma pragmático prefiere hablar de discurso por sus implicaciones psico-sociales. Esta preferencia favorece la profundización en los estudios lingüísticos y contribuye positivamente a mejorar la comprensión del proceso de la lectura en L2 que, como hemos visto en los dos primeros capítulos, requiere un tratamiento de carácter multidisciplinar para su comprensión.

En la actualidad, los rasgos que caracterizan la investigación discursiva vienen determinados por el gran tamaño de las muestras; trabajar con unidades de lenguaje mayores que la oración, característica que comparten todas las investigaciones sobre el discurso, lleva a la manipulación de enormes cantidades de datos

que, a su vez, genera una metodología multidisciplinar y cuantitativa.

Las cuestiones que se plantean en la investigación discursiva tienen que ver con las causas y el modo en que se produce el lenguaje natural, lo que vuelve a conectar con los mundos cognitivos y social y nos retrotrae a conceptos mentalistas, como los esquemas mentales, para explicar la adquisición del conocimiento por la mente humana. Los hallazgos aportados por la investigación han venido marcados por su funcionalidad y han tratado de ver cómo la auténtica motivación por la gramática la constituyen las diversas funciones psico-sociales del discurso, y no al contrario.

El análisis del discurso ha llevado a distinguir que éste se compone de unidades, pero su taxonomía y jerarquía aún está por precisar, debido a la variedad y complejidad de géneros e interacciones posibles. Con todo, se han podido estudiar algunas relaciones discursivas entre los segmentos que constituyen las unidades, como la coordinación, subordinación, relaciones lógicas y las peculiaridades retóricas.

Dentro de estas últimas, por ejemplo, se ha llegado a posibles predicciones sintácticas según que el modo discursivo sea narrativo, de procedimiento o descriptivo, aislando los marcadores que determinan cada caso para indicar respectivamente la secuenciación, neutralidad o participación de los agentes verbales y aclaraciones explicativas o especificativas.

Tras haber desarrollado el concepto de discurso, los de fuerza ilocutiva, competencia e interlocución pragmática se tratan sucintamente, lo mismo que una selección de aspectos pragmáticos organizativos del lenguaje, a saber, tematización y topicalización, con algunos análisis interpretativos de muestras de textos extraídos de publicaciones reales. Todo con la intención de trasladar al aula estas interpretaciones del funcionamiento discursivo en forma de tareas, de manera que ayuden a nuestros estudiantes a comprender mejor los entresijos de la L2, particularmente a través de la lectura.

NOTAS

1. CHAFE (1992) señala estas publicaciones clave entre 1977 y 1983 en el estudio del discurso: dos revistas especializadas, *Discourse Processes* (1978) y *Text* (1981), y cinco manuales, *Introduction to text linguistics* de De BEAUGRANDE y DRESSLER (1981), *Discourse analysis* de BROWN y YULE (1983), *An introduction to discourse analysis* de COULTHARD (1977), *Spoken discourse: a model for analysis* de EDMONDSON (1981) y *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language* de STUBBS (1983). Muchas de las ideas contenidas en ellas se recogen en el presente trabajo.



Universitat d'Alacant

Capítulo 5

Universidad de Alicante

LOS MODELOS DE LECTURA EN L2: EVOLUCIÓN HACIA UN PARADIGMA INTERACTIVO

- 5.1 El término "modelo"
- 5.2 Antecedentes de los modelos de lectura
- 5.3 Cronología de modelos formales
- 5.4 Tipología dominante
 - 5.4.1 El modelo psicolingüístico de GOODMAN
 - 5.4.2 El modelo serial de LABERGE y SAMUELS
 - 5.4.3 El modelo interactivo de RUMELHART y McCLELLAND
 - 5.4.4 El modelo compensatorio de STANOVICH
 - 5.4.5 El modelo de movimientos oculares de JUST y CARPENTER
- 5.5 Criterios para la valoración de los modelos de lectura
 - 5.5.1 La influencia del paradigma científico
 - 5.5.2 Las categorías definitorias
 - 5.5.3 Los experimentos que los fundamentan
 - 5.5.4 Las condiciones de un buen modelo
- 5.6 La interactividad de los modelos de lectura
- 5.7 El modelo psico-pragmático
- 5.8 Resumen



5. LOS MODELOS DE LECTURA EN L2: EVOLUCIÓN HACIA UN PARADIGMA INTERACTIVO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.1 El término "modelo"

En el sistema cultural del que formamos parte, aprendemos casi de modo inconsciente a copiar modelos de comportamiento ejemplificados por su ingenio, atractivo, calidad moral u otra causa positiva (también un modelo, de modo irónico, puede ser el ejemplo de lo que no se debe imitar). La actuación personal en la superación de situaciones cotidianas, al menos temporalmente, puede estar determinada por ellos en gran medida, con independencia de que logremos alcanzarlos, superarlos, rechazarlos y/o sustituirlos por otros.

Las ciencias, igualmente, elaboran y utilizan modelos para disponer de patrones con los que resolver los problemas que se plantean en la investigación. De ahí que la investigación lingüística propenda a construir modelos con el fin de tratar, representar, definir y justificar, es decir, estudiar, los datos lingüísticos en diversas circunstancias.

En lingüística, un modelo es una forma operativa y sistemática de explicar algunos aspectos o características del lenguaje para mostrar su estructura o función.

Los modelos nos ofrecen una selección de fragmentos del lenguaje que representan sus aspectos esenciales para comprenderlo mejor (ALCARAZ, 1990:37). Esta simplificación, organizada e interrelacionada, se elabora tras conocer los elementos de la estructura y la posición que ocupan en la teorización, descripción o explicación, abstrayendo y formalizando deliberadamente los atributos objeto de análisis.

Aunque con muchos elementos en común, existen varias acepciones del

término modelo dentro del campo lingüístico, a saber: la *paradigmática* o de perspectiva investigadora, la *teorética* o de representación/interpretación de una teoría, la *hipotética* o representativa de hipótesis consolidadas, la *descriptiva*, la de *marco general* o seguidora del punto de vista de otra ciencia y la de *macro-modelo* o equivalente a sistema epistemológico (ALCARAZ, op. cit.).

Las más utilizadas en lingüística son, probablemente, las *teoréticas* e *hipotéticas*, donde el modelo es un esquema preciso, funcional, operativo y plausible basado en la formulación general de una teoría o hipótesis, con la representación formal de su interpretación (BLACK, 1962). A cualquiera de estas categorías corresponden los modelos que, en el aspecto lingüístico de la enseñanza y aprendizaje de L2, enfatizan algunos métodos proporcionando a los estudiantes modelos de imitación, como el método audio-oral, o la presentación del hablante medio nativo como meta en la pronunciación.

Considerando, pues, la productividad de recurrir a los modelos de aprendizaje de lectura dentro del ámbito pedagógico, trataré a continuación distintos aspectos de los mismos.

5.2 Antecedentes de los modelos de lectura

El concepto de lectura ha cambiado a través de los tiempos conforme ha evolucionado la naturaleza de la educación. Un lector típico actual sería una persona que procesara en silencio un texto escrito para obtener información, usarla, analizarla o entretenerse con ella. Por el contrario, en los siglos XVIII y XIX, leer equivalía a recitar en voz alta determinados textos religiosos muy conocidos, como oraciones o fragmentos de la biblia (DARTNON, 1984).

Aun así, pocos adultos de esas épocas podían leer para recitar y, de entre ellos, sólo una pequeña proporción era capaz de entender un fragmento escrito que no le fuera familiar (JUST y CARPENTER, 1987). Permítaseme evocar la no tan lejana estampa de seguir la santa misa leyendo en voz alta o recitando de memoria, en latín, sin que comprendiéramos la mayoría del contenido los textos. En consecuencia, entiendo que en el caso de existir científicamente, también el modelo

de lectura habría mutado para adaptarse al lector prototípico de cada época.

En realidad, hace poco más de un siglo que se han generado investigaciones en busca de modelos de lectura. Y si exceptuamos el primer ensayo de JAVAL (1879) sobre los movimientos oculares y el de CATTELL (1886) sobre el tiempo que transcurre desde que se visualiza hasta que se nombran los objetos, la elaboración de modelos consistentes de lectura, es decir, modelos que describan el proceso completo desde que el ojo se enfrenta a la página hasta que el lector experimenta el fenómeno comprensivo, no tiene una historia superior a los 35 años.

Ante este vacío, cabe preguntarse si los estudiosos carecían de motivación para acometer todos los aspectos del proceso lector o si la tardanza se debió a la ausencia de prototipos científicos que permitieran inducir modelos de lectura. Ninguna de estas razones nos daría la clave, ya que la causa, sencillamente, reside en que hasta mediados de los años 50 y los 60 no se había producido una tradición consolidada de conceptualizar el conocimiento y la teoría en modelos explícitos de lectura (SAMUELS y KAMIL, 1988:22).

A mi modo de ver, tanto la evolución de la lingüística como la tendencia a los estudios psicológicos de los procesos mentales del tipo de *Aspects of the Theory of Syntax* o *Language and Mind*, (CHOMSKY, 1965 y 1968), promovieron el interés científico en la investigación sobre la lectura; así fue como los trabajos de corte psicolingüístico de GOODMAN (1966, 1976, 1970) y SMITH (1971) crearon los supuestos esenciales de sus procesos fundamentales, dotando al término *modelo* de un cuerpo sustancial de evidencia empírica.

5.3 Cronología de modelos formales

1964: CARROLL elabora una definición de lectura basándose en un diagrama unidireccional; partiendo del estímulo visual y a través de una recodificación del lenguaje oral, llegaría a respuestas significativas. Su modelo no pasa de ser ilustrativo, no definitorio, dejando muchos estadios imprecisamente especificados.

1969: RUDELL desarrolla un sistema de modelo que, en contraste, aportaba un farragoso cúmulo de detalles sobre los estadios y procesos constitutivos

Capítulo 5

del proceso lector.

1970: GOODMAN enuncia un modelo que culminaría en una formulación de sus componentes y estadios capaces de explicar y predecir la conducta lectora. El modelo, que completó con un diagrama de flujo, fue iniciado en 1966 y ha continuado perfeccionándose hasta 1988.

Casi todos los trabajos de GOODMAN están encaminados a demostrar la preferencia de los lectores por apoyarse en el significado frente a los indicios gráficos y grafofonémicos disponibles en el mensaje impreso.

Comparado con otros anteriores y posteriores, nos interesa destacar, sobre todo, el gran impacto que su modelo ha tenido en las concepciones sobre la instrucción lectora. De hecho ha constituido el fundamento de numerosas actividades en los manuales de enseñanza. Muchos lo han calificado como la aproximación psicolingüística, o de lenguaje total, a la lectura.

1971: SMITH describe su también llamado modelo psicolingüístico de lectura, pero los críticos aducen que no es tanto un modelo cuanto una descripción de los procesos lingüísticos y cognitivos que cualquier modelo de lectura precisa tener en consideración. Como GOODMAN, distingue si la identificación del significado es inmediata o mediatizada y se apoya en el carácter procesual frente al automatismo gráfico del lenguaje. Su contribución, más que en la aportación de un modelo diferente, radica en explicar cómo la redundancia inherente a cualquier nivel de lengua (características de las letras, palabras, oraciones y discursos) confiere al lector una gran flexibilidad en organizar sus recursos para crear significado del texto que tiene a mano.

1972: GOUGH fundamenta su modelo de lectura en el efecto que el procesamiento de la información produce en los diversos procesos mentales. Muestra contradicciones, pues presupone que todas las letras en el campo visual se han de procesar independientemente, antes de que el lector asigne un significado a cualquier conjunto de ellas. Ha suscitado tanta polémica sobre los procesos básicos como GOODMAN con su práctica instrumental.

1974-77: LABERGE y SAMUELS enfatizan con su modelo la automaticidad de los componentes de los procesos.

Capítulo 5

1977: RUMELHART, con su modelo interactivo, destaca que el procesamiento flexible y las fuentes de información múltiple dependen de las circunstancias contextuales. Proporciona evidencia convincente de que la perspectiva del procesamiento de la información reside en el campo de la lectura, reforzando así los trabajos anteriores de LABERGE y SAMUELS. En 1981, junto con McCLELLAND, lo reelabora y fundamenta la investigación en el reconocimiento de la palabra.

1977-1978: CARVER nos proporciona un modelo que evoca el de GOUGH por su énfasis en las letras - sonidos - significados y al de HOLMES (1953) y SINGER (1983), por su interés en la evaluación empírica de todos los aspectos del modelo.

1978: KINTSCH y van DIJK elaboran un modelo que, asumiendo la multiplicidad de procesos que se dan a veces en paralelo y a veces secuencialmente, interpreta la comprensión incluso excluyendo la identificación de la palabra, en contraste con la mayoría de los modelos precedentes que parecen enfatizar su identificación.

1980-1984: STANOVICH desarrolla una ampliación interesante del modelo de RUMELHART.

1980-1987: JUST y CARPENTER construyen un modelo que explica la comprensión de los procesos lectores basada en los estudios de los movimientos oculares.

1983: TAYLOR y TAYLOR hablan del modelo de cooperación bilateral, complementando características de los modelos de RUMELHART y STANOVICH con aportaciones neurolingüísticas. Establecen estrategias que funcionan en paralelo para varios niveles de información textual; en el proceso, se activan los mecanismos del procesamiento rápido y lento, según las necesidades del lector y las dificultades que imponen la tarea lectora o el texto.

5.4 Tipología dominante

Considerando esta sucinta relación y las últimas creaciones más significativas,

los modelos de lectura pueden clasificarse en *psicolingüísticos*, *seriales*, *interactivos* o *compensatorios*, según la relación funcional que se adjudique a los diversos niveles de procesamiento que concurren en la lectura. Todos ellos están, no sólo en vigor, sino sujetos a una permanente revisión por los propios autores; además, desde mi punto de vista, los modelos estrictamente seriales, aunque se tienda a subestimarlos, son aún extremadamente válidos. En efecto, se necesitan para el análisis del proceso comprensivo, suponen el procesamiento estricto de la información en sentido ascendente y, por añadidura, sirven de contrapunto a los modelos estrictamente conceptuales o de sentido descendente.

5.4.1 El modelo *psicolingüístico* de GOODMAN (1970-88)

- Componentes

En el proceso de lectura intervienen factores de carácter *óptico*, *perceptivo*, *sintáctico* y *significativo*. Cada uno se funde con el siguiente para llegar lo antes posible al significado, mira permanente del lector (figura 5-1).

FACTORES DEL PROCESO DE LECTURA EN GOODMAN

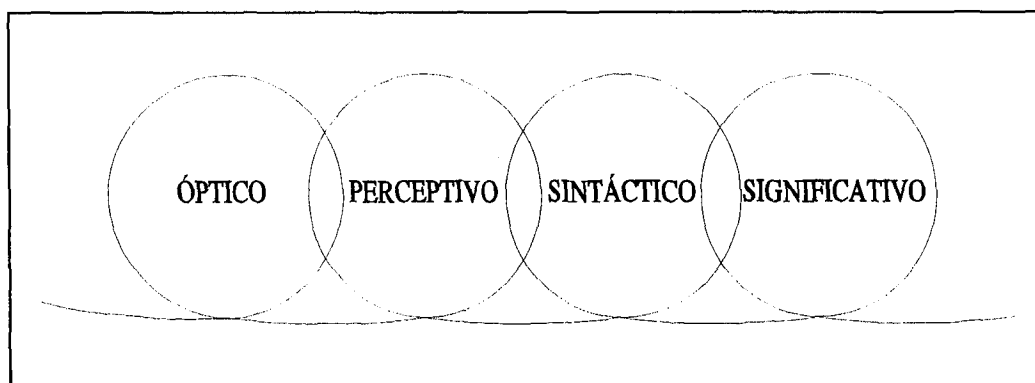


Figura 5-1

Bajo una cobertura psicolingüística, ciencia interdisciplinar que se interesa en cómo se interrelacionan el lenguaje y el pensamiento, la información que utiliza el modelo, proviene fundamentalmente del análisis de los errores orales (análisis "miscue") y se caracteriza por pertenecer al sistema espacial de los símbolos

Capítulo 5

115

(sonidos - letras), a la estructura arbitraria del lenguaje (gramática y sintaxis) y al sistema semántico de la memoria (conceptos y estructuras conceptuales).

- *Funcionamiento*

El lector mantiene una atención constante en la construcción del significado a través de las fases siguientes:

Iniciación y reconocimiento. El cerebro reconoce la muestra gráfica en el campo visual e inicia la lectura. Si se producen interrupciones (tablas, ilustraciones, etc.), la fase se reinicia.

Predicción. El cerebro siempre está anticipando y prediciendo puesto que busca orden y significación en los estímulos sensoriales.

Confirmación. Si el cerebro predice, también tiene que verificar sus predicciones. De modo que, con cada estímulo nuevo, comprueba para confirmar o no lo que espera.

Corrección. El cerebro vuelve a procesar cuando halla inconsistencias o no se confirman las predicciones.

Terminación. El cerebro suspende la actividad lectora por alguna de estas causas: se acaba el texto, la actividad no resulta productiva, se construye poco significado, el significado ya es conocido, el contenido no interesa, o se encuentra inadecuado para la finalidad que se persigue, etc. De todos modos, la terminación es una opción abierta en cualquier momento.

Aunque las fases tienen una secuencia intrínseca, por la que la predicción antecede a la confirmación y ésta a la corrección, la misma información se puede utilizar para confirmar una predicción anterior y para elaborar una nueva.

En el desarrollo del proceso se pueden presentar rupturas ("short-circuits") que impiden acabar la lectura con un significado. Se deben a estrategias erróneas, adquiridas personalmente o por instrucción deficiente, como auto-deletrearse palabras desconocidas, unir el código escrito con el hablado sin asignarles significación, reconocer las estructuras superficial y profunda pero no alcanzar el significado, etc. El resultado es la adquisición de un conocimiento fragmentado

Capítulo 5

frente al ideal de la comprensión íntegra.

- *Comentario*

El modelo se fundamenta en una recopilación exhaustiva de datos que el autor utiliza para apoyarlo y evaluarlo. Conocido con el sobrenombre de *La lectura, un juego de averiguación psicolingüística* ("Reading as a psycholinguistic guessing game"), se caracteriza por su preferencia procesual, que permite al lector apoyarse en las estructuras del conocimiento semántico y sintáctico, minimizando su dependencia de la grafía y de los sonidos a ella asociados.

El lector no necesita usar todas las pistas textuales para llegar a la comprensión; de hecho, cuanto mejor predice menos confirmación textual requiere (GOODMAN, 1973:164). Según este punto de vista, se reconstruye el significado del lenguaje escrito utilizando los sistemas grafo-fonémico, sintáctico y semántico del lenguaje, pero sólo para anticipar el significado y, lo que es más importante, para confirmar las predicciones, relacionándolas con sus experiencias anteriores y con su conocimiento de la lengua. En suma, lo que el lector hace es:

- buscar el camino más directo hacia el significado,
- utilizar estrategias que reduzcan la incertidumbre,
- seleccionar las claves interpretativas,
- apoyarse en las competencias conceptual y lingüística.

Aunque el propio autor (GOODMAN, 1981) rehusa categorizar su modelo como descendente, reconocidos teóricos de la lectura lo engloban entre los conceptuales, donde los procesos de nivel superior interactúan con los de inferior nivel y dirigen el flujo de la información a través de ellos. De este modo, convierte al lector de L2 en participante activo del proceso de lectura, al realizar y confirmar predicciones, apoyándose en su conocimiento previo de los diferentes niveles lingüísticos (grafo-fonémicos, sintácticos y, sobre todo y en el más amplio de los sentidos, semánticos).

El modelo no impide al lector ir del símbolo al significado pasando por el sonido, pero sí admite que la mediación sonora puede obviarse cuando se está

familiarizado con la relación grafía/sonidos o con el propio proceso educativo.

GOODMAN usa el término "descodificación" para describir lo que hace el lector cuando transforma un elemento grafémico o fonémico en un código significativo, frente a quienes lo equiparan a traducir lo grafémico a fonémico, al que denomina "recodificación", ya que tanto el lenguaje escrito como el oral son códigos. De este modo, la transformación puede ser directa, de grafemas a significados, o mediatizada, de grafemas a significado pasando por los fonemas.

En suma, el modelo GOODMAN es *único* (macro-modelo ilimitado), *psicolingüístico* (interacción de lenguaje y pensamiento), *sociolingüístico* (funciona en el contexto social) y *global* (se dirige a todos los estadios del desarrollo lector).

5.4.2 El modelo *serial* de LABERGE Y SAMUELS (1974/77)

- *Componentes*

En el procesamiento, participan los códigos de la *memoria visual* (rasgos visuales, letras, sílabas, palabras, grupos de palabras), de la *memoria fonológica* (sonido de sílabas, palabras, grupos de palabras) y de la *memoria semántica* (significado de palabras y de grupos de palabras).

- *Funcionamiento*

El lector activa los códigos correspondientes para reconocer y encadenar *jerárquicamente* los componentes y los campos entre sí. La percepción visual, primer nivel de procesamiento, es la base para el siguiente, el reconocimiento de las letras; éste, a su vez, para la integración silábica, y así sucesivamente hasta procesar semánticamente el texto (figura 5-2).

MODELO SERIAL DE LABERGE Y SAMUELS

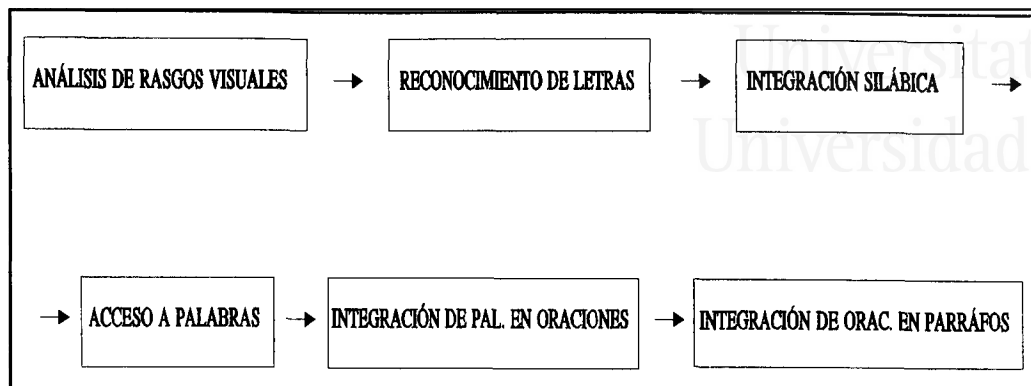


Figura 5-2

Los componentes de cada campo se procesan analíticamente de menor a mayor nivel en cada componente y campo, es decir, en sentido ascendente y de izquierda a derecha (figura 5-3), produciéndose automatizaciones cuando el procesamiento de uno o más de los componentes se hace obvio y evidente para el lector.

REPRESENTACIÓN DEL PROCESO ANALÍTICO-ASCENDENTE DE L. Y S.

	<u>MEMORIA VISUAL</u>	<u>MEMORIA FONÉTICA</u>	<u>MEMORIA SEMÁNTICA</u>
INTEGRACIÓN DE ORACIONES EN PÁRRAFOS	*	*	*
INTEGRACIÓN DE PALABRAS EN ORACIONES	*	*	*
ACCESO A PALABRAS	*	*	*
INTEGRACIÓN SILÁBICA	*	*	
RECONOCIMIENTO DE LETRAS	*		
ANÁLISIS DE RASGOS VISUALES	*		

Figura 5-3

Según el esquema, el significado se construye hacia arriba, sin dependencia funcional en sentido inverso. Bajo esta concepción, la rapidez en el procesamiento de las palabras no se vería afectada por el procesamiento de carácter sintáctico o semántico.

Los autores analizan con todo detalle los procesos secuenciales que se dan en la percepción visual, fonológica y semántica, adjudicándole funciones bien diferenciadas. En la primera, engloban los rasgos gráficos y códigos de letras, sílabas, palabras y grupos de palabras; en la segunda, los códigos fonéticos de sílabas, palabras y grupos de palabras; y en la tercera, los códigos del significado de palabras y grupos de palabras.

- *Comentario*

El rigor de los elementos estructurales no significa que el modelo sea inflexible (De VEGA, 1990); por el contrario, dependiendo de los textos y de las destrezas lectoras del sujeto, el encadenamiento puede variar en cada caso y producir saltos (automatizaciones) si el lector no precisa dichos elementos en el transcurso del procesamiento mental.

A mi entender, el lector experto tiende a pasar de los procesos perceptivos visuales a los semánticos en cuanto puede, aunque en realidad son procesos mediatizados por muchas circunstancias. Por ejemplo, si se encuentra con alguna palabra desconocida puede precisar aplicar las fases de codificación visual y fonológica antes de pasar al nivel semántico.

En definitiva, lo que LABERGE Y SAMUELS postulan es que el aprendizaje de las destrezas lectoras es un proceso de automatización de los niveles visual, fonológico y semántico. De manera que el lector principiante mantiene su atención aferrada a los niveles inferiores, pero con la práctica, la mayoría de éstos se automatizan y la atención se libera para dedicarse más intensamente a los niveles semánticos e interpretativos.

El modelo fue revisado por el propio SAMUELS en 1977, admitiendo que la concepción lineal originaria permitía interacciones entre estadios de distinto rango, modificación que lo aproxima a los de tipo interactivo.

Capítulo 5

5.4.3 El modelo *interactivo* de RUMELHART y McCLELLAND (1977/81)

- Componentes

Fuentes de información ortográfica, léxica, sintáctica y semántica.
Sintetizador mental y centro de mensajes.

- Funcionamiento

Enfatiza el procesamiento flexible y las fuentes de información múltiple, dependiendo de circunstancias contextuales, evidenciando que la perspectiva del procesamiento de la información reside en el campo de lectura.

El procesamiento del texto y su interpretación final se ven influenciados por la información de tipo ortográfico, léxico, semántico y sintáctico. Todos estos factores convergen en un sintetizador mental que, mediante el centro de mensajes, acepta la información, la retiene y distribuye según se necesita.

El centro de mensajes tiene varias funciones. Almacena la información recibida en una memoria temporal; se abre al acceso de las distintas fuentes para análisis de datos; y confirma, niega, elimina o añade las hipótesis de las respectivas

MODELO INTERACTIVO DE RUMELHART Y McCLELLAND

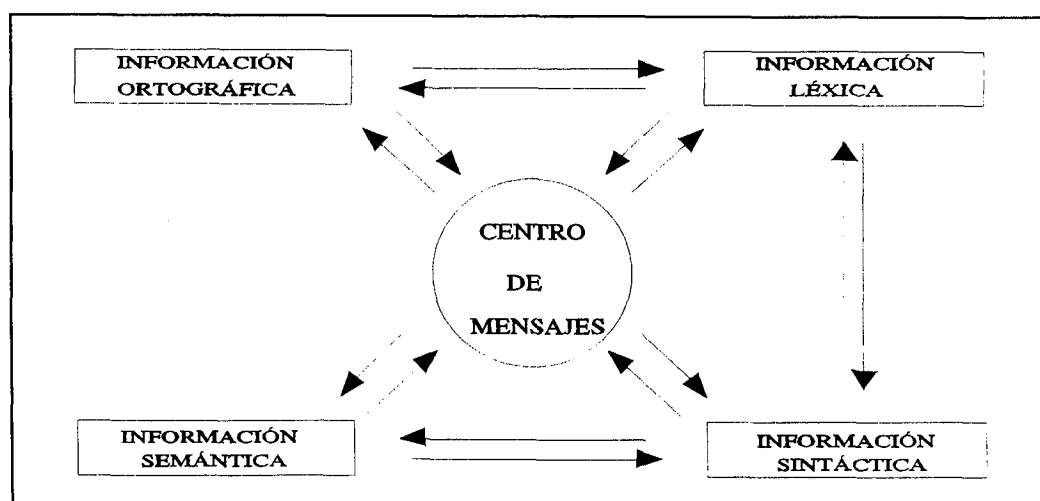


Figura 5-4

áreas de conocimiento, según los resultados de los análisis. El procedimiento

continúa hasta que se alcanza una decisión, que se supone es la correcta (RUMELHART, 1977: 589-590, figura 5-4).

Gracias al centro de mensajes, se mantiene una relación bidireccional entre los niveles. Aunque también en este modelo los procesamientos de rango superior dependen del conocimiento adquirido en los inferiores, los primeros imprimen rapidez en el reconocimiento y asimilación de los segundos. Por tanto, el procesamiento de la información se efectúa en ambas direcciones, esto es, en sentido ascendente y descendente. Representándolo gráficamente, la figura 5-2 anterior se convertiría en la figura 5-5 siguiente:

PROCESO BIDIRECCIONAL EN RUMELHART Y McCLELLAND

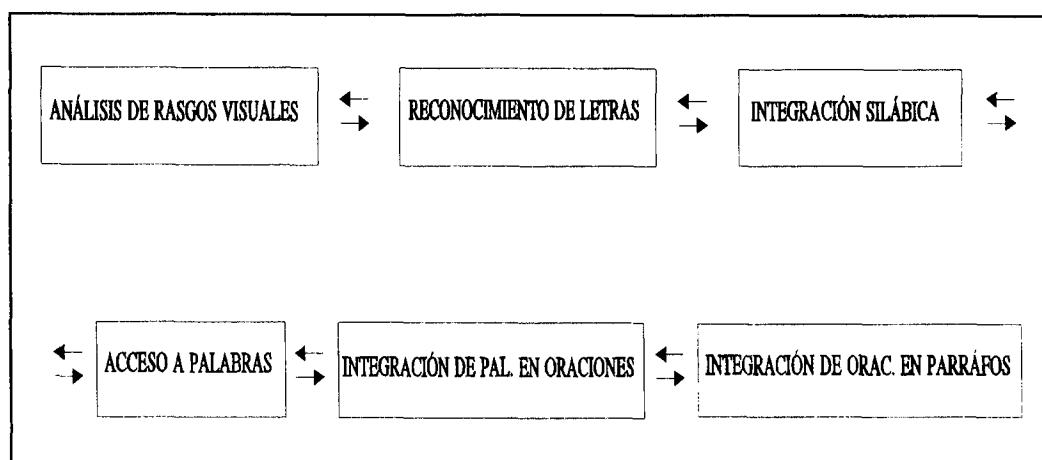


Figura 5-5

En suma, la mente activa las características individuales (letras, grupos de letras, contexto, sintaxis, semántica, tema del discurso, conocimiento previo, etc.) para seleccionar el significado y la comprensión de las palabras. Según se incrementa la activación de distintas fuentes, el léxico que no resulta afectado por alguna de las fuentes se bloquea y sólo una o dos palabras superan el nivel de la conciencia. El proceso es más rápido que la inferencia consciente. La automaticidad del procesamiento nos permite concentrarnos en la comprensión más que en una selección activa o predicción de palabras.

- *Comentario*

Elaborado con la intención de superar las deficiencias de los modelos

lineales, que transmiten la información sólo en una dirección sin permitir que la de un estadio superior influya en la de uno inferior, señalan cinco fenómenos de la lectura susceptibles de explicación con esta mutua influencia.

El primero, trata de que se pueden aprender más letras en una unidad de tiempo si se muestran en una palabra común ("classroom") que si se dan de modo desordenado, sin que formen una palabra ("mclorsao"), (HUEY, 1908/1968), o si se trata de aprender las letras de una palabra sin sentido, pero conformada según el deletreo de la lengua ("pertangle"), frente a las mismas letras pero en un conjunto desordenado ("rtlnaepg"), (MILLER, BRUNER y POSTMAN, 1954). Ello indica que debemos activar algún mecanismo por el que, tanto el conocimiento del léxico como el de la ortografía contenida en estadios superiores, actúan sobre la percepción de las letras, propia de los estadios inferiores del sistema del procesamiento de la información.

El segundo, se refiere a los efectos sintácticos en la percepción de las palabras. Cuando se falla en el reconocimiento de una palabra, hay una fuerte tendencia a sustituirla por otra que mantiene la misma función sintáctica en la oración (KOLERS, 1970; WEBER, 1970).

El tercero, considera la influencia que el conocimiento semántico ejerce en la percepción de las palabras. Diversos experimentos demuestran que, ante grupos de letras desordenadas ("dbrac, ttberu, rtodoc, usres"), se forman antes pares de palabras si están semánticamente relacionadas ("bread-butter, doctor-nurse"), que si no lo están ("bread-doctor, nurse-butter") (MEYER, SCHVANEVELDT y RUDDY, 1975), o que el reconocimiento de una palabra es más rápido si se presentan previamente partes de la oración en la que se da que si se muestra la palabra directamente (TULVING y GOLD, 1963).

El cuarto, alude a la menor ambigüedad en la percepción sintáctica de las palabras si disponemos del contexto en el que están inmersas. En "they are eating mashrooms", si "eating" se refiere a la acción de comer, función verbal, o a una clase de setas, función atributiva sustantiva, se deduce mejor en un contexto más amplio, como por ejemplo, "What are these people doing? They are eating mashrooms" o "What type of mashrooms are they? They are eating mashrooms".

La quinta observación, afirma que la interpretación de lo que leemos depende del contexto en el que el segmento textual está incluido. Por ejemplo, si interpretamos la palabra "tree" en

A number of operations may be carried out on trees. Two binary trees may be joined to an additional node, which becomes the root of a larger binary tree, with the original trees or subtrees. Trees have a number of applications in computing.,

le adjudicaremos el significado de una estructura del mundo informático, mientras que en

A number of operations may be carried out on trees. After cutting down, trees are usually pruned, peeled and left drying. Then they are taken to factories to build furniture, doors windows or boxes.,

el término se refiere al árbol como productor de madera. El significado, pues, no se extrae del segmento textual concreto que estamos procesando, sino del entorno circundante.

De todo ello se deduce que la información ortográfica, léxica, sintáctica y semántica influyen en nuestras percepciones. En todos estos casos, el conocimiento de orden superior influye en los análisis de orden inferior. Por lo tanto, todas estas fuentes de conocimiento ejercen influencia en el procesamiento e interpretación final del texto.

Es así como para RUMELHART, la información de las fuentes converge en la mente, donde se acepta, mantiene y dirige según las necesidades. La información recibida se almacena temporalmente, pudiéndose utilizar por una o más de las otras fuentes. Por ejemplo, el conocimiento léxico puede buscar información, para comprobación, en el deletreo o la sintaxis. Mediante la interacción, los estadios de rango superior pueden influir en el procesamiento de los de orden inferior.

5.4.4 El modelo *compensatorio* de STANOVICH (1980/84)

- Componentes

Los mismos que en el anterior, suplementados con un mecanismo compen-

satorio.

- *Funcionamiento*

Para los modelos seriales, el procesamiento de la lectura tiende a representar el flujo de la información en una serie de estadios discretos; en cada estadio, el "input" se transforma y la información así registrada se pasa al siguiente para transformarla y recodificarla nuevamente. La secuencia del procesamiento es, pues, ascendente, desde la entrada de datos hasta las codificaciones de nivel superior.

Al carecer de "feedback", estos modelos no explican qué mecanismo mental permite el procesamiento posterior de los estadios cuando se produce una laguna en un estadio inferior. Debido a esta deficiencia, entiendo que es difícil explicar con ellos, por ejemplo, los efectos del contexto en la oración y el papel que desempeña el conocimiento previo del tema, variables ambas que facilitan el reconocimiento de las palabras y la comprensión.

Los modelos que propugnan el procesado en sentido descendente, sin embargo, conciben el proceso lector de modo interactivo. El lector simplifica la información textual para verificar sus hipótesis y predicciones; la lectura está conceptualmente dirigida por los estadios superiores, propios de la fase final del procesamiento, interactuando con los de secuencias anteriores para esas operaciones. Es más, los estadios de orden superior parecen conducir y dirigir el proceso realizando el trabajo más difícil. En síntesis, los modelos descendentes comienzan con hipótesis y predicciones e intentan verificarlas descendiendo a los estímulos impresos, mientras que los ascendentes fundamentan el procesamiento en el análisis de los estímulos inferiores.

Ambas concepciones tienen limitaciones. Ya he mencionado algunas de los procedimientos ascendentes; de los descendentes, por ejemplo, podemos decir que si el lector no tiene conocimiento previo del tema en un texto, no podrá generar predicciones; o que, aún siendo buen lector y pudiendo generarlas, si requiere más tiempo para ello que para el reconocimiento de las palabras, optará por la lectura. Por eso, aunque pueden explicar el comienzo de la lectura, con bajos niveles de reconocimiento de palabras, los modelos decendentes no describen de manera precisa la conducta de una lectura avanzada.

STANOVICH intenta incorporar el modelo compensatorio-interactivo para subsanar este problema. Un concepto clave es que

"... a process at any level can compensate for deficiencies at any other level. "
(STANOVICH, 1980:36).

De este modo, si existe una deficiencia en un estadio inferior, el lector intentará compensarlo mediante las estructuras del conocimiento de orden superior. Para el mal lector con deficiencias en el reconocimiento de las palabras y en la velocidad lectora, pero con un buen conocimiento de la materia que lee, el procesamiento de tipo descendente puede suministrarle esta compensación.

Por otro lado, si el lector reconoce bien las palabras pero desconoce el asunto, puede encontrar más fácil apoyarse en los procesos ascendente. STANOVICH afirma que los modelos interactivos permiten sintetizar una norma basada en la información que se recibe simultáneamente desde varias fuentes de conocimiento. La asunción compensatoria mantiene que un déficit en cualquier tipo de conocimiento origina un apoyo en los demás, sin considerar su nivel en la jerarquía del procesamiento (GRABE, 1988). De modo que su modelo es interactivo en el sentido de que cualquier estadio, con independencia de su posición en el sistema, puede comunicarse con otro; y es compensatorio porque cualquier lector se puede apoyar en la fuente de conocimiento mejor desarrollada para él, cuando otras fuentes normalmente más utilizadas le son menos familiares.

Incorpora, además, el concepto de la propagación de la activación por el que, en la lectura, se puede disponer automáticamente de las palabras existentes en la mente cuando están semánticamente muy relacionadas. Este tipo de activación, por ser automático, no consume atención, luego se trata de un factor contextual que el lector no controla.

- *Comentario*

En suma, creo que la contribución de STANOVICH a los modelos de lectura explica, desde un punto de vista teórico, la aparente anomalía de que, en determinadas circunstancias, algunos lectores deficientes muestran mayor sensibilidad ante las dificultades textuales que los buenos lectores. Si los condicionantes fueran, por ejemplo, la pobreza de la fuente del conocimiento léxico y/u ortográfico, en

Capítulo 5

comparación con el sintáctico y el semántico, la razón por la que los buenos lectores serían menos sensibles a los efectos contextuales se debería a su menor conocimiento de fuentes procesuales inferiores.

5.4.5 El modelo de *movimientos oculares* de JUST y CARPENTER (1983-1987)

- *Componentes*

Estos autores cuentan con los siguientes elementos en la descripción de su modelo:

- a) Las pautas de los movimientos oculares.
- b) Un programa informático para medir el tiempo de lectura.
- c) Técnicas estadísticas de regresión múltiple, donde la variable dependiente es la duración de las miradas y las independientes, la consideración en las palabras de su número de sílabas, frecuencia, valor semántico, valor integrador, etc., (hasta 17).
- d) Presupuestos de inmediatez (el lector trata de sacar el mayor partido de cada palabra leída, interpretándola inmediatamente, aunque a veces sean conjeturas provisionales) y de ojo-mente (el ojo se fija en una palabra hasta que la procesa totalmente, así que la duración de las miradas refleja el tiempo invertido en los procesos cognitivos. Sólo se procesa una palabra en cada mirada, que se proyecta en el área fóvica de la retina; las palabras que se proyectan en el rabillo del ojo no se procesan semánticamente).
- e) Memoria a largo plazo: retiene los conocimientos generales del lector sobre ortografía, fonología, sintaxis, semántica, estructura del discurso, esquemas de dominio, esquemas situacionales, etc.
- f) Memoria operativa: de capacidad limitada, retiene las representaciones activadas durante la ejecución de las operaciones en el proceso de la lectura.



Capítulo 5

- *Funcionamiento*

Los lectores se exponen a un texto y se detienen en cada palabra significativa, rara vez dan saltos. La duración de las miradas es muy variable por ser sensible a los procesos cognitivos subyacentes.

Debido a las limitaciones de la memoria operativa, ésta procesa la información en ciclos. Cada ciclo se inicia con un desplazamiento visual a la siguiente palabra del texto y persiste, durante la fijación de la mirada, el tiempo necesario para procesar la palabra en todos los niveles posibles. Dichos niveles son los siguientes (cf. 2.5):

Codificación de palabras y acceso léxico.

Codificación sintáctica y asignación semántica.

Integración de cláusulas.

Emsamblaje de oraciones.

- *Comentario*

Los autores elaboran un modelo de amplio rango que supera algunas limitaciones del modelo RUMELHART y demuestran que la duración de las miradas sobre las palabras de un texto resulta extraordinariamente sensible a parámetros lingüísticos de varios niveles de procesamiento.

Registran automáticamente en el ordenador los tiempos invertidos en la lectura de palabras largas, o nuevas, o en las utilizadas para formar unidades lingüísticas mayores, oraciones integradoras de párrafos o de párrafos en el discurso, y demuestran que son mayores que los de las palabras que no están marcadas por estas características. En particular, las palabras finales de cláusula y de párrafo y las que se mencionan por primera vez son las que requieren un tiempo mayor de procesamiento o duración de mirada.

Las 17 variables independientes utilizadas, correspondientes a todos los niveles de procesamiento, explican el 72% de la varianza de la duración de la mirada. Algunos críticos apuntan que muchas de las variables están interrelacionadas entre sí y su efecto no es dissociable.

entre sí y su efecto no es dissociable.

Con una metodología y presupuestos muy nuevos, JUST y CARPENTER formalizan su modelo de la lectura en un programa de ordenador, READER, en su publicación de 1987, capaz de operar en los niveles de procesamiento descritos y de mimetizar los patrones de movimientos oculares.

5.5 Criterios para la valoración de los modelos de lectura

Aunque no disponemos de un patrón para enjuiciarlos y decidir sobre la bondad de cada uno, se me ocurren cuatro parámetros para enjuiciar los diferentes modelos de lectura existentes, a saber: el paradigma científico en el que aparecen, sus categorías definitorias, los factores experimentales de los que provienen y el grado de respuesta a las características de un buen modelo.

5.5.1 La influencia del paradigma científico

La filosofía científica del momento en que aparecen es determinante en la configuración de los modelos.

Los anteriores a los años 60 se encuadran en la línea behaviorista, intentando describir cómo se asocian los estímulos y las respuestas (texto impreso y respuesta ante su reconocimiento) y descuidando la reacción de la mente del individuo en esa situación; los posteriores a los años 65, por el contrario, prestan atención a los procesos mentales (memoria, atención, etc.) que de acuerdo con la psicología cognitiva, funcionan en el procesamiento de la lectura.

Pero la clasificación sigue siendo difícil. El carácter mentalista de los modelos aquí expuestos rezuma unas veces vestigios de perspectivas científicas anteriores, como en el caso del analítico-serial de LABERGE y SAMUELS, y otras, avances del nuevo paradigma cognitivo de procesamiento computacional de la información, como en el modelo "READER" de JUST y CARPENTER.

5.5.2 Las categorías definitorias

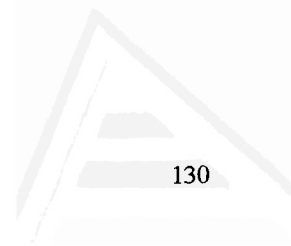
No existe acuerdo en las categorías teóricas que deben definir un modelo de lectura. De BEAUGRANDE (1981) ha señalado hasta 16 para describirlos; MOSHENTAL (1984) añade los factores ambientales que ayuden a definir cada especificación de los modelos con mayor precisión. Algunas de estas categorizaciones más importantes serían: el tipo de procesamiento (serial/paralelo, descendente/ascendente), de memoria (abstractiva, constructiva, reconstructiva, operativa, a largo plazo), profundidad/automatización (procesos que requieren mucha, poca o nula atención), factores socio-político-culturales, aportaciones de la estadística y la lógica, especificidad del alcance del modelo, etc.

5.5.3 Los experimentos que los fundamentan

Por la información obtenida de las fuentes consultadas, observo que hay, por lo menos, cuatro esferas principales susceptibles de influir en la información de la fase experimental: la edad y conocimiento de los sujetos, las actividades que se les pide realizar, los materiales utilizados y el contexto que rodea al estudio (clase, tipo de centro, laboratorio, etc.). Un cambio en cualquiera de ellas puede alterar los resultados del estudio y, consecuentemente, la consideración del proceso por el creador del modelo.

Por tanto, el grado de universalidad debe ser un factor clave en el proceso evaluador. Se han de hallar respuestas para preguntas como ¿describe el modelo tanto la lectura inicial como la fluida? ¿vale la descripción para tareas y objetivos múltiples? ¿describe el modelo la comprensión de las palabras dentro del proceso de la comprensión global? ¿es válido para diferentes materiales y contextos?, etc.

Deduzco de las posibles respuestas que ningún modelo actual puede satisfacer todas estas exigencias, por lo que se impone estudiar cuidadosamente cada uno y sopesar sus potencialidades.



Capítulo 5

5.5.4 Las condiciones de un buen modelo

Estas se glosan en tres a mi entender: resumir el pasado, entender el presente y predecir el futuro.

Un modelo cumple con la primera cuando sintetiza gran cantidad de información significativa que sobre el tema se ha producido en el pasado.

Satisface la segunda si, a pesar de la complejidad que suele acompañar a cualquier fenómeno por sencillo que parezca en cuanto se somete a experimentación y estudio, nos ayuda a comprenderlo, eliminando los aspectos secundarios y clarificando cómo se interrelacionan y funcionan sus partes esenciales.

Y supera la tercera si posibilita la formulación de hipótesis verificables para predecir el futuro. A lo largo de la historia ha habido modelos que sucumbieron por no superar hipótesis posteriores, como los principios de que la tierra era plana o centro del universo. Someter los modelos a comprobación nos ayudará a eliminar lo inservible y a preservar lo válido para presentes y futuras investigaciones.

Estas circunstancias motivan que la mayoría de los modelos de lectura se hallen sometidos a una constante revisión, como he apuntado en algunos de los casos descritos; es frecuente que los propios autores, en sucesivos estudios, hayan ido modificando algunos de sus presupuestos. Por ejemplo, LABERGE y SAMUELS, que formularon su modelo estrictamente lineal en un principio, donde los estadios superiores eran incapaces de influir en los inferiores, admiten en sus publicación de 1984 que la interacción entre los diferentes estadios de su modelo es posible.

5.6 La interactividad de los modelos de lectura

En los estudios sobre lectura, la palabra "interactivo" prolifera hasta el punto de haber tomado actualmente carta de naturaleza en casi todos ellos. Sin ir más lejos, el término lo he atribuído en este trabajo unas veces al *proceso mental* que tiene lugar en el cerebro del lector, otras, a la interacción de los *elementos que componen el texto* en sí y otras, finalmente, a los diferentes *modelos* de lectura.

En cuanto a la mente del lector, la interactividad lectora es el proceso de

combinar la información del texto con la que el lector ya posee (WIDDOWSON, 1979). Bajo este prisma, la lectura, más que la extracción de datos, es un proceso que activa el conocimiento de la mente humana para perfeccionarlo y ampliarlo. La lectura se convierte así en una especie de diálogo entre lector y texto. Tal concepción, compartida por otros muchos autores como CARRELL y EISTERHOLD (1983), presenta dos graves problemas bajo mi punto de vista: la excesiva dependencia del lector en los procesamientos del *texto* y del *contexto*.

Con independencia de la interacción entre texto y lector, la de los elementos constitutivos del texto da lugar a los diferentes géneros y subgéneros del discurso escrito. Dichos elementos no son sino las variables o formas lingüísticas que, co-ocurriendo e interactuando entre sí simultáneamente, usa el escritor a propósito para producir las funciones deseadas. Clarificar la complejidad de estas relaciones es el objeto de investigaciones como las de BIBER (1985, 1986) y GRABE (1986, 1988).

La de los modelos de lectura, en mi opinión, supone que las destrezas de cualquier nivel para procesar e interpretar el texto (características gráficas, letras, palabras, frases, oraciones, cohesión, estructuración del párrafo, tema del discurso, inferencia y conocimiento del mundo), están interactivamente disponibles.

Los modelos interactivos incluyen dentro de sí la concepción de la lectura como un proceso mental interdependiente, al tiempo que el reconocimiento rápido y preciso de las características de letras y palabras, la activación extensiva de las formas léxicas y del concepto de automaticidad en su procesamiento, sin que éste dependa de poner en marcha la atención para el reconocimiento primario de las unidades lingüísticas.

No existe un modelo única y exclusivamente interactivo; todos incluyen modelos de procesamiento serial asumiendo interacción entre sus pasos. De hecho, algunos rasgos de tipo serial, como la mayor rapidez en el reconocimiento léxico que en la activación de los efectos contextuales por los buenos lectores (BALOTA, POLLATSEK y RAYNER, 1985), siguen sin encontrar explicación con los modelos descendentes dirigidos conceptualmente, es decir, los genuinamente interactivos.

Creo que cada modelo interactivo, aun representando aportaciones al proceso de lectura y a la psicología cognitiva generalmente reconocidos, se sitúa en su propia

Capítulo 5

perspectiva dentro del estereotipo. Todos tienen aspectos que se han tratado inadecuadamente, en definitiva baches que no se han podido allanar, siendo por lo tanto modelos parciales o incompletos. Pero su aceptación, nos aporta importantes resultados para el tratamiento de la lectura en L2, a saber:

- La consideración de la lectura como proceso interactivo es común en todos los modelos, lo mismo que la asunción del predominio de los procesos de alto nivel sobre los inferiores. Cómo interactúan exactamente, es decir, cómo esta superioridad afecta a los procesos (conocimiento previo, tema discursivo, inferencia y esquemas mentales) es todavía una cuestión que ha de seguir perfilándose en sucesivos estudios. Con todo, no hay que perder de vista que el interactivo no es el único y exclusivo proceso de lectura (ESKEY, 1986).

- El hecho de que muchas destrezas de nivel inferior sean constituyentes básicos de una buena lectura, y con frecuencia transparentes al lector, indica que las prácticas para un reconocimiento visual más rápido, la adquisición extensiva de vocabulario y el mejor reconocimiento de las estructuras sintácticas, deben seguir interesando en la investigación pedagógica.

- Se necesita acceder automáticamente y con precisión a una ingente cantidad de vocabulario; éste puede ser el mayor inconveniente para una lectura fluida en L2, particularmente en las lecturas del entorno académico.

- Algunos lectores de L2, utilizando el recurso compensatorio de STANOVICH, pueden hacerse excesivamente lentos, texto-dependientes, por falta de esquemas relevantes; otros, pueden sobre-compensar infiriendo demasiado. Los que no son capaces de un procesamiento rápido/automático de bajo nivel, pueden compensar insistiendo en el palabreo o en las predicciones. Pero aún se necesitan más investigaciones que expliquen problemas típicos del estudiante de L2 como el apego al palabreo o la desgana en adelantar significados.

El desarrollo de las capacidades puede ser más fructífero atendiendo al proceso de los pasos en las estrategias lectoras. CHALL (1983) indica cinco estadios cuyo estudio podría explicar muchos problemas de sobre-compensación observados en la lectura: pre-lectura, lectura inicial o descodificación, confirmación y fluidez, lectura para obtener/contrastar información y lectura para construir/reconstruir

criterios. El proceso interactivo comienza en el tercer estadio. Los diferentes tipos de procesamiento de cada uno son particularmente interesantes y valdría la pena considerarlos cuando se investigue sobre las destrezas lectoras de los estudiantes de L2.

En conclusión, y aun objetando que no proporcionan todas las respuestas que buscamos en el proceso de la lectura, pienso que los modelos interactivos satisfacen muchos aspectos de la comprensión a la vez que amplían nuestras perspectivas para posteriores estudios con sugerentes y atractivos interrogantes.

5.7 El modelo psico-pragmático

Hemos visto en los dos primeros capítulos los componentes psicológicos que ejercita la mente humana en el proceso comprensivo de la lectura en L2; y en los dos siguientes, la influencia de la perspectiva pragmática del lenguaje sobre el mismo proceso. A continuación, tras haber presentado una recopilación crítica y significativa de los modelos de lectura, presento en este capítulo lo que a mi modo de ver pudiera considerarse un *modelo psico-pragmático* de lectura, procesual y perfectivo, con aspiraciones didácticas, es decir, válido para los límites del marco y población en los que se centra fundamentalmente esta tesis: estudiantes de inglés como L2.

- Componentes

Consta de tres grandes áreas superpuestas entre sí, formando una zona interseccional que sería la *comprensión* efectuada en la mente del lector:

a) los *elementos psico-pragmáticos* (el automatismo de muchos procesos básicos, los esquemas cognitivos, los factores pragmáticos, las inferencias, etc.).

b) la *interactividad* inherente en el proceso lector con todos ellos, y

c) las *estrategias de actuación* pedagógica a las que sometemos al lector para su perfeccionamiento comprensivo (la adaptabilidad de los esquemas en el proceso de socialización del lector para satisfacer sus necesidades comprensivas).

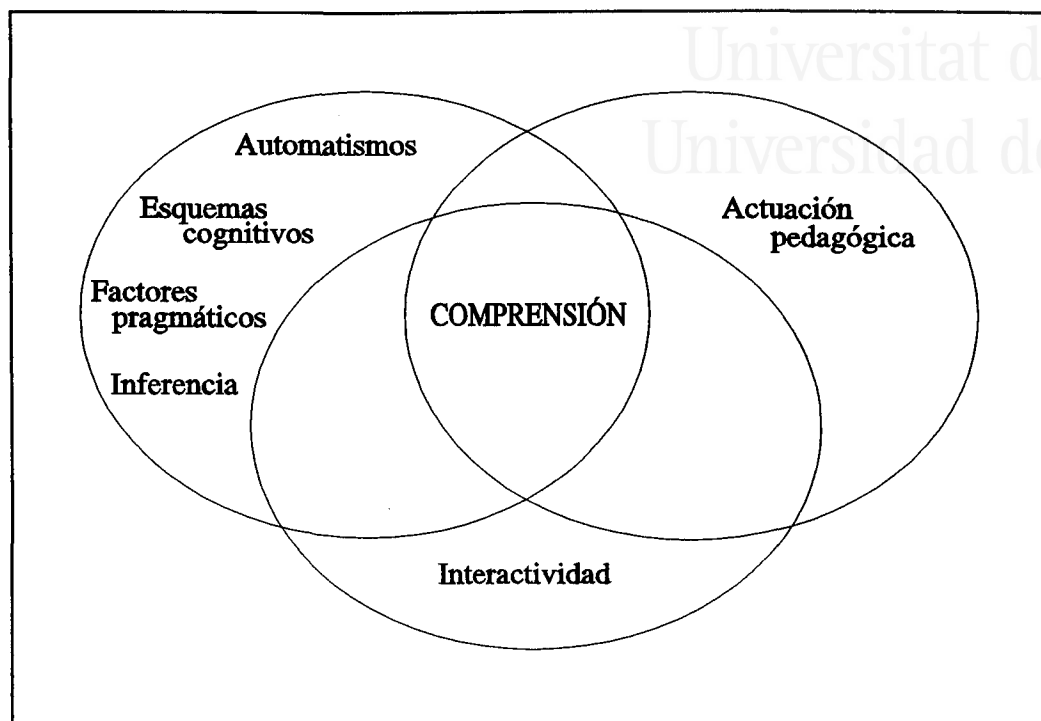
MODELO PSICO-PRAGMÁTICO

Figura 5-6

- Acciones y actitudes que preconiza

a) Adecuar la dificultad de los textos al nivel comprensivo de los lectores, llegando incluso a la simplificación, siempre que no se caiga en la artificialidad de los escritos.

b) Habituarse a leer de un sólo impulso grupos de palabras con sentido, reforzando así la adquisición del automatismo de los procesos ascendentes y descendentes.

c) Practicar la agilidad lectora, tanto para buscar información concreta como para obtener la idea general.

d) Familiarizar al sujeto con los elementos extra-textuales que contribuyen a mejorar la lectura comprensiva: ilustraciones, gráficos y diseño de las publicaciones.

e) Desarrollar técnicas que faciliten la adquisición de vocabulario: distinción

de categorías gramaticales, elaboración de esquemas funcionales e inducción de reglas y sistemas de formación de palabras nuevas.

f) Fomentar la inferencia para una máxima explotación de los conocimientos gramaticales y del mundo en beneficio de la comprensión.

g) Detectar las dificultades y los errores típicos comprensivos para ejercer, con la práctica adecuada, terapia sobre los mismos.

h) Atender a la dimensión pragmática que impregna al discurso escrito para su mejor interpretación.

i) Adiestrar al lector en el uso de las herramientas que nos auxilian en la comprensión, sobre todo del diccionario.

- *Funcionamiento*

En mi opinión, todo lector necesita saber cómo se utiliza la gramática y el vocabulario de una lengua, aunque sólo sea a niveles básicos, para conocer cómo se expresan los *conceptos* fundamentales de esa lengua. Ha de conocer, igualmente, que el propósito comunicativo de estos conceptos en la escritura académica determina las *funciones* del lenguaje. Y, por último, que combinando conceptos y funciones se pueden elaborar párrafos y textos para producir un efecto en el destinatario, el lenguaje en acción, lo que constituye el *discurso*.

Ante un grupo donde la lectura sea la actividad predominante, todo profesor dispone de un caudal de conocimientos específicos y recursos profesionales para acometer su tarea, bagaje que se traducirá en actividades docentes encaminadas a desarrollar las detrezas comprensivas.

Para resolver los múltiples problemas que se plantean en la aplicación de tales actividades, he aquí una sistematización de ideas para llegar a una concreción práctica: la selección de seis grupos de estrategias en torno a las que funcionarán las actividades del hipotético modelo psico-pragmático de lectura propuesto. Los cuatro primeros coincidirían, en líneas generales, con los señalados por NUTTALL (1982), el quinto respondería a las cuestiones pragmático-discursivas planteadas en los capítulos tres y cuatro y el sexto coincidiría con actividades específicas para mejorar

el aprovechamiento de los diccionarios y demás obras de consulta.

El modelo funcionaría poniendo en acción estos grupos, que específicamente serían:

a) Estrategias que afronten *modo* y *velocidad* de leer: "skimming", "scanning", lectura extensiva, intensiva y de estudio.

b) Estrategias referidas al tipo de *información extra-textual*: fotografías, gráficos, diagramas, ilustraciones de todo tipo, títulos, encabezamientos, índices, glosarios, bibliografía, etc.

c) Estrategias para comprender las *palabras desconocidas*: identificación de categorías gramaticales de las palabras, de su morfología, practicar la presuposición, inferencia, deducción y predicción, consulta al profesor o compañeros, etc.

d) Estrategias referidas a la *comprensión del texto*: actividades que analicen su cohesión y coherencia, estudio de las estructuras retóricas típicas, ejercicio de resúmenes, etc.

e) Estrategias para analizar el *significado pragmático* de los textos, ideando tareas para practicar la comprensión de fenómenos específicamente discursivos.

f) Estrategias para obtener el óptimo *aprovechamiento de las fuentes consultivas* a nuestro alcance, como diccionarios, manuales de gramática y obras monográficas.

5.8 Resumen

Para el hombre de nuestros días, la búsqueda e intercambio de información a través de la lectura continúa siendo crucial, pese a la creciente hegemonía de los medios audiovisuales.

La comprensión lectora, fenómeno aparentemente sencillo, está compuesta por múltiples subprocesos que, aún evadiéndose rápidamente, se influyen entre sí. La capacidad del sistema humano se pone a prueba cada vez que se apela a los recursos mentales precisos para poner en marcha la atención, conciencia y memoria

requeridas para ello. Por eso, los modelos de lectura asumen la existencia y funcionamiento de dichos subprocesos en los mecanismos de almacenamiento de la información y en la producción de respuestas, que funcionan paralela e interactivamente.

Disponer de un patrón para dominar los procesos mentales activados al leer sería una panacea. Lamentablemente, no existe tal modelo único de lectura, dado que los diseñados hasta el momento son parciales e incompletos, como se apresuran a declarar sus propios autores.

Es por eso que psicólogos y lingüistas no cesan de investigar, buscando fórmulas que aporten explicaciones de cuáles son los procesos mentales que intervienen en la lectura y de cómo funcionan para lograr el significado del discurso escrito.

En este capítulo se ha presentado una recopilación de los modelos existentes en mayor o menor vigor hasta la fecha. Por nuestra parte, considerando las aportaciones de los autores seleccionados y los aspectos teóricos del trabajo elaborado hasta el momento, hemos contribuido con el modelo psico-pragmático, diseñado para llevar a cabo la labor docente centrada en la lectura de estudiantes de L2.

Recordando las condiciones que un buen modelo debe cumplir, el nuestro "resume el pasado" al tratar de entresacar las principales características de los modelos de lectura más representativos de las tres últimas décadas, de destacar cuanto atañe a la lectura en L2, y de resaltar cómo el funcionamiento de los distintos procesos constitutivos de los modelos se ha ido configurando en todos ellos bajo el paradigma de la interactividad.

La "comprensión del presente" se satisface dotándolo de los componentes psico-pragmáticos, interactivos y deónticos. Los ejercicios que sugiero en los tres capítulos que siguen constituyen una muestra de cómo se pueden combinar estas tres áreas por el profesor para mejorar la comprensión lectora en la actualidad, más en concreto en el campo académico del IFE.

Por último, la "predicción de futuro" se puede cumplir por el carácter procesual y perfectivo que hemos atribuido al modelo. Dado que las actividades

Capítulo 5

mencionadas se han venido aplicando hasta la fecha y son susceptibles de ampliación, reducción o perfeccionamiento, se puede presumir que tal modelo tenga una cierta pervivencia en el futuro.



Universitat d'Alacant

Capítulo 6

Universidad de Alicante

TALLER DE LECTURA (I): ESTRATEGIAS Y ACTUACIÓN PARA-DISCURSIVA

- 6.1 Pertinencia de la enseñanza lectora en L2
- 6.2 Necesidad de una estrategia
- 6.3 El taller de lectura
- 6.4 Modo y velocidad lectoras
- 6.5 Información no textual
- 6.6 Comprensión de vocabulario
 - 6.6.1 Reconocimiento de categorías gramaticales
 - 6.6.2 Morfología de las palabras complejas
 - 6.6.3 Ejercicio de la inferencia
 - 6.6.4 Valoración del vocabulario desconocido
 - 6.6.5 Dificultades típicas
- 6.7 Resumen



6. TALLER DE LECTURA (I): ESTRATEGIAS Y ACTUACIÓN PARA-DISCURSIVA

6.1 Pertinencia de la enseñanza lectora en L2

Retrotrayéndome a las ideas que exponía en la introducción, el lector que tengo en la mente es ora un profesional, ora un estudiante de tercer ciclo; pero los recursos que sugiero son igualmente válidos para cualquier adulto o adolescente estudiante de L2.

Casi todos tienen que interpretar textos escritos en otras lenguas. Los universitarios, en concreto, precisan saber leer en algunas lenguas extranjeras, particularmente en inglés, para completar la información de varias asignaturas obligatorias de sus programas, como en el caso de las ingenierías técnicas, o para elaborar el proyecto de fin de carrera, necesario hoy en la obtención de esas titulaciones académicas; y no digamos si nos trasladamos del entorno académico al mundo profesional: el acoso de información en lengua inglesa es permanente.

Las necesidades concretas de estos sectores y la amplia gama de aspectos que rodean el aprendizaje de una L2, así como el tiempo tan limitado que los actuales planes de estudio otorgan a la enseñanza de L2 como también mencionaba al comienzo, obligan a delimitar la especificidad y el objeto de su docencia. Hay, pues, que seleccionar sobre qué destrezas lingüísticas poner el énfasis, que, por lo expuesto hasta aquí, recaerá sobre la *lectura*; de manera que, siendo este el objetivo prioritario de los programas de L2 en las distintas ingenierías, entiendo que la constante reflexión sobre su naturaleza y metodología interese especialmente a los profesores encargados de llevar a efecto su enseñanza.

Capítulo 6

6.2 Necesidad de una estrategia

Ahora bien, ante esta conclusión, el profesor puede verse asaltado por un cúmulo abrumador de actividades posibles en el aula de lectura en L2; algunas de ellas podrían ser:

- Enseñar palabras y expresiones desconocidas.
- Identificar la estructura y orden de los componentes oracionales.
- Practicar el reconocimiento de categorías gramaticales en un texto.
- Observar la información ortográfica que nos ofrece la propia escritura (mayúsculas, bastardilla, puntuación, etc.).
- Reconocer y practicar la sinonimia, antonimia, hiponimia e hiperonimia.
- Criticar y evaluar las conclusiones a que llegan los textos.
- Utilizar el diccionario para averiguar palabras y expresiones desconocidas, así como una gama de información variada que coadyuve a la comprensión, como veremos.

Y no constituirá una solución saber sólo qué tipo de actividades debe llevar a cabo si no halla respuesta a estas preguntas que con toda certeza se formulará:

- ¿Por cuál empezar? ¿Cuál o cuáles son las más importantes? ¿Y las más adecuadas?
- ¿Qué tipo de ejercicios se pueden promover sin caer en la monotonía?
- ¿Cuáles producirían finalmente mejores lectores en la segunda lengua?
- ¿Provocarían problemas en los alumnos alguna de ellas?

Por eso, considero imperativo seguir una pauta que coincida con las estrategias del modelo psico-pragmático de lectura que apuntábamos en el capítulo anterior; tal guía directriz le ayudará a resolver no sólo los problemas de conocimiento de los alumnos, sino también cuestiones de tipo organizativo, selectivo y prioritario, es decir, de adopción de un criterio de actuación en la interacción

docente-discente.

6.3 El taller de lectura

A tal fin, establecido el marco general y en aplicación del modelo psico-pragmático del capítulo anterior, he elaborado una serie de *prácticas* bajo el epígrafe general de *taller de lectura* que responda en gran parte al cómo y al qué, en materia de lectura extranjera, se puede hacer con los estudiantes al desarrollar los créditos docentes de sus estudios. Esta última parte del trabajo, redondea así la conjunción del conocimiento teórico y práctico exigible a todo profesor de L2 (ALCARAZ, 1983).

El taller comprende los tres últimos capítulos de la tesis: éste que nos ocupa, donde se contemplarán tareas relativas a aspectos *para-discursivos*, es decir, sobre modo y velocidad lectora, información extra-textual e incremento de vocabulario; el siguiente, donde propongo algunas para tratar los aspectos propiamente *discursivos* en sí, esto es, la comprensión del texto y la interpretación de las implicaciones pragmáticas; y el último, número 8, que lo dedico a actividades para mejorar el uso de las fuentes consultivas, en concreto, el *manejo del diccionario*.

El discurso lingüístico al que haré referencia con las prácticas será de carácter científico-académico, el propio de los libros de texto, obras de consulta, revistas profesionales y similares. Se incluyen, no obstante, unas contadas excepciones de trivialidades por razones de amenidad.

En realidad, las prácticas no son sino manipulaciones de muestras escogidas y extraídas de publicaciones académicas o profesionales por mor de autenticidad, al hilo de las reflexiones sobre el proceso lector expresadas hasta el momento.

Algunos pasajes han tenido que ser ligera e imprescindiblemente adaptados por el propósito de la correspondiente actividad. De cualquier modo, todas ellas, como señalábamos, son fácilmente transferibles a lecciones de comprensión lectora de distinta índole. El nivel de los textos es intermedio, con temática casi siempre específica pero de general interés.

Y una nota justificativa. La aportación dista de ser exhaustiva aunque pretende ser instrumental. Me gustaría haber salvado el riesgo de las soluciones recetarias, siempre empobrecedor, y justifico el intento por el afán de abrir vías mejoradoras en el quehacer cotidiano conjugando la teoría con la práctica.

6.4 Modo y velocidad lectoras

Cabría preguntarse si se lee deprisa porque se comprende con facilidad o si se comprende fácilmente porque se lee deprisa. También si la lectura rápida es conveniente, y cuándo, en caso afirmativo. La flexibilidad debe presidir nuestra actuación como profesores, y el grado, en cualquier caso, puede variar según el objetivo que persigamos con una lectura en particular o incluso con la capacidad del lector.

Convengamos que incrementar la velocidad lectora en la lengua extranjera es, para nuestros estudiantes, una destreza interesante.

La primera actividad recomendable para alcanzar este objetivo es la *utilización de textos fáciles*, asequibles al nivel por el que atraviesan los estudiantes sin que tengan necesidad de consultar palabras o expresiones nuevas. Existen en el mercado infinidad de lecturas graduadas para cada nivel, gusto y edad; pero no tantas para adultos con temas que les resulten atractivos o que versen sobre su especialidad. Sugerimos el recurso de *simplificar* para nuestros estudiantes universitarios o profesionales textos de revistas o manuales que versen sobre sus temas de estudio.

PRACTICE 1

Read the text below as quick as you can and tell your partner what it is about.

Coefficients of Moisture Diffusion for

Components of Yellow-Dent Corn

The diffusivity of moisture in a grain of corn may depend on the component material, temperature and content of moisture of the corn grain. It is complicated to determine the coefficient of the moisture diffusion due to the small size and irregular shape of the corn grain. Little research

has been done on the model of moisture movement inside a corn grain during drying, and the effect that the components of the corn grain (pericarp, germ and endosperm) have on resistance to moisture movement.

The improvement of our understanding of the basic relations which control the transfer of heat and mass inside a corn grain will lead to better understanding and control of breaking because of thermal and moisture stress of corn grains.

A considerable number of experimental and theoretical studies have been reported in the literature of thin-layer drying of the yellow-dent corn with shells. Thin-layer equations of diffusion type have been developed in order to model the movement of moisture in individual grains. When these equations are employed in the analysis of deep-beds, the coefficients of diffusion are parameters of necessary inputs. The differences in the diffusion coefficients which are developed from different models are substantial.

The objectives of this study were to: (a) develop equipment and procedures for measuring coefficients of moisture diffusions for components of yellow-dent corn, and (b) develop estimations of a parameter of coefficient of moisture diffusion based on data collected.

Texto original:

**Moisture Diffusion Coefficients
for Yellow-dent Corn Components**

The moisture diffusivity in a corn kernel may depend on the corn kernel component material, temperature, and moisture content. Determining the moisture diffusion coefficient is complicated by the small size and irregular shape of the corn kernel. Little research has been done on the pattern of moisture movement inside a corn kernel during drying, and the effect that the components of the corn kernel (pericarp, germ and endosperm) have on resistance to moisture movement.

Improving our understanding of the basic relations controlling the transfer of heat and mass within a corn kernel will lead to better understanding and control of thermal and moisture stress cracking of corn kernels.

A considerable number of experimental and theoretical studies have been reported in the literature of thin-layer drying of the shelled yellow-dent corn. Diffusion-type thin-layer equations have been developed in order to model moisture movement in individual kernels. When these equations are employed in the deep-bed analysis, diffusion coefficients are necessary input parameters. The

differences in the diffusion coefficients developed from different models are substantial.

The objectives of this study were to: (a) develop equipment and procedures for measuring moisture diffusion coefficients for components of yellow-dent corn, and (b) develop moisture diffusion coefficient parameter estimates based on data collected (SYARIEF, A.M. *et al.*, 1987:522).

Simplificaciones efectuadas:

- Conversión de varios sintagmas nominales formados por tres o cuatro vocablos en otros de menos elementos, valiéndonos de preposiciones, de manera que se asemejen más a la estructura de nuestro idioma. Ej.:

Moisture diffusion coefficient (Title) = *Coefficient of moisture diffusion*

... the corn kernel component material, temperature, and moisture content. (lines 2-3) =
... *the component material, temperature and content of moisture of the corn grain.*

- Sustitución de algunos términos por sus sinónimos, bien por tratarse de palabras poco corrientes, bien porque responden a algún tipo de contracción lingüística. Ej.:

kernel = *grain* / pattern = *model* / by = *due to* / determining = *to determine* /
controlling = *which control* / within = *inside* / shelled = *with shells*

- A veces, ambas acciones combinadas.

Si el lector halla respuesta a sus preguntas o inquietudes al acercarse a un texto, cuanto más deprisa lea mucho mejor. Pero en caso contrario es mejor no forzarle, ya que no se trata de incrementar sólo su velocidad lectora, sino, sobre todo, su satisfacción con logros.

Pensando en esta doble exigencia, el profesor seleccionará lecturas fáciles, no tanto que hagan decaer el interés al estudiante, pero sí lo suficiente para potenciar la agilidad, evitar la pérdida del argumento y acudir al diccionario con demasiada frecuencia.

La segunda recomendación consistiría en evitar el silabeo o palabreo (REDONDO, 1990:56-73), la señalización con los dedos y, persiguiendo la com-

prensión, la lectura en alta voz. Para ello, se recomienda la lectura de *grupos de palabras con sentido de una sólo ojeada*, muy especialmente aquellos que tienden a producirse habitualmente juntos y, siempre que sea posible, en silencio.

Aparatos como el retroproyector, el ordenador o elementos como las diapositivas, las fotocopias y el fiel encerado, son especialmente valiosos para llevar a cabo, de vez en cuando, estas actividades en clase.

Proponemos, de un folleto turístico que describe la ciudad de Coventry, la siguiente fragmentación para leer cada grupo de palabras de una sola ojeada:

PRACTICE 2

See how this paragraph has been split into chunks to be read one at a time.

See Britain from the centre

Surrounded by beautiful countryside
and in the very centre of England,
Coventry
is easily accessible by road,
rail or air.
It stands
at the centre of the motorway system
and has Birmingham International Airport
10 kilometres away.
It offers
to resident and visitor
every facility
of a modern town,
together with the opportunity
to visit
many different parts
of the United Kingdom.

Now try to do the same with the following one.

A modern university city with a heritage dating back to Roman times, Coventry has a wealth of interesting features, including the world-renowned Cathedral and medieval buildings. Home of the legendary Lady Godiva, whose statue stands at the entrance to the traffic-free Shopping Precinct, Coventry extends a warm welcome to its many visitors from all over the world.

He aquí una de las soluciones posibles:

A modern university city
with a heritage
dating back to Roman times,
Coventry
has a wealth
of interesting features,
including the world-renowned Cathedral
and medieval buildings.
Home of the legendary Lady Godiva,
whose statue stands
at the entrance to
the traffic-free Shopping Precinct,
Coventry extends
a warm welcome
to its many visitors
from all over the world.

Que no podamos fijar un criterio único para realizar estas divisiones, no debe suponer un imponderable; antes bien, ello puede fomentar la estrategia personal de cada lector. No obstante, pensar en las pausas respiratorias que haríamos si estuviéramos leyendo en alto, atrapar sujeto y verbo al mismo tiempo, captar la complementación entera de una vez, o los sintagmas nominales complejos de una sólo ojeada, son algunas pistas que, por acercarnos a la percepción de la idea y distanciarnos del mero palabreo, nos ayudarán a mejorar tanto la velocidad como la comprensión de lo que leemos.

Aunque la técnica parezca elemental, sorprenderá cuán fácil resulta preparar los ejercicios y los buenos resultados que se obtienen así que los alumnos se familiarizan con ella.

La tercera actividad podría ser la práctica de "skimming" (ojeada rápida para ver de qué trata y obtener una idea general) y de "scanning" (mirar el texto rápidamente para buscar entre líneas una información concreta).

El pasaje que sigue corresponde a un folleto que canta las excelencias de los "pubs" más conocidos en la ciudad que viera nacer a Shakespeare, Stratford-upon-Avon. Por un lado, la tarea fuerza al sujeto a leer comprensiva y globalmente, esto es, a practicar "skimming", -preguntas a), b) y c)-, y por otro, a buscar determinada información contenida en el texto, es decir, "scanning", -preguntas d), e), f), g) y h)-. Ambas son, por otro lado, dos modalidades lectoras muy utilizadas en la vida real, a veces imperceptiblemente. Como en el caso anterior, son muy fáciles de montar en el aula con cualquier tipo de texto.

PRACTICE 3

Read through the following text and answer these questions:

- a) What other titles could you give to the passage?
- b) What type of establishment is it?
- c) State its four main features.
- d) What's called in the text 'the local haunt for tourists from all over the world'?
- e) How far is The Dirty Duck from River Avon?
- f) Can you have lunch there at half past two in the afternoon?
- g) How about a refreshing after theatre?
- h) Is it possible to book a table at the Dirty Duck by telephone?

THE DIRTY DUCK

(Stratford-Upon-Avon)

When you next visit Stratford, make sure you visit the Dirty Duck. We're sure you'll enjoy the unique atmosphere of this historic and much loved pub, the local haunt for the tourist from all over the world, and you'll also appreciate the excellent food and wide choice of beer, wines and spirits available.

The Duck is ideally situated for all of Stratford's theatres and is only a stonethrow from the river Avon and its extensive gardens.

The Duck is also perfect for pre and post theatre dinners, or even for just a refreshing break from sightseeing or shopping.

Get on the trail of the Dirty Duck soon.

Food orders taken:

Lunch:

12.00 - 2pm (Mon-Sat)

Dinner:

6pm - Post Theatre (Mon-Sat)

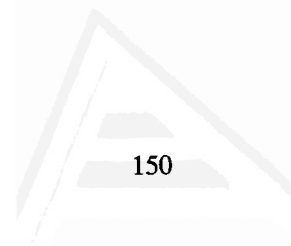
Waterside, Stratford-upon-Avon.

For bookings telephone (0789) 297312

KEY: a) "The Ugly Duckling", "A pure English pub", "An English stuff you must not miss when in Stratford-upon-Avon" or "Where to drink and eat in nice atmosphere"; b) A typical English pub; c) Ideally situated, wide selection of drinks, convenient before and after theatre, it offers lunches and dinners; d) The Dirty Duck Pub; e) A stonethrow; f) No, it is closed; g) Yes, you can. It is still open; h) Yes, it is. Call to (0789) 29 73 12.

Otra posibilidad en la práctica de "skimming" sería proporcionar el texto sin título y pedir a los alumnos que lo titularan según su interpretación personal.

Particularmente divertida les resulta la siguiente "Problem Page", tratando de emparejar cada problema (números) con la solución ofrecida en el consultorio (letras), de nuevo "skimming" (textos tomados de III Encuentros de Profesores en Guadalajara, Jane Cadwallader, British Council, septiembre 1989):



Capítulo 6

PRACTICE 4

PROBLEM PAGE

1) I'm forty and married with two children. My problem is that I haven't enough to do. The children are at school all day and the house is empty. So I eat. Chocolates mostly. I'm getting very fat but I can't stop. What can I do?

P.S. My husband has left me.

2) How can I tell my husband that our sex life is boring?

3) I have a terrible problem with spots. I have tried lots of different and very expensive creams but nothing has any effect. Now I've met a marvellous girl but I'm afraid to ask her to go out with me. What do you think I should do?

4) My girl friend is terrible! I love her very much but she always wears jeans and old shoes. I've got a very important job and I want my girlfriend to wear dresses and look feminine. Is there any way to resolve this situation?

5) What should I do? I'm madly in love with my secretary but she doesn't ever smile at me! I'm desperate. Give me some advice, please.

6) I think my son is taking drugs! He looks very strange. My husband is an alcoholic and is never at home.

ANSWERS

A) Buy her a beautiful dress as a present and see if she wears it. Really if you love her you shouldn't worry about the clothes she wears.

B) Don't tell him. Buy a sexy nightdress and some new perfume!!!

C) You should buy her some flowers, and invite her to the theatre.

D) Try eating carrots instead of chocolate. Don't stay at home all day. Go for a walk in the park. Perhaps you'll meet someone interesting!

E) You should talk to him and tell him about the dangers. Talk to his teachers at school, too, and see if they can help.

F) Don't worry. Most boys of your age have the same problem.

KEY: 1-D, 2-B, 3-F, 4-A, 5-C, 6-E

La utilización de diapositivas o del retroproyector puede ser muy interesante para fomentar la agilidad lectora y captación del significado o para prevenir errores y defectos como la verbalización, la señalización con los dedos o relectura continua.

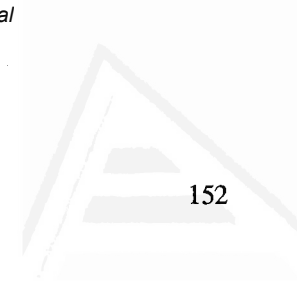
6.5 Información no textual

En este apartado podríamos distinguir la práctica y familiarización con los convencionalismos gráficos, con la parafernalia que lleva inherente toda edición, con el material extra-textual contenido en los textos y con la transferencia de información: distribución, disposición o diseño de la página, la puntuación, los tipos de letra que se emplean, los símbolos, el espacio entre letras, palabras o párrafos, los márgenes, citas, sangrías, etc.

El aparato que toda edición lleva implícito, nos hace prestar atención al título (cf. P.3), a las solapas, que normalmente llevan una síntesis bibliográfica del autor y un avance sobre lo que trata el libro y su importancia, a las tablas de contenidos, al índice, a los glosarios, a la bibliografía, a los términos especiales, al prefacio, al prólogo, a la introducción, etc.

He aquí algunos ejemplos por los que el lector podrá extraer provecho lingüístico de la parafernalia e información gráfica citadas. La información en las publicaciones que nos interesan aparece tan habitualmente así configurada que intuimos la conveniencia de este entrenamiento para que, profesionales y estudiantes al tiempo, ganen fluidez en su interpretación.

(Véanse los ejemplos citados en páginas siguientes)



Capítulo 6

152

PRACTICE 5

a) The column on the left lists some book titles and the one on the right some chapter headings. Match them.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1) WORLD POPULATION TODAY | a) Telescopes and the stars |
| 2) ARCHITECTURE IN THE 20th C | b) Observations and hypotheses |
| 3) CHILD LANGUAGE AND EDUCATION | c) Simple machines |
| 4) PHOTOGRAPHY FOR BEGINNERS | d) Nutrition and health |
| 5) MECHANICAL ENGINEERING SCIENCE | e) Economic development and demography |
| 6) THE CATHODE-RAY OSCILLOSCOPE | f) Bilingualism and the teacher |
| 7) SEMICONDUCTOR DEVICES | g) How to choose a camera |
| 8) INTEGRATED CIRCUITS | h) Design of tall buildings |

KEY: 1-e, 2-h, 3-f, 4-g, 5-c, 6-a, 7-b, 8-d

(Taken from UNIVERSITY OF LOS ANDES, 1985).

b) Match the chapter headings on the left with the topics on the right.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1) POWER SUPPLIES | a) The Timebase |
| 2) TELEVISION | b) Load Matching |
| 3) DIGITAL COMPUTERS | c) Sine-Wave Generators |
| 4) POWER AMPLIFIERS | d) The Emitter-Coupled Circuit |
| 5) OSCILLATORS | e) Zener Diodes |
| 6) THE CATHODE-RAY OSCILLOSCOPE | f) Batteries |
| 7) SEMICONDUCTOR DEVICES | g) Boolean Algebra |
| 8) INTEGRATED CIRCUITS | h) The Camera Tube |

KEY: 1-f, 2-h, 3-g, 4-b, 5-c, 6-a, 7-e, 8-d.

(Taken from OLSEN, 1982).

PRACTICE 6

Draw the circuit corresponding to the following description:

At the top of the circuit there is a battery with three cells. The positive terminal is on the right and the negative terminal on the left. This battery is connected in parallel with a voltmeter. This

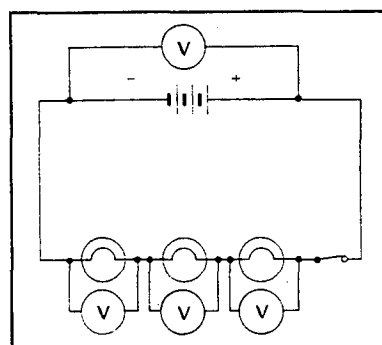
Capítulo 6

should be shown in the diagram as above the battery.

The sides have nothing connected into the circuit but at the bottom of the circuit there are three lamps connected in series. In parallel with each lamp is a voltmeter. These should be shown under each of the lamps. There is a switch connected in series with the lamps. This switch is closed.

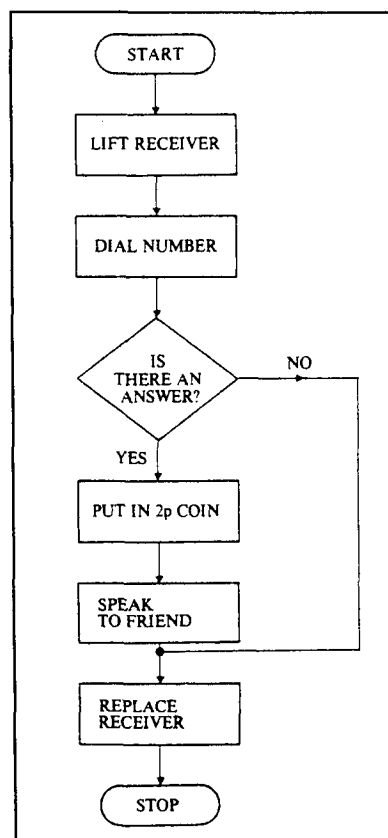
(Taken from DUDLEY-EVANS *et al.*, 1980).

KEY: The picture below.



PRACTICE 7

Describe the flowchart of an everyday example of 'telephoning a friend', assuming that the call is to be made from a telephone kiosk, and that only one operation can be performed at a time.



KEY: Possible description

The flowchart shows an everyday example of 'telephoning a friend'. First of all, Alan lifts the phonebooz receiver and then dials the number. If there is no answer, he replaces the receiver but if somebody takes the phone, he puts in a 2p coin in the slot. Before replacing the set in its place, he talks to his friend till the coin allows. Eventually, he replaces the handset in place before leaving the phone box.

(Taken from WOOLLARD, 1978:170-171).

Reparemos en que la transferencia de información con este tipo de ejercicios puede ser bidireccional en nuestras prácticas, de contenido verbal a no verbal (cf. P. 6) o viceversa, de no verbal a verbal (cf. P. 7). Obviamente, conviene practicar en ambos sentidos.

La conversión de pasajes en diagramas es otro tipo de actividad interesante para mostrar la estructura del texto a los alumnos en distintos sentidos (cronología, secuencia, niveles de generalidad, puntos principales y secundarios, ejemplos, causa y efecto, clasificación, relación de ideas, etc.); hay que ser cautelosos con ellos porque es fácil incurrir en la imposición del criterio del profesor (cf. P. 17).

6.6 Comprensión de vocabulario

Las teorías más novedosas sobre el desarrollo del proceso lector, como hemos visto con GOODMAN, SMITH, RUMELHART y otros autores, abogan por las destrezas descendentes. Pese a su éxito, tan claramente manifestado en muchos libros de texto de uso actual, el *conocimiento del vocabulario*, proceso de nivel inferior típico de las destrezas ascendentes, o de abajo-arriba, sigue siendo una piedra angular para la comprensión lectora (van DIJK y KINTSCH, 1983; PERFETTI, 1985).

Dos factores determinan la importancia del vocabulario en cualquier texto: el número de palabras diferentes que contiene y la frecuencia con que éstas aparecen. La clave está en automatizar su conocimiento en la mayor proporción posible. El automatismo comprensivo de los textos se produce antes con el dominio del vocabulario que con las pistas proporcionadas por el contexto (ESKEY y GRABE, 1988), si bien el contexto incrementa las posibilidades comprensivas según se va aumentando el conocimiento de los términos.

La estrategia derivada de esta situación es la de reforzar, en principio, la adquisición de vocabulario y ceder, progresivamente, en favor de los procesos descendentes según se va automatizando gradualmente el conocimiento conceptual.

Al leer, podemos esquivar ciertas palabras desconocidas sin perder el

significado, pero otras no. Justamente éstas han de constituir el objeto preferente de nuestras prácticas lectoras.

A tal fin, procede ejercitarse en el reconocimiento de la *categoría gramatical* de las palabras, el análisis de su *morfología*, la *inferencia*, distinguir la mayor o menor *importancia de los vocablos nuevos*, detectar las *dificultades típicas* y desarrollar la pericia con el *diccionario*.

6.6.1 Reconocimiento de categorías gramaticales

Para ello, elaboraremos tareas como la práctica que sigue, sin perjuicio de motivar la clase para el tema sugiriendo un absurdo llamativo del estilo de

Any swriding brunction clarts martion,

en el que si sabemos que la palabra imaginaria "clarts" es un verbo, y que el indefinido "any" es un determinante, nos puede ayudar a comprender que entre ambos hay un sintagma nominal cuyo núcleo debe ser "brunction" puesto que la terminación de la palabra precedente es "-ing", posible adjetivación del nombre. Del mismo modo, conociendo la estructura SVO, podemos deducir que "martion" es el objeto del verbo y que por la terminación, como en el caso de "brunction", puede tratarse de un nombre. (La oración que ha inspirado este absurdo es "Any sliding friction opposes motion").

PRACTICE 8

What are the functions of the words *since*, *yield*, *obtain* and *cut* in these pairs of sentences?
How do they affect the meaning of the words within those sentences?

a) Contraosition is excluded *since* Godel implication cannot be determined / It rose very rapidly in 1973-74, but *since* then the price has risen very little.

b) The inference A' will *yield* the fuzzy set B only for certain elements / Irrigation can reduce risk associated with *yield* fluctuation.

c) Choice number one *obtains* a number of properties of inference not generally obtained with other choices / Coordination relationships, which *obtain* in normative structures, have emerged as most significant for discourse understanding.

d) Extension including conditional quantification, *cut* rules, and fuzzy-logic treatment is discussed / He made a deep *cut* in the woodwork. / I think you'd better *cut* across country for the next few miles.

KEY: a) conjunction ("puesto que"); preposition ("desde"); b) verb ("producirá"); noun ("producción"); c) transitive verb ("obtener"); intransitive verb ("prevalecer"); d) adjective ("reglas simplificadas"); verb ("atajar").

6.6.2 Morfología de las palabras complejas

Merece la pena analizar la afijación ("procedURE, allowANCE, wirABLE, malleABLE, weldABLE, TELEgraphICALLY, TELEgram, etc.") o los sintagmas nominales complejos ("a brand-new car"). La importancia de éstos es más que evidente, por su frecuencia, en la comprensión del lenguaje técnico-científico y por su distinta configuración en nuestro idioma cuando el núcleo se modifica con anterioridad a su ocurrencia. Ejemplos:

The rear power take-off shaft is used for driving implements, e.g. seeders and sprayers (SN con modificación anterior a su núcleo).

Bulk harvesting of green *onions*, with the onions oriented in special bins for later brunching at the packing house, showed promise (SN con modificación posterior a su núcleo).

6.6.3 Ejercicio de la inferencia

En general, recomendamos su bondad para averiguar los significados, adoptando una actitud positiva ante la comprensión. Hay que fomentar el juicio crítico para distinguir el vocabulario activo del pasivo o del "desechable". En mayor o menor grado, todos "disfrutamos" de esta destreza desarrollada en y con nuestra lectura a diario en L1, si bien, como en el caso del "scanning" o "skimming", tampoco somos conscientes de ello.

¿Cómo puede desarrollarse la inferencia en el aprendizaje del proceso lector en una lengua ajena a la propia? Sencillamente, usándola, abusando incluso de esa práctica, en el contexto que se preste a ello. Trataremos de ver qué puede querer

decir una palabra considerando lo que le precede, el argumento de la lectura y lo que le sigue. En bastantes ocasiones seremos capaces de atribuir un probable significado, y, según se repite a medida que progresa la lectura, iremos configurando la idea del mismo, añadiendo o eliminando matices que nos aproximen a su significado real. (Cf. 1.4, confirmación o rechazo de inferencias en los esquemas mentales). En este sentido, podemos generar ejercicios como el que sigue, descomponiendo una palabra en sus semas constitutivos, haciendo predicciones del significado de cada uno y llegando, por eliminación de posibilidades, al significado final.

PRACTICE 9

Read the following sentences in sequence and make predictions of what the word 'SANDIER' may mean.

- a) Electric SUNDIERS are simple electrical devices.
- b) Generally, SUNDIERS consist of elements and a reflector.
- c) In a SUNDIER, the reflector is a curved sheet of metal which reflects heat and the elements, which consist of coil wires around ceramic cores, radiate the heat.
- d) There is a guard over the elements because an electric SUNDIER is dangerous without it.
- e) It is sometimes expensive to use electric SUNDIERS because they require a lot of electrical power.
- f) However, SUNDIERS do not usually require maintenance because SUNDIERS are very simple.

KEY: SUNDIER = fire / an electric fire

(Adapted from BEARDWOOD, H. TEMPLETON Y M. WEBBER, eds.:1981).

Los estudiantes deben tener claro que se pueden aprender palabras nuevas sin que se les diga lo que significan, así como que es bueno predisponerse positivamente ante este tipo de prácticas, es decir, convencerse interiormente de que es mucho más rentable el "puedo si quiero" que el recurrir a la pregunta fácil "¿Qué significa ...?".

El ejemplo que sigue es una variación del anterior. Animemos a nuestros alumnos a favorecer el autoaprendizaje, instándoles a que sigan leyendo sin parar cada vez que se tropiecen con un vocablo desconocido. Volver atrás sólo en los casos estrictamente necesarios. De todos modos, también conviene aclarar que el ejercicio de la inferencia suministra probabilidades de acierto, no la certeza absoluta de averiguar un significado.

Si para la razonable comprensión se requiere esa certeza, se hará necesario recurrir al diccionario (cf. cap. 8) u otro medio asequible de consulta. Los ejercicios de inferencia han de proporcionar pistas suficientes para hacer posible el descubrimiento del significado de la palabra, sin que abunden las que interfieran el de la que nos interesa averiguar, y la densidad del texto (cantidad de palabras nuevas) no ha de ser muy alta. Con estas premisas, intentaremos averiguar el significado de la palabra "PRINDLE" en el texto que sigue:

PRACTICE 10

Read through the passage below and find the real word for 'PRINDLE'.

The term 'PRINDLE' arises from a combination of the words transformer and resistor, since the device is made from resistor material and transformer action is involved in the operation of a PRINDLE.

The first PRINDLES were of the point contact variety, but two or three years later the junction PRINDLE made its appearance. In the early days the point contact PRINDLE performed better at higher frequencies than the junction types; but improved manufacturing techniques have enabled the junction PRINDLE to establish its superiority in this respect.

The vulnerability of point contact PRINDLES to mechanical shock has precluded the use of this device for all practical purposes; the junction PRINDLE is now so firmly established that we will consider this type alone.

PRINDLES have several advantages over their thermionic counterparts. The actual PRINDLE itself is very small; in micromodule integrated circuits several hundreds of PRINDLES can be fabricated on a single silicon chip about 0.1 inch square, although the single PRINDLE in normal use is somewhat larger than the micromodule type. PRINDLES can withstand mechanical vibration and shocks that would ruin a thermionic valve. This is because a PRINDLE is a single crystal device and therefore has no delicate electrode structure to damage.

KEY: PRINDLE = transistor. (Taken and adapted from OLSEN, 1982: 40-41).

Este tipo de ejercicios se presta al uso del retroproyector en clase, introduciendo así variedad sobre los habituales libros de texto o fotocopias.

6.6.4 Valoración del vocabulario desconocido

Una buena práctica puede ser preguntarse *antes* de leer "¿Por y para qué leo esto?", *durante* la lectura "¿Necesito preguntar o recurrir al diccionario para ello o puedo conseguirlo sin ayuda?" y *después* de la lectura "¿He logrado lo que quería?" En *caso negativo* "¿Dónde está contenida la información que preciso? ¿La puedo hallar mirando las palabras raras? ¿Cuáles?"

PRACTICE 11

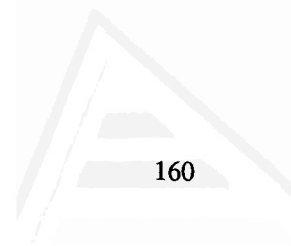
- A) Make a note of the words you don't know after reading the passage below. Avoid the dictionary.
- B) Do a second reading. Do you understand it now *very well* / *quite well* / *not very well* / *not at all*?
- C) Examine the words you wrote down. Guess their meaning by helping yourself with the text.
- D) Decide the words you really need to look up in a dictionary to understand the segment well. Look them up and read the text once more.
- E) Choose some of the new words to learn.

Accounting and Finance

The primary aim of the course is to produce graduates of high academic achievement who are well equipped to pursue careers in accountancy and related professions in industry, commerce and the public sector.

The first year of the course consists of introductory studies of subjects in which the understanding of the basic principles and concepts is required for further study. The second and third years develop the main branches of accounting together with specialist options.

The degree has arisen from awareness that the discipline is subject to a continuing process of change. The techniques and theories of financial analysis have become increasingly complex and sophisticated and, in turn, these developments have brought new and enhanced responsibilities to



Capítulo 6

those professions upon which reliance is placed for financial advice and information.

(Taken from LIVERPOOL POLYTECHNIC, 1989:64).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.6.5 Dificultades típicas

Conviene estar avisados de dónde aparecen, para entender no sólo palabras sino también las ideas que conllevan. Sin duda, los "idioms" constituyen una muy importante: muchas veces es arduo descifrar el significado de una expresión aun conociendo cada palabra en particular. Las metáforas (recordemos que cada campo tiene sus propias expresiones), la polisemia, el vocabulario subtécnico ("an arsenic-fast virus" = "a virus resistant to arsenic"), la jerga técnica, los hipo/hiperónimos, sinonimia, antonimia, ironía, etc., son otros tantos fenómenos lingüísticos que contribuyen a incrementar la dificultad en nuestras lecturas.

He aquí una muestra de expresiones, frecuente en manuales de enseñanza, cuya interpretación es a menudo imprecisa para nuestros estudiantes y causa de incompreensión posterior:

draw somebody's attention / come across / read the passage through to get the gist / bear these questions in mind / tackle the passage in greater depth / stick close to the text / any computer is likely to pass this test / what is meant by ... / these four features are thought to be the key / to come somewhere to get started / the writer's primary concern / have you ever wondered... ? / see if it all fits together, etc.

Finalmente, respecto al uso del *diccionario* (cf. 5.7 y 8.3.2), consideramos que encasillar su utilidad sólo en buscar palabras desconocidas es limitar la potencialidad de un instrumento tan valioso. Además de su valor lexicográfico en la enseñanza de L2, y en particular de su lectura, nos ofrece una información rica e interesante al tiempo que una gama amplísima de posibilidades para explotarlo en clase. Por eso dedicaremos a este tema exclusivamente el capítulo 8.



Capítulo 6

6.7 Resumen

Por la complementariedad de contenidos, se realiza conjuntamente con el del capítulo 7 siguiente. Véase su final.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



C a p í t u l o 7

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TALLER DE LECTURA (II): ACTUACIÓN PRAGMÁTICA Y DISCURSIVA

- 7.1 Discurso y lectura
- 7.2 Información discursiva
 - 7.2.1 Dificultades sintácticas
 - 7.2.2 Reconocimiento e interpretación de los mecanismos cohesivos
 - 7.2.3 Indicadores del discurso
 - 7.2.4 La retórica científico-académica
 - 7.2.5 Modalidad lingüística
 - 7.2.6 Implicaturas
- 7.3 Programación de una UD pragmática
 - 7.3.1 Etapa epistémica
 - 7.3.2 Etapa deóntica
- 7.4 Resumen



7. TALLER DE LECTURA (II):

ACTUACIÓN PRAGMÁTICA Y DISCURSIVA

Institut d'Alacant
Universidad de Alicante

7.1 Discurso y lectura

En el capítulo anterior abordábamos con cierta amplitud el concepto de discurso. Y veíamos que los investigadores del mismo compartían la elección de un tamaño supraoracional de las muestras en sus estudios, de modo que, aunque una palabra pueda constituir una oración e incluso un texto completo como "Hello!", en sentido amplio, y particularmente en nuestro caso, consideraremos como tal el valor comunicativo de la organización de un conjunto de oraciones en la transmisión de un mensaje.

Todo texto lleva implícito cuatro tipos de significado: *conceptual*, *proposicional*, *funcional* y *pragmático*.

El *conceptual* es el que aporta la palabra por sí misma a la oración y puede ser aparentemente inapreciable, como la

(1) s

morfemática del plural, o de tipo concreto, como

(2) screw

o abstracto, como en

(3) strength.

La combinación de significados conceptuales da lugar a los *proposicionales*, es decir, el que aporta al texto la oración en sí misma. De este modo, algunos de los anteriores podrían integrarse en una generalización como:

(4) Tight screws result in more strength for the frame.

La sucesión de proposiciones da lugar al significado *funcional*, es decir, el valor del texto por la combinación de oraciones según el contexto y situación en que aparecen. En efecto, si a la (4) añadimos:

(5) You'd better tighten them a bit stronger

la (4), en lugar de una *generalización*, podría contemplarse como una *explicación* que precede a una *recomendación*. Es lo mismo que en

(6) You should not heat it longer. (7) Water boils at 100 ° C.

donde (7) es una generalización, pero con respecto a la anterior puede interpretarse como un consejo o una recomendación.

Siguiendo con las oraciones mencionadas, después de (4) + (5) se puede exclamar

(8) That's right!

si se está de acuerdo, o

(9) The frame can be damaged

en caso contrario, o por qué no

(10) I didn't know it was so important.

Unidas (4) + (5), nos evocan una situación en la que alguien de superior jerarquía (profesor, padre, jefe, etc.) está indicando a otra persona (alumno, hijo, obrero) como debe hacerse una determinada operación de montaje. Esta interacción que se establece en la lectura entre escritor y lector o viceversa, la influencia que el uno ejerce en el otro, el grado de acuerdo o desacuerdo, el aprendizaje que se lleva a cabo en el acto de leer, etc. es justamente el significado *pragmático* de los textos (ALCARAZ, 1990:143-160).

Aunque el lector no sea consciente de ellos, el profesor deberá detectar cuándo se producen errores comprensivos por malinterpretar estos significados y proveer la práctica necesaria para corregirlos.

El discurso es la forma en que se organizan los significados para transmitir

el mensaje. La producción del discurso lingüístico añade a la dificultad de comprender el vocabulario, la del aparato editorial y el elemento gráfico (cf. capítulo 6), la particularidad de la construcción sintáctica y, en entornos como el del IFE, la aparición de conceptos muy específicos, frecuentemente ajenos a la preparación profesional del profesor de idiomas. En los apartados siguientes propondremos algunas tareas para acometer estas cuestiones.

7.2 Información discursiva

Entre los aspectos problemáticos de la comprensión del discurso, cabe señalar la *sintaxis*, el reconocimiento e interpretación de los *mecanismos cohesivos*, los *indicadores* del discurso, la *retórica* científico-académica, la *modalidad* lingüística y las *implicaturas*, como más significativos.

7.2.1 Dificultades sintácticas

Destacaríamos los siguientes aspectos para tener en cuenta en nuestra actuación:

a) La importancia en la detección del *núcleo* de los SNs complejos (cf. 6.6.2).

b) La frecuente *nominalización*, o capacidad productiva de nombres procedentes de verbos, como en

The *implementation* of the *recommendation* that child *allowances* should be restricted to the first three children was delayed for several years.

con su correspondiente alteración funcional.

c) El borroso conocimiento del *esquema oracional*, por lo que tener bien presente una clara representación básica del mismo es imprescindible; por ejemplo ésta:

Oración simple, consta de una sólo cláusula independiente; compuesta de sujeto y predicado, expresa una sólo idea.

Oración compuesta, formada por más de una oración, se caracteriza por la relación de igualdad entre ellas y expresa más de una idea.

Oración compleja, expresa relación de dependencia; una de las cláusulas es dependiente de la otra para que ésta tenga o complete su significado.

Oración compleja-compuesta, combinación de los dos últimos tipos.

d) La *coordinación* y la *subordinación*. La primera, propia de las oraciones compuestas, no es demasiado problemática, si bien conviene saber el concepto de las conjunciones coordinadas y su significado: "and", suma de ideas; "but", contraste de ideas; "for", apoyo y motivación; etc.; etc. La segunda, propia de las oraciones complejas, frecuentemente introducidas por "before, after, ever since, as long as, while, until, when" para expresar relación temporal; "so that, in order to/that" para finalidad o resultado; "inasmuch as, to the extent that" para expresión de grado, "instead, however, nevertheless", contraste de ideas; "hence, therefore, thus, otherwise", resultado o consecuencia; etc. Ciertas expresiones, sobre todo formas comparativas del orden de "as well as", "rather than" y "as much as", pueden emplearse bivalentemente (QUIRK, 1979:251-309).

En general, la explicación formal del sistema lingüístico resulta laboriosa y, lo que es peor, improductiva con grupos poco motivados por el lenguaje. Pero no debe descartarse tal posibilidad, aprovechando aclarar dudas en contexto y situaciones oportunas; cuando se trate de un problema que se presente habitualmente, merecerá la pena dedicarle una sesión completa, una vez que la clase haya experimentado con frecuencia y generalidad el error.

En este sentido, subrayaremos la importancia del dominio de las *oraciones compuestas*, especialmente las subordinadas, que sin duda propiciará un gran avance en la comprensión y fluidez lectora. En ellas es donde más claramente se manifiesta el punto de vista del autor y, por ello, donde más entrenamiento precisa el estudiante para adquirir soltura. Sugerimos, pues la siguiente práctica:

PRACTICE 12

Choose the most suitable link among those given in brackets:

Energy requirements for subsoiling coastal plain soils

Trouse has explained the benefits of and the requirements for effective under-the-row subsoiling. This practice has been shown (ALTHOUGH/TO/FOR/THEN) improve yields in those soils of the ACP (WHICH/SO/HOWEVER/SO THAT) are subject to the formation of tillage pans. Trouse outlines under- the-rows subsoiling as a tillage technique (IF/THAT/AND SO/BECAUSE) an ideal method has not been developed (TO/FOR/THEREFORE/WHICH) avoids developments of tillage pans. (HENCE/THUS/HOWEVER/FOR INSTANCE), the practice has been adopted over a wide region of the Southeast (BUT/BECAUSE/IN ORDER TO/NEXT) it allows crops to more fully utilize moisture (THUS/TO/IF/THAT) is stored in the subsoil.

También puede presentarse de esta forma:

Energy requirements for subsoiling coastal plain soils

Trouse has explained the benefits of and the requirements for effective under-the-row subsoiling. This practice has been shown _____ improve yields in those soils of the ACP _____ are subject to the formation of tillage pans. Trouse outlines under- the-rows subsoiling as a tillage technique _____ an ideal method has not been developed _____ avoids developments of tillage pans. _____, the practice has been adopted over a wide region of the Southeast _____ it allows crops to more fully utilize moisture _____ is stored in the subsoil.

(WHICH (2) - HOWEVER - BECAUSE (2) - TO - THAT)

KEY:

Energy requirements for subsoiling coastal plain soils

Trouse has explained the benefits of and the requirements for effective under-the-row subsoiling. This practice has been shown **to** improve yields in those soils of the ACP **which** are subject to the formation of tillage pans. Trouse outlines under-the-rows subsoiling as a tillage technique **because** an ideal method has not been developed **which** avoids developments of tillage pans. **However**, the practice has been adopted over a wide region of the Southeast **because** it allows crops to more fully utilize moisture **that** is stored in the subsoil (GARNER *et alt.*, 1987:343).

En definitiva, el estudiante ha de tener claro el esquema sintáctico-oracional de la L2 que se estudia, el inglés en nuestro caso.

De todos modos, admitimos que la lectura es un proceso individual, como el

del pensamiento, y quién sabe si la enseñanza de la misma también lo sea. Puede que no quepa más perspectiva que la personal y propia para abordar el problema, tomando de aquí y de allá lo que guste y convenga para procesar la información que precisa el lector. Pero de cualquier modo, tener unas referencias siempre será útil, aunque sólo satisfaga los objetivos que persigamos en cada momento.

7.2.2 Reconocimiento e interpretación de mecanismos cohesivos

a) *Referencia y sustitución.*

Analicemos un error comprensivo, debido a una equivocada asignación referencial en la lectura de unas líneas. El enunciado dice:

Programs are normally queued up for batch processing and the operating system starts the next program in the queue as soon as sufficient computing resources are available for it. (WALKER, 1989:25).

y la pregunta comprensiva que sobre el mismo se formula

During batch processing, when or how does a program move up the queue? (op. cit.:26).

La respuesta del estudiante es

When there are sufficient computing resources available for the operating system.

donde se ve que, erróneamente, se ha asignado al pronombre "it" el valor de "operating system" en lugar de a "the program" o, más exactamente, a "the program in the operating system". El fenómeno deíctico que el lector ha puesto en marcha (cf. 4.2.3), no ha ligado bien los elementos referenciales; practicar, pues, mejorará la fluidez identificadora y relacionadora de los mismos, aumentando la comprensión.

He aquí un ejercicio donde se practica el reconocimiento de las referencias y las cadenas léxicas que tienen lugar en el discurso:

Capítulo 7

PRACTICE 13

Draw the reference relationship in this short paragraph. The beginning is shown to guide you:

"NEGOTIATION"

You can't cognitively and emotionally involve **learners** in learning and then make all decisions for **them**. Within the limits that the educational requirements allow, learners should be encouraged to think about and influence what and how they are taught. This means creating the kind of positive and unthreatening classroom environment in which students and teachers can freely discuss how they learn best. Teaching can then be adjusted to maximise these ideas."

KEY:

"NEGOTIATION"

You can't cognitively and emotionally involve **learners** in learning and then make all decisions for **them**. Within the limits that the educational requirements allow, **learners** should be encouraged to think about and influence what and how **they** are taught. **This** means creating the kind of positive and unthreatening classroom environment in which **students** and teachers can freely discuss **how they learn best**. Teaching can then be adjusted to maximise **these ideas**."

Taken from H. WIDDOWSON (1991): Negotiation. *Oxford News*. Madrid.

b) *Elipsis*. El lector debe reconocer dónde se produce una omisión, a qué palabra o palabras se refiere y buscar en el texto la información necesaria para su comprensión.

7.2.3 Indicadores del discurso

Hay que tomar conciencia de ellos y comprender cómo funcionan aprovechando las oportunidades que se presenten en clase. Representan el valor funcional de la oración en que se dan. Pueden indicar:

a) la *secuencia* de acontecimientos en una narración o descripción: "then, first, at once, next, the following day; in 1971, on Monday; precede, follow, ensue; tenses; time clauses".

b) la *personal organización del discurso*, informando al lector de lo que el escritor está haciendo: "first of all, next", para la secuenciación (no de hechos, sino de procedimiento); "that is to say, or rather", para la repetición de ideas; "namely, that is to say, viz, to wit", para la especificación; "in this respect, in that connection, concerning this, as we said, ignoring this, apart from this", para la referencia; "to resume", para la reanudación; "to illustrate this", para la ejemplificación; "to sum up/summing up, in short, to recapitulate", para resumir; "let us consider, we must now turn to", para reforzar el tema, etc.

c) relaciones de *coordinación* y *subordinación*, según el punto de vista del autor (7.2.1).

7.2.4 La retórica científico-académica

Los indicadores ayudan a reconocer el valor de las oraciones en el texto, pero no siempre existen. Sin embargo, es una constante la necesidad de reconocer los valores funcionales, implicaciones, presuposiciones, etc. si hemos de entender lo que el escritor quiere decir aunque no lo explicita.

Las funciones pueden tener valor *independiente*, propositivo (cf. (4) del

Capítulo 7

apartado 7.1), con sentido "per se" y/o *dependiente*, bien del texto en que se dan (significado contextual), bien de la interacción entre autor y lector (significado pragmático), dependiente de la relación que se establezca entre el autor y el lector (conocimiento del mundo, del tema, actitud o interés (cf. caps. 3 y 4). Cualquier enunciado puede tener valor desde cada una de estas categorías simultáneamente.

Interpretar la organización de enunciados para producir el mensaje es igualmente necesario. Los significados contextuales y pragmáticos nos interesan en relación y combinación con otros significados -no explícitos pero implícitos- para producir el discurso.

Por otro lado, entender la estructura general de un texto equivale a entender sus partes independientemente, igual que entender un párrafo puede ser útil para entender las oraciones de que consta. El autor organizará los párrafos en un texto con arreglo al tema que trate, el objetivo que persiga y la audiencia a la que va destinado; por eso la estructuración retórica variará según se trate de un libro de texto (aseveración - ejemplificación - explicación - conclusión), de una revista profesional, divulgativa o artículos sueltos.

Aunque no existe una taxonomía de funciones universalmente aceptada, procede seleccionar las más importantes de la escritura académica y comentar someramente su retórica:

a) La *generalización*

Se da a distintos niveles para ilustrar la diferencia entre enunciados generales y específicos. La generalización de un nivel inferior puede ser ejemplificadora de su superior y, al tiempo, generalizadora de su inferior. Ejemplo:

The mass media are often badly used

Television commercials may distort the truth about the product

Toothpaste never makes teeth white

Se emplean en expresiones de *probabilidad*, *frecuencia* y *cantidad*; las tres, además, pueden expresar proporción.

Capítulo 7

b) La *descripción*

El tipo de descripción dependerá del objetivo que con ella se pretenda (anuncio de peligro, deseo de vender, mantenimiento de una conducta, etc.)

Las descripciones de *sustancias* y *procesos* son típicas de los textos técnicos. Las del primer tipo pueden aludir a sus propiedades, características, formas, estructura, usos, etc., mientras que las del segundo pueden incluir fases, secuencia de las mismas, objeto del proceso y de sus diferentes estadios, método para llevar a cabo las actividades, equipamiento e instrumental utilizado, etc.

La información suele presentarse en el orden *conocido* + *nuevo*. La información nueva, a su vez, puede pasar a ser conocida en sucesivos enunciados (cf. 4.2). Ejemplo:

The milk first flows to a clarifier.

The clarifier removes foreign material and sediment.

c) La *definición*

Puede ser *simple* (real o nominal) cuando sigue en su construcción unas reglas fijas, y *compleja* (estipulativa, operativa o explicativa), cuando es el resultado de una expansión (TRIMBLE, 1985:75).

La simple real especifica la naturaleza del concepto, dando su clase y característica. Ejemplo:

An anemometer is a meteorological instrument that registers the speed of the wind on a dial or a gauge.

La simple nominal especifica la naturaleza del concepto y la identifica dando su nombre. Ej.:

Organisms living on the host are known as ectoparasites.

Las complejas o expandidas tienen más de una oración. Su tamaño es indeterminado, pudiendo comprender desde varias oraciones hasta un libro completo. La expansión se puede producir mezclada con otras funciones (como la descripción o clasificación).

Capítulo 7

173

d) La *clasificación*

Puede incluir información referente a entidad, criterios, grupos, ejemplos y sus modalidades. Modalidades: de *específico a general* o de *general a específico* (TRIMBLE, 1985:85).

Como en el caso de la definición, también puede aparecer expandida y compuesta por definiciones, descripciones y ejemplificaciones.

e) La *hipótesis*

Se basa en la observación y se pueden verificar con la evidencia en sucesivas observaciones. Una posibilidad sería seguir la pauta *problema + observación + hipótesis provisional* con la relación y explicación de los hechos + *deducciones* de la hipótesis + *evidencia* a favor y en contra de la hipótesis + *conclusión* (MOORE *et al.*, 1979:89). Se aplica en textos de resolución de problemas, con expresión de circunstancias, condiciones, causa y efecto, etc.

7.2.5 Modalidad lingüística

He aquí los ejercicios que motivaron el análisis del apartado 3.5.

PRACTICE 14

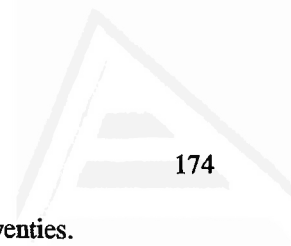
Supply appropriate parts where mutilated in STEPHEN's part of speech so that the conversation can be completed in a proper manner. Prompts of language are provided as a clue for you to follow the plot.

PUBLIC UTILITIES

Dialogue: The chief accountant of one of the areas Gas Boards is talking about his responsibilities.

ACCOUNTANT: Just to give you an idea of the size of our operation - we've got nearly one and a half million customers and 12,000 employees, including 170-odd in the computer department.

STEPHEN: (**have many customer records**) (**go in for automatic data processing right from the start**).



Capítulo 7

A: Yes, we had punched card equipment and tabulators back in the 'twenties.

S: What have you got now?

A: Two medium-sized processors.

S: **(replaced many of the original peripherals by VDUs).**

A: Well, we have in the regional offices. We can find the state of a customer's account on the spot. We can check on servicing schedules, deliveries of spares - that sort of thing.

S: **(main application will continue to be billing).** What about conversion from town gas to natural gas? **(computer help).**

A: It was invaluable! We had to make preliminary surveys, and we had to convert a whole area of 3,000 customers in a single day. It took a lot of planning and statistical work, and we had to calculate the cost in advance - all done by computer programs.

S: Maybe it's a dirty word, but **(you think electricity industry similar problems?)**

A: Between you and me, my own house is all electric. Yes, they've got the same sort of billing problem. Also, like us, they've turned to the computer for help in the distribution situation. With the Gas Board, mini-computers, in a distributed system, monitor the flow of gas at critical points in the pipe scheme and the state of the gas holders and can recommend adjustment of the supply to fit the demand. But gas is rather more elastic than electricity. It can be stored more easily and we can support quite a range of pressures even in the pipes. It's not so easy for the electricity boys, they have to have tight security in the network if they are going to avoid the town-sized blackouts experienced before the computer came to rescue.

KEY: (cf. whole dialogue script in 3.5).

Ahora, veamos la versión con los interrogantes al final de la oración:

PRACTICE 15

Supply appropriate parts of speech in the dialogue below where appropriate so that the conversation can be completed in a proper manner. Prompts of language are provided as a clue for you to follow the plot.

PUBLIC UTILITIES

Dialogue: The chief accountant of one of the areas Gas Boards is talking about his responsibilities.

ACCOUNTANT: Just to give you an idea of the size of our operation - we've got nearly one and a half million customers and 12,000 employees, including 170-odd in the computer department.

STEPHEN: **(have many customer records) (go in for automatic data processing right from the start)**, I suppose?

A: Yes, we had punched card equipment and tabulators back in the 'twenties.

S: What have you got now?

A: Two medium-sized processors.

S: **(replaced many of the original peripherals by VDUs)**, I believe?

A: Well, we have in the regional offices. We can find the state of a customer's account on the spot. We can check on servicing schedules, deliveries of spares - that sort of thing.

S: **(main application will continue to be billing)**, I expect? What about conversion from town gas to natural gas? **(computer help)**, didn't it?

A: It was invaluable! We had to make preliminary surveys, and we had to convert a whole area of 3,000 customers in a single day. It took a lot of planning and statistical work, and we had to calculate the cost in advance - all done by computer programs.

S: Maybe it's a dirty word, but **(you think electricity industry similar problems?)**

A: Between you and me, my own house is all electric. Yes, they've got the same sort of billing problem. Also, like us, they've turned to the computer for help in the distribution situation. With the Gas Board, mini-computers, in a distributed system, monitor the flow of gas at critical points in the pipe scheme and the state of the gas holders and can recommend adjustment of the supply to fit the demand. But gas is rather more elastic than electricity. It can be stored more easily and we can support quite a range of pressures even in the pipes. It's not so easy for the electricity boys, they have to have tight security in the network if they are going to avoid the town-sized blackouts experienced before the computer came to rescue.

7.3 Programación de una unidad didáctica pragmática

Consideraremos dos etapas didácticas, la *epistémica* y la *deóntica* (ALCA-RAZ, 1987).

7.3.1 Etapa epistémica

Corresponde a la selección de estrategias y métodos psico-lingüísticos

idóneos. La reflexión del profesor, centrada en las necesidades discentes, tendrá en cuenta el nivel de conocimientos formales y otras características psico-sociales del grupo: nivel, grado de homogeneidad, cantidad de alumnos, etc. El profesor utilizará estos datos para dirigir su actuación según convenga a cada actividad en relación con la potencialidad de cada alumno.

Posteriormente, se elegirá el tema; en este caso, por tratarse de un grupo de nivel intermedio, heterogéneo, reducido y en su último año de carrera, el contenido semántico de la unidad versará sobre cuestiones específicas de otras asignaturas cuyo conocimiento, "conocimiento del mundo real", se les supone adquirido. La selección de textos se realiza conjuntamente con profesores encargados de esa materia, para confirmar la oportunidad sincrónica y el nivel científico de los escritos. En este caso, el tema escogido es "Los factores de crecimiento y productividad de determinados cultivos".

Tras el análisis y valoración pertinentes, se realiza esta programación:

Tiempo: de 2 a 3 horas.

Objetivos: Practicar expresiones lingüísticas que relacionen causa y efecto a distintos niveles con variedad de formas. Repasar otras estructuras y vocabulario ya vistos. Aprender vocablos y expresiones nuevas.

Estructuras funcionales:

X causes / results in / leads to Y;

Y is caused by / occurs as a result of X;

If X, then Y;

X, and, as a result / with the result that; X brings about Y;

Y results from / is brought about by / is due to X;

Why X? ... Because of / On account of / Owing to Y.

Conjunciones:

As / since / therefore / consequently / thus / hence / because / for this reason.



Capítulo 7

Pasos a seguir en el desarrollo de la unidad:

a) Introducción de SNs básicos referidos al tema mediante una relación bidireccional de causa/efecto, como:

Causes: Environmental conditions such as high/low temperature or moisture, optimal/reduced light, etc.

Effects: reduced plant size, leaf expansion, higher root/shoot ratio, healthy plant growth, fewer shoots, leaves sometimes larger, etc.

b) Presentación de las estructuras gramaticales previstas con el lenguaje introducido en a) para expresar las citadas relaciones de causa-efecto. Ejemplo:

In low temperature conditions, plant height is reduced.

Low moisture conditions result in / lead to / bring about reduced plant height.

Reduced leaf expansion occurs as a result of / occurs from low temperature conditions.

If a tropical plant suffers temperature stress then leaf area expansion may be reduced.

Lack of rain causes moisture stress in cocoa and as a result / so that / with the result that growth and development are retarded.

Why is the growth of legumes sometimes restricted? On account of / because of / Owing to cobalt deficiency.

c) Elaboración de tablas para seguir practicando en parejas, como

<u>Nutrient</u>	<u>Crop</u>	<u>Symptoms of deficiency</u>
N	corn	yellowing of the lower leaf
K	alfalfa	appearance of white dots near leaf margins
Mg	coffee	yellowing of intervein area leaves
Zn	beans	appearance of grey spots on lower leaves
Ca	any	plant growth stunted
Cl	any	plant wilts and leaves die

d) Dado un párrafo de muestra, completar un "cloze" primero y luego construir un párrafo disponiendo sólo de sus SNs constitutivos:

PRACTICE 16

- Read the following paragraph.

If phosphorus is deficient, cell division in plants is retarded and growth is stunted. A dark green colour with a purplish discolouration in the seedling stage of growth is a symptom of phosphorus deficiency. Later, plants become yellow. Occasionally, a pale or yellowish-green colour develops when the lack of phosphorus inhibits the utilisation of nitrogen by the plant.

- Now, following the previous pattern, fill in the gaps in the paragraphs below:

(...) potassium (...), 'leaf scorch' appears in most plants. In corn a yellowing of the tops and margins of the lower leaves (...). In soybeans, the leaves (...) yellow. In alfalfa, a series of white dots near the margins of the older leaves frequently (...) the normal growth of the plant.

KEY:

If potassium is deficient, 'leaf scorch' appears in most plants. In corn a yellowing of the tops and margins of the lower leaves is a symptom of potassium deficiency. In soybeans, the leaves become yellow. In alfalfa, a series of white dots near the margins of the older leaves frequently develops when the lack of potassium inhibits the normal growth of the plant.

- Build a similar paragraph with these NGs:

growth stunted / excessive production of laterals / tips of younger leaves withered / tendency for foliage to wilt at high moisture levels.

KEY:

If calcium is deficient, plants growth is stunted. Excessive production of laterals is a symptom of calcium deficiency. Later, tips of younger leaves wither. Occasionally, there is a tendency for foliage to wilt at high moisture levels.

e) Dado un texto más amplio, como:

The nitrogen cycle is composed of two subcycles. One subcycle consists of the addition of nitrogen to soils and its loss from the soil. The other subcycle consists of the cycling of nitrogen within the soil. Atmospheric N_2 is characterised by strong attraction between the nitrogen atoms, and as a result it has great resistance to reacting with other elements. Higher plants are incapable of using N_2 . The process of converting N_2 into forms that vascular plants can use is nitrogen fixation. Natural fixation is due to micro-organisms (mainly bacteria in soils and algae in water). In addition, certain

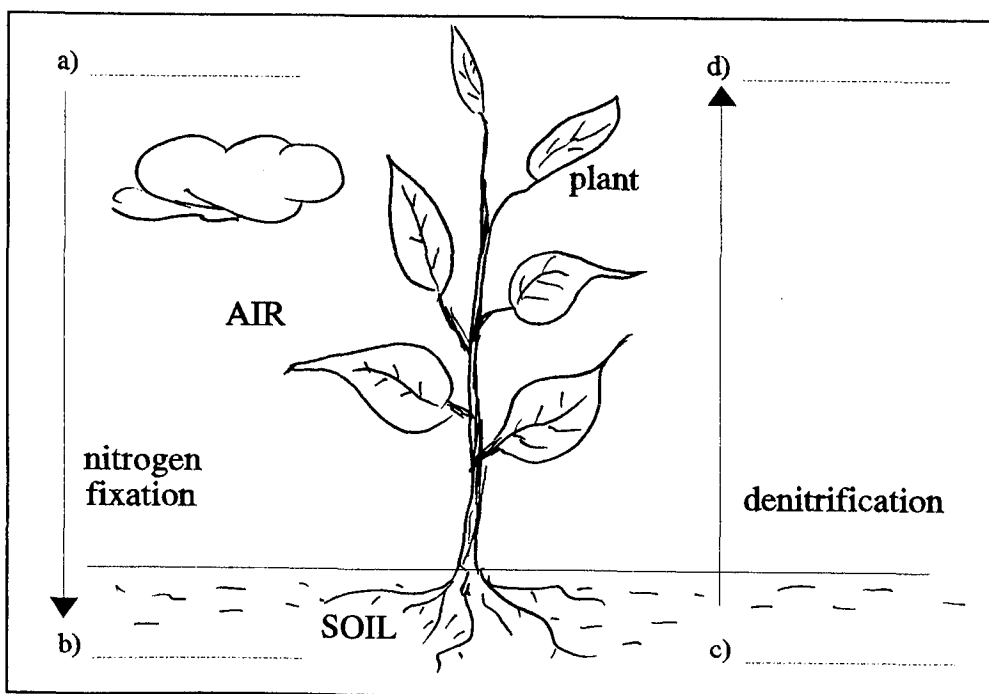
atmospheric phenomena, including lightning, bring about the fixation of nitrogen. The conversion of available soil nitrogen back into N_2 is caused by denitrifying bacteria in a process called denitrification. The amounts of N_2 affected by fixation and denitrification are responsible for quasi-equilibrium between the nitrogen in the atmosphere and the nitrogen in the land and oceans.

The subcycle in the soil occurs as a result of the nitrogen in soil organic matter and the action of soil organisms. Many different kinds of bacteria are engaged in organic matter decomposition; this brings about the mineralisation of nitrogen to ammonia (NH_3). There is a strong tendency for ammonium (NH_4^+) to form because of the presence of hydrogen ions in the soil. If the ammonium is not absorbed by roots or micro-organisms or fixed in clay, it is commonly oxidised to nitrate. This process, nitrification, is a two steps process, with nitrate at the intermediate product. Nitrification results in the presence of available nitrogen in soils as an anion (negatively charged particle). It is brought about by the action of specific bacteria (nitrosomonas and nitrobacter). Both ammonium and nitrate are available forms of nitrogen for roots and micro-organisms, and their use results in the conversion of mineral forms of nitrogen into organic form. This process is known as immobilisation. Immobilised nitrogen is 'safe' (i.e. not subject to leaching or denitrification) in the soil and is subject to repeated cycling through the nitrogen cycle in the soil (DENNY *et al.*, 1985:65-66).

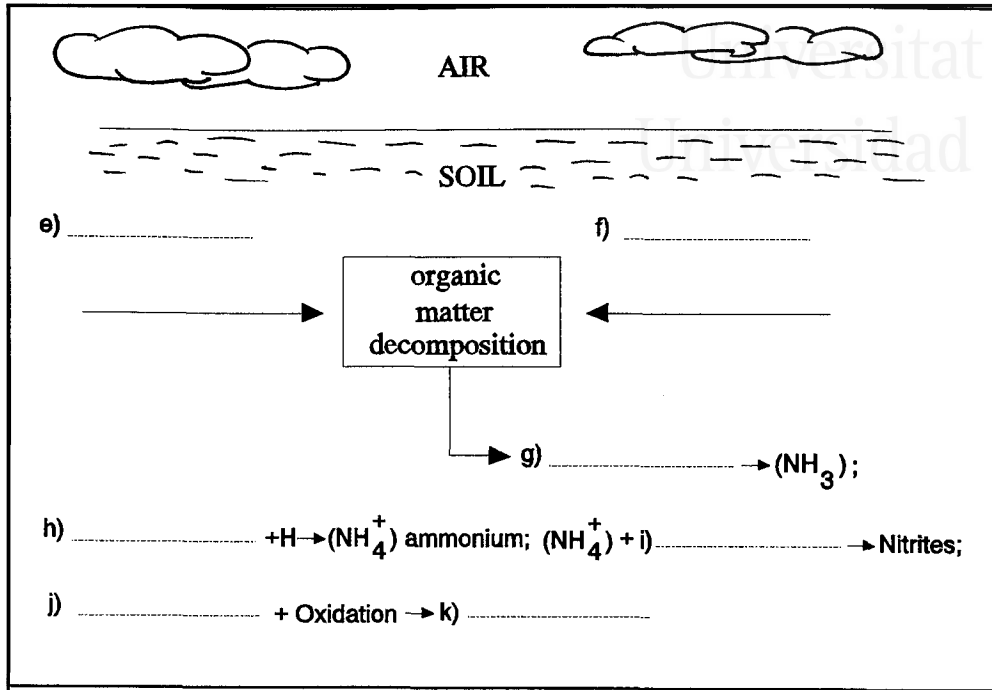
PRACTICE 17

Now match the letters in these two diagrams below with their names. The capitals A) and B) stands for the two main subtitles of the reading passage.

A) _____



B) _____



KEY:

A) soil/air subcycle; B) In soil subcycle; a) N₂; b) Forms of nitrogen for plants to use; c) denitrifying bacteria; d) Atmospheric N₂; e) organic matter; f) bacteria; g) mineralization; h) NH₃; i) oxidation; j) nitrite; k) nitrates.

PRACTICE 18

True or false?

- a) The two subcycles of the nitrogen occur only in the soil.
- b) Atmospheric N₂ has a great resistance to reacting with other elements due to its weak attraction between the atoms.
- c) Lightning and other atmospheric phenomena contribute to the fixation of the nitrogen.
- d) The amounts of N₂ affected by fixation and denitrification are balanced.
- e) There is a single kind of bacteria which causes organic matter decomposition.

KEY:

a) F, b) F, c) T, d) T, e) F.

Capítulo 7

181

PRACTICE 19

Find out the causes of the effects that appear in the questions below.

- a) Why does atmospheric N_2 not react easily with other elements?
- b) Which process causes the conversion of N_2 into forms usable by plants?
- c) What results from the process of denitrification?
- d) What is this due to?
- e) What is produced as a result of ammonium oxidation?
- f) How is mineral nitrogen converted to organic form?

KEY:

- a) Because there is a strong attraction between nitrogen atoms.
- b) Nitrogen fixation.
- c) The conversion of soil nitrogen back into N_2 .
- d) To the action of denitrifying bacteria.
- e) A nitrate is produced.
- f) By the action of ammonium and nitrate in the soil.

7.3.2 Etapa deóntica

Respecto a la actuación docente, se procurará que sea sugerente e interactiva, aprovechando cualquier idea de los alumnos que esté relacionada con los objetivos propuestos.

El énfasis se pondrá en la interpretación y uso de los enunciados, en cómo los hablantes emplean y entienden los actos de habla, en cómo esos factores afectan a la estructura del lenguaje y cómo todo ello depende de la relación entre hablante y oyente, escritor y lector.

Se trata de conseguir la mayor motivación, mantener el interés y encontrar sentido al trabajo que requiere el aprendizaje. Habrá cambios intermitentes de actividad que eviten la monotonía. Los ejercicios serán adecuados al nivel de cada alumno en lo posible, de manera que eviten la frustración en los niveles más bajos y no incurran en reiteración excesiva para los de nivel superior. El magnetofón y el retroproyector constituirán magníficos medios auxiliares para su ejecución.

Respecto a la *evaluación*, se pueden añadir a la observación diaria pruebas que hagan detectar la *presuposición*, la *implicación*, el *conocimiento del mundo* específico y el *registro*.

a) Ejercicio de *presuposición* proposicional

PRACTICE 20

Make a note of causes and effects that appear in the statements below, stating whether they are positive or negative for the plants.

- If a tropical plant suffers temperature stress then leaf area expansion may be reduced.
- Manganese deficiency brings about yellowing of the intervein area of coffee leaves.
- If there is lack of sulphur, plant growth will be reduced.
- Why do root nodules sometimes fail to fix nitrogen? Owing to Co deficiency.

KEY:

Positive causes: Mg adequacy, S adequacy, Co adequacy, temperature adequacy; *Negative causes:* Temperature stress, Mg deficiency, lack of sulphur, Co deficiency.

Positive effects: Adequate green colouration of the intervein area of coffee leaves, adequate plant growth, nodules can success to fix nitrogen, adequate leaf aerea expansion. *Negative effects:* Reduced leaf aerea expansion, yellowing of intervein area of coffee leaves, reduced plant growth, nodules can fail to fix nitrogen.

La superación de este ejercicio, indicaría que el estudiante es capaz de interpretar el SN "temperature stress" como deficiencia o enfermedad, el de "leaf expansion" como buen augurio para la vida de la planta, mientras que el de "reduction on leaf expansion" debe ser negativo para su desarrollo, y así sucesivamente.



Capítulo 7

b) *Implicaciones/connotaciones* de los enunciados

PRACTICE 21

Explain the meaning of the expressions in italics:

a) *Lack of rain* causes moisture stress in banana with the result that premature ripening is induced.

b) In *low temperature* conditions, plant height is reduced.

c) Fixation and *denitrification* are approximately equal in extent since they are responsible for a quasi-equilibrium.

KEY:

a) Lack of rain = Not enough rain for cultivation.

Implicación: el alumno interpreta que toda planta necesita una cantidad suficiente de agua para su cultivo.

b) Low temperature: Less temperature than it is required for normal plant growth.

Implicación: El crecimiento normal de la planta precisa más temperatura.

c) Denitrification = Process by means of which soil loses nitrogen.

Implicación: Supone la asunción o conocimiento de que el suelo está previamente nitrificado.

PRACTICE 22

Devise an utterance for every of the following effects:

a) Infection thread formed

b) Root hair curls

c) Bacteria migrate towards the centre of the root.

KEY:

a) The infection thread formed in the root is brought about by bacteria-root contact.

Implicación: El estudiante sabe que las raíces poseen la infección, además de conocer la causa pedida para el efecto dado.

Capítulo 7

b) The root hair curls when the bacteria contact with the roots in legume plants.

Implicación: El estudiante sabe que las bacterias contactan con las raíces de las leguminosas.

c) When infection thread forms, bacteria migrate towards the centre of the root.

Implicación: además de la interpretación comprensiva de los enunciados y sintagmas dados, el estudiante sabe con esta respuesta que bacterias y raíces contactan y que en estas últimas se forma una infección con tal contacto.

Las implicaciones poseen la connotación del contexto técnico-científico de los estudios agrícolas en los que nos desenvolvemos. Algunas pueden parecer demasiado obvias, efecto del automatismo adquirido por el usuario del lenguaje, pero no dejan de ser procesos en la interpretación de las estructuras profundas de la lengua. Si hubiéramos pedido en las preguntas la elaboración de un enunciado con carácter más general, sin especificar que las ideas eran efectos, por ejemplo, habríamos descubierto más implicaciones y connotaciones en sus respuestas.

c) Presuposición de *conocimiento de la realidad*

PRACTICE 23

Build a paragraph with the following nominal groups

Atmospheric N₂ / strong attraction / nitrogen atoms / great resistance to reacting / Higher plants / using nitrogen.

KEY:

Atmospheric N₂ is characterised by strong attraction between the nitrogen atoms, and as a result it has great resistance to reacting with other elements. Higher plants are incapable of using N₂.

No hubiera sido posible construir el párrafo si el estudiante desconociera el ciclo del nitrógeno en la naturaleza, las características de sus átomos y la imposibilidad de que las plantas superiores asimilen directamente el N₂. En suma, se requiere un conocimiento científico de la realidad, propio de los estudios técnicos, con independencia del dominio del sistema lingüístico.



Capítulo 7

d) El *registro*

La causalidad no se presta especialmente para evaluar esta dimensión pragmática. Aún así, podemos crear ejercicios que originen más de un enunciado en el discurso, expresando un grado diferenciador de la función (por ejemplo, mandato, obligatoriedad, instrucción, etc).

PRACTICE 24

With the chunks provided and the information from the unit as a whole, name five actions to prevent the following faults from occurring in the plant growth. Then change them into recommendations.

- a) high root/shoot ratio
- b) plant wilts and leaves die.
- c) sugar beet heart rot

KEY:

- a) Provide adequate moisture to avoid high root/shoot ratio / You should provide adequate moisture to prevent high root/shoot ratio.
- b) Supply enough chlorine to make safe plants from wilting and leaves from dying / You must supply enough chlorine ...
- c) Care for boron needs, otherwise sugar beet can have heart rot / You should care for boron needs ...

Indicarían dominio de distintos niveles de lengua. Aplicaciones semejantes a la mencionada podrían haberse buscado solicitando la elaboración de explicaciones (oraciones de relativo y pasiva), el relato de un experimento (voz pasiva en pasado), la utilidad de determinadas acciones (uso de expresiones finales), etc.

7.4 Resumen

Recogemos aquí las ideas expuestas en los capítulos 6 y 7.

En consonancia con la argumentación psico-pragmática precedente, en la elaboración de actividades que compongan el programa de lectura en L2 para profesionales y técnicos, hemos de tener presente los factores de tipo psicológico cognitivo inherentes en todo proceso de aprendizaje, así como los factores de tipo lingüístico o pragmático que en el proceso lector se puedan presentar, dadas las características específicas del alumnado, centros, necesidades, etc.

La consideración de todos estos aspectos en la aplicación de estrategias lectoras nos ha llevado a idear actividades concretas que armonicen actuación, contenido y situación. Aferrarse a la descodificación rigurosa de cada palabra y no continuar leyendo, parece suponer un freno en la comprensión, en la naturalidad de la velocidad lectora y en el disfrute. Por tanto, interesa desmitificar la insistencia en el significado de la palabra en sí, favoreciendo la actitud integradora con ejercicios de inferencia y distinción de lo esencial o no de un término en el proceso comprensivo.

Por otro lado, la palabra escrita no es la única vía de transmisión del significado en el material impreso; gráficos, fotografías, diagramas, etc. van habitualmente con ella en la mayoría de las publicaciones actuales. Consecuentemente, prestar atención a la información gráfica y a los estilos de impresión familiarizará al lector con tales aspectos, mejorando su interpretación de libros y revistas.

Los ejemplos de actividades aportados pretenden ser una muestra, aunque insignificante, de cómo elaborar actividades docentes que satisfagan las facetas cognitivas, lingüísticas o pragmáticas requeridas para que el lector de L2 alcance el significado de la lectura, superando los *conceptos* implícitos en las palabras y oraciones, comprendiendo el vocabulario y la estructura de la oración lo mejor posible, identificando y relacionando los *elementos cohesivos* con facilidad (pronombres, elipsis, estructuras profundas en la oración, etc.), dominando los lazos de *coordinación* y *subordinación*, distinguiendo con facilidad el *núcleo de los sintagmas nominales complejos*, e incluso comprendiendo algo más sutil que el mero significado, como la ironía, las segundas intenciones y los distintos registros.

Al leer, también nos vemos obligados a realizar presuposiciones, predicciones e inferencias, es decir, rellenar "gaps", en el esfuerzo mental por seguir el estilo *retórico* del autor. La utilidad de distinguir estas estructuras típicas del discurso científico contribuye a entender el texto como un todo, es decir, a extraer su mensaje conectando los hechos externos con lo que el lector ya sabe. Finalmente, presentamos una *unidad didáctica* diseñada bajo el paradigma pragmático; la omisión de explicaciones estructurales o generativas sobre el sistema lingüístico, no significa que hayan de obviarse en el desarrollo real de la unidad. Sencillamente, ha sido un artilugio de simplificación metodológica.

La unidad consta de dos partes. La *teórica*, de carácter docente, que trata de fundamentar teóricamente la planificación del trabajo; y la *práctica*, enfocada al discente, que pretende explicitar las implicaturas, presuposiciones, interpretación de connotaciones y conocimiento del mundo del alumno mediante varias tareas.



Universitat d'Alacant

Capítulo 8

TALLER DE LECTURA (III): EL USO DEL DICCIONARIO EN LA COMPRESIÓN LECTORA

- 8.1 Tipos de diccionarios
- 8.2 Directrices de manejo
- 8.3 El diccionario en el aula
 - 8.3.1 Reducción de la dependencia
 - 8.3.2 Aprendizaje de palabras nuevas
 - 8.3.3 Orden alfabético y jerga de los diccionarios
 - 8.3.4 Búsqueda de verbos con partícula
 - 8.3.5 Los SNs y la variedad de palabras compuestas
 - 8.3.6 Comprobación del deletreo de las palabras
 - 8.3.7 Amplias entradas de palabras polisémicas
- 8.4 Resumen



8. TALLER DE LECTURA (III):

EL USO DEL DICCIONARIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Una de las estrategias que mencionábamos para la aprehensión de vocabulario era el buen uso del diccionario (cf. 6.2.C) y 6.6.5), obra de referencia lexicográfica imprescindible para toda persona interesada en el aprendizaje de lenguas. El repertorio de palabras, modismos y expresiones que nos ofrece pone a nuestro alcance conocer y mejorar el uso del lenguaje; por añadidura, la revisión constante de que suelen ser objeto genera sucesivas ediciones que nos actualizan en el uso de los recursos comunicativos.

El conocimiento de la gama existente en el mercado no debe faltar al estudiante. Muchos jóvenes o adultos que estudian una lengua extranjera¹ pronto se convertirán, si no lo son ya, en profesionales que precisen manejar habitualmente el diccionario para solventar los problemas comprensivos que se le planteen en su puesto de trabajo; es preciso que conozcan las posibilidades existentes para escoger mejor según sus necesidades.

Emparejada con este conocimiento surge la necesidad de una metodología de cómo utilizarlo y sacar, con el menor esfuerzo, el máximo provecho de cada consulta. En nuestro estudio, se presentan algunas ideas al respecto con el propósito de experimentarlas en el aula y contribuir al mejoramiento del proceso comprensivo lector.

8.1 Tipos de diccionarios

Hoy día existe una gran profusión de diccionarios². Tal fenómeno editorial indica, aunque no equiparemos abundancia con bondad, la preocupación por difundirlos, el interés que despierta en el campo profesional o de la enseñanza de

idiomas y la atención que empresas e investigadores prestan a su desarrollo.

Por lo tanto, cualquier sistematización clasificadora nos proporcionará una taxonomía válida para organizar esta diversidad. En principio, podríamos distinguirlos por su *tamaño*, número de *idiomas* en que está escrito y grado de *generalidad* o *especificidad*.

El *tamaño* del diccionario dependerá de la finalidad que persiga el usuario. Los hay de tamaño grande, medianos y verdaderamente minúsculos, auténticas joyas para viajes y emergencias; para los trabajos de empresa o de clase, sin embargo, hay que ir prescindiendo de los pequeños en favor de los mayores, salvo que dificultades de manipulación por la edad del usuario recomendasen lo contrario. De modo que sin negar las conveniencias prácticas ocasionales de un mini diccionario bien escogido, las lecturas intensivas y extensivas y los trabajos sistemáticos de interpretación y comprensión requieren buenas y mayores ediciones.

Atendiendo al número de *idiomas* en que está escrito, el diccionario puede ser mono, o bi/multilingüe. Como en lo relativo al tamaño, se utilizarán unos u otros dependiendo de la necesidad del usuario.

Entre las ventajas del *monolingüe* destacamos:

- una clara definición del término con abundante información
- varios ejemplos de uso con cada acepción
- un refuerzo de la idea -consistentemente mantenida por muchos metodólogos de L2-, de que los estudiantes deben ir perdiendo paulatina y progresivamente la dependencia de su lengua materna para adentrarse en la extranjera y, por lo tanto, ser cada vez más capaces de aprenderla mediante esa misma lengua.
- un incremento del gusto por mejorar la propia lengua, surgido del hábito de contrastar, comprobar y verificar aspectos lingüísticos en el diccionario de nuestra lengua.

Como inconveniente destacaremos la falta de soltura en su manejo durante los primeros estadios de aprendizaje. Pero aunque al principio puede resultar más costoso y la asistencia del profesor más necesaria, después de unas cuantas prácticas,

Capítulo 8

se familiarizarán con las abreviaturas, los distintos significados y las categorías gramaticales que cada entrada puede presentar.

Entre las ventajas del *bilingüe* se cuentan:

- el ajuste de la versión de un término de un idioma a otro en diferentes contextos
- el suministro de ejemplos, variando la cantidad y gama en relación con su tamaño
- su vocación más funcional en líneas generales.

Frente al monolingüe, un buen diccionario bilingüe sigue siendo un instrumento esencial. Cuando su contenido es de carácter general, el primer tipo nos ayuda a comprender mucho mejor el término; por más que, cuando se trata de ediciones sobre áreas particulares de conocimiento, una publicación bilingüe también nos puede ofrecer amplia información específica de la materia en cuestión en nuestra propia lengua.

El *multilingüe* nos ofrece la posibilidad de

- poseer varios diccionarios en uno
- resultar muy útil cuando se trabaja simultáneamente con varios idiomas sobre el mismo tema
- poseer un valor funcional elevado, sobre todo cuando el usuario domina los conceptos nocionales sobre los que está trabajando y lo que precisa son justamente versiones en diferentes lenguas del mismo término.

Este tipo de diccionarios no suele aportar mucha información monográfica, aunque curiosamente son frecuentes las ediciones casi en exclusiva para áreas especializadas.

Con respecto al grado de *generalidad* o *especificidad*, los diccionarios pueden ser generales, monográficos o temáticos y de sinónimos y antónimos.

Los *generales*, sin duda los de mayor uso y difusión entre la población

Capítulo 8

interesada en el aprendizaje de lenguas extranjeras, han ido perfeccionándose con el tiempo y en la actualidad contamos con ediciones que, junto a su generalidad, nos ofrecen información interesante y actualizada necesaria en diversos campos.

Los *monográficos o temáticos*, sin renunciar a la traducción de la palabra, nos proporcionan, a modo de enciclopedia, explicaciones de conceptos, procesos, composición de los términos que buscamos. Hay una gran variedad de ellos, desde los altamente especializados en el lenguaje con procedencia y evolución de las palabras hasta los centrados en un tema lingüístico concreto, como los de "phrasal verbs", o los de ciencia y tecnología, o áreas concretas de estas ciencias, como informática, electrónica o mecánica. Son de interés especial para profesores de IFE, necesitados de ampliar y perfeccionar aspectos conceptuales de la materia con cuyos textos trabajan.

Cada vez más, los diccionarios no se limitan a palabras aisladas, sino que recogen expresiones propias de cada campo que a menudo causan problemas interpretativos al lector extranjero; o incluso contienen, junto con los variados aspectos del área científica, descripciones de ideas y procesos básicos, completados con diagramas y tablas, constituyendo así un libro de consulta esencial para los profesionales de los campos respectivos.

Los de *sinónimos y antónimos* ofrecen al estudiante de lenguas un repertorio abundante de palabras con un tratamiento que permite identificar el valor preciso y exacto de cada idea. Su manejo es esencial para quienes desean conocer y mejorar el uso de la L1 o la L2.

8.2 Directrices de manejo

La utilización del diccionario se presta a contradicciones. A veces se usa excesivamente, originando tal lentitud comprensiva del desarrollo argumental que deriva en el abandono del mismo, o de la lectura, por tedio o cansancio, justo cuando más conveniente sería su consulta. Otras veces, guardando memoria de estas experiencias, se prescinde de él hasta límites críticos, arrastrando un lastre de imprecisión de ideas en la lectura que causa, a su vez, sucesivas incomprensiones; la situación desemboca inevitablemente en una re-lectura con diccionario, con la



Capítulo 8

consiguiente pérdida de tiempo, energías y motivación.

El diccionario en sí es un instrumento complejo; a la conjugación de las dificultades entre nivel de lengua y grado de conocimientos del usuario, hay que añadir las de ámbito, registros, sentido y significación, etc. (HERRERO, J.L., 1993).

En cualquier caso, hemos de admitir su gran utilidad para conseguir la comprensión de los textos. Por lo tanto, adiestrar al estudiante en su manipulación, con prácticas familiarizadoras, debe ocupar un hueco en la programación docente ya que, sin lugar a dudas, mejorará su aprendizaje y desarrollará destrezas en futuro beneficio del individuo.

Hay factores de la comprensión lectora que se ven negativamente afectados con el uso del diccionario, a saber: la merma de la rapidez, la interrupción del proceso mental y la pérdida de la motivación; pero la consecución de su dominio hace superar todos estos escollos y recompensa sobradamente al sujeto, convirtiéndole, con el tiempo, en un buen lector.

En consecuencia, el profesor habrá de diseñar actividades encaminadas a familiarizar al estudiante con el empleo de esta herramienta para que gane en destreza y facilidad de uso. A continuación, propongo las tres premisas básicas que gobernarían la acción docente en la persecución de tales objetivos:

a) *economía*, propiciando tareas que acostumbren al estudiante a decidir qué palabras buscar y cuáles no, sin que merme por ello su comprensión.

b) *rapidez*, a la que responderán tareas que fomenten la velocidad en el hallazgo de lo que se busca (apertura del diccionario por el sitio aproximado funcionando mentalmente por mitades, fijarse en los encabezamientos para buscar las palabras, adquisición de una gran fluidez en el orden alfabético, etc.).

c) *pericia*, para familiarizar al lector con el diseño de las diversas ediciones; en realidad, englobaría las dos anteriores. Las tareas bajo este prisma facilitarían la búsqueda de información:



Capítulo 8

- *semántica*,

- . eligiendo la mejor opción de las provistas
- . consultando las referencias temáticas
- . observando los ejemplos que se aportan las entradas
- . detectando los términos que crean más problemas de comprensión
- . localizando términos o expresiones que no se hallan en el lugar lógicamente esperado, y
- . familiarizándose con la distribución del contenido de los términos polisémicos más corrientes de amplias entradas.

- *morfo-sintáctica*, de manera que puedan

- . observar la multifuncionalidad de muchas palabras y su influencia en el significado
- . comprobar y confirmar el deletreo
- . comprobar y confirmar las características gramaticales de términos dudosos (contable, incontable, plurales, etc.)

- *oral*, para introducir y reforzar el hábito de

- . fijarse en la transcripción fonética, no tanto por los símbolos en sí como por atender a las sílabas átonas o acentuadas, asimilaciones, letras mudas, sonidos sonoros o sordos, si la misma grafía presenta múltiples transcripciones y cómo ello afecta al significado, etc.

8.3 El diccionario en el aula

Por lo expuesto, y dada la conveniencia de ejercitarse en el manejo, cada situación docente dictará la serie de actividades que responda a tales consideraciones, teniendo en cuenta la edad, el nivel y las necesidades que cada *estudiante* tiene, las distintas *clases de diccionarios* disponibles y las *premisas* de manejo mencionadas.

La selección de ejercicios que sigue es, como en los dos capítulos anteriores, sólo una sugerencia de tareas, que cada profesor adaptará y mejorará con arreglo a su circunstancia particular, creatividad y buen criterio.

8.3.1 Actividades tendentes a disminuir la dependencia del diccionario

Cuando estamos leyendo la prensa, una revista o un libro en nuestra lengua, no recurrimos al diccionario cada vez que tropezamos con un vocablo nuevo, salvo que éste interrumpa la comprensión o sea motivo de especial curiosidad o análisis por nuestra parte. Lo que normalmente hacemos, por el contrario, es *seguir leyendo* e *inferir* (GOODMAN, 1967; SMITH, 1978) lo que en contexto puede significar.

Asimilar esta enseñanza es algo que debemos reaprender porque, acostumbrados a recurrir al diccionario desde nuestras primeras clases de L2, no nos damos cuenta de que hemos adquirido un hábito enfermizo y rutinario que nos dirige la atención más a la detección de palabras insólitas o a precisiones en el significado de términos escasamente conocidos que a la aprehensión del significado del texto.

Los estudiantes deben convencerse de que se pueden inferir significados de palabras nuevas sin ayuda externa y de la bondad de practicar la averiguación individualmente. La predisposición positiva ante este tipo de auto-prácticas, les llevará a la persuasión de que es mucho más rentable el "puedo si quiero" que el recurrir a la pregunta fácil e inmediata. Animemos a nuestros alumnos a favorecer el auto-aprendizaje, instándoles a que continúen la lectura sin pararse cada vez que se tropiecen con un vocablo desconocido. Volver atrás sólo en los casos estrictamente necesarios. De todos modos, hay que dejar sentado que la inferencia equivale a tener probabilidades de acierto, no a poseer la certeza absoluta de conocer un significado.

Al toparse con términos nuevos, una sana costumbre es proseguir con el texto y, al finalizar la expresión o párrafo, preguntarse a sí mismo si conocer el significado es imprescindible para comprender la idea. En caso negativo, se ha de seguir con la lectura; pero si la respuesta es que sí, deberíamos ver la posibilidad de inferirlo por contexto, releendo si es preciso y ayudándonos con los esquemas mentales formales y/o de contenido que se posean (CARRELL, y EISTERHOLD,

1988). Los propios estudiantes son los primeros sorprendidos al comprobar el alto porcentaje de aciertos en sus conjeturas.

Esto no quiere decir que el objetivo docente sea eliminar la costumbre de preguntar al compañero, al profesor, ni, por supuesto, consultar el propio diccionario; antes bien, son prácticas muy recomendables. Pero ante todo, hay que procurar disminuir progresivamente la dependencia de tales hábitos en favor de la autonomía comprensiva y del auto-aprendizaje porque, además, cuántas veces el lector en situaciones reales no tiene diccionario, ni profesor, ni compañero a mano, y a lo peor, precisamente, cuando la lectura le está suscitando un interés más profundo.

Acudiremos al diccionario u otro medio asequible de consulta, pues, sólo cuando los recursos autónomos se muestren insuficientes para resolvernos el problema y la razonable comprensión del tipo de lectura que estemos llevando a cabo requiera conocer absolutamente el significado de todas las palabras.

Recordemos que en los ejercicios de inferencia ha de haber pistas que posibiliten el descubrimiento del significado, y que las palabras interferidoras de la comprensión de las que nos interesen no deben abundar. Tampoco la densidad del texto, esto es, la cantidad de palabras nuevas, debe ser muy alta (cf. 6.5.3).

He aquí un ejemplo para practicarla (cf. 6.6.3, Ps. 9 y 10). El término *lesk*, aunque aparentemente real, es inexistente e inventado. Para averiguar la palabra a la que representa, el lector puede recurrir tanto a su conocimiento del asunto como a las pistas que proporcione la lectura.

PRACTICE 25

What would your real English word be for the devised term 'LESK' in the text below?

SEMICONDUCTOR DEVICES

LESKS, capacitors and inductors are unable by themselves to amplify the very small signals developed by the kinds of transducers associated with electronic apparatus. The need for making them larger is so important that a whole chapter later in the book is devoted to the subject of amplification and the associated circuitry. In such circuits the usual amplifying agency today is the **LESK**.

In 1948 J. Bardeen and W.H. Brattain announced the invention of the **LESK**, a new

type of amplifying device made from semiconducting crystals. Very few could have foreseen developments that were to follow would change the whole outlook of the science and technology of electronics. The physical principles involved in **LESK** action had been worked out in conjunction with their colleague, W. Shockley; in recognition of their work the three physicists were awarded jointly the Nobel Prize for Physics.

The term 'transistor' arises from a combination of the words transformer and LESK, since the device is made from **LESK** material and transformer action is involved in the operation of a transistor. (Adapted from OLSEN, 1982:40).

KEY:

LESK = Resistor

8.3.2 Actividades para aprender palabras nuevas

Como la importancia de saber vocabulario es obvia, cualquier forma de aprenderlo, en principio, resulta válida; pero se puede censurar que tal actividad, en aislamiento, haya sido la predominante, -si no la única-, durante mucho tiempo en la enseñanza de L2.

No nos queda tan lejana la experiencia de haber asistido a clases consistentes fundamentalmente en organizar listas de palabras desconocidas según iban apareciendo en el texto, buscarlas en el diccionario y aprenderlas de memoria. Esta desviación daña los hábitos lectores pues, al pararse para averiguar el significado de cada palabra nueva, el lector está en realidad haciéndose más lento y, consecuentemente, menos eficaz. Porque no sólo se interrumpe la velocidad, sino el proceso del pensamiento que se debe llevar en la comprensión del hilo argumental de la lectura.

Lo mejor, para evitarlo, es promover la lectura extensiva intensificando la inferencia y familiarizando al alumno con el diccionario para que encuentre la información que desee lo más fácil y rápidamente posible.

PRACTICE 26

Perform the following activities in sequence:

- a) Read the text below without paying much attention to the unknown words.
- b) How well do you understand it? Very well, well, not very well?
- c) Read it again and, while doing so, underline the unfamiliar words.
- d) Check those meanings you can guess from context once more. Which words do you really need to look up in the dictionary to understand the text really well³?
- e) Choose some of the underlined words to learn them by heart.
- f) Propose two Spanish terms for the words *film-lacing* and *poised*. Mind that the former is both the last of a series of technical elements liable to be used in teaching and the middle part of the *intricate film-lacing systems* noun group; for the latter, bear in mind that it consists of an action assigned to a nowadays micro-chip, in contrast with the disenchantment many teachers feel when they face technological innovations.

MEDIA TECHNOLOGY APPLICATIONS TO TEACHING L2

Perhaps, the greatest challenge facing language teachers today is the adaptation of the curricula models to concrete learning and teaching situations. In theory, these new directions should fit readily into our technological society and yet use of the term 'educational technology' more often provokes anger and concern among teachers who have suffered from recalcitrant language laboratories, incompatible video recorders, incomprehensible computer programmes or intricate film-lacing systems. At a time when the micro-chip revolution is poised to change our domestic, commercial and industrial lives, there is a marked disenchantment among many educationalists towards technological innovation. (From KINSELLA, 1982:142).

KEY:

a), b), c). d), and e) are personal; f) entramado cinematográfico, a punto de

Con todo, acudir al diccionario es preciso. Pero si conseguimos economizar un porcentaje de búsquedas evitables, junto con un refuerzo de la propia confianza, habremos ahorrado tiempo y energía en beneficio del producto comprensivo y la motivación.

8.3.3 Actividades para practicar el orden alfabético y la jerga de los diccionarios.

Repasar el orden alfabético no es baladí; de vez en cuando, dedicar unos minutos a ordenar términos alfabéticamente puede ser una práctica saludable.

Conviene recordar las particularidades que nuestro alfabeto presenta frente a otros; por ejemplo, la existencia de la *ñ*, o de la *ch* y la *ll* que, de momento⁴, son sonidos que figuran con letras independientes en el diccionario español, pero no así en los de otras lenguas.

He aquí una actividad que combina la fluidez en el orden alfabético con el conocimiento de la afijación:

PRACTICE 27

Look up the word *tyer* in your dictionary. Make a comment on your searching.

"Alternatively, personnel seats and a mechanical string tyer were attached along the sorting station for use in labor-aid harvesting." (From BROWN *et al.*, 1987)

KEY:

Atador, que ata con cuerda. Hay que buscarla, o inferirla, en la entrada *tie*.

Nuestro alumno encontrará *tycoon* y *tyke*, pero no *tyer* que debería ir precisamente entre ellas.

Es el momento de recordar los sufijos *-er* para formar derivados y algunas irregularidades gráficas, como es el caso de *die-dying*, *lie-lying* y *tie-tying*. Pronto deducirá que se trata de un aparato mecánico "que ata / atador" con cuerda.

El diseño, la terminología y los elementos de una entrada del diccionario, mono o plurilingüe, deben conocerse bien para manejarlos con fluidez. La disposición de las subentradas, principales o secundarias, del lenguaje simbólico y de la información adicional han de merecer nuestra atención. Todo ello hay que mostrarlo al estudiante antes de que lo utilice por su cuenta. Según qué tipo de diccionario, estas características pueden aparecer de distintas formas.

Capítulo 8

PRACTICE 28

Examine the entry below and do the exercises one after another:

muster ['mʌstə] **1** *n* (*gathering*) *asamblea f* (*also Mil*), *reunión f*; (*review*) *revista f*; (*list*) *lista f*, *matrícula f*, (*Naut*) *rol m*; **to pass** ~ *pasar revista*, (*fig*) *ser aceptable*, *ser satisfactorio*.

2 *vt* (*call together for inspection*) *llamar a asamblea*, *juntar para pasar revista*; (*collect*) *juntar*, *reunir*; (*also to ~ up*) *courage, strength cobrar*; **the club can ~ 20 members** *el club cuenta con 20 miembros*, *el club consiste en 20 miembros*.

3 *vi* *juntarse*, *reunirse*.

- Look at the abbreviations *n*, *Mil*, etc. of the entry *muster* above and make a note of the rest. Do you know the meaning of them all? Check them on the dictionary front back cover.
- Describe the phonetic information this entry gives you.
- How many grammatical categories can the term *muster* have?
- What do italics in brackets tell us?
- What would your comments be on the gapped bold writing?
- Do you often care this type of information? Would that help you in getting more accurate meanings from the dictionary?

KEY:

- n*, *f*, *Mil*, *Naut*, *fig*, *vt*, *vi*; b) Stress in first syllable, final "swa" sound, small "r" to show that it is only pronounced when followed by word beginning with a vowel; c) Two, noun and verb.; d) Semantic fields; e) Sayings; f) Personal; Suppose so.

Capítulo 8

PRACTICE 30

See how the entry *operative* is shown by three different dictionaries the figure below. State some similarities and dissimilarities among them.

- A -

op·er·at·ive /'ɒpəreɪv; US -reit-/ *adj (fml)* **1** [usu pred] operating; effective; in use: *This law becomes operative on 12 May.* ◦ *The station will be operative again in January.* ◦ *The oil rig is now fully operative.* **2** (idm) **the operative word** the most significant word (in a phrase, etc that has just been used): *The boss is hopping mad about it — and 'mad' is the operative word.*
 ▷ **op·er·at·ive** *n (fml)* **1** worker, esp a manual one: *factory operatives.* **2** secret agent; spy: *undercover operatives.*

- B -

operative ['ɒpəreɪv] **1** *adj* (a) **the ~ word** is ... la palabra clave es ...; **to be ~** (*Jur*) estar en vigor; **to become ~** **from the 9th** (*Jur*) entrar en vigor a partir del 9.
 (b) (*Med*) operatorio.
2 *n* (*worker*) operario *m.* -a *f.*; (*spy*) agente *mf.*

- C -

operative /'ɒpə'reɪv/, **operatives.** **1** Something ADJ CLASSIF that is **operative** is working or having an effect. EG *The scheme was fully operative by 1975... ..the operative side of the business.*
2 If you describe a word that has been used as **the operative word**, you want to draw attention to it because you think it is important or exactly true in a particular situation, and often when you are making a joke by using it with a slightly different meaning. PHR : USED AS C
EG *'He's a hard nut to crack,' said Sergeant Yates. 'Nut being the operative word,' said Flint. '...a couple of thousand other music lovers.' - 'The operative word is lovers,' said Jean.*
3 An **operative** is **3.1** a worker, especially one with a N COUNT manual skill; a **3.2** a spy or secret service agent; used especially in American English. N COUNT
EG *...each operative on a production line... ..the Federation of Building Trades Operatives. 3.2 a secret overseas operative... ..FBI operatives.*

KEY:

Similarities: All three give phonetics, grammatical information and several meanings, use abbreviations and underline the idiomatic expression *the operative word*.

Dissimilarities: Only A gives word division, A and B are monolingual while C is bilingual, A and B give both idiomatic phrases and examples while C does just phrases, A is the only which gives us US pronunciation, C gives references more related to the fields (Med, Jur) while A and B are rather more concerned with the register (fml).

PRACTICE 31

Read the word list below and decide which are either main entries or sub-entries. Check your guesses in your dictionary and try to explain why.

- a) *shakily* b) *freely* c) *exactly* d) *steadiness* e) *willingness*
 f) *madness* g) *realization* h) *fluctuation* i) *carnation*

KEY:

a), d), e), f), g), h), have sub-entries showing their close meanings to their main entries while b), c), and i) have own main entries which show they can have non-close meanings to the words they come from.

8.3.4 Búsqueda de los verbos con partícula

No es preciso justificar la conveniencia de manipular con soltura y propiedad este tipo de verbos en inglés; si acaso, añadir que las mismas instrucciones de los manuales de clase también son prolíficas en su uso. Luego está claro la fluidez conveniente.

A tal fin, proponemos las siguientes actividades:

PRACTICE 32

a) Look up in the dictionary just one meaning for the following phrasals and give synonym infinitives or equivalent expressions for each.

go back, write up, keep up, tick off, break into, fill in, try out, jot down, get on, point out, wind back, mix up, look out for, come across, churn out

b) Now, replace every expression in *italics* with one of the previous phrasals. Do whatever change required so that the meaning remains the same.

- You may have *found by chance* the following words before but perhaps not used in quite this way.

- These words are *deliberately put together in a random way*; arrange them so as to build the definition of a computer device.

- Make your suggestions to your teacher, who may like to *write them down* in a list and perhaps add some more.

- Now listen carefully to the discourse, *writing a mark next to* the features of the spoken English you have written.

- The use of CAD is widespread in engineering in terms of its application, from small companies *producing in mass* standard components such as nuts, bolts and fittings for the motor industry, to large multinational oil and petrochemical companies.

- This list can be added to throughout your course. *Maintain* it updated.

KEY:

a) return, write in paper in a neat and complete form, maintain, write a mark next to, to enter anywhere illegally or by force, write the required information in a form in its right place, test something to see how useful and effective it is, write down in the form of an informal note, continue, clarify, rewind, put together in a random way, meet by chance, produce in mass.

b) come across, mixed up, jot them down, ticking off, churning out, keep up.

8.3.5 Actividades para reflexionar sobre los SNs y la variedad de palabras compuestas

Para desvelar el significado de los sintagmas nominales complejos, cuya relevancia en el discurso técnico-académico inglés hemos resaltado tanta veces, interesa averiguar si poseen una entrada completa; en caso negativo, se intentará lo mismo con alguno de sus componentes. De existir para cualquiera de los dos casos, el diccionario nos está indicando que los hablantes naturales utilizan la expresión como si fuera una sólo palabra en significado. Con todo, ésta es un área muy compleja y la lengua, cual ser vivo, está siempre en constante evolución, por lo que no hay que descartar buscar, ante la duda, el posible significado de cualquier manera.

Las palabras compuestas pueden aparecer separadas entre sí, "finger bowl" (A B), engarzadas con un guión, "part-time" (A-B), o unidas como si se tratara de una sola palabra "fingerprint" (AB). En líneas generales, los lingüistas convienen que este es el orden "histórico" en que se forman. Pero cuándo y por qué se produce no se puede determinar con certeza, ya que, además, el fenómeno está relacionado con la frecuencia de uso, la soltura de los usuarios con el término, la circunstancia socio-lingüística en que se da, etc. Hay casos en los que se ven indistintamente

escritas, sin que ello contribuya a cambiar el significado de la expresión.

Como con otras dificultades, conviene también aquí ejercitar al estudiante. De este modo, sobre los textos que se estén manejando, podríamos pensar en ejercicios como el siguiente:

PRACTICE 33

a) Which of the three choices (A B, A-B, AB) would you take for the following instances when preceded by the word *oil*?

_____ field,	_____ fired,	_____ man,
_____ paint,	_____ rig,	_____ skin,
_____ slick,	_____ tanker,	_____ cake,
	_____ well	

b) Now check your guesses with a dictionary.

KEY:

oilfield, oil field, oil-fired, oilman, oil paint, oilrig, oil rig, oilskin, oilslick, oil-slick, oil tanker, oil- tanker, oilcake, oil cake, oil well, oil-well.

8.3.6 Actividades para comprobar el deletreo de las palabras

El diccionario es igualmente importante para comprobar el deletreo de las palabras dudosas. El sonido nos da la clave muchas veces, pero no siempre. En ocasiones, éste es exactamente igual y el significado depende del contexto. Tal vez una diferencia en el deletreo sólo indique un cambio de función gramatical: *stationary* (adjetivo) - *stationery* (nombre), *practise* (verbo) - *practice* (nombre). Cuando no se encuentra la palabra deseada, hay que buscarla con otro posible deletreo. Asimismo, leer con cuidado su definición en un diccionario monolingüe nos proporcionará la clave en situaciones de duda, con matices tales como si se aplica a personas sólo, o sólo a cosas o indistintamente, etc.

Capítulo 8

PRACTICE 34

With the help of a dictionary, fill the the missing letters in the gaps to complete the words.
Then choose the right word to fulfil the sentences below.

a) depend ___ nt / depend ___ nt

Europe is still _____ on Middle Eastern oil.

She was out of work and _____ upon his son's earnings.

b) de ___ ert / de ___ ert

These fields look like the _____ areas of North Africa.

My mother bought me those _____ spoons for my birthday.

c) Station ___ ry / station ___ ry

The staple may be in the office _____ cupboard.

Only use the handbrake when your vehicle is _____.

d) lic ___ e / lic ___ e

Have you already got your driving _____?

Kevin used to be the owner of a _____ d house years ago.

e) advi ___ e / advi ___ e

She went to the psychiatric for _____.

I would strongly _____ you against buying that car.

KEY:

a) Europe ... *dependent*... She ... *dependant*...

b) These ... *desert*... My mother ... *dessert*...

c) The staple ... *stationery*... Only use ... *stationary*.

d) Have you ... *licence*? Kevin ... *license*...

e) She ... *advice*. I ... *advise*...

Capítulo 8

8.3.7 Actividades para familiarizar a los alumnos con las amplias entradas de las palabras polisémicas

Las entradas de las palabras más comunes son generalmente muy extensas ya que se pueden utilizar de muchas maneras (FOX, G. and D. KIRBY, 1987). Por otro lado, al ser tan corrientes, el estudiante pronto se acostumbra a ellas y evita el diccionario creyendo estar seguro de su significado en cualquier contexto; tal negligencia es fuente de errores. Las actividades que siguen pretenden llamar la atención sobre la conveniencia de analizar este tipo de entradas, mejorando su lectura y haciendo consciente al alumno de la mejora comprensiva que con ello puede alcanzar.

PRACTICE 35

Take the Collins Cobouild English Language Dictionary, 1987's edition, and work out the following exercises:

a) True or false? *Carry* can be used

- both as a verb and as a noun.
- to say you hold something.
- to express you have something with you.
- only as a transitive (V + O) verb.
- to mean you develop an idea to a certain extent.
- to explain that a sound can be heard a long way away

b) The verb *carry* has got 19 different paragraphs in this dictionary entry. Skim the last 6 to find the examples below and make a note of their corresponding numbers.

- He carries little weight in the party.
- She carries the entire office.
- While I was carrying Mary her father left me.
- He carries his audience with him.
- As usual she carried everything before her.

Capítulo 8

c) Look at the extra column and draw the symbols representing synonyms, antonyms, verbs/words followed by objects or items, extra information after the basic word class, superordinates. Pages xi and xiii can help you.

d) Now write 3 of each synonyms, antonyms and superordinates the dictionary gives in this column for *carry*.

e) Right or wrong? Check the entry for *carry* and say why.

- The 7:14 train carries 750 commuters every workday.
- There's still an increasing number of AIDS virus carriers in Europe.
- To pass a competitive examination usually carries lots of study.
- Mr Owen's proposal at the meeting was carried by 12 votes to 7.
- Geof's old car doesn't carry very well any more.

f) Replace a verb in every sentence by an appropriate form of *carry* so as the meaning remains the same. Check your work against paragraphs 11, 13, 16 and 17.

- Leaving the car parked here always incurs a fine.
- Will you survive through with this food for a few days?
- Her teaching is what makes us sympathize with Paula.
- The way you are moving around shows me how happy you are.

g) Find the meaning of the following expressions with *carry*:

- To carry the can.
- To carry coals to Newcastle.
- To carry the day.

h) Think these points over: Did you follow the right path to find your answers? Were they all under the same dictionary entry? Did you expect so? Could you find similar instances for other common words? Do you feel more confident with the dictionary now?

KEY:

a) F, T, T, F, T, T.

b) 19.2, 14, 18, 16, 19.5.

Capítulo 8

c) =, ≠, +, :, †

d) SYN = bear, convey, approve, pass, incur, see, expect, retain; ANT = defeat, reject, lose. SUP = take, include, contain, help, win.

e) R, carry used to mean transport; R, used to refer to virus conveyors; R, with the meaning of including; R, to express approval of a motion; W, unknown use.

f) incurs = carries; survive = carry; makes us sympathize = carries us; moving around = carrying.

g) To take all the blame for something that has happened; To supply something to somebody although he has got plenty of it; To be the winner of a competition.

h) No key is possible.

La información gramatical que nos proporcionan las palabras hay que saberla extraer en beneficio comprensivo. Por ejemplo, si los nombres son contables o incontables, si los plurales son irregulares, el orden que suelen llevar los adjetivos cuando aparecen en cadena (calificativos/de color/clasificativos), distinguir los verbos con partícula prepositiva o adverbial, los diferentes significados o funciones de las palabras, los términos especiales, etc.

Supongamos que de la expresión "They have beaten England by seventeen runs to win the fifth Test", no tenemos claro el significado de "runs". Al menos podemos decir que se trata de un nombre en plural. De modo que con esta pista acudimos a la entrada the "run" y pasamos sus significados verbales hasta llegar a los nominales. Encontraremos su acepción hacia el final, en deportes, como una puntuación de uno en "cricket" o "baseball" que hacen los jugadores después de golpear la pelota entre dos puntos delimitados.

Para finalizar, no podemos olvidarnos de recomendar la observación de la transcripción fonética para hacerla costumbre, ver las palabras comunes para cada situación, fijarse en los sinónimos y antónimos, las palabras que suelen aparecer emparejadas ("black and blue, black and white"), las frases hechas, los falsos amigos, etc.

8.4 Resumen

Respecto al uso del diccionario, existen paradójicamente dos tendencias contrapuestas con idéntico objetivo: aprender mejor la lengua. Una, promueve sin restricción su manejo, mientras que la otra anima a prescindir de él siempre que sea posible.

Desde los primeros encuentros que mantuvimos con una lengua extranjera, todos sabemos la gran utilidad del diccionario. Sin embargo, el hábito de recurrir a él a cada duda nos ha llevado a tres vicios fundamentales: la pereza, la rutina y la extremada tendencia a fijarnos en las palabras desconocidas más que en el argumento de la propia lectura.

Por la pereza, a veces no se toma una lectura entre manos por evitar el diccionario; otras, se deja cuando no se adapta a nuestro nivel y precisamos una dependencia excesiva del mismo.

Por la rutina, se acepta con demasiada frecuencia la primera acepción que aparece en las entradas, sin atender a los campos semánticos u otras consideraciones claves en la interpretación de los textos.

Y por la tendencia a fijarnos excesivamente en las palabras desconocidas, perdemos el hilo argumental de la lectura y reforzamos el hábito nocivo.

Nuestra propuesta pretende eclécticamente superar tales problemas ateniéndose a las premisas de *economía* en el esfuerzo, *rapidez* en el manejo de la herramienta y *pericia* con el diseño y terminología de los distintos diccionarios existentes.

Las prácticas expuestas son, igualmente, sugerencias que, continuando con el taller, complementen las estrategias lectoras de los capítulos precedentes. Todas son susceptibles de adaptarse al entorno de las ingenierías, con distintos tipos de diccionario (monolingües, bilingües, científico-técnicos, etc.); y tenderán tanto a evitar un uso demasiado frecuente como a fomentar su manejo de modo más eficaz, buscando sólo la información clave e imprescindible. En definitiva, lo que se pretende es un uso cualitativo para extraer lo mejor del caudal de ventajas que nos ofrece en beneficio de la comprensión lectora.



Capítulo 8

NOTAS

¹ La validez del contenido de este artículo puede hacerse extensiva a cualquier idioma extranjero si bien las actividades que aquí se presentan están ideadas para una clase de inglés específico, nivel intermedio o avanzado.

² Breve selección de diccionarios útiles para estos trabajos:

BEIGBEDER, F. (1988): *Nuevo diccionario politécnico de las lenguas española e inglesa*, Díaz de Santos, Madrid.

CASARES, J. (1992): *Diccionario ideológico de la lengua española*, 2ª ed., Gustavo Gili, Barcelona.

COLLAZO, J.L. (1986): *Diccionario enciclopédico de términos técnicos inglés-español español-inglés*, McGraw-Hill, New York.

COLLINS COBUILD (1987): *English Language Dictionary*, London.

COLLINS COBUILD (1991): *Dictionary of Phrasal Verbs*, 2nd ed, Glasgow.

DUBOIS, J. et alt. (1986): *Diccionario de lingüística*, Alianza Editorial, Madrid.

ESPASA (1993): *Diccionario de sinónimos y antónimos*, 6ª ed., Espasa Calpe, Madrid.

GOODMAN, A. and E.M.F. PAYNE (1981): *Longman Dictionary of Scientific Usage*, Harlow.

GOZALO, M.J. et alt. (1991): *Diccionario temático de agricultura y ciencias afines*, Mundi-Prensa, Madrid.

HAENSCH, G. and others (1987): *Diccionario de agricultura*, Mundi-Prensa, Madrid.

HORNBY, A.S. (1989): *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 4th ed, O.U.P., Oxford.

ILLINGWORTH, V. (1985): *Diccionario de informática*, Díaz de Santos, Madrid.

ILLINGWORTH, V. (1986): *Dictionary of Computing*, 2nd ed, O.U.P., New York.

LONGMAN (1979): *Longman Synonym Dictionary*, Longman, Harlow.

MOLINER, M. (1982): *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

SMITH, C. (1989): *Diccionario español-inglés inglés-español*, 2ª ed, Grijalbo, Barcelona.

³ Realizado en clase este ejercicio, las palabras apuntadas por casi todos fueron *lacing* y *poised*, siendo a su vez las que motivaron mayor interés para averiguar su significado concreto, aunque en general se sabía lo que decía el párrafo. Con las pistas proporcionadas en el apartado f), casi todos dieron palabras o expresiones generalmente aceptables en contexto. Hacerles ver que *film-lacing* era parte de un SN complejo les resultó muy provechoso.

⁴ Existen rumores persistentes, aparecidos no hace mucho en el diario *El País*, de un reordenamiento que afectaría, por lo menos, a la *ch* y a la *ll*, por el que quedarían incluidas dentro de la *c* y de la *l* respectivamente.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CONCLUSIONES



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CONCLUSIONES

La lectura no es una capacidad innata, sino que forma parte del proceso socializador del individuo y se adquiere con un aprendizaje específico y estructurado, poniendo en juego varios estímulos sensoriales, mentales y motores cuya interacción es muy compleja. Tal supuesto es aplicable a la lectura de cualquier lengua.

Igualmente, el estudio del proceso lector ha de abordarse bajo una perspectiva pluridisciplinar, interesándonos por lo que cada campo científico puede aportar para un conocimiento más profundo del mismo. En nuestro caso, hemos buscado implicaciones con las áreas de la *psicología*, realzando la conexión formal que tiene el estudio del procesamiento de la información con los procedimientos de la informática, y la *lingüística*, aunando las perspectivas clásicas de estudio del lenguaje con algunos aspectos del paradigma pragmático más reciente.

Esta doble reflexión nos ha proporcionado los elementos de juicio para el modelo psico-pragmático de lectura ideado, de carácter pedagógico, bajo cuyos presupuestos hemos elaborado una serie de tareas prácticas que satisfagan tanto los análisis científicos efectuados como las exigencias metodológicas propias de la enseñanza de la lectura en L2.

Las conclusiones más significativas que de todo ello podríamos extraer serían las siguientes:

a) El conocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos nos ayuda a comprender los procesos mentales inherentes a la comprensión, concretamente de la lectura en L2. Dentro de este campo psicológico, la teoría de los esquemas, aunque aún científicamente imprecisa, goza de la aceptación de un gran número de

investigadores actuales, y en particular de los especialistas en los problemas del proceso comprensivo de lectura en L2.

Los esquemas mentales nos dan explicación de los procesos psicológicos de alto y bajo nivel que operan en el fenómeno comprensivo, así como de los procesos descendentes, inferentes y expectadores, y de los ascendentes o analíticos, que se activan en la mente humana al leer. Por lo tanto, constituyen dos asunciones teóricas que hay que tener presentes en nuestra actuación docente.

b) Hay que dedicar tiempo a las actividades inductivas o ascendentes, para mejorar la identificación automática de las formas gramaticales y léxicas; incluso los lectores que ejercitan con soltura excelentes estrategias de sentido descendente en su L1, pueden mostrarse incapaces de transferirlas al contexto de la L2 si no han desarrollado previamente una base sólida en las destrezas identificadoras básicas.

c) También hay que insistir simultáneamente en las actividades que ejerciten las técnicas mentales deductivas, descendentes, para, por ejemplo, extraer el significado global, en contraste con el mero hábito descodificador, desarrollando la voluntad de elaborar predicciones y consolidando los esquemas mentales adecuados para comprender los textos.

Ambos tipos de destrezas deben practicarse conjunta e interactivamente para la mejora creciente del proceso lector.

d) Como consecuencia de los modos de operar, se ha producido una mutua influencia entre los campos de la psicología y de la informática: ésta se ha beneficiado de los modelos de investigación psicológicos y el lenguaje propio de la informática ha influido en la terminología utilizada en aquélla. Por eso hay que considerar ambos enfoques al especular con la comprensión textual o discursiva.

e) Al activarse en el proceso lector facultades humanas que afectan a campos científicos muy diversos, hay que tener presente en el estudio del problema y en la pedagogía de su enseñanza factores de tipo sensorial, contextual, lingüístico y de conocimiento del mundo correspondientes a esta diversidad científica.

f) En nuestra actuación en clase, no hay que confundir comprensión lectora con proceso lector. La primera es evaluadora de los logros, parte del proceso educativo para comprobar la adquisición de objetivos; el segundo hace referencia a las estrategias necesarias para conseguirlos. Las actividades variarán para cada supuesto y, en todo caso, habrá que dedicar al perfeccionamiento del proceso el mayor tiempo e intensidad.

g) Las buenas destrezas lectoras en L1 influyen positivamente en el desarrollo de las de L2; con todo, en el proceso de aprendizaje, las unas no pueden trasladarse a las otras de modo automático. Cuando se hace, a menudo dan lugar a errores por exceso en el hábito analógico y/o carencias de índole analítico, como la falta de vocabulario o el no reconocimiento funcional de ciertas palabras o grupos de palabras.

h) El análisis del proceso comprensivo lleva a distinguir las buenas de las malas estrategias lectoras, que, mediante el aprendizaje, hemos de intentar mejorar.

i) Los modelos y técnicas experimentales, además de incidir en los aspectos que más preocupan sobre la naturaleza del proceso lector y la adquisición de madurez lectora, nos desvelan áreas y temas que aún no se han podido tratar. Como otros aspectos de la ciencia lingüística, y a pesar de la profusión de estudios en los últimos quince años, también éste se encuentra en su infancia científica.

j) No se puede proclamar un modelo universal de aprendizaje lector, por desgracia, según los hallazgos de la investigación obtenidos hasta la fecha. Sin embargo, se afianza la idea de apoyarse en el desarrollo de actividades que favorezcan la seguridad en los procesos de alto nivel en cuanto se automatizan los meramente descodificadores y, siempre que sea posible, en la combinación de los procesos deductivos con los inductivos frente a la insistencia sobre los últimos exclusivamente. Se trata del desarrollo, en suma, de los procesos interactivos frente a los pasivos.

k) Con todo, es crucial ampliar cuanto sea posible el conocimiento de vocabulario. Su esencialidad reside en constituir un pre-requisito para la adquisición de las destrezas básicas de fluidez lectora, pues el reconocimiento automático es, como primera estrategia, más importante para el procesamiento rápido del texto que las indicios que se obtienen por el contexto.

l) Considero que el enfoque pragmático es susceptible de aplicación a los análisis del discurso escrito, aunque la mayoría de los estudios al respecto se refieren a muestras de lenguaje oral. Muchas de las implicaciones, connotaciones, etc. de la producción del escritor, como se ha querido mostrar en nuestras prácticas de carácter pragmático, tienen que ser asumidas por el lector para ser comprendidas, bien por el texto en sí, por el contexto o por las motivaciones y conocimiento del mundo que ya posee. La interacción entre autor y lector contribuye a redondear el significado de la lectura que depende, en cierta medida, de la relación establecida entre ambos gracias a los factores pragmáticos mencionados.

ll) En los tres últimos capítulos, hemos elaborado una selección de tareas para realizar en clase; su aspiración es la de reflejar los principales aspectos recogidos a lo largo de la tesis, es decir, de aplicar el modelo psico-pragmático. Muchos ejercicios ya se han experimentado con buenos resultados, pero somos conscientes de que han de perfeccionarse constantemente a la luz de la observación de la realidad y de las aportaciones de la investigación. Sólo así podrá conseguirse una metodología fresca, depurada, coherente, unificadora y progresiva, con las directrices que han de prevalecer en la docencia de la lectura en L2 para los profesionales o estudiantes del entorno de las ingenierías.

m) Entender la estructura general de un texto equivale a comprender sus partes independientemente, igual que entender un párrafo puede ser útil para comprender las oraciones de que consta. El autor organizará los párrafos en un texto con arreglo al tema que trate, el objetivo que persiga y la audiencia a la que va destinado; por eso la estructuración retórica variará según se trate de un libro de texto (aseveración - ejemplificación - explicación - conclusión), de una revista profesional, divulgativa o de artículos sueltos.

Conclusiones

n) La conversión de pasajes en diagramas es interesante para mostrar la estructura del texto a los alumnos en distintos sentidos (cronología, secuencia, niveles de generalidad, puntos principales y secundarios, ejemplos, causa y efecto, clasificación, relación de ideas, etc.), si bien hay que ser cautelosos en ellos porque se tiende a imponer el criterio del profesor.

ñ) Muchas de las presuposiciones, predicciones e inferencias que nos vemos obligados a realizar cuando leemos, no son sino el esfuerzo mental por seguir la estructura retórica del autor. Ejercitarse en comprenderla es bueno porque sirve para ver el texto como un todo, es decir, para extraer su mensaje, e implica la conexión de hechos externos con lo que el lector ya sabe.

o) En suma, para que el sujeto sea capaz de distinguir al leer los puntos importantes de los secundarios, la diferencia entre los hechos y la opinión del autor, la relevancia de la irrelevancia, si las conclusiones de los escritos son más o menos sólidas, las hipótesis que se exponen, lo general de lo restringido y específico, los conceptos de certeza, probabilidad, posibilidad, las causas de los efectos, las condiciones y un larguísimo etcétera más, nuestras propuestas, conscientes de su pequeña contribución para resolver tal complejidad, van en la línea de seguir investigando tanto para perfeccionar el conocimiento del proceso como para mejorar las actuaciones del profesor encaminadas a reforzar los mejores hábitos lectores.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CLAVE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACP	-	Atlantic Coastal Plain
AIDS	-	Acquired Immuno-deficiency syndrome
AN	-	Antonym
Cap.	-	Capítulo
Caps.	-	Capítulos
Cf.	-	Véase
CPU	-	Central processing unit
DOS	-	Disk operating system
GDSS	-	Group decision support system
INI	-	Instituto Nacional de Industria
IA	-	Inteligencia artificial
IBM	-	International Business Machines
L1	-	Lengua materna
L2	-	Lengua extranjera
NG	-	Nominal group
NGs	-	Nominal groups
P	-	Práctica
PC	-	Personal computer
Ps	-	Prácticas
R	-	Right
SN	-	Sintagma nominal



SNs	-	Sintagmas nominales
SUP	-	Superordinate
SVO	-	Subject + Verb + Object
SYN	-	Synonym
TEU	-	Titular de Escuela Universitaria
UD	-	Unidad didáctica
VDU	-	Visual display unit
VDUs	-	Visual display units
viz	-	Vide licet
W	-	Wrong

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

BIBLIOGRAFÍA



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, M.J. (1982): "Models of Reading". En LEVI, J.F. y KINTSCH, W. (Eds.). *Language Comprehension*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- ADAMS, M.J. y COLLINS, A. (1979): "A schema-theoretic view of reading", pp. 1-22. En *New directions in discourse processing*. FREEDLE, R.O. (Ed.). Norwood, N.J.: Ablex.
- ALCARAZ, E. (1987): *La enseñanza del inglés en los niveles superiores*. Manuscritos no publicados de cursos de doctorado de la universidad de Alicante. Alicante.
- ___ (1990): *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil
- ___ (1994): *A.E.L.F.E. Boletín Informativo*, nº 1, p. 1, Junio.
- ALCARAZ, E. et al. (1992): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*. Dirigido por Víctor García Hoz. Rialp: Madrid.
- ALCARAZ, E. y MOODY, B. (1983): *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Alhambra: Madrid.
- ALCARAZ, E. y RAMON, J. (1980): *La evaluación del Inglés: Teoría y Práctica*. SGEL: Madrid.
- ALDERSON, J.C y URQUHART, A.H. (Eds). (1984): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

Bibliografía

- ALDERSON, J.C., BASTIEN, S. y MADRAZO, A.M. (1977): "A Comparison of Reading Comprehension in English and Spanish". *Research and Development Unit Report*, 9. Mexico City: Mimeo, UNAM.
- AUSTIN, J.L. (1962): *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BALOTA, D., POLLATSEK, A. y RAYNER, K. (1985): "The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading", pp. 364-390. *Cognitive Psychology*, 17.
- BAR-HILLEL, Y. (1954): "Indexical expressions", pp. 359-379. *Mind*, 63.
- BARLETT, F.C. (1932): *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, (Edición 1977).
- BARRERA-VASQUEZ, A. (1953): "The Tarascan Project in Mexico". En "The Use of the Vernacular in Education", pp. 77-86. *Monographs in Fundamental Education*, 8. Paris: UNESCO.
- BARRET, T.C. (1968): "What is Reading?" En CLYMER, T. (Ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction*, 67th Year Book of the National Society for Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- BEARDWOOD, L., TEMPLETON, H. y WEBBER, M. (1981): *A First Course in Technical English*. London: Heinemann.
- BEAUGRANDE, R. de (1981): "Design criteria for process models of reading", pp. 261-315. *Reading Research Quarterly*, 16.
- (1984): "Linguistic discourse: a case study from semantics", pp. 15-57. *Word*, 35.
- BEAUGRANDE, R. de y DRESSLER, W.U. (1981): *Introduction to text linguistics*. (Longman Linguistic Library, 26). London: Longman.

**Bibliografía**

- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe: Madrid.
- BEVER, T.G. (1970): "The cognitive Basis for Linguistic Structures". En HAYES, J.R. (Ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley.
- BIBER, D. (1985): "Investigating macroscopic textual variation through multi-feature/multidimensional analysis", pp. 337-360. *Linguistics*, **23**.
- ___ (1986): "Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings", pp. 384-414. *Language*, **62**.
- BLACK, J.B. y BERN, H. (1981): "Causal Coherence and Memory for Events in Narratives", pp. 187-198. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, **18**.
- BLACK, J.B., TURNER, T.J. y BOWER, G.H. (1979): "Point of View in Narrative Comprehension, Memory and Production", pp. 187-198. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, **18**.
- BLACK, M. (1962): *Models and Metaphors*. Nueva York: Cornell University Press.
- BLOOM, B. (1980): "The New Direction in Educational Research: Alterable Variables", pp. 382-388. *Phi Delta Kappan*, **61**.
- BOBROW, D.G. y NORMAN, D.A. (1975): "Some principles of memory schemata". En BOBROW, D.G. y COLLINS, A.M. (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- BOLINGER, D. (1977): *Meaning and form*. (English language series, 11). London: Longman.
- BOWER, G.H. y GILLIGAN, S.G. (1979): "Remembering Information Related to One's Self", pp. 420-431. *Journal of Research in Personality*, **13**.
- BOWER, G.H., BLACK, J.B. y TURNER, T.J. (1979): "Script in Memory for Text", pp. 177-220. *Cognitive Psychology*, **11**.

- BRANSFORD, J.D. y JOHNSON, M.K. (1973): "Consideration of Some Problems in Comprehension". En CHASE, W.G. (Ed): *Visual Information Processing*. New York: Academic Press.
- BRANSFORD, J.D., STEIN, B.S. y SHELTON. T. (1984): "Learning from the perspective of the comprehender". En *Reading in a Foreign Language*, J.C. ALDERSON y A.H. URQUHART (Eds.). London: Longman.
- BREWER, W.F. y DUPREE, D.A. (1983): "Use of Plan Schemata in the Recall and Recognition of Goal-Directed Actions", pp. 117-129. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **9**, **1**.
- BRITT, M.A. y PERFETTI, C.A. (1992): "Parsing in Discourse: Context Effects and Their Limits", pp. 293-314. *Journal of Memory and Language*, **31**.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse analysis*. Cambridge y New York: Cambridge University Press.
- BROWN, G.K. *et al.* (1987): "Harvesting Aids for Bunched Leafy Greens and Onions", p. 351. *Transactions of the ASAE*, **30**, **2**, March-April.
- CANDLIN, C.N. (Ed.) (1984): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- CARPENTER, P.A. y JUST, M.A. (1975): "Sentence comprehension: A Psycholinguistic Processing Model of Verification", pp. 45-77. *Psychological review*, **82**, **1**.
- CARPENTER, P.A. y JUST, M.A. (1977): "Reading Comprehension as the Eyes see it". En M.A. JUST y P.A. CARPENTER (Eds.). *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- CARPENTER, P.A. y JUST, M.A. (1983): "What your eyes do while your mind is reading". En RAYNER, K. (Eds.). *Eye Movement in Reading*. New York: Academic Press.

- CARRELL, P. L. (1988): "Some causes of text-boundness and schema interference in ESL reading". En *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D.E. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press (Edición 1990).
- CARRELL, P.L. y EISTERHOLD, J.C. (1983): "Schema theory and ESL reading pedagogy", pp. 553-573. *TESOL Quarterly*, **18**. (Edición 1990 de *Interactive approaches to Second Language Reading*).
- CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D.E. (1990): *Interactive approaches to Second Language Reading*. C.U.P., Cambridge.
- CARROLL, J.B. (1964): *Language and thought*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- CARVER, R.P. (1977-78): "Toward a theory of reading comprehension and reading", pp. 8-64. *Reading Research Quarterly*, **13**.
- CATTELL, J.M. (1886): "The time it takes to see and name objects", 63-65. *Mind*, **11**.
- CELCE-MURCIA, M. (1980): "Contextual analysis and its application to teaching English as a second language". En D. LARSEN-FREEMEN (Ed.), *Discourse analysis and second language research* (pp. 41-55). Rowley, Mass.: Newbury House.
- CLARK, H.H. (1974): "Semantic and Comprehension". En SEBEOK (Ed), *Current trends in linguistics*, **12**. The Hague Mouton.
- CLARKE, M. (1979): "Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students", pp. 121-150. *Language Learning*, **29**.
- COADY, J. (1979): "A Psycholinguistic Model of the ESL Reading -or when Language Competence Interferes with Reading Performance", pp. 203-209. *Modern Language Journal*, **64**.
- COHEN, A. y HOSENFELD, C. (1981): "Uses of Introspection -Retrospection in Learner-centered Research", 285-313. *Language Learning*, **31**.

- COULTHARD, M. (1977): *An introduction to discourse analysis*. London: Longman. (2nd edition, 1985).
- COWAN, J. R. y SARMAD, Z. (1976): "Reading Performance of Bilingual Children According to Type of School and Home Language", 353-376. *Language Learning*, 26.
- CRIPER (Eds.) *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, p. 373. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1976): "The influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses", 2-43. *Working papers on Bilingualism*, 9.
- CUMMINS, J. (1979): "Cognitive/Academic L. Proficiency, Ling. Interdependence, The Optimum Age Question and Some Other Matters", pp. 197-205. *Working papers on Bilingualism*, 19.
- CHAFE, W. (1986): "How we know things about language: A plea for catholicism", pp. 214-225. En *Languages and linguistics: The independence of theory, data, and application*. (36th Georgetown University Round Table, 1985), TANNEN, D. y ALATIS, J.E. (Eds.). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- CHAFE, W. (1992): "Discourse: an overview". En *International encyclopedia of linguistics*, BRIGHT, W. (Ed.). Oxford: O.U.P.
- CHALL, J. (1983): *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- CHEN, A. (1982): "Diagnosis of a Non-Native Reader of English Using Miscue Analysis and Introspection/Retrospection". Mimeo, University of California.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press.



Bibliografía

- CHOMSKY, N. (1968): *Language and Mind*. Nueva York: Harcourt.
- DARTNON, R. (1984): "The origins of modern reading", pp. 26-33. *The New Republic*, 190, 8.
- DELIBES, M. (1980): *Cinco horas con Mario*. (22ª edición) Destino: Barcelona.
- DENNY, S., KERR, L., PHILLIPS, M. y SHETTLESWORTH, C. (1985): *Agriculture*. Nucleus series. Longman. London.
- DOWNING, A. y LOCKE, P., (1992): *A university course in English grammar*. London: Prentice Hall.
- DUDLEY-EVANS, T., SMART, T. y WALL, J. (1980): *Nucleus. Engineering*. Harlow, Essex: Longman.
- DULAY, H.C. y BURT, M.K. (1974): "You can't learn without goofing", pp. 95-123. En RICHARDS, J.C. (Ed.), *Error Analysis*. Essex: Longman.
- EDMONDSON, W. (1981): *Spoken discourse: A model for analysis*. (Longman linguistics library, 27). London: Longman.
- ELLIS, R. (1987): *Understanding Second Language Acquisition*, pp. 38 y 207. Oxford: Oxford University Press.
- ESKEY, D. (1986): "Theoretical foundations", pp. 3-23. En *Teaching Second Language reading for academic purposes*, DUBIN, F., ESKEY, D. y GRABE, W. (Eds.). Reading Mass.: Addison-Wesley.
- ESKEY, D. y GRABE, W. (1988): "Interactive models for second language reading: perspective on instruction". En *Interactive approaches to Second Language Reading*. C.U.P.: Cambridge. (Edición 1990).
- FARHAN-DIGGORY, S. (1967): "Symbol and Synthesis in Experimental 'reading'", pp. 221-231. *Child Development*, 38.

- FORD, C. y THOMPSON, S. (1986): "Conditionals in discourse: A text-based study from English". En TRAUGOTT, E., MEULEN, A. ter, REILLY, J. y FERGUSON, C. (Eds.), *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOX, G. y KIRBY, D. (1987): *Learning Real English with CCELD*, Collins, London.
- FOX, G. y KIRBY, D., (Eds.) (1987): *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London and Glasgow: Collins ELT.
- FRANSSON, A. (1984): "Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance" . En ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H. (Eds.) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- FRAZIER, L. y RAYNER, K. (1982): "Making and Correcting Errors During Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences", pp. 178-210. *Cognitive Psychology*, **13**.
- FRIES, C.C. (1963): *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Reprinted 1981: New York: Irvington.)
- GALLETA, D. *et al.* (1993): "The effect of expertise on software selection", pp. 7-20. *Data Base*, May, **4**, **2**.
- GARNER, T.H. *et al.* (1987): "Energy Requirements for Subsoiling Coastal Plains Soils". *Transactions of the ASAE*, **30**, **2**, March-April.
- GELB, I.J. (1952): *A Study of Writing*. Chicago: Illinois. The University of Chicago Press (Versión castellana, Alianza Editorial, 1976).
- GLENBERG, A.M., WILKINSON, A.C. y EPSTEIN, W. (1982): "The illusion of knowing: failure in the self-assessment of comprehension", pp. 597-602. *Memory and cognition*, **6**.

Bibliografía

- GONZÁLEZ, R.C. y WOODS, R.E. (1992): *Digital Image Processing*, pp. 452-453. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- GOODMAN, K.S. (1965): "A linguistic study of cues and miscues in reading", pp. 639-643. *Elementary English*, **42**.
- ___ (1966): "A psycholinguistic view of reading comprehension". En *New frontiers in college-adult reading* (15th Yearbook of the National Reading Conference), SCHICK, G.B. y MAY, M.M. (Eds.). Milwaukee, Wis.: National Reading Conference.
- ___ (1967): "Reading: a psycholinguistic guessing game", pp. 126-35. *Journal of the Reading Specialist*, **6**, **1**.
- ___ (1969) "Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics", pp. 9-30. *Reading Research Quarterly*, **5**.
- ___ (1970): "Behind the eye: what happens in reading". En *Reading: process and program*, GOODMAN, K.S. y NILES, O.S. (Eds.). Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- ___ (1973): "Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics", pp. 158-176. En *Psycholinguistics and reading*, SMITH, F. (Ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- ___ (1974): "Miscue Analysis: Theory and Reality in Reading". Paper presented at 5th World IRA Congress, 1974. En MERRITT, J. (Ed.), *Proceedings, New Horizons in Reading*. International Reading Association, **19**, (Edición 1976).
- ___ (1976): "Reading: a psycholinguistic guessing game". En *Theoretical models and processes of reading*, 2nd ed., SINGER, H. y RUDELL, R. (Eds.). Newark, Del.: International Reading Association. (Originalmente publicado en 1967).

**Bibliografía**

- GOODMAN, K.S. (1980): "Picture Memory: How the Action Schema Affects Retention", pp. 473-495. *Cognitive Psychology*, **12**.
- ___ (1981): "Letter to the editor", pp. 477-478. *Reading Research Quarterly*, **16**.
- ___ (1988): "The reading process". En *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D.E. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press (Edición 1990).
- GOUGH, P.B. (1972): "One second of reading". En *Language by ear and by eye*, KAVANAGH, J.F. y MATTINGLY, I.G., (Eds.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- GRABE, W. (1986): "The transition from theory to practice in second language reading", pp. 25-48. En *Teaching second language reading for academic purposes*, DUBIN, F., ESKEY, D. y GRABE, W. (Eds.), 25-48. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- GRABE, W. (1988): "Reassessing the term 'interactive' ". En *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D.E. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press (Edición 1990).
- GRAESSER, A.C., GORDON, S.E. y SAWYER, J.D. (1979): "Recognition Memory for Typical and Atypical Actions in Scripted Activities: Tests of Script Pointer-Tag Hypothesis", pp. 319-332. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **18**.
- GRAESSER, A.C., HOFFMAN, N.L. y CLARK, L.F. (1980): "Structural Components of Reading Time", pp. 135-151. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **19**.
- GREENALL, S. y SWAM, M. (1986): *Effective Reading*. London: Cambridge University Press.

- GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation", pp. 44-58. En COLE, P. y MORGAN, J.L. *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- GROSZ, B.J. y SIDNER, C.L. (1986): "Attention, intentions, and the structure of discourse", pp. 175-204. *Computational linguistics*, 12.
- HAAS, W. (Ed.) (1976): *Writing without letters*. Manchester: Manchester University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman. Edición 1985.
- HAMACHER, V.C. *et al.* (1984): *Computer organization*, p. 477. McGraw-Hill: Singapore.
- HAMILTON, D.L. (1981): "Cognitive representation of persons". En HIGGINS, E.T., HERMAN, C.P. y ZANNA, M.P. (Eds.) *Social Cognition*, the Ontario Symposium, 1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- HARRI-AUGSTEIN, S. y THOMAS, L.F. (1984): "Conversational investigations of reading: the self-organized learner and the text". En ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H., *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- HARRIS, Z.S. (1952): "Discourse analysis", pp. 1-30. *Language*, 28.
- HASHER, L. y ZACKS, R.T. (1979): "Automatic and Effortful Processes in Memory", pp. 356-388. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 3.
- HASTIE, R. (1981): "Schematic Principles in Human Memory". En HIGGINS, E., HERMAN, C.P. y ZANNA, M.P. (Eds.): *Social Cognition*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HASTIE, R. y KUMAR, P.A. (1979): "Person Memory: Personality Traits as Organizing Principles in Memory for Behaviors", pp. 25-28. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37, 1.

Bibliografía

- HATCH, E. (1992): *Discourse and Language Education*. New York, USA: Cambridge University Press.
- HAYNES, M. (1984): "Patterns and perils of guessing in second language reading". En *On TESOL '83*, HANDSCOMBE, J., OREM, R.A. y TAYLOR, B.P. (Eds.), 163-176, Washington, D.C.: TESOL.
- HERRERO, J.L. (1993): "El diccionario escolar", pp. 11-13. *Revista Escuela Española*, 3156. Madrid.
- HOBBS, J. (1979): "Coherence and conference", pp. 67-82. *Cognitive Science*, 3, 1.
- HOLMES, (1953): *The substrata-factor theory of reading*. Berkeley: California Book.
- HOPPER, P.J y THOMPSON, S.A. (1980): "Transitivity in grammar and discourse", pp. 251-299. *Language*, 56.
- HOPPER, P.J y THOMPSON, S.A. (1984): "The discourse basis for lexical category in universal grammar", pp. 703-752. *Language*, 60.
- HOSENFELD, C. (1977a): "A Learning-Teaching View of Second-Language Instruction. The Learning Strategies of Second-Language Learner with Reading Grammar Tasks". Ph. D. thesis, Ohio State University.
- HOSENFELD, C. (1977b): "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non-successful Second Language Learners", pp. 110-123. *System*, 5.
- HOSENFELD, C. (1984): "Case Studies of Ninth Grade Readers". En ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H. (Eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- HOSENFELD, C., ARNOLD, V., KIRCHOFER, J., LACIURA, J. y WILSON, L. (1981): "Second Language Reading a Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies", pp. 415-422. *Foreign Language Annals*, 14.

- HUEY E.B. (1968): *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Originalmente publicado en 1908).
- HUMBY, E. y ROBINSON, P.B. (1982): *Computer Applications*, pp. 53-54. London: Cassell.
- HUTCHINSON, T. (1991): "Negotiation". *Oxford News*, Spring. O.U.P.: Madrid.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JAMES, C. (1986): *Contrastive Analysis*. Essex: Longman.
- JAVAL, E. (1879): "Essai sur la physiologie de la lecture", pp. 242-253. *Annales d'oculistique*, 82.
- JENKINS, J.R. y PANY, D. (1980): "Teaching Reading Comprehension in the Middle Grades". En SPIRO, R.J. *et al.* (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- JOHNSON, C.M y D. (1988): *General Engineering*. English for Academic Purposes Series. Oxford: Cassell.
- JOHNSTON, W.A. y HEINZ, S.P. (1978): Flexibility and capacity demands of attention, pp. 420-435. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107, 4.
- JUOLA, J.F., WARD, N.J. y McNAMARA, T. (1982): "Visual Search and Reading of Rapid Serial Presentation of Letter Strings, Words, and Text", pp. 208-227. *Journal of Experimental Psychology: General*, III, 2.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1980): "A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension", pp. 329-354. *Psychological Review*, 87, 4.
- JUST, M.A., CARPENTER, P.A. y WOOLLEY, J.D. (1982): "Paradigms and Processes in Reading Comprehension", pp. 228-238. *Journal of Experimental Psychology: General*. III, 2.

- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- KAHNEMAN, D. (1973): *Attention and Effort*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- KAMP, (1981): "A theory of truth and semantic representation", pp. 277-322. En *Formal methods of language*, vol. 1, editado por GROENENDIJK, J. et al. Amsterdam: Mathematisch Centrum.
- KINSELLA, V. (1982): *Surveys 2*, p. 142. C.U.P.: Cambridge.
- KATES, C.A. (1980): *Pragmatics and semantics. An Empiricist Theory*. London: Cornell University Press.
- KINTSCH, W. (1982): *Discourse Processing*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- KINTSCH, W. y KOZMINSKY, E. (1977): "Summarizing stories after reading and listening", pp. 491-499. *Journal of Educational Psychology*, **69**.
- KINTSCH, W. y Van DIJK, T.A. (1978): "Toward a Model of Text Comprehension and Production", pp. 363-394. *Psychological Review*, **85**, **5**.
- KLIEGL, R., OSON, R.K. y DAVIDSON, B.J. (1982): "Regression analysis as a tool for studying reading processes: Comment on Just and Carpenter's eye fixation theory", pp. 287-296. En *Memory & Cognition*, **10**, **3**.
- KOLERS, P.A. (1970): "Three stages of reading". En *Basic studies on reading*, LEVIN, H. y WILLIAMS, J.P. (Eds.). New York: Basic Books.
- KOSSLYN, S.M. (1978): "Imagery and Internal Representation". En ROSCH, E. y LLOID, S. (Eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- KHUN, T.S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

- KUIPERS, B.J. (1975): "A frame for frames". En BOBROW, D.G. y COLLINS, A. (Eds.): *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.
- LABERGE, D. (1977): *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LABERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1984): "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading", pp. 293-323. *Cognitive Psychology*, 6.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistic for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan.: University of Michigan.
- LABOV, W. (1972): "The tranformation of experience in narrative syntax", pp. 354-396. En *Sociolinguistic Patterns. Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. y WALETSKY, J. (1967): "Narrative analysis", pp. 12-44. En J. Helm, ed. *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEVINE, I. et al. (1988): *A comprehensive Guide to AI and EXPERT SYSTEMS: Turbo Pascal Edition*, pp. 67-68. McGraw-Hill: New York.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: C.U.P.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- LIVERPOOL POLYTECHNIC, (1989): *Prospectus 1989-90*, p. 64.
- LUNZER, E. y GARDNER, K. (Eds.) (1979): *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann.
- MacNAMARA, J. (1970): "Comparative Studies of Reading and Problem Solving in two Languages", pp. 107-116. *TESOL Quarterly*, 4.

- MANDLER, J.M. y JOHNSON, N.S. (1977): "Remembrance of things parsed: story structure and recall", pp. 111-51. *Cognitive Psychology*, **9**.
- MANDLER, J.M., SEEGMILLER, D. y DAY, J. (1977): "On the coding of spatial information", pp. 10-16. *Memory and Cognition*, **5**.
- MANN, W.C. y THOMPSON, S.A. (1986): "Relational propositions in discourse", pp. 57-90. *Discourse Processes*, **9**, **1**.
- MASSARO, D.W., TAYLOR, G.A., VENEZKY, R.L., JASTRZEMBSKY, J.E. y LUCAS, P.A. (1980): *Letter and Word Perception*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- MARKUS, H. (1977): "Self-Schemata and Processing Information about the self", pp. 38-50. *Journal of Personality and Social Psychology*, **42**, **1**.
- MAYOR, J. (1980): "Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva", pp. 11-12 y 213-278. *Análisis y Modificación de la Conducta*, **6**.
- McCLELLAND, J.L. y RUMELHART, D.E. (1981): "An interactive activation model of context effects in letter perception", pp. 375-407. Part I. An Account of basic Findings. *Psychological Review*, **88**.
- McCONKIE, G.W. (1983): "Eye Movements and Perception During Reading". En RAYNER, K. (Ed): *Eye Movements in Reading. Perceptual and Language Processes*. New York: Academic Press.
- MEYER, B.J.F. (1975): *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. New York: North Holland.
- MEYER, D.E., SCHVANEVELDT, R.W. y RUDDY, M.G. (1975): "Loci of contextual effects on word recognition". En *Attention and performance V*, RABBIT, P.M.A. y DORNIC, S. (Eds.). New York: Academic Press.
- MILLER, G.A., BRUNER, J.S. y POSTMAN, L. (1954): "Familiarity of letter sequences and tachistoscopic identification", pp. 129-139. *Journal of General Psychology*, **50**.

MILLER, G.A., GALANTER, E. y PRIBRAM, K.H. (1960): *Plans and the structure of behavior*. Chicago, Holt: Rinehart and Winston, Inc.

MINSKY, M. (1975): "Frame-system theory". En SCHANK, R.C. y NASHWEBER, B.L. (Ed): *Theoretical issues in natural language processing*. Preprints of a conference at MIT (June 1975).

MODIANO, N. (1966): "Reading Comprehension in the National Language: a Comparative Study of Bilingual and all Spanish Approaches to Reading Instruction in Selected Indian Schools in the Highlands of Chiapas, Mexico". Doctoral Dissertation, New York University.

MOORE, J., KNIGHT, L.F. de, MUNÉVAR, M., BONNET DE SALGADO, D. y WIDDOWSON, H.G. (Ed.) (1979): *Reading and Thinking in English, Discovering Discourse*. London: Oxford University Press (Edición 1985).

MORGAN, J.L. y GREEN, G.M. (1980): "Pragmatics and Reading Comprehension". En SPIRO, R.J. *et al.* (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: LEA

MORRIS, C. (1938): "Foundation of the theory of signs", pp. 1-59. *International Encyclopedia of Unified Science*, I, 2.

MOSHENTAL, P. (1984): "The problem of partial specification in translating reading research into practice", pp. 199-227. *Elementary School Journal*, 85.

MOUNTFORD, A. (1975): *Discourse Analysis and Simplification of Reading Materials for ESP*. M. Litt. thesis, Edinburgh University.

NEISSER, U. (1967): *Cognitive Psychology*. Meredith Publishing Company (Versión castellana, Trillas).

NEISSER, U. (1976): *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. Freeman and Company.

- NELSON, K. (1978): "How Children Represent Knowledge of Their World In and Out of Language: A Preliminary Report". En SIEGLER, R.S. (Ed.): *Children's Thinking. What Develops?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, Associates.
- NELSON, K. (1981): "Social cognition in a script framework". En FLAVELL, J. y ROSS, L. (Eds.) *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEUFIELD, J.K. (1987): *A Handbook for Technical Communication*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, INC.
- NEUMANN, P.G. (1974): "An attribute frequency model for the abstraction of prototypes", pp. 241-248. *Memory and Cognition*, 3, 2.
- NORMAN, D.A. (1981): "Categorization of action slips", pp. 1-15. *Psychological Review*, 88.
- NUTTALL, C. (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books. (Edición 1985).
- NYSTRAND, M. (1986): *The Structure of Written Communication*. London: Academic Press.
- OLSEN, G.H. (1982): *Modern Electronics Made Simple*. London: Heinemann.
- PALMER, F.R. (1981) (2ª edición): *Semantics*. Cambridge: C.U.P.
- PERFETTI, C.A. (1985): *Reading ability*. New York: Longman.
- PIAGET, J. (1926): *La representation du monde chez l'enfant*. Alcan: París. (Traducción al castellano en Espasa Calpe, Madrid, 1933).
- PIKE, K.L. (1967): *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. (2ª edición). (Janua linguarum, Series maior, 24). The Hague: Mouton.
- POLANYI, L. (1992): "Text understanding". En *International encyclopedia of linguistics*. New York y Oxford: Oxford University Press.

PROPP, V. (1928): *Morphology of the Folktale*. L. SCOTT, L. Bloomington: Indiana University Press.

QUIRK, R. y GREENBAUM, S. (1979): *A University Grammar of English*. Longman: London.

RAYNER, K., CARLSON, M. y FRAZIER, L. (1983): "The interaction of syntax and semantics during sentence processing: Eyes movements in the analysis of semantically biased sentences", pp. 358-374. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 22.

REDONDO, M. (1993): *La lectura en lengua extranjera. Consideración interdisciplinar e implicaciones en la enseñanza de IFE*. Memoria de licenciatura no publicada. Universidad de Alicante.

REICHMAN, R. (1985): *Getting computers to talk like you and me*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

RICHARDS, J. *et al.* (1981): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres: Longman.

RILEY, (1981): "Towards a contrastive pragmalinguistics". En FISIAK CRAPEL (Ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.

RIGG, P. (1977): "The Miscue ESL Project", pp. 106-118. En BROWN, H.D., YORIO, C.A. y CRYMES, R.H. (Eds.). *Teaching and Learning ESL: Trends in Research and Practice*. (En TESOL '77), Washington, D.C., TESOL.

ROE, (1977): *The notion of Difficulty in Scientific Text*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Birmingham.

ROGERS, T.B. (1981): "A model of the self as an aspect of the human information processing system". En CANTOR, N. y KIHLSSTROM, J.F. (Eds.): *Cognition, Social Interaction and Personality*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- ROGERS, T.B., KUIPER, N.D. y KIRKER, W.S. (1977): "Self-Reference and the encoding of personal information", pp. 677-688. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35.
- ROSCH, E. (1978): "Principles of categorization". En ROSCH y LLOID (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, Associates.
- ROSCH, E. y MERVIS, C.B. (1975): "Family resemblances: studies in the internal structure of categories", pp. 575-605. *Cognitive Psychology*, 7.
- ROSHENSHINE, B.V. (1980): "Skill Hierarchies in Reading Comprehension". En SPIRO, R.J. et al. (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROTH, R.M. et al. (1993): "Building Group Decision Support Rooms Using 'Off-the-Shelf' Computing Resources: Prospects and Issues", p. 27. *Data Base*, May, 4, 2.
- ROYER, M.J., BATES, J.A. y KONOLD, C.E. (1984): "Learning from Text: methods of affecting reader intent". En ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H. (Eds), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- RUBIN, A. (1980): "A Theoretical Taxonomy of The Difference Between Oral and Written Language". En SPIRO, R.J. et al. (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUDELL, R.B. (1969): "Psycholinguistic implications for a system of communication model". En *Psycholinguistics and the teaching of reading*, GOODMAN, K. y FLEMING, J. (Eds.). Newark, Del.: International Reading Association.
- RUMELHART, D.E. (1977): "Toward an interactive model of reading". En DORNIC, S. (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- RUMELHART, D.E. (1977): *Human information processing*. New York: Wiley.
- RUMELHART, D.E. (1979): "Some problems with the notion of literal meanings". En ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUMELHART, D.E. (1980): "Schemata: The buildings blocks of cognition". En SPIRO, J.R. et al. (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUMELHART, D.E. y ORTONY, A. (1977): "The representation of knowledge in memory". En ANDERSON, R.C., SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUMELHART, D.E. y McCLELLAND, J.L. (1981): "Interactive Processing Through Spreading Activation". En LESGOLD, M.A. y PERFETTI, C.D. (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SAJAVAARA, K. (1981b): "Contrastive linguistics past and present and a communicative approach". En FISIAK (Ed.) CRAPEL, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- SAMUELS, S.J. (1977): "Introduction to theoretical models of reading". En *Reading problems*, OTTO, W. (Ed.). Boston: Addison-Wesley.
- SAMUELS, S.J. y KAMIL, M.L. (1988): "Model of the reading process", p. 22. En *Interactive Approaches to Second Language Reading*, CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D.E. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press (Edición 1990).
- SCHA, R. y POLANYI, L. (1988): "An augmented context-free grammar for discourse", pp. 573-578. *Proceeding of the Twelfth International Conference on Computational Linguistics (COLING 88)*. Budapest.

- SCHALLERT, D.L. (1980): "The Role of Illustrations in Reading Comprehension". En SPIRO, R.J. *et al.* (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHANK, R.C. (1972): "Conceptual Dependency-theory of Natural Language Understanding", p. 552. *Cognitive Psychology*, 3.
- SCHANK, R.C. (1975): *Conceptual Information Processing*. Amsterdam: North Holland.
- SCHANK, R.C. y ABELSON, R.P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding. An Inquiry into human knowledge structures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHACHTER, J. y RUTHERFORD, W. (1979): "Discourse function and language transfer", pp. 3-12. *Working papers on Bilingualism*, 19.
- SCHALLERT, D.L. (1980): "The Role of Illustrations in Reading Comprehension", pp. 503 y ss. En *Theoretical issues in reading comprehension*, SPIRO, J.R. *et al.* (Eds.). Hillsdale, N.J.: LEA.
- SCHERZER, J. y WOODBURY, A.C. (Eds.) (1987): *Native American discourse: Poetics and rhetoric*. Cambridge y New York: Cambridge University Press.
- SEARLE, J.R. (1981) (2nd Edition): *Speech acts*. London: Cambridge University Press.
- SHEBILSKA, W.L. y FISHER, D.F. (1983): "Eye movement and context effects during reading of extended discourse". En K. RAYNER *et al.* (Eds.): *Eye movement in reading*. New York: Academic Press.
- SINCLAIR, J. (1980): "Discourse in relation to language structure and semiotics", pp. 110-24. En GREENBAUM *et al.* (Eds.), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk*. London: Longman.

- SINGER, H. (1983): "The substrata-factor theory of reading and its history and conceptual relationship to interaction theory". En *Reading research revisited*, GENTIEL, L., KAMIL, M. y BLANCHARD, J. (Eds.). Columbus, Oh.: Merrill.
- SMITH, E.E. y MEDIN, D.L. (1981): *Categories and concepts*. Cambridge, Massachussetts: Harvard University Press.
- SMITH, E.E., SHOBN, E.J. y RIPS, L.J. (1974): "Structures and processes in semantic memory. A featural model for semantic decisions", pp. 214-241. *Psychological Review*, **81**, **3**.
- SMITH, F. (1971): *Understanding Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- ___ (1978): *Reading*. Cambridge: C.U.P. (1983 edition).
- SPIRO, R.J. (1977): "Remembering information from text: the 'state of Schema' Approach". En ANDERSON, R.C., SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (Eds.): *Schooling and the acquisition of Knowledge*. Lawrence Earlbaum Associates.
- ___ (1980a): "Constructive processes in prose comprehension and recall". En SPIRO, R.J. *et al.* (Eds): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- ___ (1980b): "Accommodative reconstruction in prose recall", pp. 84-95. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, **19**.
- STALNAKER, R. (1972): "Pragmatics". En DAVIDSON, D. y HARMAN, G. (Eds.), *Semantic of natural language*. Boston: D. Reidel.
- STANOVICH, K.E. (1980): "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", pp. 32-71. *Reading Research Quarterly*, **16**.

- STANOVICH, K.E. (1984): "The interactive-compensatory model of reading: a confluence of developmental, experimental, and educational psychology", pp. 11-19. *Remedial and Special Education*, 5.
- STANOVICH, K. y WEST, R. (1983): "On priming by a sentence context", pp. 1-36. *Journal of experimental psychology: General*, 112.
- STEFFENSEN, M.S. y JOAG-DEV, C. (1984): "Cultural Knowledge and Reading". En ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H. (Eds.), *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- STICH, T.G. (1972): 'Learning by Listening', pp. 285-312. En FREEDLE, R.O. y CARROLL, J.B. (Eds.), *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Washington: Winston.
- STRANG, R. (1972): "The Nature of Reading", pp. 67-117. En MELNIK, A. y MERRITT, J. (Eds.), *Reading Today and Tomorrow*. Open University, Milton Kenes.
- STUBBS, M. (1980): *Language and Literacy*. London: Routledge y Kegan Paul.
- STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- SWALES, J.M. (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SYARIEF, A.M., GUSTAFSON, R.J. y MOREY, R.V. (1987): "Moisture Difussion Coefficients for Yellow-Dent Corn Components", pp. 522-528. *Transactions of the ASAE*, General Edition, 30, 2, March -April, St. Joseph, Michigan, United States of America.
- TADROS, A. (1980): "Prediction in economics text", pp. 42-59. *ELR Journal*, 1. Mimeo: University of Birmingham.
- TAYLOR, I. y TAYLOR, M. (1983): *The psychology of reading*. New York: Academic Press.

- THORNDIKE, E.L. (1917): 'Reading as Reasoning: a Study of Mistakes in Paragraph Reading', pp. 323-332. *Journal of Educational Psychology*, **8**.
- TODOROV, T. (1969): *Grammaire du Décaméron*. The Hague: Mouton.
- TREISMAN, A.M. y GELADE, G. (1980): "A feature-integration theory of attention", pp. 97-136. *Cognitive psychology*, **12**.
- TREISMAN, A.M. y SMIDT, H. (1982): "Illusory conjunctions in the perception of objects", pp. 107-141. *Cognitive psychology*, **14**, **1**.
- TRIMBLE, L. (1985): *English for Science and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TULVING, E. y GOLD, C. (1963): "Stimulus information and contextual information as determinants of tachistoscopic recognition of words", pp. 319-327. *Journal of Experimental Psychology*, **66**.
- ULIJN, J.M. y KEMPEN, G.A.M. (1976): "The Role of the First Language in Second Language Reading Comprehension. Some Experimental Evidence", pp. 495-507. En NICKEL, G. (Ed.), *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*, **1**. Hochschulverlag. Stuttgart.
- VAN DIJK, T.A. (1980): *Macrostructure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1978): "Cognitive psychology and discourse: recalling and summarising stories", pp. 61-80. En DRESSLER, (Ed.), *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin: De Gruyter.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VEGA, M. de (1990): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. (1ª Ed. 1984).
- VIPOND, D. (1980): "Micro and macro processes in text comprehension". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **19**.

**Bibliografía**

248

- WALLACE, M. (1982): *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.
- WARD, N.J. y JUOLA, J.F. (1982): "Reading With and Without Eye Movements: Reply to JUST, CARPENTER and WOLLEY", pp. 239-241. *Journal of Experimental Psychology: General* III, 2.
- WEBER, R.M. (1970): "First graders' use of grammatical context in reading". En *Basic studies on reading*, LEVIN, H. y WILLIAMS, J.P. (Eds.). New York: Basic Books.
- WEBBER, B.L. (1980): "Syntax beyond the sentence: Anaphora". En SPIRO, J.R. et al. (Eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WIDDOWSON, H.G. (1975a): "EST in theory and practice". *English for Academic Study*. ETIC Occasional Paper. London: The British Council.
- ___ (1979): "The Process and Purpose of Reading". *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ___ (1984): "Reading and Communication". ALDERSON, J.C. y URQUHART, A.H. (Eds.). *Reading in a Foreign Language*, London: Longman.
- ___ (1991): "Negotiation". *Oxford News* (Spring). Madrid.
- WOODS, A.W. (1980): "Multiple Theory Formation in Speech and Reading". En SPIRO, R.J. et al., (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- WOOLLARD, B. (1978): *Digital Integrated Circuits and Computers*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.
- YORIO, C.A. (1971): "Some Sources of Reading Problems for Foreign Language Learners", pp. 107-115. *Language Learning*, 21.



Bibliografía

- YORIO y CRYMES, R.H. (Eds.) (1977): "Teaching and Learning ESL: Trends in Research and Practice", pp. 106-118. En *TESOL '77*, Washington, D.C.: TESOL.
- ZACKS, R.T., HASHER, L. y SANFT, H. (1982): "Automatic encoding of event frequency; further findings", pp. 106-116. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, **8**, **2**.
- ZOBL, H. (1984): "Cross language generalisations and contrastive dimension of the interlanguage hypothesis". En DAVIES, A. y CRIPER, C. (Eds.), *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press.