

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR PIEDAD FERNANDEZ TOLEDO

CONOCIMIENTO PREVIO, ESQUEMAS DE
GÉNERO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

DIRIGIDA POR EL DR. RAFAEL MONROY CASAS

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

MURCIA, NOVIEMBRE 1999

Agradecimientos

A Rafael, director y amigo, he de agradecer su forma de guiarme en la realización de la tesis, ofreciéndome distintas alternativas y oportunos consejos siempre que lo he necesitado, sin imponer sus ideas o su forma de hacer.

También quiero agradecer a Fuensanta su ayuda y orientación en algunos aspectos del trabajo, como metodología y uso de ciertas herramientas.

Esta tesis no habría llegado a término sin la colaboración imprescindible de Juana Mari Vivo, del Servicio de Informática, en el apartado estadístico.

Quiero expresar mi gratitud también a los compañeros y personal de Filología Inglesa y de Documentación que me han dedicado parte de su tiempo con sus indicaciones, ánimos o apoyo moral o práctico durante todo este proceso.

Amigos y familia me han animado también durante estos años; espero que ahora me “disfruten” más.

Antonio, mi marido, y Javier, que nació en medio de todo este proceso y ha crecido con la tesis, no se si van a acostumbrar a la idea de que ya está terminada. Ambos han tenido que pasar algunos ratos sin mí, espero que haya merecido la pena.

Y, por último, tengo que agradecer a mis alumnos pasados, presentes y futuros el darme la oportunidad de inspirarme, y el hacerme plantearme preguntas como las de esta tesis, a través de sus experiencias. Espero que el resultado sirva para mejorar nuestro trabajo en su beneficio.

A Antonio y Javier

Resumen

El objetivo de esta tesis es indagar sobre el papel que juegan ciertos componentes del conocimiento previo en la comprensión lectora de inglés como lengua extranjera en el área de Biblioteconomía y Documentación. Estos componentes son el conocimiento de la lengua materna, el conocimiento del código de la lengua meta, el conocimiento temático o conceptual y el conocimiento estratégico. Se defiende la existencia de unos esquemas de género que contribuyan a comprender el texto en su sentido más amplio: como discurso dentro de un contexto sociocultural. A los sujetos, alumnos de tercer curso de B y D, se les realizaron pruebas de comprensión lectora, tipo test de opción múltiple y de resumen, y se les administraron cuestionarios relativos al uso de pistas textuales durante la lectura, al marco interaccional de cada género - incluyendo su identificación -, y al uso de estrategias de lectura. Los resultados respaldan la teoría de un nivel umbral lingüístico mínimo en la L2 a partir del cual el conocimiento temático incide en la comprensión de textos; se demuestra también la preferencia entre estos sujetos por el uso de pistas léxicas para la comprensión, ligadas al componente temático. La posesión y el uso de esquemas de género mediante la identificación de sus parámetros parece traducirse en una mejor comprensión del marco interaccional de un texto, y se demuestra también que esto influye en la captación de la macroestructura textual. También se constata que la identificación de un género como tal aparece directamente relacionada con la comprensión de su contenido; otro dato que se extrae es que la información que los sujetos poseen sobre los géneros varía cuantitativamente y cualitativamente de un género a otro, y el factor familiaridad parece tener que ver con esta variabilidad. Los resultados también reflejan un uso similar de estrategias de lectura en la L1 y en la L2; solamente una estrategia aparece como más típica de la L2, el uso de la inferencia léxica. La estrategia menos utilizada tanto en la L1 como en la L2 es la relacionada con la función comunicativa o pragmática del texto, aunque su uso parece incidir en la mayor comprensión de los géneros. Se evidencia una influencia positiva de la instrucción explícita en el uso de los esquemas de género. Los datos sugieren asimismo una posible transferencia o generalización de los esquemas de género a otros géneros no tratados en el aula. Se advierte también una posible transferencia de estos esquemas entre la lengua materna y la lengua meta. Se concluye sobre la pertinencia de una instrucción que incluya la concienciación sobre las convenciones genéricas de naturaleza cultural que van ligadas a cualquier texto, y sobre la conveniencia de potenciar el nivel lingüístico en la L2 para una completa comprensión de éstos y una mejora de la comprensión lectora.

Abstract

The aim of this thesis is to examine the role that certain background knowledge components play in the reading comprehension of texts in English for Library and Information Science. These components are the knowledge of the mother tongue code, the knowledge of the target language code, the conceptual or topic knowledge, and strategic knowledge. This work argues in favour of the existence of genre schemata, which contribute to the comprehension of texts in their widest sense: as pieces of discourse immersed in a sociocultural context. The subjects, third year students of Library and Information Science, were asked to perform reading comprehension tasks, which involved objective testing for one text, and summarising the main information for other four texts. They also had to complete post-reading questionnaires concerning the use of textual cues, their knowledge of the texts' interactional framework – including genre identification-, and the use of reading strategies. The results back the existence of a lower threshold level in the target language, from which thematic knowledge affects text comprehension. Besides, subjects chose mainly lexical cues linked to the thematic content as the clues that helped them more to understand the text content. Using genre schemata through the identification of their parameters seem to correspond closely to a better comprehension of texts' interactional framework, and this also seems to affect the grasping of text macrostructure. Another finding is that direct identification of genre types appears as directly linked to text comprehension; a further finding points to the qualitative and quantitative variability in the knowledge subjects possess about genres, depending on the genre type, being familiarity a factor which seems to affect this variation. The outcomes related to reading strategies show a similar use of strategies in mother tongue and target language, except for one strategy, lexical inference, which appears more connected to the L2. The least used strategy in both languages is that related to the pragmatic or communicative function of texts, although its use seems to contribute to a better text comprehension. The positive influence of explicit instruction over the use of genre schemata, and thus, over reading comprehension, is evidenced. Data also reveal a possible transference or generalisation of genre schemata to other genres not dealt explicitly in the classroom. A possible genre schemata transference across first and second language is also noted. The conclusions point to the pertinence of an explicit instruction that includes increasing awareness about culturally-bound genre conventions which are linked to any text, and to the importance of increasing the linguistic level in the target language for an exhaustive and better reading comprehension.

INDICE	pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.	
EL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	
1.1. MODELOS GENERALES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y CONOCIMIENTO PREVIO	13
1.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN L1/L2	46
1.3. COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	
1.3.1. LA EXPERIENCIA PREVIA EN LA LENGUA MATERNA	51
1.3.2. FAMILIARIZACIÓN CON LA TEMÁTICA - CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	68
1.3.3. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DE LA L2- ÁREAS LINGÜÍSTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN L2	83
1.3.4. EL COMPONENTE ESTRATÉGICO Y LA IMPORTANCIA DE LA INSTRUCCIÓN EN METACOGNICIÓN Y USO DE ESTRATEGIAS	131
1.4. HACIA UN MODELO DE LECTURA EN L2 QUE ENGLOBE LOS DISTINTOS COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PREVIO	141
1.4.1. Papel de los distintos componentes del conocimiento previo en los modelos existentes	141
1.4.2. Hacia un modelo de procesamiento lector en lenguas extranjeras: ¿Distinto del procesamiento lector en la L1?	145
1.5. CONCLUSION	165

CAPÍTULO 2.

**CONOCIMIENTO PREVIO Y ESQUEMAS DE GÉNERO EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA. OBJETIVOS.**

173

CAPÍTULO 3.

**CONOCIMIENTO PREVIO Y ESQUEMAS DE GÉNERO EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA. METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

179

3.1. OBJETIVO A

183

Resumen de resultados

199

3.2. OBJETIVO B

202

Resumen de resultados

222

3.3. OBJETIVO C

224

Resumen de resultados

233

3.4. OBJETIVO D

234

Resumen de resultados

245

CONCLUSIONES

247

APÉNDICES

267

CONTENTS	page
INTRODUCTION	1
CHAPTER 1.	
BACKGROUND KNOWLEDGE AND FOREIGN LANGUAGE READING COMPREHENSION	
1.4. READING COMPREHENSION MODELS AND BACKGROUND KNOWLEDGE	13
1.5. READING COMPREHENSION IN L1/L2	46
1.6. COMPONENTS OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN FOREIGN LANGUAGE READING COMPREHENSION	
1.3.1. FIRST LANGUAGE PRIOR KNOWLEDGE	51
1.3.2. TOPIC FAMILIARITY- CONCEPTUAL KNOWLEDGE	68
1.3.3. LINGUISTIC KNOWLEDGE OF THE L2- LINGUISTIC ÁREAS AND L2 READING COMPREHENSION	83
1.3.4. THE STRATEGIC COMPONENT AND THE IMPORTANCE OF INSTRUCTION ON METACOGNITION AND USE OF STRATEGIES	131
1.4. TOWARD A MODEL OF FOREIGN LANGUAGE WHICH EMBODIES THE DIFFERENT BACKGROUND KNOWLEDGE COMPONENTS	141
1.5. CONCLUSION	165

CHAPTER 2.	173
BACKGROUND KNOWLEDGE AND GENRE SCHEMATA IN THE READING COMPREHENSION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. OBJECTIVES.	
CHAPTER 3.	179
BACKGROUND KNOWLEDGE AND GENRE SCHEMATA IN THE READING COMPREHENSION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. METHODOLOGY AND RESULTS	
3.1. OBJECTIVE A	183
Summary of results	199
3.2. OBJECTIVE B	202
Summary of results	222
3.3. OBJECTIVE C	224
Summary of results	233
3.4. OBJECTIVE D	234
Summary of results	245
CONCLUSIONS	247
APÉNDIXES	267

INDICE	pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.	
EL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	11
1.1. MODELOS GENERALES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y CONOCIMIENTO PREVIO	13
1.1.1. Modelos ascendentes.	14
1.1.2. Modelos descendentes.	15
1.1.3. Modelos interactivos.	17
1.1.3.1. Modelos interactivos y conocimiento previo: líneas de estudio basadas en la interacción texto-lector	
1.1.3.1.1. Las teorías constructivistas	20
1.1.3.1.2. Teoría de los esquemas de conocimiento previo	22
1.1.3.1.3. Estudios sobre la representación mental de la información	29
1.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN L1/L2	46
1.3. COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	51
1.3.1. LA EXPERIENCIA PREVIA EN LA LENGUA MATERNA	51
1.3.1.1. Teorías sobre transferencia: universalidad/especificidad del proceso lector	52

1.3.1.2. Estudios sobre el nivel umbral de competencia lingüística en la L2 para la transferencia	60
1.3.2. FAMILIARIZACIÓN CON LA TEMÁTICA - CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	68
1.3.2.1. Estudios sobre conocimiento previo de la temática y comprensión lectora.	69
1.3.2.2. Conocimiento de la temática versus nivel lingüístico en la determinación del nivel umbral de competencia lectora.	79
1.3.3. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DE LA L2- ÁREAS LINGÜÍSTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN L2	83
1.3.3.1. Estudios sobre el papel del las distintas áreas lingüísticas en el procesamiento lector en inglés como L2.	83
1.3.3.2. El léxico y su relación con el conocimiento previo conceptual.	93
1.3.3.3. Comprensión lectora en L2 a nivel supraoracional	102
1.3.3.3.1. Tipologías textuales y estrategia estructural	102
1.3.3.3.2. Comprensión lectora de la L2 a nivel discursivo y esquemas de género	115
1.3.4. El componente estratégico y la importancia de la instrucción en metacognición y uso de estrategias	132
1.4. HACIA UN MODELO DE LECTURA EN L2 QUE ENGLOBE LOS DISTINTOS COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PREVIO	142
1.4.1. Papel de los distintos componentes del conocimiento previo en los modelos existentes	142
1.4.2. Hacia un modelo de procesamiento lector en lenguas extranjeras: ¿Distinto del procesamiento lector en la L1?	146

1.5. CONCLUSION	165
CAPÍTULO 2.	
CONOCIMIENTO PREVIO Y ESQUEMAS DE GÉNERO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. OBJETIVOS.	171
CAPÍTULO 3.	
CONOCIMIENTO PREVIO Y ESQUEMAS DE GÉNERO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. METODOLOGÍA Y RESULTADOS.	179
3.1. OBJETIVO A	
Comprobar interacción de esquemas lingüísticos y conceptuales en la comprensión de textos de temática específica de la especialidad del lector	183
3.1.1. Objetivo 1a	185
3.1.2. Objetivo 1b	190
3.1.3. Objetivo 1c	191
3.1.4. Objetivo 2	193
3.1.5. Objetivo 3	196
3.1.6. Resumen de resultados	199
3.2. OBJETIVO B	
Comprobar el papel de los esquemas de género en la comprensión lectora en L2	202
3.2.1. Objetivo 1	203
3.2.2. Objetivo 2	207
3.2.3. Resumen de resultados	222

3.3. OBJETIVO C

Comprobar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión de géneros en inglés como L2 224

3.3.1. Objetivo 1 229

3.3.2. Objetivo 2 230

3.3.3. Objetivo 3 231

3.3.4. Objetivo 4 232

3.3.5. Resumen de resultados 233

3.4. OBJETIVO D

Comprobar el efecto que ejerce la instrucción previa sobre la comprensión lectora de géneros en la L2 234

3.4.1. Objetivo 1 235

3.4.2. Objetivo 2 239

3.4.3. Objetivo 3 243

3.4.4. Resumen de resultados 245

CONCLUSIONES

247

APÉNDICES:

265

APÉNDICE 1

267

A. Cuestionario general y sobre experiencia previa 269

B. Textos 1 y 2 (resúmenes científicos) 270

C. Test objetivo de comprensión (objetivo A) 272

APÉNDICE 2	
A. Texto con pistas y sin pistas extratextuales, e instrucciones	275
B. Demás textos utilizados, con esquema-resumen de cada texto y análisis de géneros correspondientes a los textos tratados	276 279
APÉNDICE 3	
Cuestionario sobre géneros	297
A. Cuestionario sobre marco interaccional (cuestionario B)	299
B. Cuestionario de identificación de género (cuestionario C)	300
APÉNDICE 4	301
A. Tablas descriptivas de los resultados de los protocolos de lectura	303
B. Tablas descriptivas de los resultados del cuestionario 1	310
C. Tabla descriptiva de los resultados del cuestionario 2	320
D. Tablas comparativas de los resultados de los protocolos de lectura para asistentes y no-asistentes	321
APÉNDICE 5	340
A. Cuestionario sobre uso de estrategias metacognitivas	341
B. Tabla sobre uso de estrategias metacognitivas en inglés y en español	343
APÉNDICE 6	345
Estadísticas de los apartados con resultados significativos	
BIBLIOGRAFÍA	367

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se pretende ahondar, dentro de un enfoque cuasi-experimental, y partiendo de trabajos anteriores en la misma línea, en el papel que juegan ciertos componentes del conocimiento previo en la comprensión lectora de *textos* en inglés como lengua extranjera, en un entorno de Inglés con Fines Específicos a nivel universitario. Su contribución principal es la incorporación del concepto de género a la investigación sobre comprensión lectora, tomando *textos* en su vertiente más general como cualquier mensaje sea cual sea su dimensión. Hasta la fecha se había tratado la comprensión lectora, el uso de estrategias, o el entrenamiento metacognitivo con respecto a tipologías textuales. Esta tesis pretende ir más allá de lo puramente lingüístico para reivindicar la necesidad de incorporar el contexto sociocultural en la práctica de la comprensión lectora de lenguas extranjeras. Se incorpora la noción de *esquemas de género*, por lo cual se entiende el conocimiento previo que el hablante posee sobre las convenciones *retóricas* –en el sentido más clásico del término- de cualquier texto; esto es, las convenciones establecidas socio-culturalmente en cuanto a intención comunicativa, emisor, receptor, etc., que forman parte del *contexto* del mensaje, y que a su vez determinan la configuración de éste.

La tesis se enmarca dentro de una línea ecléctica, recogiendo las teorías sobre esquemas de conocimiento previo y de representación textual que se han desarrollado dentro de la Psicolingüística, e incorporando nociones de áreas como el Cognitivismo y la Lingüística Cognitiva, el Constructivismo, la Pragmática, y del campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras y de Lenguas con Fines Específicos.

En los modelos cognitivos la comprensión lectora se concibe como un proceso de especialización gradual. Las diversas líneas cognitivistas en la

lingüística aplicada consideran el procesamiento del lenguaje como una forma de procesamiento del conocimiento en general; la mente se considera como una especie de red (network) única, donde todo aparece conectado. Los modelos de aprendizaje lingüístico *ACT (Adaptive Control of Thought)* de Anderson (Anderson, 1983), de *Procesamiento de Información* de McLaughlin (McLaughlin *et al.*, 1983), o *De Competencia o de Rivalidad (Competence Model)*, de MacWhinney (MacWhinney y Anderson, 1986, en Cook, 1993) están basados en estos postulados. En el modelo de Anderson sobre adquisición del lenguaje la idea clave es que el conocimiento y el lenguaje se adquieren a través de la producción de reglas para llegar a objetivos; la memoria juega un papel fundamental: la memoria activa (*working memory*) se encarga de realizar las reglas de producción; la memoria declarativa almacenaría la información factual, en forma de *proposiciones* o *imágenes*, de naturaleza *semántica*; la memoria procedimental permitiría contrastar los procesos de producción con la información existente en la memoria declarativa. Durante cualquier acto de aprendizaje la mente pasaría de un conocimiento declarativo o cognitivo, percibido como “hechos declarativos”, a través de unos mecanismos de asociación, para llegar a una etapa autónoma, de generalización de producciones y procedimentalización del conocimiento.

Por otro lado, la Inteligencia Artificial ha influido en la aparición de modelos como el de McLaughlin (*ibid.*), que contemplan a los individuos como procesadores de información, limitados tanto por la atención que la tarea requiere como por su propia capacidad de procesamiento. El aprendizaje, y la lectura como tipo de procesamiento, comienza siendo un proceso *controlado*, en el que el individuo pone una atención máxima, para gradualmente convertirse en un proceso *automático*, que requiere atención mínima. El modelo de *Competencia* de MacWhinney contempla al sistema de procesamiento humano como capaz de utilizar un número limitado de señales a la vez para la construcción de significado, de manera que de las posibles señales existentes - *orden de palabras, vocabulario, morfología y entonación*- cada lengua ha llegado a una forma de ajustarlas en el mismo canal. La adquisición del lenguaje consiste en ir adjudicando a cada tipo de señal su peso relativo dentro del sistema, y esto puede plantear problemas a la

hora de leer en una lengua extranjera, donde el peso relativo de los componentes o señales puede variar. El componente léxico tiene una importancia especial en una teoría cognitiva de la comprensión lectora, al establecer un acceso más directo a los conceptos, almacenados en forma de proposiciones. Por otro lado, las estructuras de conocimiento o esquemas de cada hablante se configuran según su propia vivencia, de manera que cada acto de lectura de cada lector consiste en la creación de un significado con una base pragmática, que no tiene por qué coincidir con el alcanzado por otro lector, o incluso por el mismo en una situación o momento diferente. Los modelos culturales almacenados en la experiencia del lector en forma de esquema van a determinar en gran medida la interpretación que éste haga de la palabra escrita.

De las teorías pragmáticas (Leech, 1983; Levinson, 1983; Sperber y Wilson, 1995; Paltridge, 1995) se recoge esencialmente una necesidad de incorporar el elemento contextual a la teoría de la comprensión lectora, lo cual exige introducir la noción de género. Cuando el hablante se enfrenta a un texto, éste lleva incorporados, aparte de elementos puramente lingüísticos, otros que responden a convenciones de tipo sociocultural, dentro de una tradición y un contexto comunicativos, de manera que la captación del significado del texto ha de pasar por el conocimiento de dichas convenciones.

Esto nos lleva a replantearnos el concepto de *comprensión lectora*, que esencialmente consiste en “la atribución o construcción de significado a través de lo escrito” (Rodríguez Diéguez 1991, p.307). Pero *significado* no tiene un valor absoluto: hay distintos niveles de significado, como hay distintos niveles de representación textual, por lo tanto hay distintos niveles de comprensión. Para comprobar la comprensión lectora con relación a cualquier texto, habrá que decidir primero en qué nivel del significado se da la comprensión, y esto tiene que ver con el tipo de lectura (superficial, intensiva, extensiva, etc...) y el propósito de la lectura (extraer información, leer por placer,...). Dentro del primer objetivo - extraer información- el tipo de información a extraer va ligado al tipo de texto e

incluso al tipo de género (todos los textos no se leen igual). Aún cuando decidamos qué información o nivel de significado es suficiente para determinar que ha habido comprensión para un tipo de texto y un propósito de lectura determinados, esta información será diferente para cada lector según su conocimiento previo. Una evaluación de la comprensión lectora tendrá que tener en cuenta todas estas consideraciones.

Sea cual sea el modelo propuesto de comprensión lectora, los siguientes componentes aparecen en todos ellos (Antonini y Pino, 1991: 140-141):

- Identificación de letras.
- Relación de letras con sonidos.
- Identificación de palabras.
- Identificación de oraciones.
- Identificación de estructura gramatical.
- Asignación de significado a palabras y oraciones.
- Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto.
- Utilización del conocimiento previo para predecir información y adivinar el significado de palabras desconocidas.
- Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognitivos del lector.

En este trabajo nos centraremos esencialmente en los niveles superiores, no en los niveles básicos de percepción. Para determinar la influencia del conocimiento previo y la interacción texto-lector se considerarán esencialmente las teorías sobre comprensión lectora y niveles representacionales de autores como van Dijk y Kinstch (1978; 1983) utilizando la noción de *macroestructura* o nivel de representación global, como el nivel de representación textual que tomaremos principalmente como referencia.

Por otro lado, esta tesis no se enmarca en la línea de los estudios sobre estrategias, aunque este aspecto aparece integrado en el trabajo como área

fundamental en el estudio de la comprensión lectora, y de cualquier proceso de aprendizaje. Otros aspectos que se han dejado de lado, aunque son de gran importancia dentro del aprendizaje de lenguas, son los relativos a factores como motivación, actitudes, etc., que afectan al aprendizaje en general y a la comprensión lectora en concreto. El hecho de que no se puedan abarcar todas las variables que inciden en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera hace que los resultados siempre sean aproximativos y limitados en cuanto a posibilidad de generalización.

La tesis se divide en cuatro capítulos: el primero consiste en una revisión de la literatura y las diversas teorías que han incidido en este trabajo; el segundo presenta los objetivos de la tesis, planteados en cuatro grandes bloques o macroobjetivos; en el tercero se desglosan la metodología utilizada y los resultados obtenidos con relación a los objetivos planteados; el cuarto capítulo resume los principales hallazgos, ofreciendo conclusiones y sugerencias pertinentes de cara a la instrucción en la comprensión lectora de lenguas extranjeras, especialmente en el campo de lenguas con fines específicos.

En el primer capítulo se revisan los distintos modelos de comprensión lectora que se han desarrollado hasta la fecha, dentro de las áreas de la Lingüística y de la Psicología, y de vertientes de ambas, como es la Psicolingüística. Se revisa el concepto de conocimiento previo y concretamente la teoría de los *esquemas de conocimiento previo* en relación con estos modelos, especialmente los de corte interactivo. A continuación se observan las principales diferencias entre comprensión lectora en la lengua materna y comprensión lectora en una lengua extranjera –que llamaremos L2, ya que aquí no hay posibilidad de confusión con la segunda lengua en el caso de un entorno bilingüe -. Dentro ya de esta área se analizan los distintos componentes que, primero teóricamente y más tarde mediante evidencia empírica, se han considerado decisivos en la interacción entre conocimiento previo y comprensión lectora. Un primer componente es la experiencia previa lectora en la lengua materna. En la comprensión de una lengua extranjera no se parte de cero, hay un cúmulo de experiencias en la lengua

materna y en este apartado se revisan las teorías sobre transferencias de ciertas destrezas de comprensión de la L1 a la L2. El segundo componente es el conocimiento previo conceptual o temático, y las teorías sobre el nivel umbral que apuntan a un efecto de éste sobre la comprensión siempre que haya un conocimiento lingüístico mínimo de la L2; según algunos autores este nivel umbral puede ser variable dependiendo de factores como la dificultad del texto. Además, diversos estudios reseñados no ofrecen evidencia clara sobre la influencia positiva de este componente en la comprensión lectora, aunque esto parece ser lo lógico y se evidencia en otros tantos estudios. El tercer componente, el lingüístico, se trata desglosado en distintos niveles o áreas lingüísticas, siendo las áreas del léxico y a nivel supraoracional las que más interés tienen para los objetivos de este trabajo. En concreto, se aboga por una inclusión del componente discursivo de los textos, de manera que se estudie la influencia de las convenciones genéricas o esquemas de género en la literatura sobre comprensión textual, que tradicionalmente no ha ido más allá de las tipologías textuales, ofreciendo resultados muy interesantes en esta área.

Una de las tendencias en los últimos trabajos ha sido considerar el uso de estrategias - especialmente las de tipo metacognitivo - en el reconocimiento de patrones en los textos. Es éste otro apartado que va a tener relevancia en el planteamiento de nuestros objetivos. Por último, se hace una recapitulación sobre distintos modelos de comprensión lectora en L2 que han aparecido en la literatura y que incluyen los distintos componentes del conocimiento previo, para apuntar a la posibilidad, como sugieren algunos autores, de un modelo general de comprensión lectora que sirva tanto para las lenguas maternas como para las extranjeras, y basado ampliamente en los postulados de la psicolingüística y el cognitivismo.

El segundo capítulo se ha dividido en cuatro grandes objetivos, desligados en otros más concretos, cada uno de ellos relativo a los aspectos del conocimiento previo revisados en el capítulo anterior. Así, un primer objetivo va enfocado a comprobar de forma empírica la relativa influencia del conocimiento previo conceptual y lingüístico de la L2 en la comprensión de textos de temática específica y el papel del reconocimiento léxico en la comprensión. En relación con esto, se ha comprobado la teoría de Ridgway (1994a, 1994b) sobre un nivel umbral relativo mínimo y máximo, donde entran en juego el conocimiento conceptual previo y el nivel lingüístico en la L2. En nuestro trabajo se confirma la existencia de ese nivel umbral mínimo a partir del cual el conocimiento conceptual - aquí equivalente a un mayor grado de experiencia en el área- incide positivamente en la comprensión lectora; también en relación con este componente del conocimiento previo se ha comprobado el uso de pistas textuales a nivel léxico, confirmándose una utilización de las pistas ligadas a la temática del texto.

Un segundo macroobjetivo está centrado en lo que es la aportación principal de la tesis: demostrar la existencia de unos esquemas de género cuya posesión favorece la comprensión lectora enriqueciendo a su vez el concepto de ésta; así, se defiende que la comprensión lectora no debe traducirse sólo en la captación de la macroestructura de un texto, sino que debe contemplar elementos extralingüísticos relativos al contexto y que nos permiten reconocer las formas textuales como géneros determinados. En esta tesis se demuestra que la posesión y el uso de estos esquemas se traduce en una mejor comprensión del marco interaccional de un texto, y se demuestra también que esto influye en la captación de la macroestructura textual. Especialmente se demuestra la relación directa entre el conocimiento del objetivo convencional o retórico de un texto y la captación de su mensaje.

El tercer macroobjetivo consiste en comprobar el papel de la metacognición en la captación de géneros; se demuestra cómo el conocimiento metacognitivo, reflejado principalmente en la posesión de la estrategia retórica,

incide positivamente en la comprensión lectora. Un cuarto macroobjetivo va enfocado a dilucidar el papel de la instrucción explícita en la captación, uso y transferencia de los esquemas de género. Así, se evidencia una influencia positiva de la instrucción explícita en el uso de estos esquemas, y los datos sugieren asimismo una posible transferencia o generalización de los esquemas de género a otros géneros no tratados en el aula. Se advierte también una posible transferencia de estos esquemas entre la lengua materna y la lengua meta.

La conclusión principal que se extrae apunta a la pertinencia de una instrucción que incluya la concienciación sobre las convenciones genéricas de naturaleza cultural que van ligadas a cualquier texto para una completa comprensión de éstos.

1. EL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO 1

EL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

1.1. MODELOS GENERALES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y CONOCIMIENTO PREVIO

La comprensión lectora conlleva la utilización de dos tipos de información: lingüística, y no-lingüística o conceptual, que puede provenir de dos fuentes: el texto, por un lado, y el lector, por otro. Al mismo tiempo, la comprensión se puede enfocar desde dos perspectivas: la de la recepción por parte del lector, siendo entonces un proceso dinámico, centrado en las condiciones de recepción, o la del texto como producto que ha de comprenderse, poniéndose en ese caso el énfasis en las condiciones de producción del propio mensaje. Según Rodríguez Diéguez (1991, p.308):

“El análisis de la comprensión lectora hay que realizarlo desde esa doble perspectiva. Porque si la comprensión es el proceso de construcción de un texto a partir de otro dado, la evaluación de la comprensión deberá dar respuesta a esas dos dimensiones: las características del texto y la competencia del lector” .

Las contribuciones a la caracterización del proceso lector han seguido una de estas dos perspectivas - o las dos conjuntamente- y según el énfasis puesto en los distintos componentes mencionados anteriormente, así como en el orden en que intervienen, pueden circunscribirse básicamente a uno de los siguientes grupos de modelos: *ascendentes, descendentes, o interactivos.*

1.1.1. Modelos ascendentes.

En estos modelos, en la línea del Estructuralismo y la Psicología del Comportamiento, la lectura se concibe como *descodificación* o reconocimiento de señales, y el significado se construye partiendo del estímulo visual y en sentido ascendente - pasando de las unidades inferiores (letras, palabras) a las frases, oraciones, etc.,... -. Entre las aportaciones enmarcadas en este conjunto figuran los modelos de Gough (1976) y de Laberge y Samuels (1974) (en Antonini y Pino, 1991, p. 142-154), con el concepto de automatización como aportación más relevante.

El modelo de Gough (1976), también llamado de 'letra por letra,' recibe ese nombre porque la lectura se concibe como un proceso serial, en el que las letras se reconocen una por una como estímulos visuales que se asocian a sus correspondientes fonemas pasando al léxico interno del lector; tras el reconocimiento de las palabras éstas se almacenan en una memoria primaria de carácter temporal, para seguidamente sufrir un reconocimiento sintáctico-semántico y finalmente reconocerse las oraciones completas, que a su vez se almacenarían en un lugar diferente. Todo esto ocurriría en aproximadamente 700 milisegundos. Este modelo supone que no se puede asignar significado a una palabra hasta que no se hayan reconocido las letras una a una; se trata de un proceso unidireccional en el que no se puede operar a un nivel hasta que no haya culminado el procesamiento a nivel inmediatamente inferior. Diversos estudios sobre movimiento de ojos durante la lectura no son compatibles con esta teoría; tampoco tendría cabida aquí el efecto facilitador del contexto.

En el modelo de Laberge y Samuels (1974) la automaticidad es el fenómeno clave. La comprensión lectora tiene cuatro componentes, que funcionan serialmente de modo ascendente: a) memoria visual, b) memoria fonológica, c) memoria semántica y d) memoria episódica; las dos primeras pueden automatizarse mientras que la memoria semántica requiere atención. Estas tres se

retroalimentan, existiendo incluso la posibilidad de una ruta alternativa, desde la memoria visual directamente a la semántica, y viceversa, dependiendo de la habilidad del lector y de la dificultad del texto. La memoria episódica almacena la información de los otros tres componentes y la asocia a experiencias personales en contextos dados; permite la automatización de las dos primeras, de manera que a pesar de ser un modelo serial el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, lo que hace que el lector pueda cumplir esta etapa sin prestar atención a la misma, concentrando esfuerzos en la comprensión.

Los modelos ascendentes presentan problemas para explicar el rol del contexto, del conocimiento y de las experiencias previas del lector como variables que facilitan la comprensión. Como contrapartida, enfatizan la importancia de la decodificación en el proceso de lectura. Estos modelos parecen responder mejor a la imagen de un lector en sus comienzos, en el caso de la lengua materna, y desde luego no servirían para explicar el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, en cuyo caso el lector aporta el aprendizaje de lectura previo en su propio idioma.

1.1.2. Modelos descendentes.

Según estos modelos, que comienzan a desarrollarse en los años 70, el lector toma parte activa en la tarea lectora, utilizando su conocimiento previo para interpretar el texto. Desde esta perspectiva habría, por tanto, dos tipos de información en juego: la no-visual (conocimiento previo) y la visual (el texto escrito); el lector procedería en una dirección descendente, utilizando sus habilidades cognoscitivas para predecir el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico, y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. En este grupo destaca la contribución de Goodman (1967, 1971), para quien la lectura es “un juego

psicolingüístico de adivinanza”(Goodman 1967, p.127)¹. Goodman establece tres grupos de claves en que el lector se apoya, basándose en investigaciones sobre la lectura oral: a nivel de palabras (relación sonido-letra, afijos, palabras conocidas, etc..); marcadores estructurales, como palabras funcionales, marcadores de preguntas, inflexiones,...; y las que aporta el lector a la lectura, como son el idioma del lector, las experiencias previas y las habilidades cognoscitivas.

Como característica más sobresaliente de este modelo, en contraste con los anteriores, cabe destacar el hecho de que el lector no tiene que utilizar todas las claves para comprender el significado del texto, sino que selecciona las claves necesarias para formular hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos. El proceso de lectura no es serial, sino que es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector, que le permiten anticipar información y superar etapas. Su principal contribución es haber demostrado convincentemente cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer a veces innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto.

Como inconveniente, aparece el hecho de presentar la lectura como proceso inexacto, centrado en la adivinanza, la predicción y la comprobación de hipótesis: la descodificación no tiene ningún papel, y no parece representar la situación del primer lector; por el contrario, parece más pensado para el lector

¹La teoría de Goodman se puede resumir en este párrafo de su artículo titulado “*Reading: A psycholinguistic guessing game*” (1967:127) :

“Dicho de manera más simple, la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanza, que conlleva una relación entre pensamiento y lenguaje. La lectura eficaz no se deriva de una percepción precisa ni de una identificación de todos los elementos, sino de la habilidad en seleccionar las mínimas y más productivas pistas necesarias para realizar averiguaciones que resulten corroboradas en el primer intento. La habilidad de anticipar lo que aún no se ha visto, por supuesto, es vital en la lectura, del mismo modo que la habilidad para anticipar lo que no se ha oído es vital en el acto de escuchar.”

experto, sobre todo en el caso de lectores adultos leyendo en su propio idioma textos con cuyo contenido estén familiarizados².

1.1.2. Modelos interactivos

En oposición a los dos tipos de modelos descritos, de carácter unidireccional, aparecen los modelos interactivos en los que cada fuente de información contribuye a la construcción del significado textual, con procesamiento en ambas direcciones³. Destacan en este grupo el modelo en paralelo de Rumelhart (1977) y el modelo de compensación de Stanovich (1980,1982).

Rumelhart, en consonancia con los avances en Inteligencia Artificial y Redes Neuronales, propone un modelo de procesamiento en paralelo. En su *teoría esquemática de la comprensión* habría un modelo general basado en el sistema “rumor” [hearsay] con un centro de mensajes en el cual cada fuente de conocimiento cumple dos funciones: proponer y evaluar hipótesis. En este centro de mensajes o sintetizador de patrones se encuentra toda la información disponible relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, semánticas e información pragmática relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector, de manera que la información visual se recoge, analiza y contrasta para llegar a la interpretación más probable; esta hipótesis se rechaza o confirma con la llegada de

²La obra de Smith (1971, 1978, 1982), aunque no aporta ningún modelo, es esencial dentro de los postulados descendentes. Smith enfatiza el papel de la información no-visual: cuanto más información no-visual (conocimiento previo del tópico y del mundo) se posee, menos información visual -uso mínimo de la percepción visual- se necesita. La redundancia lingüística crea bases para el uso de la información no-visual (conocimiento previo) y la eliminación de hipótesis alternativas.

³Este es uno de los sentidos que se ha dado al término *interactivo*, en relación con la dirección en que la información es procesada; otras veces se puede encontrar en la literatura sobre el tema con el sentido de *interacción texto-lector*: el lector incorpora al texto unas expectativas, seleccionando pistas para elaborar el significado (Cooper 1986); con esta acepción también se podrían considerar interactivos los modelos de procesamiento descendente. Aquí entenderemos por ese término el primer sentido mencionado.

nuevas interpretaciones probables, que a su vez se integran en las anteriores. La ventaja de este modelo es que puede explicar la influencia de diversos factores durante la lectura, incluido el contexto; el inconveniente, como el mismo Rumelhart reconoce (Rumelhart, 1977, p.736) es que no se terminan de especificar los mecanismos concretos de funcionamiento de este complejo sistema, ni se puede comprobar empíricamente (Antonini y Pino, 1991, p.152).

Stanovich (1980) añade al modelo de Rumelhart el concepto de “compensación”: la ineficiencia de cualquiera de las fuentes implica mayor concentración en las otras, sin importar el nivel de procesamiento. Por otro lado, la desventaja es la misma que en el modelo de Rumelhart, al no quedar claro cómo demostrar éste funcionamiento empíricamente. Lo que sí se aporta en Stanovich (1982:82-84) es la evidencia empírica, mediante la revisión de diversos estudios, de un procesamiento interactivo, o en las dos direcciones. De cualquier modo, el concepto de compensación ofrece ventajas para explicar algunas diferencias entre lectores eficaces e ineficaces, al ofrecer una visión más compleja y menos homogénea del proceso lector.

En la misma línea que Stanovich, Carr (1982) define un modelo “Sherlock Holmes” de comprensión lectora; Carr compara las habilidades del famoso detective para resolver un misterio con las que posee el buen lector para comprender un texto, y presenta un modelo de lectura con componentes o destrezas de nivel superior y de nivel inferior, organizados jerárquicamente, desde el reconocimiento léxico visual al uso de pistas contextuales sintácticas y semánticas, formulación de hipótesis y habilidad para realizar varias operaciones mentales al mismo tiempo. Así, el modelo incluye cuatro grupos de destrezas: de reconocimiento visual del léxico, de descodificación, de uso de contexto sintáctico y semántico, a las que Carr añade un mecanismo de ubicación de la atención, consistente en control ejecutivo y memoria primaria o de funcionamiento [“working memory”]. Este modelo se utilizó en la evaluación de investigación y

de programas educacionales: estas evaluaciones sugirieron que un objetivo crítico en la instrucción sería establecer la *automatización* de destrezas relacionadas con el componente de reconocimiento visual y fonético -destrezas de nivel inferior- e integrarlas en los procesos de comprensión lingüísticas ya existentes.

Los modelos interactivos resultan ser los más completos en su descripción y parecen en principio más aplicables a una variedad de situaciones de lectura. Su problema es que al ser más complejos su verificación en la práctica se hace más difícil. Dentro de este marco, Singer (1982) enumera las características de los lectores eficaces, resultado de estudios hechos en laboratorio, centrados en el reconocimiento léxico y procesamiento de textos. Éstas son:

- automaticidad
- atención consciente
- conocimiento ortográfico
- uso de conocimiento redundante para resolver información parcial
- uso del contexto y las pistas visuales
- formulación de hipótesis
- flexibilidad para sortear la etapa fonémica en ciertas situaciones: modelo de *acceso directo*⁴.

Aunque estos hallazgos empíricos son algo limitados ya que se basan en el reconocimiento de términos aislados, constituyen un punto de partida para demostrar que, efectivamente, en el proceso lector intervienen componentes de distintos niveles.

⁴Según este modelo, los lectores competentes se basan en elementos visuales -y no en la relación sonido/letra necesariamente- para recuperar el significado de un vocablo.

Los modelos de corte interactivo se han convertido en el punto de partida de las diversas líneas de investigación que se han seguido desarrollando en relación con la lectura, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas o en lenguas extranjeras. Parece lógico tanto que a la reconstrucción del significado de un texto contribuyan diversas fuentes de información, como que ciertas destrezas se automaticen o que el conocimiento previo del lector juegue un papel en este proceso, dependiendo de factores como edad, familiarización con la temática o experiencia lectora.

Si en la actualidad sigue siendo un reto el dilucidar el tipo de interacción entre los componentes del proceso lector, otro de los aspectos que se han seguido desarrollando es el papel del conocimiento que el lector aporta al enfrentarse a un texto. Como afirma Cooper (1986, cap.1): “la información previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad de comprensión” y uno de los factores a tener en cuenta al implementar un programa de comprensión lectora hasta el punto de que “la forma en que cada lector implementa la actividad de la comprensión depende de su información previa”. A continuación se describen las principales aportaciones en este área, en especial las teorías de los *esquemas de conocimiento previo* desarrolladas a la par y en relación con los modelos interactivos de lectura.

1.1.3.1. Modelos interactivos y conocimiento previo: líneas de estudio basadas en la interacción texto-lector.

1.1.3.1.1. Las teorías constructivistas.

Hasta los años 60 se había considerado la lectura como un conjunto de subdestrezas a dominar: el significado residía en el texto y la finalidad del lector era reproducirlo. En los modelos cognitivos de comprensión lectora esta habilidad

se concibe como un proceso de especialización gradual, en el cual “los lectores desarrollan estrategias para comprender textos cada vez más sofisticados en contextos situacionales que se van haciendo más complejos” (Dole, Duffy y Roehler 1991, p.255). Este proceso es un proceso *constructivo*, en el sentido de que las estrategias utilizadas y el conocimiento que aporta el lector son necesarios para la *construcción del significado*; por otro lado, el conocimiento desarrollado en cada acto de lectura sirve de base [“scaffolding”] para otros actos posteriores, de manera que se va formando un “entramado cognitivo” que permite la especialización antes mencionada. Esto es básicamente lo que propugnan las teorías constructivistas de aprendizaje (Piaget, 1954; Ausubel, 1963; Bruner, 1972; Vygotsky, 1977,1979; entre otros); en ellas hay una visión del aprendizaje como actividad analógica (de relación) de manera que asimilamos nueva información principalmente por la creación de analogías con la que ya poseemos⁵.

Una vez que está claro que el conocimiento del lector puede ser fundamental en la construcción del significado del texto comienzan a perfilarse teorías desde la psicología, la inteligencia artificial y la lingüística sobre la naturaleza de ese conocimiento previo, y cómo actúa en el proceso de comprensión. Así van tomando forma las teorías sobre los *esquemas de conocimiento previo*.

⁵En Bransford y Johnson (1972, 1973) se demuestra mediante diversos estudios empíricos que para el procesamiento de estímulos lingüísticos es necesario un sustrato adicional, procedente, bien de experiencias extralingüísticas (como estímulos visuales), bien de oraciones previas, de manera que se evidencia el carácter cognitivo y constructivo de la comprensión lingüística. Sanford y Garrod (1985, entre otros) realizaron asimismo varios experimentos que demuestran el uso del conocimiento previo en la comprensión de textos. Los autores midieron el tiempo utilizado para la lectura de grupos de oraciones, comprobando que el lector identifica marcos de referencia o *escenarios* relacionados con experiencias previas para interpretar el texto nuevo, de manera que si la nueva información no es acorde con las expectativas se produce un fallo de interpretación que obliga a ajustar dichas expectativas o a cambiar el escenario, lo que se traduce en mayor tiempo de procesamiento.

1.1.3.1.2. Teoría de los esquemas de conocimiento previo

Las primeras aproximaciones al concepto de esquema las ofrece Kant cuando habla de la existencia de ciertas predisposiciones innatas en la mente humana, como el concepto de causalidad, la noción de clase, y ciertas leyes de organización mental que le permiten integrar y ordenar los datos provenientes del mundo exterior (Puente, 1991b, p.75). Desde la psicología, Bartlett propone el concepto de esquema para explicar ciertos procesos de la comprensión y la memoria, pero no tiene mucho eco en su tiempo - el método científico y el positivismo que estaban en boga no podían albergar esos argumentos.

En la línea del constructivismo, Piaget utiliza la noción de esquema como elemento central en sus teorías sobre el desarrollo intelectual, al ser éste el instrumento cognitivo que emplean los individuos para organizar las percepciones y las experiencias. En su relación con el medio, el niño va interpretando las nuevas experiencias e informaciones: si éstas le son familiares, las asimilará en sus esquemas previos; si le son extrañas, creará nuevos esquemas si lo considera necesario, mediante un proceso de *acomodación*.

El término “esquema” se sigue desarrollando en el campo de la psicología para explicar los procesos perceptuales (Neisser, 1976; Palmer, 1975, etc.,...). A finales de los 70 y comienzos de los 80 se va enriqueciendo y perfilando con aportaciones desde la inteligencia artificial. Rumelhart (1977), como ya señalábamos anteriormente, propone su *teoría esquemática de la comprensión*, en la cual los esquemas son “hipótesis de alto nivel” que conforman “un conocimiento generalizado sobre una secuencia de eventos” (p.174), de manera que “la comprensión consiste en hallar un esquema que se adapte a la situación (o

historia) que estamos tratando de comprender, y descubrir qué personajes de la historia, si es que hay algunos, corresponden a los personajes necesarios” (p. 175)

Rumelhart sugiere además la naturaleza esquemática del razonamiento humano: las estrategias de razonamiento son “conocimiento almacenado en la memoria, el cual se busca, se activa, se evalúa y se modifica”, siendo el proceso de razonamiento “una continuación, a ritmo más lento, de los mismos procesos que ya se han vuelto automáticos en la comprensión del lenguaje, los cuales a su vez son extensiones del procesamiento perceptual” (p.273). Dentro de esta noción establece dos tipos de razonamiento, que se pueden equiparar a los conceptos de “asimilación” y “acomodación” propuestos por Piaget: el razonamiento *analógico*, por el cual las situaciones “nuevas” se consideran “ligeras extensiones de una situación antigua” (asimilación), y el *funcional*, mediante el cual las estrategias se modifican y perfeccionan hasta que se observa que funcionan bien en situaciones concretas (acomodación). Por último, Rumelhart establece una estrategia que considera la más universal, inherente a cualquier acto de razonamiento, el “*análisis de medios-fines*”:

“La gente está dirigida hacia metas, ya que la conducta es raramente, o nunca, al azar. La conducta puede comprenderse preguntando: “¿qué están tratando de hacer?”. El teórico del procesamiento de la información pregunta no solamente “qué” sino “cómo” ”. (p.273)

Este punto es interesante, ya que una de las ideas clave dentro de la teoría de los esquemas y con respecto a la comprensión de textos es la de la existencia de esquemas de género⁶, que no sólo incluyen convenciones sobre la estructuración formal de las tipologías textuales sino también sobre el propósito pragmático y comunicativo que estos textos cumplen, de manera que el lector que esté en posesión de esos esquemas atribuirá al texto un fin o fines preestablecidos.

Las distintas definiciones de *esquema* van asociadas a los conceptos de memoria, estructura, conocimiento e información. Así, para Thorndike y Yekovich (1980, p.23) es el “área de conocimiento estructurada que representa un concepto particular”; según Hall (1991) un esquema es “la estructura en la memoria semántica que explica detalladamente cómo debe ordenarse una información”; Ruiz de Mendoza (1993) lo define como “unidad conceptual que recoge de forma organizada, y dispuesta para su uso, parte del conocimiento del mundo de un individuo [...] representando conocimiento estructurado y estereotipado” (p.33).

Las inferencias⁷ son la prueba más evidente de que el lector aporta ciertos conocimientos al acto de la lectura; en la mayoría de los textos que se leen a diario - por ejemplo, la prensa- la cantidad de información que se supone conocida por el lector es muchas veces mayor que la de información realmente nueva. Así, diversos autores coinciden en señalar que una de las funciones básicas de los esquemas es precisamente el permitir estos mecanismos de inferencia⁸ (Sánchez Miguel, 1993; Puente, 1991b; etc...).

⁶También se habla de “esquemas retóricos”, lo cual es equivalente a “esquemas de género” siempre que se entienda por “retórica” la configuración eficaz del texto para conseguir un fin determinado, en su sentido más tradicional. Este tema se retomará con más detalle al final de este capítulo.

⁷González Marqués (1991, p.125) define las *inferencias* como “aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el sujeto obtiene informaciones nuevas a partir de informaciones ya disponibles”.

⁸Sánchez Miguel (ibid., cap.3) establece dos tipos de inferencia según la función que éstas cumplen:

- las inferencias *puente* vertebran la información que aparece de forma explícita; éstas son posibles gracias a los macroesquemas que determinan la coherencia textual, según Ruiz de Mendoza (1993);
- las inferencias *elaborativas* aportan nuevos conocimientos sin los cuales no es posible interpretar la información explícita, o en todo caso la interpretación variará dependiendo del grado de conocimiento que el lector posea. Este es el tipo de inferencias que son facilitadas por lo que algunos autores llaman conocimiento previo del mundo, conocimiento previo temático, o conocimiento previo general. En este sentido, hay una tradición de estudios sobre esquemas culturales y su incidencia en la comprensión lingüística, sobre todo en contextos bilingües y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde claramente se pone de manifiesto la relación directa entre la posesión de esquemas previos y la comprensión (Steffensen y Joag-Dev, 1984; Carrell, 1987; Parry, 1987; Roller y Matambo, 1992).

Como características de los esquemas comunes a todos los modelos, Thorndike y Yekovich (1980) incluyen las siguientes:

- abstracción: todos los modelos suelen coincidir en que los esquemas son abstracciones de conceptos, de naturaleza prototípica;
- organización jerárquica en la memoria;
- los esquemas son “instanciados” [“instantiated”] o materializados cuando una información se asocia a sus constituyentes variables para representar ese caso específico;
- predicción: el esquema nos guía a través de la información y nos permite “rellenarla” cuando es incompleta;
- inducción: las experiencias sucesivas provocan un desarrollo de los esquemas hacia un sucesivo refinamiento, de manera que las propiedades potenciales pasan a hacerse más definidas.

En el terreno de la psicología se han acuñado otros términos en relación con el esquema, como *guiones*, *escenarios*, *marcos de referencia cognitivos* o *planes*, entre otros (Minsky, 1975; Winograd, 1975; Schank y Abelson, 1975;...). Aunque estos conceptos no son sinónimos -diferenciándose sobre todo por su grado de concreción- siguiendo a Ruiz de Mendoza (1993, p.33) consideraremos que todos ellos pueden ir englobados en el término *esquema* que, a modo de resumen, podemos definir utilizando las palabras de Puente como

“Sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción” (p.78).

Noordman y Vonk (1992) establecen una división parecida a la de Sánchez al distinguir las inferencias realizadas a partir de una representación textual, de las que son derivadas de información relativa al mundo “exterior al texto” (consecuencia de una representación de un modelo del mundo).

Otras clasificaciones de inferencias se refieren a los niveles sobre los que actúan: microestructural, macroestructural, o superestructural, en relación con las teorías de representación de la estructura textual de autores como Kinstch y van Dijk (1978, 1983).

A nivel general se han establecido distintas tipologías de esquemas y de sus funciones⁹. James (1987) distingue tres tipos de esquemas previos en relación con la lectura: *lingüísticos*, que se corresponden con palabras, sonidos y sintaxis; *conceptuales*, relacionados con el conocimiento de la temática del texto; y *formales*, relacionados con el conocimiento retórico. Los primeros, según James, estarían más relacionados con los problemas de lectura *per se*, mientras que los dos segundos - conceptuales y formales- tendrían más que ver con los problemas de comprensión. Dole, Duffy y Roehler (1991) establecen una división parecida al diferenciar cuatro tipos de conocimiento (p.241):

- específico, sobre la temática del texto;
- general, sobre el mundo y las relaciones sociales;
- conocimiento sobre la organización textual;
- conocimiento estratégico, de tipo declarativo, procedimental o condicional.

En esta lista es novedoso el conocimiento de tipo estratégico, o lo que es lo mismo, la metacognición, como mecanismo regulador de todo tipo de aprendizaje, y cuyo papel ha ido cobrando cada vez más relevancia en estudios teóricos y empíricos. Kintsch (1980) sugiere incluso que hay varios niveles de control, con distintos esquemas asociados a estos, que permiten distintos niveles de comprensión. Fransson (1984, p.91) distingue entre “aprendizaje superficial” [“surface-level, reproduction-oriented learning”] y “aprendizaje profundo” [“deep-level, meaning-oriented”]. Según McNeil (en Puente, 1991b) un procesamiento

⁹En Sánchez Miguel (1993) se enumeran los siguientes tipos de conocimiento esquemático, a nivel general:

- *proposiciones*: serían los esquemas básicos mediante los cuales se construyen las nociones más elementales de la realidad;
- *esquemas para interpretar la acción humana*; en ellos cada actividad iría orientada a una meta;
- *conocimiento del mundo físico, de naturaleza causal*;
- *conocimiento sobre los textos, y en concreto, sobre las formas mediante las cuales se organizan*; a éstos Sánchez los llama esquemas retóricos; otra literatura los llama *esquemas formales*, en oposición a los esquemas *conceptuales* o *de contenido* (Carrell, 1987 y otros).

más profundo implica una mayor comprensión y se sugieren dos estrategias para ello - la elaboración, y situarse en el lugar del autor -, que se pueden considerar acciones de tipo metacognitivo¹⁰.

En relación con la enseñanza de la comprensión lectora en general, Puente (1991b) enumera una serie de causas que pueden originar su fracaso y que están estrechamente relacionadas con la falta de habilidad inferencial, proponiendo sugerencias para cada una de ellas (pp.99-106):

- a) Una causa puede ser la deficiencia de conocimiento temático, cuya solución, según Puente, radicaría en estudiar los temas desde distintos puntos de vista, lo que permite una inclusión más rápida en la memoria y un entramado mayor de conceptos relacionados con el tema.
- b) Otra causa es la dificultad para relacionar elementos constituyentes de un texto. La solución estribaría en el desarrollo de estrategias para desarrollar habilidades inferenciales, sobre todo de tipo lógico. El

¹⁰En Ruiz de Mendoza (1993) se establece una tipología esquemática para el procesamiento del discurso dentro del marco de la gramática sistémica, con el objeto de llegar a una clasificación que refleje las principales categorías lingüísticas existentes. Así, habría una subdivisión en micro y macroesquemas; los microesquemas se referirían a objetos conceptuales y sus relaciones típicas, así como a modos de relación y sus argumentos típicos- conocimiento asociado a las funciones del lenguaje, y al sistema lingüístico y su configuración básica, respectivamente-; los macroesquemas tendrían que ver con estructuras organizativas de nivel superior que permitirían los mecanismos de inferencia y establecimiento de coherencia discursiva. La hipótesis (apoyada argumentalmente) que se sostiene es la de la activación de un *macro-esquema episódico*: estrategia genérica aplicable a una amplia gama de discursos -con excepciones muy concretas como son las entradas enciclopédicas- que se basarían muy fuertemente en la activación microesquemática-; este macroesquema se desarrollaría así:

Marco - Tema - Trama - Resolución

La idea que se sugiere es que el macroesquema debería ser aplicable a la mayoría de tipos de discurso, basados en la orientación *planes + objetivos* (ya que el comportamiento humano se suele conceptualizar en objetivos). Esta teoría enlaza con la propuesta de Rumelhart sobre la orientación general de la conducta humana y del razonamiento hacia el análisis de medios y fines, comentada anteriormente, y con la noción de esquemas de género propugnada por otros autores en relación con el aprendizaje de lenguas para fines específicos (Swales, 1990).

realizar estas inferencias reduce, según Puente, la incertidumbre y la información arbitraria que son “fuentes seguras de confusión, lentitud en el aprendizaje, lentitud en el procesamiento y dificultad de razonamiento” (p.102).

- c) Las dificultades para elaborar e inferir en general causan deficiencias en la retención de información, capacidad de predicción, generación de expectativas, y, en suma, en los procesos vinculados con el establecimiento de una coherencia discursiva o activación de macroesquemas.
- d) Otras veces el problema es más bien de tipo cognitivo-procedimental, al no tener el lector consciencia de las conductas pre-requisito para leer eficientemente, como son el reconocimiento de incongruencias, análisis de la información distinguiendo la principal de la secundaria, evaluar la propia comprensión, y uso de habilidades metacognitivas como la relectura, el subrayado, etc...
- e) En algunos casos el problema no radica tanto en el lector como en el texto, que no ofrece suficientes claves como para elicitar esquemas adecuados.
- f) Por último Puente considera la dificultad para formular hipótesis y anticipar al contenido del texto como problema que genera muchas de las deficiencias anteriores. El no hacer uso de esta habilidad puede ser tan negativo como el utilizarla en exceso, caso más común en los lectores que tienden a la descodificación sin basarse en la información más “local”.

Tras lo expuesto en este apartado podemos concluir que los esquemas son representaciones del conocimiento que dan significado a nuestro entorno y dirigen los procesos de comprensión permitiendo la realización de inferencias sobre la información implícita y sobre las relaciones entre elementos del discurso y

ayudando así a la progresión temática. Hemos comprobado que los problemas en la lectura pueden estar motivados por la carencia en el lector de algunos de estos conocimientos - general, temático, lingüístico o estratégico- o por la carencia de pistas en el texto que faciliten la activación de los esquemas correspondientes. Otros autores añaden a las características del lector y del texto factores como el tipo de material que se lee, el propósito de lectura (Spiro, 1980) o perspectiva (Poggioli, 1991), como variables que inciden en la aplicación del conocimiento previo al procesamiento discursivo.

Entre los modelos teóricos basados en la teoría de los esquemas se pueden distinguir los que se centran en el proceso de la comprensión, con dos subgrupos:

- Estudios sobre *activación* de esquemas para procesar la información
- Estudios sobre *representación mental* de la información

y los que están centrados en la *producción*, que han estudiado principalmente la influencia de los esquemas en las tareas de recuerdo y de resumen.

Para esta tesis los dos primeros serán el objeto primordial de estudio y revisión, aunque las teorías sobre producción serán necesarias como base para la obtención de datos en la sección experimental.

1.1.3.1.3. Estudios sobre la representación mental de la información

La comprensión lectora se puede considerar desde dos ángulos, como se comentaba en la sección anterior: si nos centramos en averiguar cómo se acerca el lector a la información del texto, tomando ésta como eje, encontramos las teorías sobre información textual y comprensión; desde la otra perspectiva, hay

modelos que se sitúan en el punto de vista del lector y estudian cómo se activan los esquemas del conocimiento previo según las características de éste. Primero revisaremos algunas teorías del primer tipo y consideraremos aspectos de los textos que se ha demostrado tienen una influencia directa sobre los procesos de comprensión en general, para pasar luego a tratar otros factores dependientes del lector, como son las habilidades lingüísticas y la capacidad cognitiva.

Las aportaciones al estudio de esta área provienen en parte de la Lingüística Textual y en parte de una rama de la Psicología de la Instrucción centrada en la comprensión de textos.

Dentro de la Lingüística, a partir de Chomsky hay una nueva concepción del hablante como creador, con una capacidad innata para el lenguaje que incluye reglas naturales para su articulación. La Lingüística comienza a interesarse por estas reglas, que gobiernan la creación de significado más allá de la oración individual, y de ahí surge la atención hacia el estudio de estructuras del discurso y de los mecanismos de cohesión que permiten la integración de la información (es la misma época en que cobra auge la inteligencia artificial, con el estudio del procesamiento natural del lenguaje). En este marco se desarrollan los modelos de *procesamiento de textos*¹¹.

De Vega *et al.* (1990, cap.4) distinguen tres vertientes dentro de los modelos de procesamiento estructural del texto:

- a) Las *gramáticas de narraciones*: en estas teorías el texto se configura mediante macro-constituyentes, que a su vez se componen de episodios. Estos modelos se han trabajado sobre todo con textos narrativos, como los cuentos.

¹¹ Para una descripción más detallada del nacimiento y desarrollo de estas teorías véase Hall (1991)

- b) *Teorías de macroestructura*: en estas teorías se reconocen al menos 2 niveles de representación textual, un nivel microscópico, de relaciones locales entre conceptos, y un nivel macroscópico o global, la macroestructura textual.

- c) *Modelos mentales*: en ellos la organización estructural se considera un producto dinámico, resultante de la génesis y transformación de escenarios mentales en el curso de la lectura (sin mecanismos específicos de procesamiento estructural ni organización textual ‘a priori’). Dentro de un continuo texto-lector se hallarían más cercanos al segundo, mientras que las teorías de macroestructura se encuentran más cercanas al texto y su representación.

Nos centraremos en estos dos últimos grupos, ya que ha sido en este marco donde se ha abordado el estudio de la comprensión de los textos expositivos e informativos:

Las *teorías macroestructurales* defienden la construcción de una representación mental apegada al texto, de manera que la estructuración del texto y su representación son coincidentes, siendo las proposiciones las unidades básicas de esa estructuración común. El texto, y por tanto su representación, se puede descomponer en varios niveles, estableciéndose un nivel básico, *conceptual*, en el que los conceptos se corresponden con esquemas cognitivos que funcionan como unidades organizativas del conocimiento. La estructura textual se refleja en un plan organizativo, mediante la integración de elementos a través de mecanismos de cohesión y coherencia (de Beaugrande, 1980). De Beaugrande señala que la cohesión es sostenida a través de la interacción continuada entre el conocimiento del texto que se presenta y el conocimiento previo del mundo que posee el lector. De este modo, en palabras de González Marqués (1991, p.115):

“...la coherencia de un texto considerado aisladamente es sólo parcial, puesto que su continuidad como objeto de procesamiento depende tanto de la información que se presenta en él como del conocimiento previo del que dispone el sujeto”.

Van Dijk (1977) establece la base cognitiva de las macroestructuras, que justifica por la imposibilidad de almacenar en la memoria todas las proposiciones que se escuchan o se leen en el caso de grandes porciones de discurso. Necesariamente la información se ha de resumir en un conjunto de proposiciones –macroproposiciones- que permitan interpretar el resto del discurso al recoger las relaciones discursivas y de coherencia del texto o del enunciado completo, y que permitan recuperar esta información de cara a operaciones como reconocimiento, recuerdo, o resolución de problemas. En palabras del autor:

“The major problem at issue for discourse is [however] whether all propositions are stored in memory. This is clearly not the case when we look at free recalls of discourses of more than about 200 words. That is, beyond a certain threshold a language user hearing or reading a discourse can no longer retrievably store all the semantic information of the discourse as a set or sequence of propositions. Still, in most cases, even for very complex discourses like novels, the reader still knows what the discourse is about, and still is able to establish coherence relations with the previous part of the discourse. It follows that these relations cannot possibly be established with all previous propositions individually, but must be based on information which can easily be stored and which is necessary and sufficient for the interpretation of the rest of the discourse. Similarly, having interpreted the whole discourse, structures must be available for the accomplishment of recognition, recall, or problem solving tasks[....] The main point to be made here is that macro-structure formation in complex discourse is a necessary property of cognitive information processing. Large amounts of detailed information must be reduced and organized so as to remain available for retrieval and in recall, in integration of incoming information, and in problem-solving.” (pp.156-158)

Según van Dijk los “esquemas-marco” [“frames”] son necesarios para establecer una coherencia explícita entre las oraciones de un discurso, pero las

proposiciones que pertenecen a éstos, siendo de naturaleza más general, no tienen por qué estar expresadas en el discurso. En las teorías cognitivas los esquemas-marco juegan un importante papel, ya que actúan como principios organizativos, estructurados en la memoria semántica para dar un sentido coherente al discurso.¹² Van Dijk argumenta asimismo que si los esquemas-marco se pueden representar como conjuntos ordenados de proposiciones, éstos deben de poseer también una macroestructura, en la que se defina el nivel y la importancia relativa de la información contenida en ella (p.160).

En relación con los niveles lingüísticos, van Dijk sostiene la existencia de un esquema-marco para el léxico de cada idioma: a un nivel superior, la información esencial de un esquema debe corresponderse con la información conceptual asociada a los conceptos de un idioma expresado léxicamente, de modo que habría una correspondencia biunívoca entre esquema semántico y elemento léxico. Con respecto al nivel pragmático, el autor define los “*macro-actos de habla*” (p.246), de naturaleza global, que contendrían el propósito o función que conlleva la utilización de un discurso en un contexto determinado, y equivaldrían a lo que más tarde Ruiz de Mendoza ha denominado *macroesquemas*, y, otros autores, (Swales 1990; Bhatia 1993...) *esquemas de género*.

En Kintsch y van Dijk (1978) se establecía un primer modelo de comprensión y producción a partir del texto en el cual las proposiciones tienen su propia estructura interna y afectan a la forma como procesamos el texto y al tiempo empleado en hacerlo. En este modelo el texto se puede describir a un micronivel local y a un macronivel de naturaleza más global. El proceso de

¹² VanDijk explica el papel de los esquemas-marco con el siguiente ejemplo:

“We went to a restaurant, but **the waitress** was too busy to take our order immediately”.

La proposición *the waitress* se nos presenta como información conocida -de ahí el uso del artículo determinado- y esto es así, según van Dijk, porque esta proposición está implícita en el marco “restaurante”.

comprensión conlleva la formación de una *base textual semántica* coherente; los *macrooperadores*, de naturaleza esquemática y derivados de los objetivos del lector, tendrían como función reducir la información del texto a lo esencial [*gist*], que equivale a su *macroestructura*. Estas operaciones se dan, pero a la inversa, a la hora de realizar tareas de recuerdo y resumen: un resumen coherente debe reflejar la macroestructura¹³. Los propios autores reconocen algunas limitaciones en su modelo:

1. por un lado, una ausencia de procedimientos efectivos en la construcción del texto-base en formato proposicional a partir del texto superficial revela una generación de proposiciones más bien basada en la intuición semántica, por lo que se plantean la posibilidad de un enfoque más pragmático-comunicativo;
2. ausencia de procedimientos efectivos en la aplicación de las macrorreglas y esquemas de control; en el último modelo Kintsch suprime las macrorreglas y los esquemas de control, y los sustituye por un proceso conexionista, más mecánico;
3. descuido de las inferencias: no se especifican los mecanismos inferenciales, que según ellos podrían derivarse de un modelo que

¹³Para demostrar la eficacia del modelo los autores realizaron una serie de operaciones que incluían la selección de las microproposiciones relevantes de un párrafo para llegar a una representación semántica que reflejara las relaciones entre éstas; aplicando el esquema correspondiente -el que responde a las convenciones sociales para la disposición de ese tipo de información, en este caso un informe (p.380)- establecieron las macrooperaciones que relacionan la base semántica con el esquema-aquí intervienen factores como el conocimiento previo de esas convenciones, el estilo de lectura...- y se determinaron unas probabilidades de reproducción para una posible macroproposición. A continuación los autores administraron el mismo párrafo, de un informe de psicología, a alumnos de psicología para realizar tareas de recuerdo inmediato y retardado-con un periodo de tres meses- y de resumen. Hay resultados positivos en cuanto a recuerdo y reproducción de las macroproposiciones, aunque la distinción entre estas y las microproposiciones se produce más en el recuerdo distanciado. Comparando los protocolos de esta prueba con los de otra donde los sujetos leían el texto -un informe- completo en lugar del primer párrafo, solamente los macroprocesos reflejados en sus protocolos parecen ser más coherentes.

incluyese conocimiento general del mundo organizado en esquemas-marco.

En van Dijk y Kintsch (1983) se propone un modelo estratégico de procesamiento discursivo. La estrategia global consiste en la reproducción de la base textual, formada por el conjunto de las proposiciones y las relaciones entre éstas; pero la comprensión no sólo es esto, sino que implica la construcción de un *modelo situacional*, que es “la representación cognitiva de hechos, acciones, personas y, en general, la situación sobre la que trata el texto” (pp.11-12). Establecen tres niveles de organización textual: la *superestructura*, la *macroestructura* y la *microestructura*. La primera se refiere a la conformación convencional, o “sintaxis global” (p.16) de los textos; consiste en “esquemas para las formas textuales convencionales” y parece ocupar un lugar destacado en el procesamiento de éstos (p.54).

La macroestructura contiene la información esencial del texto, reducido a una lista de palabras clave o de puntos más importantes (p.52); la microestructura es la representación detallada de la información textual. Las estrategias de coherencia local interpretarían este último tipo de información; la coherencia global es la que caracteriza el discurso como un todo, y como tal, se ve reflejada en la macroestructura textual. Las macroestrategias, por lo tanto, persiguen la reconstrucción de la macroestructura, y se utilizan de forma espontánea, según se desprende de investigaciones revisadas por los autores (pp.232-233). Estos apuntan a la necesidad de investigar en más profundidad la relación entre los procesos locales- que siguen una línea ascendente- y los globales – descendentes -; aunque, como ellos indican, habrá situaciones de lectura que conlleven lógicamente el uso exclusivo de uno de los dos. De cualquier modo, argumentan, “The exact point in the text where macropropositions are formed should be determined” (p.233).

Este modelo, al contrario que el anterior, incluye a los mecanismos de inferencia, como los que establecen la relación entre el nivel lingüístico y el conceptual:

“We propose that inferences are not a part of the text base proper but pertain to a different, nontextual, level of analysis, the situation model. The textbase is a representation of the text as it is. Bridging inferences and other types of inferences belong to the situation model constructed on the basis of that textbase and knowledge. What is inferred are therefore not propositions in the textbase but links in the situation model” (p.51, énfasis de los autores).

Las teorías de representación de textos, con van Dijk y Kinstch como máximos exponentes, inicialmente se centran en las jerarquías estructurales explícitas en el texto, para más adelante incorporar los procesos inferenciales generados de las diversas fuentes de información, como se observa en la evolución de los modelos de procesamiento textual de estos dos autores¹⁴.

En la teoría de los *modelos mentales* una de las contribuciones clave es la diferenciación entre imagen mental y representación lingüística: la estructura de la imagen mental no tiene por que ser igual, sino que es la de la situación en el mundo real o imaginario sugerido por el texto; sin embargo se reconoce el uso de la estructura sintáctica textual en la construcción de esta representación, así como de procesos semánticos composicionales (Garnham y Oakhill, 1992). Los modelos mentales se encuentran a medio camino entre las proposiciones y las representaciones de carácter analógico. Como representaciones, estarían próximos a las imágenes mentales, por su carácter analógico o ‘cuasi-perceptivo’ (González Marqués, 1991, p.124); la diferencia es que no sólo tendrían parámetros espacio-

¹⁴González Marqués (1991) apunta a una serie de razones, provenientes de diversos estudios, por las que las inferencias no pueden dejar de incluirse en las teorías sobre procesamiento de textos. Estas razones o aspectos se refieren, por ejemplo, a las representaciones de tipo espacial, información de carácter motor, o elementos procedimentales, cuya interpretación en el texto pasa por la identificación de estructuras cognitivas relacionadas; pero quizá el aspecto más claro es el relativo al **contexto**: la estructura causal suele aparecer implícita, por lo que es necesario inferirla, y su importancia es tal que el porcentaje de cadenas causales determina la coherencia de los textos y la capacidad para recordarlos.

temporales, sino otros como personajes, metas, intenciones..., que posiblemente también se representen de forma analógica. De Vega *et al.* (1990) los definen según los siguientes rasgos:

- dinamismo: la representación inicial es difusa, y se va concretando durante el proceso lector, con ayuda de inferencias puente, pudiéndose manipular y reordenar sus partes;
- procesamiento más prolongado, consecuencia de lo anterior;
- incluyen una considerable cantidad de conocimiento del mundo que no aparece explícitamente, lo que permite ir más allá del propio texto;
- isomorfismo referencial: la estructura del modelo mimetiza la estructura de la realidad representada;
- mantienen en 1^{er} plano objetos, sucesos y personajes. Éstos se mantienen en la memoria, accesible, mientras se permite la activación del modelo mental.

Los modelos mentales se diferencian de los situacionales en su mayor flexibilidad y dinamismo. Las teorías de esquemas consideran la comprensión como activación de trazos de memoria ya existentes en la memoria semántica, mientras que en el modelo mental cada experiencia de comprensión genera una representación única. En cuanto a su posible relación, González Marqués (1991) argumenta: “Puede ser que los modelos mentales se elaboren, al menos parcialmente, a partir de contenidos esquemáticos. Asimismo, es posible que los esquemas se abstraigan o sinteticen a partir de trazos procedentes de experiencias individuales o de modelos mentales” (p.122).

El mismo autor sostiene que la diferencia entre un modelo mental y un esquema es la misma que la diferencia entre memoria episódica y memoria semántica. En los modelos situacionales más avanzados, sin embargo, esas diferencias disminuyen al establecerse la posibilidad de los mecanismos

inferenciales. La capacidad para aplicar las inferencias de tipo temático es el punto donde más se manifiesta la controversia:

“La comprensión y las inferencias frecuentemente no son esquemáticas, sino ‘inteligentes’. Actualmente, ni la teoría de los esquemas ni los modelos mentales dan cuenta satisfactoria de muchas de estas inferencias. Sin embargo, la noción de modelos mentales, por su carácter dinámico y flexible, parece un marco potencialmente adecuado para analizar este tipo de fenómenos” (p.123).

González Marqués concluye sobre la necesidad de elaborar la noción de modelo mental, que de momento es intuitiva, siendo sus ventajas el explicar el carácter dinámico de la comprensión (cosa que no hace la teoría de los esquemas), y la constitución de un marco alternativo para entender el procesamiento estructural del texto. Como ventajas de los modelos situacionales, de Vega *et al.* (1990) apuntan a su mayor plausibilidad psicológica y a que permiten cierto grado de elaboración computacional.¹⁵

Desde los años 70 hasta la fecha se han realizado múltiples estudios de carácter experimental que demuestran la existencia de una interacción entre estructura y contenido textuales, reflejada en la capacidad de comprensión y retención de la información. Algunos de estos estudios sobre estructura textual y recuerdo muestran que los contenidos pertenecientes a los niveles superiores del

¹⁵Tardieu, Ehrlich y Gyselinck (1992) parten del supuesto de que en la elaboración de respuestas sobre un texto la formulación de inferencias está relacionada con la utilización de un modelo de representación mental, mientras que el uso de paráfrases se debe a la posesión de un modelo proposicional. Los autores realizaron un experimento enfocado a demostrar dónde reside el papel del conocimiento específico de un dominio sobre la comprensión, si es en la representación proposicional o en el modelo mental del contenido del texto. Había dos grupos de sujetos - expertos e inexpertos- que tenían que responder a preguntas sobre dos textos científicos, uno familiar para los expertos y otro neutral. Los expertos respondieron más rápidamente a preguntas sobre el texto científico que les era familiar temáticamente y se demuestra que hay diferencias de procesamiento que residen en la construcción del modelo mental, ya que fue en las respuestas que exigían realización de inferencias donde se apreció un comportamiento diferente entre expertos y novatos, mientras que en las respuestas que implicaban el uso de paráfrases el comportamiento fue similar.

texto se recuerdan con mayor frecuencia que los contenidos de los niveles inferiores.

En muchos de estos experimentos se parte de clasificaciones de relaciones o “estilos retóricos” para comparar el efecto de éstos sobre la comprensión lectora (Meyer, 1977; Meyer y Grice, 1982); Meyer y Grice proponen la existencia de una codificación selectiva de algunas proposiciones, de manera que diferentes representaciones cognitivas derivan en una diferente configuración en el recuerdo. En este sentido, el conocimiento previo que el lector posee sobre la organización textual se ajusta a las pistas textuales que el escritor proporciona:

“A reader’s prior knowledge about texts’ organizational plan interacts with the signals in a particular text and leads readers to expect a certain organization for a text. This organizational plan is thought to influence the selection of some information over others for storage in a reader’s memory. In addition, of that information selected for storage, the information which best instantiates the organizational plan will be linked or related to more propositions than others and be placed at the top of the retrieval hierarchy” (p. 182).

Otros estudios comprueban el efecto de la simplificación sintáctica y señales de estructuración jerárquica en el procesamiento lector (Meyer y Penland, 1982¹⁶; Kintsch y Yarbrough, 1982¹⁷). En Lorch y Lorch (1985) se comprueba la

¹⁶Este estudio y los dos anteriores se describen más ampliamente en la sección 1.3.3.3.

¹⁷Kintsch y Yarbrough (1982) demuestran que los textos que dan a los lectores pistas sobre su organización retórica se entienden mejor a nivel global, mientras que la comprensión a nivel local no resulta afectada. Utilizaron las técnicas de recuerdo libre para evaluar los micro y macroprocesos, y de cloze para los mismos procesos, con 40 alumnos de psicología como sujetos. El material consistía en 8 textos, para 4 formas retóricas: clasificación, ilustración, comparación/contraste y descripción de procedimientos, de manera que para cada forma había una versión retórica “buena” y otra “mala”. Los sujetos respondían mejor sobre el tema y los puntos principales en las versiones que contenían claves explícitas sobre una macroestructura, mientras que en las otras versiones, donde estas pistas se habían suprimido, el resultado a nivel global era peor; sin embargo, los resultados de la prueba “cloze”, que mide la comprensión a nivel local, eran iguales para ambas versiones. Los autores concluyen sobre la evidencia de procesos de comprensión lectora con una base estratégica (p.833).

incidencia de la estructura textual en el recuerdo del contenido de los textos¹⁸. Reiser y Black (1982), por su parte, proponen un modelo de comprensión textual que contenga las estructuras memorísticas que originarían las inferencias necesarias para una construcción coherente del texto, por un lado, y una especificación de los mecanismos de recuperación necesarios para obtener la información: los autores sostienen que las mismas estructuras utilizadas para comprender un texto se utilizan también para recuperarlo, y sugieren que para distintos tipos de texto (ej. narrativo vs. expositivo), las estructuras de conocimiento y los mecanismos de procesamiento serían diferentes.¹⁹ Los autores concluyen sobre la conveniencia de centrarse en las estructuras de procesamiento del lector, más que en la descripción de los textos mismos, si se quiere llegar a un modelo adecuado de procesamiento textual.

En el área de la Psicología de la Instrucción, diversos autores españoles han seguido una línea de investigación en relación con la información textual y la mejora de la comprensión lectora. García Madruga *et al.* (1989) comprueban la eficacia diferencial de dos tipos de ayuda textual -esquemas y objetivos- sobre los procesos de memoria o comprensión y recuperación de la información procedente de textos expositivos, y el efecto de algunas modificaciones en los textos, con

¹⁸Los autores realizaron dos experimentos que confirman el uso de una representación de la estructura temática del texto por parte de los lectores para guiar su recuerdo acerca del mismo. En el primer estudio, se manipularon el orden de los temas y la presencia/ausencia en el párrafo introductorio de información relativa a los temas y su organización. Los sujetos recordaban menos temas si éstos aparecían desordenados, o si la información relativa a ellos no aparecía en la introducción. En el segundo experimento, se demuestra que la presencia de oraciones temáticas a nivel de párrafo incide en un mayor recuerdo de la información textual. Se sugiere la necesidad de concienciar a los alumnos acerca de la eficacia de construir una correcta representación de la estructura temática del texto y de instruirlos en ese sentido, enseñándoles distintos esquemas estructurales comunes en prosa expositiva para aumentar su sensibilidad hacia éstos.

¹⁹Así, el procesamiento de textos expositivos parece requerir el acceso a estructuras memorísticas descriptivas más estáticas, y a más estructuras basadas en la causalidad física, mientras que la comprensión de cuentos conlleva el uso de estructuras que codifican la intencionalidad; por otro lado, el procesamiento de textos expositivos parece requerir la modificación de estructuras memorísticas mientras que en el caso de la narración se recuperan estructuras existentes de forma primaria (Reiser y Black, 1982, p.249).

resultados óptimos en cuanto al guión-esquema, pero no tanto en cuanto a los objetivos²⁰.

En Vidal-Abarca (1990) se incorpora como una de las variables que inciden en la comprensión textual el componente temático, que se añade a los factores de tipo más sintáctico o estructural, y que cada vez va a cobrar más protagonismo en los estudios sobre comprensión. En este estudio se averiguó que los lectores maduros utilizan una “estrategia estructural”, consistente en la “búsqueda y seguimiento de la estructura superordinada del texto, centrándose en el mensaje que se intenta transmitir, de forma que se relacionan adecuadamente los detalles más importantes de esa estructura, facilitándose así la codificación y el recuerdo de la información mediante este marco organizativo” (p.56).

Los lectores inmaduros, por otro lado, utilizan estrategias de listado o de “tópico + detalles”, sin plan de procesamiento textual, lo que resulta en un “recuerdo de unidades de información separadas, sin otro vínculo de unión que el hecho de referirse a un determinado tópico semántico” (p.56). Asimismo averiguaron que la conciencia de esquemas estructurales tiene un componente evolutivo, de forma que “los niños de grados escolares medios manifiestan menor conciencia de ellos que los que están en grados superiores de escolaridad [...]

²⁰En un primer experimento, con diseño de 3 grupos, utilizaron 2 textos con la misma información pero con distinta organización. El texto de control era un fragmento de un libro de texto sobre psicología, simplificado sintácticamente y léxicamente. Los grupos experimentales recibieron este texto, con la información desordenada. En uno de ellos el texto iba precedido de un guión-esquema, mientras que en el otro se incluían los objetivos de aprendizaje. El tercer grupo era el de control; los sujetos eran alumnos de la Universidad a Distancia. En el segundo experimento se intentaba comparar el efecto del tipo de texto (standard / experimental) y el tipo de ayuda (guión / objetivos), con alumnos de secundaria. Según los resultados de ambas pruebas, la presentación de un esquema previo a la lectura parece optimizar los procesos de almacenamiento y recuperación de información. Los objetivos, sin embargo, no resultan eficaces. Ambos tipos de ayuda actúan de distinto modo, favoreciendo el guión –esquema el uso de estrategias deductivas, y los objetivos un tipo de procesamiento más puntual y fragmentario.

hallándose incluso que los estudiantes universitarios son poco conscientes de estos esquemas textuales” (p.56).²¹

Otros estudios en esta línea son los de León (1991a, 1991b); Carretero *et al.* (1992); Vidal-Abarca (1993)²²: en ellos se sigue demostrando el carácter evolutivo de la habilidad de procesamiento de textos y se incide en la importancia de un entrenamiento estratégico que compense la capacidad limitada del sistema de procesamiento de la información humano.

Concretamente, en Vidal-Abarca *et al.* (1994) se incide en el aspecto semántico, en un estudio sobre conocimiento previo y temática específica: el objetivo es comprobar el efecto del conocimiento previo, las adaptaciones textuales y las estrategias de estudio, en el recuerdo, comprensión y aprendizaje de textos científicos por parte de universitarios y alumnos de bachiller²³. El

²¹En este estudio de Vidal-Abarca el objetivo era comprobar la eficacia de una instrucción explícita en la captación de ideas principales de textos expositivos con estructura enumerativa y comparativa, y en la formación de la macroestructura textual. Los sujetos eran 64 alumnos de 5º de EGB (11 años). Se elaboraron 26 texts expositivos con estructura o enumerativa o comparativa. El grupo experimental recibió instrucción directa en la captación de ideas principales y en la formación de la macroestructura textual en diversas sesiones; se realizaron 3 medidas dependientes tras la lectura de varios textos, con diseño pre-text y post-text, consistentes en la captación de ideas principales, conciencia de estructura textual y grado de recuerdo. Los resultados fueron mucho mejores en el grupo experimental, y siguieron siendo superiores en algunas pruebas aplicadas varios meses después.

²²En el trabajo de Vidal-Abarca (1993), con tres grupos de edades, se comprueba que:

- los alumnos de cursos superiores emplean enfoques semánticos y globales para procesar los textos, según el modelo de van Dijk y Kintsch (1983);
- los de 5º, el curso inferior, muestran “una notable ausencia de ese procesamiento, estableciendo conexiones parciales entre frases basándose sobre todo en repetición de términos, pero sin llegar a un significado global integrador” (p.101);
- los de 8º, nivel intermedio, muestran una *fase de transición*: parece, sobre todo en algunos, más cercanos a los de BUP, que intentan procesar semánticamente, “pero tienen carencias de tipo sintáctico que les hacen cometer errores” (p.101).

Este estudio coincide con el Ohlhausen y Roller (1988), corroborando la importancia del nivel semántico en el procesamiento, y el papel complementario e imprescindible de las habilidades sintácticas.

²³Los sujetos, universitarios de Física y Psicología, y Bachilleres en las ramas de Ciencias y de Letras, tenían que leer un texto de Física y Química de Bachillerato en 2 versiones, tomándose

conocimiento previo resulta ser fundamental sólo en el caso de que se activen los esquemas adecuados, principalmente por el modelo situacional; entre los estudiantes universitarios, sin embargo, se da un acercamiento difuso a los textos no familiares, basándose en aspectos semánticos para captar la idea principal de manera eficaz (p.87). Esto demuestra que un modelo descendente no es suficiente para la comprensión total del contenido textual, aunque sí para captar las ideas más importantes.

En relación con éste último punto -información importante/ secundaria-, es conveniente aclarar qué se entiende por este concepto. Winograd y Bridge (1990) distinguen entre información importante, estructura textual y comprensión; para ellos el concepto de información importante depende del tipo de texto (expositivo, narrativo...), y la importancia relativa del texto varía también de lector a lector. Siguiendo a van Dijk (1979), el cual distinguía entre información *textualmente* importante (la que es considerada importante por el autor y que debe reflejarse así en un texto si está bien escrito) e información *contextualmente* importante (lo cual depende de factores externos, como pueden ser el objetivo del lector, interés, experiencia, etc...), los autores consideran que cuando se habla de importancia textual nos referimos al 1^{er} tipo: ideas del texto que el autor considera fundamentales. Si el texto está bien estructurado, el lector identificará esa información como tal, independientemente de su objetivo o visión particular en la lectura.

En el mismo sentido, Carriedo (1996) señala una falta de consenso en las metodologías sobre lectura acerca de lo que es la idea principal, y su relación con las diferentes tipologías textuales: “Se ha argumentado que la consideración de aspectos como el propósito y el conocimiento previo, equivaldría a decir que la

medidas del grado de recuerdo del contenido, de selección de ideas más importantes, y de grado de aprendizaje. Las manipulaciones textuales y las estrategias de estudio conllevaron diferencias significativas en todas las tareas, mientras que el conocimiento previo lo hizo en las tareas de recuerdo y aprendizaje sólo en algunos casos: “parece que cuando no existen niveles intermedios más o menos elevados de conocimiento previo, son más relevantes las estrategias de estudio y comprensión” (p.86).

idea principal no está en el texto, y por tanto, no hay consenso posible, olvidando que la información del texto está estructurada, y que es esa estructuración la que determina la idea principal” (p.103); Carriedo defiende la determinación de la idea principal como la que está situada en los niveles superiores de la jerarquía del texto, que será distinta para distintas tipologías textuales, y cuya instrucción, no obstante, debería completarse con aspectos como el propósito de lectura y la activación de los conocimientos previos, distinguiéndose la idea principal del tema del texto. León (1991a) argumenta que, sin duda, el conocimiento de la representación estructural de los textos siempre es positivo para la comprensión:

“Aunque resulta difícil establecer qué factores son los responsables de la mejora en la comprensión final de aquellos sujetos que han sido instruidos a través de una combinación de estrategias orientadas a inducir un conocimiento sobre la estructura y organización de los textos, la evaluación global parece resultar efectiva. Así, en general, podemos señalar que el poseer un conocimiento previo sobre la organización de los textos mejora la comprensión de pasajes que al menos se adecúan a esa estructura” (p.20).

Todos los estudios descritos sobre el lector ante la información textual, así como la distinción entre información *objetivamente* importante y la determinada por el contexto no dejan de plantear una serie de dudas: ¿hasta qué punto es el lector capaz de identificar la información principal sin la posesión de otro tipo de conocimiento más allá de la macroestructura sintáctica o del conocimiento temático?; ¿qué papel cumple la intencionalidad del autor y cómo se explica sin un contexto, compartido con el lector? ; ¿puede separarse la información textual de su contexto y captarse su función comunicativa plenamente?.

Estas preguntas llevan a plantearse la necesidad de un modelo que atribuya una influencia activa sobre la codificación de diferentes proposiciones textuales a esquemas previos específicos, relacionados con la organización textual, pero según dimensiones también extratextuales, que pueden incluirse si tomamos el

género como unidad de acción. Más adelante se valorará la aportación del concepto de género a los modelos de comprensión lectora de inglés como lengua extranjera, y en concreto, para alumnos universitarios con español como lengua materna, que son el objetivo de esta tesis.

Como conclusión, y según lo expuesto en las secciones anteriores, se puede afirmar que en un modelo general de comprensión lectora son varios los factores que hay que considerar; en primer lugar, se han revisado trabajos sobre cómo la configuración de los textos determina su comprensión por parte del lector, hasta el punto de activar procesos cognitivos diferentes; se ha comprobado que el uso de la información textual tiene un carácter evolutivo, de manera que el lector va pasando de un uso de codificación a niveles inferiores a un procesamiento más semántico y global a medida que madura. Además, desde un enfoque pragmático habría una necesidad de incluir aspectos de tipo social, contextual, etc., que pueden influir en lo que el lector considera como información importante o *relevante* (siguiendo la terminología de Sperber y Wilson 1986), y que nos llevarán a considerar los géneros como unidad de análisis. En los estudios experimentales se observa asimismo la inclusión del componente estratégico como variable decisiva, y su uso eficaz como reflejo de madurez lectora.

Centrándonos en la lectura de lenguas extranjeras, en concreto el inglés por parte de alumnos españoles en nivel universitario, es obvio que habrá ciertas diferencias con respecto al proceso de lectura en general, resultantes en gran parte de las diferencias en cuanto al conocimiento previo de dos códigos lingüísticos- L1 y L2²⁴-, del contexto de aprendizaje -formal- y el objetivo del mismo- académico-, y de toda la experiencia previa de aprendizaje que el lector adulto incorpora.

²⁴Por L2 entenderemos de ahora en adelante la lengua extranjera meta-FL, y no segundas lenguas, típicas de contextos bilingües.

1.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN L1/L2

En el apartado anterior se identificaban algunos factores decisivos para la comprensión lectora en la lengua materna. Sin embargo, la lectura en una lengua extranjera conlleva la influencia de unos componentes de conocimiento previo distintos, si no en calidad al menos en cantidad, ya que a la coexistencia de dos códigos lingüísticos más o menos distantes y que interactúan, ha de sumarse una experiencia previa de aprendizaje y la posesión de esquemas conceptuales bastante consolidados si nos referimos a lectores adultos.

En un estudio temprano de Devine (1981) se pretendía comprobar si los adultos que aprenden L2 y los niños muestran el mismo desarrollo en el aprendizaje de la lectura, dentro de una aproximación al proceso de aprendizaje en la segunda lengua. Los sujetos eran catorce adultos hispanos estudiantes de inglés en distintas etapas de aprendizaje; en este estudio de carácter transversal. Devine comparó sus datos con los de otro estudio previo de Goodman sobre niños que aprendían el inglés como L1. Ambos estudios coincidían en que los lectores en ambos casos utilizan todo tipo de pistas²⁵, por lo que Devine aconsejaba la provisión de contextos ricos y significativos en el aprendizaje de las segundas lenguas, y en concreto para el desarrollo de la lectura, de manera que se

²⁵Las técnicas utilizadas para la obtención de datos fueron protocolos de recuerdo oral, con preguntas posteriores sobre el contenido del texto, y análisis de 'errores' (miscues). Devine obtuvo los siguientes resultados:

1. Los errores variaban en cantidad de lector a lector y de texto a texto.
2. Las pautas de desarrollo mostradas en ambos grupos son muy similares:
 - descenso de errores por cada 100 palabras a medida que avanzaban
 - procesamiento de bloques lingüísticos cada vez mayores
 - mayor frecuencia de estructuras sintácticas y semánticas
 - mayor discriminación grafo-fonémica
 - cambios en la cantidad de información grafofonémica utilizada
 - movimiento hacia una aceptabilidad sintáctica y semántica más estable

reproduzca todo lo posible la riqueza contextual que caracteriza al aprendizaje en la lengua materna.

Aunque el paralelismo entre el aprendizaje lector entre la L1 y la L2 existe, sobre todo en cuanto a su evolución, se ha apuntado por parte de diversos autores al aspecto contrastivo que incluye el aprendizaje de una segunda lengua y la necesidad de su inclusión en las metodologías de investigación sobre la lectura en L2 (Connor, 1987; Kitao, 1989; Koda, 1994). El hecho de haber adquirido previamente un código lingüístico debe por lógica tener alguna influencia en la adquisición posterior de otros códigos, más aún si éstos son relativamente cercanos, como es el caso del inglés y el español. Ellis (1986) resume en el siguiente párrafo las contribuciones anteriores a su obra, especialmente desde el *Análisis Contrastivo*, sobre el papel de la lengua materna en el aprendizaje de la L2 en general, como fuente de conocimiento en la que el aprendiz de un idioma se apoya, especialmente en las etapas más tempranas del aprendizaje:

“The L1 is a resource of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them sift the L2 data in the input and to perform as best as they can in the L2. Precisely when and how this resource is put to use depends on a whole host of factors to do with the formal and pragmatic features of the native and target languages (i.e. linguistic factors) on the one hand, and the learner’s stage of development and type of language use (i.e. psycho and sociolinguistic factors) on the other hand. The influence of the L1 is likely to be most evident in L2 phonology-the ‘foreign’ accent is ubiquitous- but it will occur in all aspects of the L2. [...] If SLA is viewed as a developmental process, [...] then the L1 can be viewed as a contributing factor to this development, which in the course of time, as the learner’s proficiency grows, will become less powerful” (p. 40).

La intervención en el aprendizaje de la L2 de factores no sólo lingüísticos (de la L1 y la L2), sino de carácter psicolingüístico o sociolingüístico, como sugiere Ellis, se ha ido considerando cada vez con más fuerza, sobre todo con respecto a hablantes adultos, en cuyo caso es evidente que el componente

• mayor nº de autocorrecciones, etc..

metacognitivo o la especialización en un área temática pueden también contribuir al aprendizaje. En cuanto a la lectura en lenguas extranjeras, Koda (1994) enumera tres condiciones críticas que la distinguen del proceso lector en la L1: una experiencia previa lectora; efectos interlingüísticos provocados por el contacto entre los dos códigos, L1 y L2; y un conocimiento lingüístico limitado de la lengua meta, lo que puede por lógica influir en el tipo de procesamiento.

Algunos autores incluso se han planteado si la lectura en la L2 no es más propiciada por las habilidades lectoras que el sujeto ya posee que por su competencia en la lengua meta. Alderson (1984) plantea varias hipótesis al respecto, para cada una de las cuales encuentra evidencia teórica o empírica de estudios anteriores:

- (1) lectura deficiente en la L1 como causa de lectura deficiente en la L2;
- (2) insuficiente conocimiento de la L2 como causa de lectura deficiente en la L2;
- (1a) que las estrategias de lectura para la L1 no sean válidas para la lectura en la L2, lo que conlleve una lectura deficiente;
- (2a) que las estrategias de lectura no se transfieran de la L1 a la L2 por un nivel insuficiente en la L2.

Las situaciones hipotéticas (1) y (1a) supondrían que la habilidad lectora en la L1 es decisiva para el desarrollo lector en la L2, mientras que en las situaciones (2) y (2a) el conocimiento lingüístico es el requisito directo para el desarrollo tanto de esta destreza como de otras, con distintas consecuencias pedagógicas en cada caso. Para la primera hipótesis, Alderson no presenta ninguna evidencia concluyente, aunque el autor deduce de estudios anteriores que el poseer destrezas de lectura siempre parece ser beneficioso si no intervienen otros factores. En cuanto a la posibilidad (1a) Alderson apunta a teorías sobre

“procesamiento en paralelo”, según las cuales las estrategias de lectura van asociadas en mayor o menor grado al lenguaje en que se lee; de esto se desprenden dos consecuencias: la primera, que cuanto menos se conozca la lengua-meta, más probable es que se lea del mismo modo que en la L1; segundo, que en el caso de idiomas similares, como son el inglés y el español, es más probable que se dé una transferencia positiva de estrategias.

Para la hipótesis (2) Alderson presenta resultados, a veces contradictorios, de diversos estudios, algunos de los cuales sugieren que el conocimiento conceptual puede suplir la falta de conocimiento lingüístico; otros estudios apuntan a distintas áreas lingüísticas que se consideran esenciales para la comprensión lectora. En cuanto a la hipótesis (2a), parece ser necesario cierto nivel de competencia lingüística -nivel umbral o “threshold level”- para que se dé una transferencia de destrezas lectoras, pero no está claro si ese nivel es estático o si, como se sugiere por parte de algunos autores, varía según el tipo de tarea, la cantidad de conocimiento conceptual que se posea, etc...

Alderson sostiene que, a pesar de que es necesaria más evidencia empírica, la competencia lingüística parece estar más asociada a la comprensión lectora en la L2 que la habilidad lectora previa. Además indica algunos aspectos por aclarar en futuras investigaciones acerca del nivel umbral, como su incidencia en las distintas áreas lingüísticas, si varía según los sujetos y las tareas, o la influencia sobre éste del comportamiento en la lengua materna. En sus propias palabras:

“To which extent is it [the threshold level] syntactic, semantic, conceptual, discorsal?”

- Does the level of the threshold vary for different learners, and for different tasks?

- Is it conceivable that good first language readers will require a lower threshold before being in a position to utilize their good reading strategies?

- *Will the attainment of a higher level of competence compensate a poor first-language reader?" (p.20)*

McDonough (1995), en un estudio posterior, indica que cuando hay problemas de lectura en L2, todavía no está claro si es debido a: fallos en las destrezas de descodificación; uso de estrategias inadecuadas; fallos en destrezas de síntesis; fallos en la inferencia del significado de palabras desconocidas concretas; o al uso de ideas previas sobre la información del texto que son más influyentes que las pistas lingüísticas existentes.

En las siguientes secciones se examinarán con un poco más de detalle algunos de los aspectos clave para dilucidar qué componentes del conocimiento previo son más determinantes en la comprensión lectora de la L2, ahondando en las preguntas planteadas por Alderson. Primero se revisarán estudios empíricos posteriores a Alderson sobre el componente de la L1 y transferencia; después se examinarán con más detalle teorías y estudios sobre el nivel umbral y la competencia lingüística necesaria para llegar a éste; seguidamente se sopesará la influencia del factor *conocimiento temático* en la comprensión lectora de la L2 y en la determinación del nivel umbral, y se analizará el papel relativo de las distintas áreas o niveles lingüísticos -semántico, léxico, sintáctico, discursivo- sobre la comprensión lectora en la L2; finalmente se considerarán de nuevo las ventajas de un enfoque en cuanto a géneros, que englobe la acción conjunta de cada uno de los factores analizados dependiendo del contexto pragmático de lectura.

1.3. COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

1.3.1. LA EXPERIENCIA PREVIA EN LA LENGUA MATERNA

Dentro de la investigación sobre transferencia en la comprensión lectora, Koda (1994) distingue dos perspectivas: la que defiende la universalidad de los procesos de lectura (Goodman 1973) y la que defiende la especificidad de los procesos de lectura en cada lengua. Con respecto a la primera posibilidad, Koda aprecia una falta de estudios dedicados a detectar qué destrezas específicas de lectura se transfieren; parece haber más investigaciones que demuestran la segunda opción, y también hay estudios sobre procesos cognitivos generales transferidos de la L1 a la lectura en L2. Koda apunta a otra posibilidad: que las destrezas de tipo cognitivo sean universales y la de carácter lingüístico sean específicas de cada lengua. Dentro de las investigaciones que se decantan por la universalidad del proceso lector se han estudiado factores relacionados con el lector: conocimiento lingüístico de la L2, competencia lectora en la L1, edad, motivación, etc.; o relacionados con el contexto: métodos de enseñanza de la L2, objetivos pedagógicos, contextos de aprendizaje, etc.

Dentro de las investigaciones sobre especificidad han de considerarse los aspectos diferenciales -lingüístico y cognitivo- utilizados en la L2 por lectores con diversa proceencia nativa, para observar si éstos existen y determinar cuáles son los mecanismos croslingüísticos de los comportamientos de lectura. A continuación se desglosan contribuciones teóricas y empíricas que se han sucedido como consecuencia de estas investigaciones, en torno a dos ejes: el de la transferencia y su grado de universalidad, y el de la existencia de un nivel umbral necesario para esa transferencia.

1.3.1.1. Teorías sobre transferencia: universalidad/especificidad del proceso lector

Para demostrar la universalidad del proceso lector en todas las lenguas uno de los métodos más utilizados ha sido el de comparar el comportamiento de los mismos sujetos en su lengua materna y en la L2; si el proceso lector es universal es de esperar que un mismo lector utilice las mismas estrategias para textos similares en ambas lenguas, lo cual concuerda con las teorías de Cummins (en Geva y Ryan, 1993) sobre la interdependencia [‘Interdependence hypothesis’]: las destrezas cognitivas y lingüísticas -conocimiento conceptual, destrezas de lectura, etc.- adquiridas en una lengua se pueden transferir a otra lengua; por el contrario, en el caso de estar determinado este proceso por las características de cada sistema, es de esperar que se adopten estrategias diferentes.

Según un estudio de Sarig (1987), consistente en la comparación de los procesos de lectura en L1 y L2, parece que se da una transferencia de los procesos en la L1 a la L2: los sujetos, diez estudiantes hebreos con inglés como L2 y de varios niveles, realizaron una prueba de lectura en voz alta. La autora establece 4 pasos (“moves”)²⁶: según los resultados, los lectores parecen utilizar los mismos procesos para leer en L1 y en L2, como en el estudio de Devine, y el uso de una acción u otra parece depender más del estilo individual: “Success in reading was shown to be a result of the quality of the reader’s unique combination of moves rather than the occurrence of certain moves or the lack of them” (p.118). Una posible razón de estos resultados es que los procesos descritos por Sarig para la lectura son más de tipo cognitivo general que lingüístico.

Bell (1995) revisa diversas investigaciones que apoyan la transferibilidad de destrezas lingüísticas: algunos de estos estudios se han realizado con niños en programas de inmersión o en situaciones de bilingüismo con lenguas minoritarias,

²⁶ “Cada acción separada que el lector realiza al procesar el texto”(p. 117).

con resultados a veces contradictorios (p.688), por lo que Bell sugiere que la explicación está en la posesión de un nivel umbral de competencia lingüística necesario para que la transferencia pueda ocurrir. Esta idea encuentra apoyo también en los resultados de estudios realizados con sujetos adultos. Bell concluye sobre la posibilidad de que se dé transferencia de conocimiento tanto lingüístico como procedimental entre dos lenguas, aunque las investigaciones existentes ofrezcan limitaciones, relativas a la metodología –por ejemplo, la dificultad para discriminar sujetos con habilidades lectoras altas en su L1 de los que no las tienen-; al hecho de que en ese momento la mayoría de las comparaciones se habían realizado entre lenguas de origen europeo – cosa que ya se ha superado- , y a la dificultad de discernir qué tareas concretas de lectura y escritura tienen una relación directa con el desarrollo de la habilidad lectora. Según el propio autor:

“Taken as a whole, the research certainly suggests that transfer of linguistic and literacy knowledge between languages is possible, particularly in certain combinations of circumstances. However, there are certain limitations in the research so far. One limitation is the difficulty in establishing comparison groups of those with and without L1 literacy ability, which means that one can normally describe correlations rather than direct effects. [...] A further complication is that much of the research supporting the notion of linguistic interdependence has been carried out with speakers of a European language attempting literacy in another European language. Given the impact of culture, language, and ethnicity on literacy, how generalizable is this research to English learners whose first language is Arabic, Chinese, or Thai? [...] The third major limitation of many of the studies to date, is the equation of very specific reading and writing tasks with the development of literacy [...]. Along with such useful skills as fine muscle control, learners are also likely to transfer such assumptions as attitude to the text, expectations of genre, and beliefs about the importance of calligraphy” (pp.689-690).

Una de las cuestiones clave que se desprende de las palabras de Bell es la importancia del grado de cercanía entre la L1 y la lengua meta. En este sentido

Koda (1994) revisa tanto la teoría de la *Gramática Universal* como la de sistemas más y menos marcados [“*markedness theory*”], que sugieren que la influencia depende de factores como la similitud entre los sistemas lingüísticos: “The degree of ‘typological distance’ (i.e. similarity in the parameter values) between the L1 and L2 systems has a significant impact on the learner’s ultimate proficiency - particularly with respect to the acquisition rate of various grammatical subcategories and the transferability of L2 knowledge” (p.6). Los estudios en este sentido sugieren, según Koda, una interacción entre *principios universales*, el *sistema de la L1*, y los *rasgos particulares de la L2* en la transferencia.

En Koda (1987) y Carrell *et al.* (1993) se pretende observar el efecto del sistema lingüístico en las estrategias utilizadas para la comprensión lectora en L2: en concreto, Koda demuestra que los hablantes japoneses utilizan un acercamiento distinto a los textos en inglés del de los hablantes ingleses, transferido de su L1.

En Carrell *et al.* (1993) se exploran las estrategias utilizadas por lectores en su L1 y en la L2, y se comparan con las utilizadas por los hablantes de L2, mediante la técnica cloze. Se demuestra que los hablantes no-nativos utilizan pistas a todos los niveles, al igual que los nativos. Hablantes de origen chino en tres niveles de inglés como L2, e ingleses, leyeron dos textos con cloze, 1 en chino y otro en inglés, equiparados al máximo en cuanto a nivel, temática, etc.. Los términos utilizados en las respuestas se puntuaron en cuanto a aceptabilidad semántica, sintáctica, o ambas. Los hablantes chinos mostraban un comportamiento distinto en la L1 y en la L2: en su lengua el porcentaje de respuestas aceptables y consistentes fue mayor, pero en la L2 se mostraron más *exactos*: la aceptabilidad semántica era mayor en la L1, y la sintáctica en la L2. Los hablantes ingleses mostraron respuestas más exactas y aceptables, pero el porcentaje de respuestas sintácticamente más aceptables con el texto en inglés fue mayor entre los sujetos chinos, con una tendencia además a la aceptabilidad semántica, aunque no significativa. Carrell extrae las siguientes conclusiones, que

contradican los resultados de Koda: nativos y no nativos se comportan de modo parecido en una lengua determinada, utilizando las mismas estrategias; y, lo más importante: *en distintas lenguas, los lectores se comportan de manera distinta.*

La tendencia a responder de manera “semánticamente aceptable” -aunque no necesariamente sintácticamente- se correspondería según los autores con el uso de *estrategias de lectura*, mientras que el predominio de respuestas “sintácticamente aceptables” se correspondería con el uso de *estrategias lingüísticas o formales*. El tipo de tarea originó en los hablantes chinos la estrategia formal, o basada en el sistema lingüístico [“language-based”]; entre los ingleses ocurrió lo mismo, produciendo respuestas “sintácticamente correctas”. Con el texto inglés, los hablantes chinos utilizaron más esta estrategia. El predominio de respuestas sintácticamente y semánticamente aceptables, que se dá más en los ingleses, significa un equilibrio entre ambas estrategias. Los resultados parecen apoyar la teoría de Alderson (1981, p.963): “Being a good reader means the ability to use strategies flexibly, in particular, as required by the linguistic features of the given language in which the reading occurs.”

En otro estudio de Eisterhold *et al.* (1990), sobre transferencia de destrezas de lectura y escritura en sujetos chinos y japoneses con inglés como L2, se demuestra que:

1. la transferencia varía según el origen lingüístico de los hablantes;
2. la lectura parece transferirse más fácilmente que la habilidad de escritura;
3. el nivel lingüístico y la experiencia educacional y cultural son factores que afectan al desarrollo de la lectoescritura en L2, en adultos analfabetos en su L1.

Tao y Healy (1996) llevaron a cabo tres experimentos para comprobar la hipótesis de que cuando se procesa en una L2, los individuos tienden a adoptar las estrategias de procesamiento discursivo que utilizan en su L1; los sujetos eran hablantes nativos de inglés y de chino. Los experimentos, uno natural y otro en laboratorio, confirmaron que, aunque los resultados en ambos grupos fueron similares, cada grupo utilizó estrategias de procesamiento discursivo diferentes.

Carson (1990, p.98) describe los modelos de transferencia de destrezas existentes y encuentra 3 posiciones:

- a) Hay una habilidad lingüística subyacente común, con un nivel umbral de dominio lingüístico que permite la transferencia.
- b) Hay una habilidad lingüística básica común, con un nivel umbral de dominio lingüístico y una reestructuración cognitiva que permite la transferencia de destrezas.
- c) Hay sistemas lingüísticos separados, con separación cognitiva de destrezas lingüísticas. La transferencia tiene lugar cuando las rutinas lingüísticas, separadas previamente pero similares estructuralmente, se unen.

Lo que está claro por la investigación existente es que *la transferencia no es necesariamente automática*, y una de las variables que parecen afectar ésta es la interacción entre habilidad lingüística y procesos cognitivos. Parece que el dominio lingüístico es condición necesaria pero no suficiente para la transferencia, y que esta competencia juega más papel en la transferencia entre lenguas que entre destrezas (Carson comprueba la transferencia de las destrezas de lectura y escritura según diversos estudios). En resumen, la adquisición de habilidades de lectura en L2 depende tanto de la L2 y su relación con la L1, como de la transferencia de habilidades de lectura-escritura en la L1. Carson reivindica la

importancia de la instrucción en la facilitación de transferencia, ya sea para reestructurar o para sintetizar destrezas (según sea el modelo).

Geva y Ryan (1993) reflejan la necesidad de refinar el modelo de Cummins: “It is suggested here that in addition to transfer of linguistic skills from L1 and L2, basic individual differences on various indices of cognitive ability (e.g. non-verbal intelligence, memory) may be at least partially responsible for observed relationships between L1 and L2” (p.7). Apoyándose en el modelo metacognitivo de Bialystock y Ryan (1985) (en Geva y Ryan, pp.7-9), que comprende dos componentes -conocimiento lingüístico analizado y control cognitivo-, estudian la interacción entre memoria estática-dinámica²⁷, inteligencia, y capacidad lingüística y cognitiva entre L1 y L2, así como la velocidad operacional y su relación con el grado de utilización de la memoria activa en L1. Los sujetos de este estudio eran niños de 9 a 11 años con inglés como L1 y en tres niveles de hebreo como L2. Parece ser que la hipótesis de que la velocidad en los procesos básicos está positivamente relacionada con un mayor nivel cognitivo y con las destrezas lingüísticas se ve indirectamente confirmada para la L2 (p.33), en concordancia con otros estudios (Segalowitz 1986, etc...) que demuestran una relación positiva entre velocidad en operaciones básicas en L2 - automatización- y actuación en tareas de lectura y lingüísticas (p.33). La inteligencia resulta estar directamente relacionada con las habilidades lingüísticas y la memoria en L1 y L2; a su vez, la memoria resulta ser un factor fundamental, sobre todo la activa, para predecir la habilidad lectora en L2: “Such linguistic operations as phonemic decoding, letter recognition search for word meaning and the application of syntactic knowledge pose heavy memory demands especially in the less automatized L2” (p.34).

²⁷ La memoria estática es la utilizada para el almacenamiento de información, mientras que la dinámica está destinada al almacenamiento a corto plazo y al procesamiento.

Cuando la velocidad básica de procesamiento es mayor en la L2 se activan los mecanismos cognitivos superiores a nivel lingüístico y de comunicación oral, lo que permite predecir la capacidad lectora en L2: “These findings provide support for the limited capacity theoretical model and for the prediction derived from the Bialystock-Ryan model, that with increased storage space higher level cognitive-linguistic operations are enhanced”(p.34).

Otro dato que se desprende de su estudio es que la memoria estática o dinámica en la L1 no sirve para predecir la comprensión lectora en la L2, ni añadir información nueva con relación a la información anterior. La habilidad lingüística oral en la L2 sí resulta ser un factor clave para predecir la habilidad lectora en la misma lengua. La habilidad de razonamiento es un factor común a la L1 y la L2, que se correlaciona positivamente tanto con la capacidad memorística en ambas lenguas como con la habilidad lingüística en L1 y L2:

“For reading comprehension in L2, [...], slow and inefficient basic operations limit the availability of storage for higher level transformations. Specifically, if ‘surface’ level aspects of the reading comprehension process in L2, such as decoding an unfamiliar script and knowledge of syntax and the lexicon are slow and incomplete, [...] application of top-down underlying conceptual knowledge involving operations such as assigning meaning to clauses, generating expectations about forthcoming information on the basis of prior semantic and grammatical knowledge, and considering text structure and the storage of these transformations, may be limited” (pp.10-11).

Por otro lado, se demuestra la eficacia del control ejecutivo en la L2: “We see that individual differences in the ability to systematically employ executive control functions in L1 are likely to be operative in L2, as well”. (p.37)

El complejo trabajo de estos dos autores viene a demostrar de nuevo que los procesos comunes son mayores que los aspectos diferenciales en el proceso lector en ambas lenguas, como propugnan las teorías universalistas, con ciertos

aspectos lingüísticos de tipo evolutivo que sí conviene considerar especialmente para facilitar la transferencia de destrezas:

“It would perhaps be more fruitful to employ a theoretical framework that would allow one to distinguish between individual and developmental differences in underlying cognitive and linguistic abilities such as intelligence, executive-control functions, and memory storage capacity, that may partially account for observed relationships between performance in L1 and L2, and specific linguistic and metalinguistic skills (and strategies) such as syntactic knowledge, knowledge of text structure, and conceptual knowledge that are amenable to instruction and may transfer from one language to another, given sufficient L2 proficiency.” (p. 38)

Bernhardt (1991b), en su revisión de estudios sobre procesamiento de interlengua, apunta al hecho claro de que la destreza de lectura en L2 es evolutiva, pero para ella sigue sin estar clara aún la influencia de la L1: “The extent to which first language strategies facilitate acquisition and the extent to which they impede acquisition- in this case, of second language skills- remains unclear.” (p.52) Algunas razones a las que apunta para esta laguna son la falta de adecuación de las técnicas de obtención de datos a los objetivos -fundamentalmente cloze- y los diferentes niveles de competencia considerados, que dificultan la comparación entre estos.

Fitzgerald (1995) analiza las investigaciones de interlengua llevadas a cabo en Estados Unidos en el campo cognitivo con dos objetivos: estudiar la diferenciación entre los procesos cognitivos de los lectores nativos y de los extranjeros en Estados Unidos, y llegar a una caracterización de los lectores de inglés como segunda lengua (ESL) en este contexto, con fines educativos. La metodología utilizada es la búsqueda en bases de datos con utilización de descriptores.

Los trabajos analizados se agrupan en torno a modelos de comprensión lectora existentes: el psicolingüístico, el de teoría de los esquemas, y el de la lectura como un proceso interactivo. Las posiciones más comunes en estos estudios son las de transferencia no sólo de destrezas y estrategias, sino también de competencia lingüística (con el modelo CUP - *common underlying proficiency*- y la hipótesis de una dependencia interlingüística -*developmental interdependence hypothesis*-). Como destrezas susceptibles de ser transferidas Fitzgerald recoge:

- conocimiento conceptual
- conocimiento de la materia
- destrezas intelectuales de nivel superior
- destrezas de lectura

La transferencia de destrezas tendría sus limitaciones, con el grado de conocimiento de la L1 como un factor importante a considerar. Uno de los problemas para poder extraer generalizaciones es la medición: distintos criterios utilizados para describir el nivel de competencia lingüística, niveles de los tests, etc. En el caso de los hablantes de español con el inglés como segunda lengua, Fitzgerald encuentra una transferencia positiva, especialmente en cuanto a vocabulario y expresiones hechas (“idioms”), y al uso de estrategias metacognitivas, y un efecto facilitador del conocimiento lector en la L1 sobre la L2.

1.3.1.2. Estudios sobre el nivel umbral de competencia lingüística en la L2 para la transferencia

De los estudios descritos anteriormente se desprende, pues, que existe una influencia de las habilidades lectoras de la L1 en la L2, siempre que se haya alcanzado un nivel óptimo en la L2, tal y como indicaba Alderson (1984). Este

sugería la necesidad de investigar hasta qué punto la transferencia depende del tipo de tarea, del conocimiento previo general y sobre lectura, o de la relación entre ambos sistemas lingüísticos.

Clarke (1980, 1988) fue el primero en plantear la hipótesis del “techo de competencia lingüística” [“short-circuit” hypothesis]: Clarke basa su hipótesis en un estudio realizado con hablantes de español como L1, con los que se efectuó un ejercicio de lectura de textos en inglés y español, de tipo cloze y un segundo ejercicio de lectura en voz alta. En ambos casos se observaron resultados similares: los lectores se centraron en el significado semántico cuando leían en español, su L1, y eran menos capaces de utilizar las pistas semánticas en el caso del inglés. A tenor de los resultados, Clarke concluye que:

- en ambas lenguas, los lectores siguen el mismo comportamiento básico de utilizar las pistas textuales para formular hipótesis, verificarlas, y confirmarlas o rechazarlas;
- hay cierta transferencia de destrezas lectoras de la L1 a la L2, “but limited language proficiency appears to exert a powerful effect on the behaviours utilized by the readers” (p.119).

Clarke establece una distinción entre lectores eficaces y lectores deficientes, según sea su comportamiento lector en el acto de la lectura, y sentencia: “when one is confronted with difficult reading (whether because of complex language or unfamiliar context) one is likely to revert to poor reading behaviours”(p.120). Este comportamiento lector deficiente, al que Clarke llama “de cortocircuito” [short circuit effect], consiste básicamente en un procesamiento ascendente ante la imposibilidad de utilizar todos los mecanismos de formulación de hipótesis, deducción, uso de conocimiento exterior al texto, etc., propios de un enfoque descendente y que se utilizan en una situación de lectura normal. Otra de

las conclusiones que Clarke extrae es que estudiantes con el mismo nivel aparente pueden tenerlo por dos razones: porque no poseen la habilidad lectora adecuada, o porque no han transferido ésta de la L1 a la L2.

Hudson (1988) realizó un estudio empírico para averiguar si la instrucción encaminada a activar los esquemas previos de contenido podía contrarrestar el efecto de un nivel lingüístico deficiente en la L2, propugnado por la teoría de Clarke, y si esto dependía del nivel de competencia lingüística en la L2. Para ello utilizó diferentes técnicas- prelectura, consistente en dibujos y preguntas, listas de vocabulario, y de lectura-test-lectura-test-, en grupos distintos y con distintos niveles en cada grupo. Se averiguó que en niveles básicos o intermedios los esquemas de conocimiento previo temático pueden equilibrar las deficiencias lingüísticas, ya que el lector hace mayor uso de la información extralingüística; en niveles superiores, sin embargo, los lectores utilizan casi exclusivamente la información textual:

“There appear to be differences in the abilities to form schemata from printed output between levels of proficiency. Advanced level students have less trouble processing visual information and altering schemata than lower level students and are able to bring more non visual ‘behind the eyeball’ information to bear on the reading process than the beginning or intermediate level students”
(p.197)

Otro de los datos que se obtuvieron, consecuencia de lo anterior, es que el tipo de intervención efectiva para la activación de esquemas depende del nivel de cada grupo, siendo las actividades de pre-lectura significativamente más efectivas que las listas de vocabulario a niveles bajo e intermedio, y las de lectura-test más efectivas, aunque no significativamente, en niveles avanzados.

Devine (1987) se basó en ambas investigaciones para la realización de un estudio empírico sobre la posible correlación entre competencia comunicativa en

la L2 y la habilidad lectora en esa lengua. Las principales averiguaciones son: 1) a mayor competencia lingüística, mejores resultados se obtienen a niveles semántico y sintáctico; 2) una mayor competencia supone además menor frecuencia de errores de baja aceptabilidad oral sintáctica o semántica; 3) los tests globales muestran una correlación significativa entre competencia lingüística y habilidad lectora; 4) en los tests de gramática y vocabulario sobre puntos concretos, se da una correlación negativa con habilidad lectora. Por lo tanto se demuestra que:

- cuanto mayor es el nivel lingüístico en la L2 mejor es la comprensión lectora;
- los lectores eficaces utilizan pistas tanto semánticas como sintácticas, lo que refuerza la teoría de un modelo interactivo de procesamiento para la L2 en el que los lectores utilizan pistas a todos los niveles;
- el aprendizaje de puntos lingüísticos aislados no produce mejoras globales en destrezas como la lectura, por lo que se sugiere que el aprendizaje lingüístico debe ser paralelo a la lectura, dentro de un entorno contextualizado y significativo.

Eskey y Grabe (1988), a la vista de estudios como el anterior, entienden que las diferencias en el proceso lector entre distintas lenguas serán mayores en etapas tempranas: “An interactive model would predict [...] that at earlier stages of development the differences in reading in different languages would be greater than at more advanced stages of development” (p.226). Devine (1988) realiza una revisión de áreas que quedan por aclarar en relación con el nivel umbral de competencia lingüística, con implicaciones de lo averiguado para la enseñanza de la lectura; Devine se plantea tres preguntas clave, para las que busca respuesta en la evidencia empírica:

“Does limited proficiency in L2 restrict L2 reading ability?”

“Does limited proficiency in L2 restrict readers from using specific text types of textual information, such as discourse constraints, when reading in that language?”

“Is there a ‘threshold of linguistic competence’ (Cummings 1979) which readers must reach before they can read successfully in an L2? How can it- if exists- be defined?”

Respecto a la primera pregunta se revisan diversos estudios que confirman la idea de que una habilidad lingüística menor limita la habilidad lectora, como ya se ha observado; en cuanto a la segunda, varios estudios - Chihara *et al.* (1977), Cziko (1978, 1980), Cooper (1984)- demuestran cómo el mayor nivel lingüístico permite a los lectores resolver de forma más eficaz los efectos contextuales y textuales en general. Devine apunta a la necesidad de investigar aún más el tercer apartado, pero, a la vista de los estudios y teorías revisados, sugiere que el nivel umbral lingüístico dependerá del tipo de texto así como del conocimiento previo del lector sobre el tema que trate:

“Linguistic threshold then will vary, not only from text to text, but also as a function of the background information a reader brings to a text. Although it can be expected to vary greatly from reader to reader, usually, the more a reader knows about the general subject of a text, the lower the linguistic threshold is likely to be” (p. 273).

En un experimento basado en Alderson (1984), Carrell (1991) intenta comprobar la cuestión planteada por este autor sobre si la lectura en L2 depende más de la habilidad lectora en la L1 o de la capacidad lingüística en la L2, tema tratado en el apartado anterior. Los sujetos eran adultos, hablantes nativos de español y de inglés, con inglés y español como L2 respectivamente, y niveles diferentes de competencia en la L2 (dos niveles en el caso de los hispanos, tres en el de los angloparlantes). Los sujetos leyeron cuatro textos, dos en inglés y dos en español, de dos niveles de complejidad (léxica y sintáctica); se administraron tests de respuesta múltiple, cuyas preguntas conllevaban la realización de inferencias. Ambos factores, habilidad lectora en la L1, y competencia lingüística en la L2,

inciden en la comprensión lectora en la L2, aunque lo hacen de forma distinta en cada grupo: para los hablantes hispanos la L1 es más determinante, mientras que para los hablantes de inglés como L1 es la competencia en español como L2 el factor más determinante.

Una de las razones para estos resultados, según Carrell, puede ser el hecho de que el grupo de sujetos anglohablantes era en general de nivel inferior en su L2 al grupo de hispanos, lo que podría incidir en la no-utilización plena de sus habilidades lectoras previas, lo que concordaría con la hipótesis del nivel umbral. Como consecuencia pedagógica de este estudio, Carrell sugiere la necesidad de potenciar tanto el conocimiento lingüístico de la L2 como las habilidades lectoras que ya se poseen en la L1; además sugiere que algunos lectores, especialmente los de lenguas extranjeras, y especialmente los que se encuentran en niveles lingüísticos inferiores, podrían necesitar un poco más de ayuda con sus destrezas lingüísticas en la L2 de manera que puedan transferir de la lengua materna las destrezas lectoras apropiadas.

Bossers (1991) revisa estudios como el anterior, que relacionan la habilidad lectora en ambas lenguas y la capacidad lingüística en la L2, y que corroboran la hipótesis de Clarke; además describe dos estudios realizados por él mismo, (Bossers, 1989), uno sobre influencia de la experiencia lectora en ambos códigos-L1 y L2-, por un lado, y de la habilidad lingüística en la L2, por otro, y el otro sobre la posible existencia de un techo competencial, sólo a partir del cual la influencia de las habilidades de lectura en la lengua materna es efectiva. En cuanto a lo primero, los resultados en su estudio indican la importancia del conocimiento del código de la L2: “although both predictors significantly account for unique variance in L2 reading, the importance of L2 knowledge for L2 reading far outweighs that of L1 reading” (p.55).

Con respecto al segundo estudio, Bossers sostiene, en vista de los resultados, la hipótesis del techo competencial:

“Knowledge of the target language plays a dominant role initially, and [...] L1 becomes a prominent factor at a more advanced level. This is exactly what a threshold or language ceiling hypothesis would predict concerning the relation between L1 reading, L2 reading, and L2 knowledge: direct transfer of L1 skills occurs only when a certain amount of L2 knowledge has been acquired” (p.57).

Davis y Bistodeau (1993) realizaron un experimento para comprobar cuál de las dos hipótesis- la del techo de competencia lingüística de Clarke o la de biorientación de Lee (1991)- es la que se da en los lectores de L2. En oposición a las tesis de Clarke sobre un procesamiento unidireccional de tipo ascendente para la L2, Lee sostiene que los lectores utilizan ambas direcciones desde el principio, ayudándose por factores como la temática del texto. En su experimento dieciséis sujetos, estudiantes universitarios de origen inglés y francés, estudiando francés e inglés como L2 respectivamente, leyeron dos versiones, una en cada lengua, de dos textos pertenecientes a artículos periodísticos. Los temas eran de distinto nivel de generalidad, uno sobre SIDA, y el otro, menos familiar (sobre el secuestro de un diplomático).²⁸ Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio (pocos sujetos, diferencias en cuanto a edad y nivel en la L2, diseño de la prueba, etc...) aducidas por los propios autores y que no permiten establecer muchos paralelismos entre los grupos, aparecen datos significativos: en el caso de los lectores nativos de inglés existen diferencias significativas en el uso de estrategias descendentes, que

²⁸Para conseguir información sobre las estrategias utilizadas se realizaron protocolos de lectura en voz alta, protocolos de recuerdo, (ambos en la L1 de los sujetos) y una entrevista final para aclarar dudas sobre los datos aportados. Se obtuvo una transcripción de los protocolos en unidades semánticas (idea units), asociadas a cada una de trece categorías de estrategias que se establecieron, y que a su vez se clasificaron dentro de dos grandes grupos: estrategias ascendentes (bottom-up strategies) o descendentes (top-down strategies), con dos estrategias que no se incluyeron en ninguno, calificadas como metacognitivas. Se compararon las estrategias en la lectura de L1 y en la lectura en L2, con análisis cualitativo y cuantitativo de los datos, incluyendo la determinación del grado de correlación entre frecuencia de uso de cada una de las trece estrategias y el resultado de los protocolos de recuerdo.

según las estadísticas se deben a la lengua en que se lee. La proporción de estrategias de cada tipo era similar en el caso de la lectura en L2, mientras que en la L1, al contrario de lo reflejado en otros estudios, el número de estrategias descendentes utilizadas era tres veces mayor que el de estrategias ascendentes.

Estos resultados concuerdan con los de un estudio de Horiba con lectores de japonés nativos y no-nativos. La concentración significativa en palabras individuales en los textos en L2, no es sorprendente según los autores, teniendo en cuenta el limitado vocabulario en la L2 de estos lectores. Se aprecia, no obstante, un uso sistemático de conocimiento externo al texto para compensar las deficiencias lingüísticas, en ambos tipos de procesamiento, lo que corrobora el modelo de compensación de Stanovich. En suma, los datos de los lectores nativos ingleses confirman la hipótesis de Clarke sobre el uso de procesamiento ascendente en la L1, en oposición a la L2. Sin embargo, también se confirma parcialmente la hipótesis de bidireccionalidad de Lee, al utilizar los lectores su conocimiento previo (estrategia descendente) en el uso tanto de unas estrategias como de otras, y especialmente para la inferencia léxica. Los resultados coinciden con las hipótesis de Hudson de que en ciertas circunstancias se puede equilibrar la limitada competencia lingüística con el uso de conocimiento previo; coinciden también con los resultados de Hammadou (1991), cuyos sujetos, principiantes en la L2, utilizaron conocimiento de forma descendente para comprender los textos.²⁹

Se puede concluir sobre la existencia de un nivel umbral lingüístico, a partir del cual se da la transferencia de destrezas de lectura, pero cuyo valor no es absoluto. Por el contrario, los diversos estudios revisados sugieren que factores como el tipo de tarea, o el conocimiento previo de la temática, pueden hacer descender este nivel de competencia necesario para una comprensión efectiva.

²⁹Otro punto común a ambos grupos es la diferencia afectiva entre la lectura en L1 y en L2: los sujetos son más críticos con el contenido y la expresión de los textos en su L1. Los autores interpretan que en la L1 se atribuye la legibilidad de los textos al autor, mientras que en la L2 los

Esto parece aún más evidente en el caso de lectores adultos y que hacen un uso consciente de su conocimiento metalingüístico, al igual que ocurre en los estudios sobre la L1.

1.3.2. FAMILIARIZACIÓN CON LA TEMÁTICA - CONOCIMIENTO CONCEPTUAL

A lo largo de la literatura sobre conocimiento previo en la lectura de lenguas extranjeras se ha entendido éste como conocimiento general, conocimiento temático, conceptual o conocimiento del mundo. En definitiva, esta etiqueta se ha utilizado para denominar el tipo de información extratextual, a la cual se llega por medio de la realización de inferencias, en oposición a la información más explícita susceptible de ser reconocida siempre que se posea el conocimiento del sistema lingüístico necesario para interpretar las relaciones dentro del texto. Dentro de la investigación en este apartado ha habido varias vertientes:

-estudios sobre *esquemas culturales*, que han comprobado la incidencia de la posesión o ausencia de estos esquemas en la comprensión de textos en la lengua meta: destacan los trabajos de Johnson (1982), Carrell (1981), Steffensen *et al.* (1979), Roller y Matambo (1992), etc.;

-estudios sobre conocimiento previo de la *temática*, normalmente en relación con el nivel lingüístico de los lectores;

-estudios sobre grado y tipo de información a ser suministrada previamente al ejercicio de comprensión lectora para un mayor aprovechamiento de éste -

lectores se autoinculpan más de la no-comprensión del texto, con lo cual no son tan críticos ante éste.

actividades de pre-lectura-. El trabajo de Taglieber *et al.* (1988) se incluiría en este último grupo: en su estudio se comprueba el efecto de tres actividades - contexto pictórico, presentación de vocabulario y preguntas previas- sobre la comprensión lectora, que resulta significativamente mayor en un análisis de multivarianza; la actividad de vocabulario resulta ser la menos efectiva; los resultados se interpretan según una visión del proceso lector y la teoría de los esquemas (pp.464-468).

Nos vamos a centrar en el segundo grupo, ya que el conocimiento de la temática es el que más puede influir en la comprensión lectora de textos culturalmente “neutros” a nivel académico. Según diversos estudios -Alderson y Urquart (1985/88); Johnson (1982); Mohammed y Swales (1984); Nunan (1985); Olah (1984); Zuck y Zuck (1984); Perez y Shoham (1990); Hammadou (1991); Salager-Meyer (1991)- se puede predecir más a menudo la comprensión por la familiarización con la temática que por factores lingüísticos basados en el texto, como el conocimiento explícito del vocabulario o la sencillez sintáctica. A continuación nos vamos a centrar en algunos de estos estudios, para recapitular posteriormente sobre la existencia de un nivel umbral, no sólo lingüístico, sino posiblemente también temático, ya que quizás en la interacción entre ambos componentes, más que en el efecto absoluto de uno sólo, se encuentre la clave para la transferencia y la comprensión efectiva de los textos.

1.3.2.1. Estudios sobre conocimiento previo de la temática y comprensión lectora.

En relación con la L1, Recht y Lesley (1988) comentan que en los estudios donde se ha comparado el recuerdo de textos por parte de lectores eficaces y deficientes se ha demostrado que en el caso de textos familiares ambos tipos de lectores recuerdan en igual proporción: la diferencia es patente sólo en el caso de

textos no familiares. La explicación que dan es que el conocimiento previo facilita la descodificación de textos familiares, equilibrando las deficiencias. En su estudio³⁰ se demuestra que el papel del conocimiento temático es más influyente que la habilidad lectora:

“It appears that knowledge of a content domain is a powerful determinant of the amount and quality of information recalled, powerful enough for poor readers to compensate for their generally low reading ability.”[...] Prior knowledge creates a scaffolding for information in memory. [...] For poor readers the scaffolding effect of prior knowledge allows them to compensate for their generally inefficient recognition of important ideas and summarization. Time and care taken to create an adequate schematic scaffolding in memory for the newly introduced material, may well pay off in increased student recall and the creation of appropriate schemata in memory” (p.19).

Parece evidente que si en la lengua materna el conocimiento previo de la temática es fundamental, más lo será en una lengua extranjera, siendo su ausencia, por el contrario, un impedimento más a añadir a los problemas lingüísticos potenciales.

Carrell (1983) identifica tres componentes del conocimiento previo - contexto, transparencia/opacidad, y familiaridad - para comprobar su efecto en la comprensión lectora por parte de estudiantes de inglés en dos niveles, cuyas respuestas se contrastaron con las de hablantes nativos de inglés.³¹ Carrell

³⁰Los alumnos con alto conocimiento de la temática (el béisbol), y baja habilidad lectora, obtuvieron los mismos resultados, tanto cualitativamente como cuantitativamente, que los alumnos con alto conocimiento temático y alta habilidad lectora, mientras que los alumnos con alta habilidad lectora pero poco conocimiento temático, no fueron capaces de recordar o resumir más que los que sabían poco del tema y tenían baja habilidad lectora.

³¹Los textos usados eran los mismos que los utilizados por Bransford y Johnson, en su estudio sobre la L1: “Lavado de ropa” y “Serenata nocturna”. El componente contextual se materializaba en el título del texto y un dibujo alusivo al contenido del texto; el de transparencia /opacidad alude a la presencia/ausencia de pistas léxicas en el texto que permiten averiguar su temática; y el componente de familiaridad se medía por la experiencia previa de los sujetos acerca de lo descrito en cada texto. Los estudiantes tenían que leer los textos y escribir todo lo que recordaran sobre ellos.

averigua que, al contrario que con los hablantes ingleses, entre los hablantes no nativos no se muestra efecto significativo del conocimiento previo en ninguna de las tres vertientes sobre su comprensión lectora.

Lee (1986) realizó una réplica del experimento de Carrell, sólo que los sujetos en este caso respondieron en su L1 (en el estudio de Carrell los protocolos de recuerdo eran en inglés). Los sujetos del estudio de Lee eran nativos de inglés, con español como L2, en niveles avanzados. Los resultados no coinciden con los del estudio de Carrell: el único factor significativo para los no-nativos fue la familiaridad; además los componentes no afectan de manera uniforme, sino en interacción. Lee llega a la conclusión de que los tres componentes juegan un papel clave en la comprensión lectora y en el recuerdo, aunque ningún componente afecta por sí solo a la comprensión lectora. Según el autor, la interacción entre los tres componentes y el conocimiento previo del lector resulta extremadamente compleja.

Lahuerta (1992) vuelve a utilizar los mismos textos, centrándose en la reproducción de estructuras textuales en contextos familiares/no familiares y con textos transparentes/opacos. En este caso, los sujetos eran hablantes de español con inglés como L2. Los resultados, en el mismo sentido que los de Lee, muestran que la confluencia de un contexto familiar y un texto transparente implican una mayor reproducción de señales estructurales. Como contraste, a estas dos condiciones se añade el que el contenido sea novedoso: lo menos familiar es más relevante por lo novedoso siempre que se relacione de algún modo con algo ya conocido. Lahuerta añade: (p.14) “Cuando los lectores han identificado un pasaje según un esquema determinado, esto hace posible el procesamiento de señales léxicas y la continuidad semántica del texto. El lector va leyendo sobre claves evaluadoras para entender, no sólo el contenido semántico, sino también el conjunto, la organización retórica profunda.” De esta manera, los componentes del conocimiento previo citados anteriormente se presentan como clave para acceder al resto de la información a distintos niveles.

Otro estudio de Hammadou (1991) investiga la relación entre conocimiento previo -de la temática-, nivel en la L2 y capacidad inferencial. De los estudios revisados por la autora, parecía desprenderse que los hablantes de L2 más avanzados se apoyan menos en el conocimiento previo y más en los elementos lingüísticos del texto. Se realizaron dos estudios paralelos, en francés y en italiano, para averiguar: 1) si la familiaridad con la temática afecta la comprensión lectora en L2; 2) si un mayor nivel de competencia lingüística disminuye esta influencia; 3) si existen diferencias cualitativas en los procesos inferenciales motivadas por las variables “familiaridad con la temática” y “nivel de competencia lingüística en la L2”.³²En el análisis de los resultados no se aprecia relación entre el nivel de familiaridad con el contenido de los textos expresado por los sujetos y el nivel de recuerdo de los textos; lo que es más, en general, el texto considerado más familiar fue el peor recordado; la autora duda sobre la fiabilidad del método empleado para decidir el grado de familiaridad (p.31).

En cuanto a la correlación entre familiaridad y nivel lingüístico, aunque los sujetos con menor nivel mostraron menor grado de comprensión, la familiaridad no parece un factor determinante según los resultados. Además, existe mucha

³²Los sujetos eran alumnos universitarios con inglés como L1, 89 estudiando francés - 41 en un nivel de principiantes y 48 de francés avanzado- y 77 de italiano - 43 de principiantes y 34 más avanzados-. Los materiales eran textos extraídos de artículos de revistas en cada lengua, en párrafos uniformes sin pistas extratextuales. Para la selección de los temas se hizo una encuesta previa, de manera que se eligieron tres textos para cada lengua con distintos niveles de familiaridad, aunque de interés general. En una primera fase del estudio los alumnos leyeron los tres textos y realizaron un protocolo de recuerdo inmediato en su propia lengua. Después se les pasó una lista en inglés con los títulos de los textos que habían leído para que los puntuaran según el nivel de familiarización con la temática, fruto de su conocimiento previo del tema. Los protocolos se analizaron según las proposiciones que contenían, tras un análisis de los textos. En una segunda fase del estudio, se hizo un análisis cualitativo de las proposiciones de los protocolos de recuerdo que no se correspondían con las del texto, fruto de inferencias, distinguiéndose las inferencias lógicas -apoyadas por el texto- de las ilógicas -no apoyadas por la información en el texto-. Para la cotejación de los datos se realizaron análisis de covarianza con los factores *nivel* y *familiaridad con la temática*, y la covariable *grado universitario*, siendo la variable independiente el porcentaje de proposiciones recordadas.

variedad entre los dos grupos en cuanto a qué texto es más o menos familiar, siendo ésta más acusada entre los aprendices de italiano. Hammadou comenta (p.33): “At what point familiarity is able to increase comprehension significantly beyond that of lesser known topics is still not known”. La autora cita algunos estudios donde se ha demostrado el efecto significativo de la familiaridad/ no familiaridad, pero: “The effect of various *degrees* of familiarity such as knowing both sports and cinema but knowing sports better is more complex and therefore remains more elusive” (p.33).

Con respecto a la realización de inferencias, las diferencias entre los grupos de distintos niveles no sólo son cuantitativas: en los de menor nivel se ve la influencia de los esquemas de los propios lectores al interpretar la información del texto. Los protocolos de recuerdo de los alumnos de cursos inferiores son más largos y contienen más inferencias, pero “more of what remains as “recall” comes from the reader’s own knowledge or speculation about the topic for the less proficient readers” (p.34). Además, la propensión al uso de inferencias es más fuerte entre todos los principiantes, irrespectivamente del texto o de la L2. Esto indica la clara interacción entre texto y conocimiento previo durante la comprensión lectora, según Hammadou (p.34); sobre la calidad de las inferencias de los lectores más avanzados, se averiguó que éstos utilizaron mucho menos su conocimiento previo y no realizaron tantas inferencias ilógicas. Las diferencias entre expertos y novatos con relación a la formulación de inferencias, y el valor de éstas como prueba de la relación entre conocimiento previo e información textual se resume así:

“The greater inferencing done by novice readers in both French and Italian for all six texts is clearly an indication that recall and comprehension are not products of the text alone. If that were the case, the novices’ recalls simply would have been less complete. Instead, the greater inferencing points to the important role that the readers’ own ideas play in comprehension. These inferences support the idea that greater or lesser language proficiency is not a simple question of quantity but rather reflects qualitative differences as well” (p.35).

Hammadou apunta a la necesidad de estudiar más a fondo la relación entre las características de los lectores y sus diferentes competencias: a medida que el nivel lingüístico en la L2 mejora, se observan diferencias cualitativas y no sólo cuantitativas. Posiblemente esto se deba a un mejor uso de las destrezas de lectura, transferido de la L1 una vez alcanzado el nivel mínimo, como se indicaba en algunos de los estudios revisados en el apartado anterior. Otras áreas por estudiar más a fondo son, según la autora, la relativa a la relación entre conocimiento previo, formulación de inferencias y nivel de competencia, y la relación entre consciencia metacognitiva y nivel de competencia lingüística: “ How confident would the novice reader be of the validity of each proposition in recall? Would he or she be more confident about those propositions from outside the original text than of others?” (p.35)

Otro grupo de estudios se ha centrado en el conocimiento de la temática propia de áreas académicas especializadas y su incidencia en la comprensión de textos en lenguas extranjeras - en la mayoría de los casos, el inglés-.

Zuck y Zuck (1984) comparan especialistas y no especialistas nativos y extranjeros (dieciséis profesores de universidad, de los cuales seis -tres nativos de inglés y tres no- eran especialistas en biología, y diez - cinco nativos y cinco no-nativos- eran profesores de inglés como lengua extranjera) en cuanto a elección de palabras clave e ideas principales en textos especializados. Los sujetos tenían que valorar el grado de dificultad del texto para alumnos principiantes en biología; tenían que listar un máximo de diez palabras o expresiones cuyo significado

consideraran necesario conocer para la comprensión del texto; por último, tenían que escribir de tres a cinco preguntas para evaluar la comprensión de las ideas principales del texto. Se averiguó que los hablantes no-especialistas no-nativos se basaban más en el texto, mientras que los demás grupos tenían otros modelos de lectura, basados en un acercamiento de tipo más semántico. Entre los extranjeros, los especialistas listaban palabras que un lector no entendido no encontraría en el diccionario; los no-especialistas listaban las palabras que ellos mismos buscaban.

En cuanto a la dificultad percibida, para los especialistas se encontraba en elementos conceptuales complejos, mientras que para los no-especialistas, profesores de inglés como L2, se encontraba en elementos lingüísticos complejos. Los resultados demuestran cómo el conocimiento de la temática de los textos incide no sólo en el resultado de su comprensión, sino incluso en el procesamiento mismo:

“The data from this sample suggest that there may be systematic variation between specialists and non-specialists in requests for definition, recognition of certainty of claims, local versus global questions, implicit vs. explicit information, and explicit use of rhetorical information to simplify” (p.135).

Koh (1985) compara la influencia del conocimiento previo de la temática específica de diversas áreas, y del nivel lingüístico en la L2, sobre la comprensión lectora de textos académicos por parte de alumnos universitarios que habían realizado los estudios previos en inglés unos, y otros en su lengua³³. Los resultados muestran la superioridad de la competencia lingüística sobre la familiaridad temática, aunque ésta también ejerce un efecto significativo: el grupo que había recibido la instrucción en inglés durante la secundaria obtuvo

³³Los sujetos, sesenta estudiantes en Singapur, se agruparon de la siguiente forma: a) estudiantes universitarios de economía, con estudios de secundaria en chino; b) estudiantes universitarios de ciencias, con secundaria en chino; y c) estudiantes de Ciencias, con secundaria en inglés como medio de instrucción. Los materiales eran dos textos específicos, académicos y expositivos (pertenecientes a artículos o a libros), uno sobre ciencia (un artículo sobre la energía nuclear) y otro sobre economía, a los cuales se aplicó la técnica “cloze”.

significativamente mayor puntuación que los otros dos; en el texto que le era familiar, el grupo de económicas obtuvo resultados similares al grupo de ciencias, teniendo éste mayor nivel lingüístico; asimismo, el grupo de ciencias obtuvo la mejor puntuación en el texto sobre ciencias, y se acercó en puntuación general al grupo de ciencias con mayor nivel lingüístico.

Un dato curioso es el hecho de que, si bien, como era de esperar, los grupos de ciencias obtuvieron los mejores resultados con el texto de ciencias, los de económicas obtuvieron también mejores resultados en este texto que en el de económicas; muchos de estos estudiantes habían cursado asignaturas de ciencias en secundaria, lo que puede explicar el resultado, lo que según Koh significa que los lectores “use whatever resources they have in store, even in long-term memory, in the process of making sense of the text” (p.379). Este estudio demuestra asimismo que los lectores obtienen mejores resultados en la comprensión de un texto que les es familiar, por estar relacionado con la temática de su especialidad académica, independientemente de su nivel lingüístico en la L2.

Alderson y Urqhart (1988) comprobaron el efecto del conocimiento de la temática de las materias de estudio sobre la comprensión lectora, en un estudio en la línea de Koh, pero con alumnos extranjeros en universidades británicas. Para ello realizaron dos estudios: en el primero los resultados parecen confirmar el efecto positivo de realizar un test sobre la temática del área de estudio propia; los resultados del segundo estudio apoyan en general a los del primero, aunque de forma parcial: algunos grupos obtuvieron mejores resultados en áreas que no eran de su especialidad; por otro lado, los métodos utilizados, a pesar de mostrar una correlación global alta, muestran mucha variabilidad cuando los resultados se cotejan por grupos e individuos. Aunque no se ofrecen resultados definitivos o concluyentes, sí se observa la potencialidad del impacto del conocimiento de la temática académica sobre la comprensión textual, por lo que se concluye que, vistos los resultados, el uso de temáticas ajenas a la especialidad para la

confección de los tests de comprensión puede afectar negativamente a los resultados de éstos.

En Peretz y Shoham (1990) se incide de nuevo en el efecto de la familiarización temática sobre la comprensión: en este caso se utilizan dos textos con aproximadamente la misma dificultad, pertenecientes a artículos académicos de cada una de las especialidades, no demasiado específicos en la temática (para primer año de carrera), con 177 estudiantes israelíes de Ciencias y de Humanidades - 80 de Ciencia y Tecnología, y 97 de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-, con inglés como L2. En ambos casos los estudiantes comprendieron mejor los textos más generales; además, los estudiantes de Ciencias obtuvieron mejores resultados tanto en los textos familiares como en los no-familiares.

El estudio confirma en general que los estudiantes prefieren leer textos sobre temática de su área, y los consideran más fáciles; al mismo tiempo no siempre existe correlación entre la percepción de dificultad del texto y los resultados de los tests de comprensión; en relación con esto, las autoras dudan sobre el formato del test, de respuesta múltiple, como herramienta útil, aunque también consideran las expectativas falsas de los sujetos, de que un texto más familiar es más fácil, como posible causa.

Otra duda derivada de los resultados del estudio, en contraste con la suscitada por Alderson y Urquart, es si merece la pena la confección de tests demasiado especializados en la temática de las respectivas carreras, ya que en general los resultados del test sobre temática menos familiar no son significativamente distintos de los de temática familiar.

Muñoz *et al.* (1987) comparan a alumnos españoles que llegan a la universidad con aprendizaje previo de inglés en enseñanzas medias con los que

han cursado otros idiomas, y encuentran que las diferencias en la comprensión de textos entre ambos grupos es relativa. Los autores comentan: “Es fenómeno frecuente el observar que, si bien la diferencia de nivel es apreciable cuando se trabaja con textos en inglés general, ésta disminuye progresivamente en la medida en que el texto escogido es más ‘auténtico’ y específico” (p.407). Los autores hicieron una prueba experimental para medir la comprensión lectora de un texto básico sobre informática. Se tenían en cuenta como variables independientes la experiencia previa en aprendizaje de inglés y la experiencia previa en MS-DOS, y combinando estos dos criterios se establecieron cinco grupos³⁴.

El grupo con experiencia previa, independientemente del nivel de inglés, alcanzó los mejores resultados (96,9%), seguido de los 2 grupos de 3º (79,8 y 77,1%), por lo que la diferencia era mayor entre los alumnos de 2º y 3º, independientemente de si tenían más o menos experiencia previa en inglés. Los autores se plantean si el enfoque que se da en la enseñanza del inglés en enseñanzas medias es el adecuado, teniendo en cuenta que no hay prácticamente diferencia entre unos y otros para el uso de inglés que más necesitan.

Teniendo en cuenta la importancia del componente temático en el uso de inglés con fines específicos, Olàh (1984) defiende un enfoque contrastivo en la enseñanza destinada a tales fines, concretamente para los *ocupacionales*, por considerar que la L1 puede jugar un papel fundamental, ya que los conceptos se

³⁴Los grupos eran los siguientes:

2A: alumnos de 2º sin experiencia en inglés

2B: alumnos de 2º con experiencia en inglés

3A: alumnos de 3º sin experiencia previa en inglés (1 año en la carrera)

3B: alumnos de 3º con experiencia previa en inglés

C: alumnos con experiencia en MS-DOS

han formado sobre todo en esa lengua³⁵. El trabajo de Olàh incide en la importancia del marco conceptual, siguiendo el modelo de Schank (1975): “The representation of a paragraph is a combination of the conceptualization underlying the individual sentences of the paragraph plus the inferences about the necessary conditions that tie one conceptualization to another or to a given normality condition” (en Olah 1984, p.225).

Las condiciones necesarias a que alude provienen en última instancia de la experiencia común a lector y escritor, según Olàh. Esta experiencia, en el caso de un texto convencional, permite la identificación de rasgos y la formulación de hipótesis o inferencias de acuerdo con esta identificación básica. Olah concluye que, aunque el nivel lingüístico ayuda a comprender mejor una oración o un texto, no es garantía por sí solo de una comprensión completa.

1.3.2.2. Conocimiento de la temática versus nivel lingüístico en la determinación del nivel umbral de competencia lectora

En los estudios anteriormente reseñados se comprueba el papel determinante del conocimiento temático, siendo incluso éste más determinante que el nivel lingüístico para la comprensión de textos especializados. Varios autores (Ulijn, 1984; Alderson, 1984, etc.) han sugerido que la posesión de conocimiento conceptual relevante supone la necesidad de nivel umbral menor,

³⁵El objetivo de su estudio, concretamente, era averiguar qué factores causan la dificultad en la comprensión lectora, y si éstos son los mismos que en inglés general o si son debidos a particularidades del inglés específico. Para ello, utilizó un texto descriptivo, familiar, para estudiantes intermedios, y otro más específico, pero no familiar, para estudiantes avanzados. Las áreas problemáticas para comprender el primer texto fueron de tipo léxico-gramatical: palabras polisémicas, palabras con varias funciones posibles-especialmente nombre y verbo-, interpretación errónea de estructuras sintácticas y “false friends”; el segundo texto, siendo más difícil, casi no presentó problemas gramaticales; aún así, su comprensión no fue tan buena como cabía esperar: “This permits us to hypothesize that, with a better knowledge of English, students in group A could have understood their passage with a minimum of errors, while in group B the difficulties were not caused by the lack of linguistic knowledge. It is interesting to note that in group B the highest level of understanding was achieved by the professionally most brilliant student, who was not the best at English” (p.225).

siguiendo los argumentos de Hudson; lo contrario también se postula, como en Alderson (1984, p.19): “An interesting question is whether a high language competence can compensate for a low conceptual level or a lack of relevant background knowledge.” Cummins afirma que el nivel umbral no es absoluto, sino que varía con la dificultad de la tarea.

Alexander, Schallert y Hare (1991) en Tobias (1994:39) hacen una distinción entre conocimiento del tema (familiarización con contenido estrechamente relacionado con cierto material) y conocimiento del área (familiarización con información general en ese área). Fitzgerald (1995) distingue asimismo, tras el análisis de diversos estudios, entre conocimiento conceptual y conocimiento de la materia. Esta distinción podría explicar los diferentes resultados en los estudios revisados anteriormente.

En Donin y Silva (1993) se demuestra que, al menos en un nivel intermedio de habilidad en la L2, la comprensión de textos en un idioma extranjero es muy similar a la de la lengua materna. Los sujetos en este estudio (estudiantes de francés para Ingeniería como L2), como los de los estudios anteriores, parecen compensar la posible falta de conocimiento lingüístico en su L2 con su conocimiento temático y genérico. Los autores concluyen sobre la adecuación de estos resultados a un modelo de compensación donde los conocimientos conceptual, sintáctico y semántico se pueden transferir de la L1:

“Individuals at an intermediate level of second-language proficiency use high-level conceptual processing to overcome limitations imposed by lack of automaticity in sentence-level syntactic and semantic processing, as suggested by compensatory processing models of reading [...] This is consistent with our initial model on which reading comprehension in a second language is viewed as a function of the individual’s conceptual knowledge, semantic and syntactic processing skills transferable from the first language, as well as morpho-lexical and syntactic processing specific to the second language” (p.395).

Se ha comprobado en los diversos estudios citados que los aprendices de una lengua extranjera se basan con más frecuencia en los conocimientos “exteriores al texto”, sobre todo los lectores adultos y expertos en la materia sobre la que leen, compensando así la falta de agilidad para realizar las inferencias³⁶ que dependen más del conocimiento de la lengua meta, con consecuencias no siempre beneficiosas para la comprensión (Alderson, 1984; Peretz y Shoham, 1990; etc.).

Ridgway (1994, 1997) plantea la existencia de dos niveles umbrales, mínimo y máximo, para el efecto del conocimiento previo temático sobre la comprensión: más abajo del nivel mínimo se produciría el efecto de cortocircuito descrito por Clarke (1980/88) y Hudson (1982), ya que el bajo nivel lingüístico impediría el uso de este conocimiento previo por parte del lector para interpretar el texto; por otro lado, por encima del nivel lingüístico máximo no sería necesario utilizar el conocimiento previo, ya que la habilidad lingüística permitiría al lector de cualquier disciplina comprender el texto de manera efectiva. Esto podría explicar el resultado del segundo estudio en Alderson y Urquart (1985/88), y el del

³⁶Los procesos de inferencia son especialmente relevantes en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que en este caso la comprensión se ve afectada, no tanto por la falta de conocimiento previo general o temático, como por deficiencias lingüísticas que afectarían más bien a las inferencias tipo *punteo*. Es más, el conocer cómo funcionan los procesos inferenciales puede ayudar a decidir qué tipo de conocimientos hay que propiciar y en qué casos. En este sentido, Chikalanga (1993) propone una taxonomía inferencial basada en los diferentes tipos de relaciones textuales y extratextuales, y relacionadas con conocimientos previos de los dos tipos-lingüístico, para realizar inferencias sobre las relaciones textuales, y general, para utilizar la información extratextual-. De acuerdo con esta taxonomía el autor elaboró un test de comprensión cuyas preguntas implicaban la realización de cada uno de estos tipos de inferencia, sobre dos textos relacionados con la cultura-origen y la cultura-meta. El test, aplicado a alumnos de distintos niveles de secundaria, arroja resultados interesantes que confirman el uso de los dos tipos de conocimiento -lingüístico de la lengua meta, y cultural- en distinto grado según el nivel de aprendizaje; asimismo se comprueba que el uso de las inferencias sobre relaciones textuales aumenta con el nivel, pudiendo deberse a un mejor conocimiento lingüístico. En una escala de dificultad de las distintas inferencias-tipo, se comprueba que las basadas en el conocimiento de la cultura-meta (en este caso la anglosajona, para nativos de Zambia) son las más difíciles de establecer; sin embargo, ante la lectura de textos basados en la propia cultura, la realización de inferencias sobre relaciones lógico-explicativas (textuales) en la lengua meta es la más costosa. El estudio sugiere la necesidad de potenciar el uso del conocimiento previo para potenciar la realización de inferencias de ambos tipos.

trabajo de Peretz y Shoham, citados anteriormente, donde algunos grupos obtuvieron mejores resultados en textos que no eran de su especialidad.

En Ridgway (1994, 1997) se demuestra la existencia del nivel mínimo, aunque sólo parcialmente, pero no la del máximo. Estudiantes universitarios turcos de dos especialidades -Negocios y Arquitectura Ambiental-, leyeron tres textos expositivos³⁷ de cada una de sus especialidades y de Sociología, especialidad sobre la que poseían una base mínima. Tras una comparación estadística de los resultados de los grupos para cada texto, se obtuvo, para el texto sobre negocios, una mayor puntuación por parte de los estudiantes de esa rama en ambos niveles, aunque no de forma significativa; en el caso del texto sobre arquitectura, hay una diferencia significativa entre los grupos de mayor nivel lingüístico, lo que demuestra el efecto del conocimiento previo de la temática, pero esto no ocurre entre los grupos de nivel lingüístico bajo, que obtienen una puntuación similar, más uniforme incluso que con el texto de Sociología.

Ridgway busca una posible explicación para estos resultados en el texto de arquitectura, más difícil que el de negocios por el uso de términos menos accesibles para un lector corriente, y que además contenía más referencias culturales. El bajo rendimiento de los estudiantes de negocios de nivel lingüístico alto en este texto, cercano a la media del grupo de arquitectura de nivel lingüístico bajo, demuestra que el texto era difícil para lectores de ese nivel.

El estudio de Ridgway prueba de cualquier modo el efecto del conocimiento previo temático a un nivel mínimo de competencia lingüística, al contrario de lo que se sugiere en Carrell (1983), que no encuentra evidencia significativa de este efecto. El autor considera necesario tener más en cuenta la

³⁷La prueba de comprensión lectora consistió en asignación de títulos a los textos, preguntas directas, ejercicios de relación de ideas, y preguntas sobre la actitud del autor; en cada uno de los grupos se hizo una subdivisión según el nivel lingüístico, medido por los resultados en el test de Sociología.

selección de variables textuales, como nivel de especialización léxica, para poder probar de forma más fiable el efecto del conocimiento temático sobre distintos textos. En relación con el nivel umbral mínimo para la transferencia de destrezas lectoras de la lengua materna, sugerido por Bossers (1991), Ridgway plantea ciertas dudas sobre la relación entre el nivel umbral mínimo que él sugiere y el indicado por Bossers en su hipótesis del techo competencial:

“What, if any, is the relationship between the lower threshold indicated here and that indicated by Bossers (1991), where L1 reading skills may be transferred to L2 reading? What constitutes the background knowledge effect? Taking into account the criterion of level of reader versus level of text, is it possible to identify the skills that are being used at different levels of difficulty and establish an optimum relationship for the purposes of learning a language or learning to read? We can all think of texts at which we would be below, above or between the thresholds, and not just in a foreign language” (pp.161-162).

1.3.3. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DE LA L2- ÁREAS LINGÜÍSTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN L2

1.3.3.1. Estudios sobre el papel del las distintas áreas lingüísticas en el procesamiento lector en inglés como L2.

Pietrosemoli (1991) define la competencia lectora como un caso especial de comunicación lingüística: “Frente a un texto escrito, carecemos de la fuente de información paralingüística, de la información ambiental, y dependemos exclusivamente de las fuentes proporcionadas por el texto y, muy importante, del conocimiento lingüístico del lector.” (p. 250). En la situación de comunicación establecida en el proceso de lectura, el lector comprende un texto cuando extrae el significado del mismo. Siendo el significado del texto su estructura profunda, la

estructura lingüística previa del lector puede actuar como redundancia facilitando el acceso al significado, o como ruido, interfiriendo con el proceso de comprensión del significado. En una lectura eficaz se da el equilibrio redundancia-ruido.

Como factores que pueden producir dificultad, derivados del conocimiento lingüístico previo del lector, Pietrosemoli incluye: la no-correspondencia entre reglas fonológicas del habla y reglas ortográficas del texto, el desconocimiento del léxico, y la sintaxis. Si bien la autora se basa en los problemas derivados de la diferencia entre habla y texto en la L1, esto se puede transferir al proceso lector en la L2.

Aunque un adulto se puede guiar por el conocimiento de la temática y de su código materno, es imprescindible ese nivel umbral de conocimiento lingüístico de la L2 para que se produzca redundancia y no ruido. Además, se da el hecho de que la instrucción en L2 suele estar enfocada a este fin: “A fundamental difference between the native speaker and the foreign learner is that the former uses knowledge of the language to help him read, whereas the latter uses reading to help him learn the language” (Williams, 1984a, p. 4).

Los estudios sobre conocimiento del sistema lingüístico de la L2 de cara a la comprensión textual se han centrado normalmente en niveles concretos. Así, son relativamente pocos los que han investigado el impacto del conocimiento sintáctico en la habilidad de comprensión de textos, de manera que no hay muchos datos en la actualidad (Bernhardt, 1991b). Se ha comprobado que la complejidad sintáctica no implica necesariamente más dificultad en la comprensión, y que incluso puede servir de ayuda en el caso de lectores con menor nivel de competencia lingüística. Algunos autores han aludido a la mayor universalidad de este nivel en contraste con otros como el léxico (Strother y Ulijn, 1987; Beaugrande, 1984). Pero en muchos de los estudios de esta índole no se ha tenido en cuenta el conocimiento previo que sobre un determinado tema pueden tener los

sujetos, de manera que a menudo no está claro si la sintaxis es una variable clave o si se confunde con el conocimiento del tema.

A nivel supraoracional, Steffensen (1988) examina los mecanismos de cohesión textual y comprensión lectora de L1-L2, en concreto, los cambios que se producen en los mecanismos de cohesión cuando un lector recuerda un texto en la L1 y cuando lo hace en la L2; la autora parte de las hipótesis de que los lectores recordarán más información sobre temas familiares -la posesión de un contexto relevante hará que los nexos de cohesión se recuerden en la dirección de ese esquema- y de que el recuerdo de los textos será mayor en el caso de la L1, y los protocolos de recuerdo serán por tanto más extensos. La idea de que los mecanismos de cohesión- referencia, repetición, elipsis, sustitución y conjunción- están estrechamente ligados a la noción de coherencia textual es la base de este estudio. Para el experimento se utilizaron dos textos, en indio y americano, que 20 sujetos de ambas procedencias tenían que leer y recordar. Los resultados muestran, paradójicamente, una mayor proporción de nexos de cohesión en los recuerdos de la L2, aunque el uso de vocabulario clave está bastante restringido. Steffensen concluye con la idea de que los mecanismos de cohesión son importantes para el dominio de la L2, pero, según este estudio, no son algo decisivo *per se* para la comprensión lectora: hacen falta otras estrategias, incluyendo vocabulario, estilos de lectura, etc..

Eskey y Grabe (1988) analizan el papel la gramática y el vocabulario en la comprensión lectora de lenguas extranjeras. En relación con la gramática advierten la necesidad de controlar relativamente ciertas estructuras recurrentes en cualquier tipo de texto que se trabaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El papel del vocabulario y en concreto, del reconocimiento léxico, resulta fundamental para la comprensión lectora de un idioma extranjero, según estos autores, llevando a distinguir a los lectores eficientes de los que no lo son:

“For fluent readers, contextual interpretation skills do not overload processing capacities. Poor readers, in contrast (assuming no physiological problems), spend too much processing time on ‘thinking about’ the words rather than automatically recognizing them” (p.226).

Sajavaara (1986) proponía un modelo de procesamiento de L2 que incluye la transferencia de la L1, basado en estudios interlingüísticos con hablantes nativos de finlandés con inglés como L2. Estos estudios formaban parte del *proyecto finlandés*: aplicación de metodologías utilizadas en psicología y psicolingüística al estudio contrastivo del procesamiento, mediante diversas tareas de obtención empírica de datos, interpretadas según el modelo de procesamiento propuesto: “According to the model, a foreign language student cannot be helped with his second language speech processing difficulties before it is found out what the student knows and what he hears, and how he applies these two sources of information processing” (p.73).

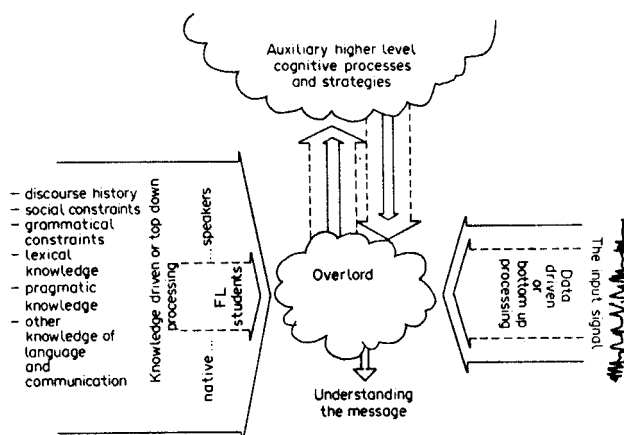


Fig.1 . Modelo de procesamiento de información en Sajavaara (1986, p.74).

En el modelo tentativo propuesto aparecen diferentes tipos de conocimiento que influyen en la comprensión: gramática y léxico, historia del discurso o trama, hechos y creencias, e información sobre los modos en que los variados fenómenos extralingüísticos se relacionan con el lenguaje (para qué se utiliza el lenguaje). La percepción y el reconocimiento de la información nueva siempre tienen lugar en relación con el conocimiento previo; en un marco de carácter dinámico, el conocimiento gramatical tiene la función de “constreñir” las posibilidades para llegar a interpretaciones plausibles de una forma predecible, reduciendo el número de averiguaciones potenciales disponibles.

En este modelo se da al componente léxico un valor fundamental, hasta el punto de sugerirse que el conocimiento previo está almacenado en forma de unidades léxicas: “lexical elements activate syntactic, semantic, pragmatic and other fields which guide the hearer’s potential guesses as to how the utterance will proceed. Lexical items seem to be, moreover, detected through different procedures in different languages” (p. 75). Sajavaara basa ésta última afirmación en los hallazgos empíricos sobre el procesamiento en inglés/finlandés: mientras que en finlandés el procesamiento se basa en pistas contenidas en elementos léxicos individuales, el procesamiento de la lengua inglesa se basa más en el orden entre estos elementos (sintaxis).

En general, el procesamiento entre L1 y L2 se diferenciaría en que en el primer caso el mensaje se reconoce directamente, mientras que en el segundo se hace necesario un análisis, para el cual el hablante no siempre dispone de la información previa necesaria - de manera que pueda generar predicciones o activar elementos del lexicon-; por lo tanto el hablante de una L2 ha de recurrir en muchos casos a estrategias de traducción o a un control consciente de las reglas aprendidas en el aula:

“In fluent speech processing, which presupposes acquisition, a direct recognition of incoming message on the basis of percept skeletons is normally the regular procedure, while foreign language teaching tends to bring up various analytical procedures. In many cases a foreign language student is unable to employ the knowledge-driven processes because there is no such knowledge in his memory which could automatically generate predictions for linguistic or other structures or activate words or idioms in the lexicon. When a nonnative speaker does not know a word, his only chance is to resort to his native language knowledge, his general knowledge of human behaviour, language, and communication or, what is more noteworthy, the explicit knowledge of the grammatical structures of the foreign language as taught in the foreign language classroom [...]. The learner may resort to highly complex translation strategies or monitoring of rules” (p.76).

Se aprecia, pues, un alto valor del componente de la L1, y se intenta comprobar su influencia especialmente en el nivel léxico, por ser el componente del conocimiento previo al que el hablante va a recurrir de forma natural en caso de que exista alguna laguna en su procesamiento de la L2. Sajavaara muestra varios ejemplos de áreas que por su diferencia contrastiva provocan en los finlandeses problemas de procesamiento del inglés. Además de la internalización de ciertas reglas inexistentes para su código materno, el hablante de L2 debe adquirir a veces nuevas estrategias de procesamiento que resulten más eficaces para un uso fluído de la L2.

El autor discrepa las ideas sobre interferencia a todos los niveles lingüísticos durante el procesamiento de la L2, expuestas en muchos modelos: “Contrastivist conjectures have been too complicated in assuming that every step in the hierarchical system is always activated in language processing. The processing model described predicts L1 influence on three levels: the detection of cue patterns, lexical identification, and reconstruction of target structures” (p.76) .

Uno de los objetivos pedagógicos derivados del proyecto es el de evitar la fosilización de formas o reglas de la L1 durante el procesamiento de la L2, producto de una transferencia negativa:

“Communication in a foreign language involves constant recourse to conscious problem-solving strategies to patch up gaps in the lexicon and pragmatic information necessary for the correct interpretation of data. The gaps in the lexicon make it impossible for the learner to utilize the inferencing systems which are normally activated by lexical key elements, and he has to resort to pragmatic information related to his mother-tongue or look for translation equivalents for L1 structures. Such translation schemata may become automatic and may result in the fossilization of L1 features in the second language” (pp.76-77)

El modelo de rivalidad [‘Competition model’] de Bates y MacWhinney (1989) (en Koda, 1993, p.490) define el procesamiento lingüístico como una pugna entre pistas múltiples (de distintos niveles), consecuencia de las limitaciones en el número de canales de procesamiento. Estudios etnolingüísticos dentro de este modelo demuestran que el procesamiento de diferentes lenguas implica mecanismos diferentes, dependiendo de la estructura morfosintáctica de cada lengua (p.491), de manera que los mecanismos cognitivos son específicos de cada lengua.

En Koda (1993) se pretende comprobar cómo las destrezas de procesamiento de una L1 -desarrolladas para el ámbito morfosintáctico específico de la L1- se aplican a la L2, cuando las características morfosintácticas de las dos lenguas son diferentes. En esta investigación los sujetos, con inglés, coreano y chino como L1, y japonés como L2, realizaron tareas de comprensión de oraciones, test de partículas y test de comprensión (cloze y respuestas cortas por párrafos). Los resultados sugieren una interacción de las destrezas de lectura de la L1 y elementos lingüísticos específicos en la L2, que provocan unos mecanismos cognitivos concretos en la interlengua; el conocimiento morfosintáctico de la L2

no es suficiente por sí solo para una comprensión lectora adecuada - pero la estructura morfosintáctica de la L2 sí parece determinar el conocimiento lingüístico y la habilidad descodificadora necesarias para una comprensión efectiva.

Koda concluye sobre la necesidad de 1) tener muy en cuenta la L1; 2) realizar un análisis lingüístico de la L2; 3) llevar a cabo una instrucción en destrezas cognitivas que aumenten el uso del conocimiento lingüístico en la comprensión lectora en L2.

En el caso del español y el inglés, dos lenguas relativamente cercanas, un enfoque contrastivo permitiría diagnosticar las áreas de parecido y de dificultad, para, durante la instrucción, potenciar las primeras en las etapas tempranas, y hacer especial hincapié en las segundas. En su estudio sobre el proceso lector en distintos niveles de español como L1, Vidal-Abarca (1993) observa una tendencia evolutiva hacia un procesamiento global en lecturas más avanzadas, basado en el significado semántico, corroborando el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) para la lectura en general. En el caso del inglés como L2, Gass (1985), en un estudio sobre niveles lingüísticos (sintaxis/semántica/pragmática) y su peso relativo en la interpretación de oraciones en distintas situaciones, averiguó que: 1) el inglés se basa preferentemente en la sintaxis para la interpretación; 2) cuando hay conflicto entre sintaxis e información semántica, la segunda tiene más peso en etapas más tempranas, mientras que en etapas de más dominio es la sintaxis la que prevalece; 3) la dominación sintáctica se mitiga por tendencias universales (por ejemplo, jerarquías de temas). Para Gass, aprender sintaxis en una lengua comportaría no sólo aprender acerca del orden de elementos, sino también valorar el peso relativo de la sintaxis en esa lengua.

En *Inglés con Fines Específicos*, los niveles léxico y morfológico parecen tener aún más peso a la hora de la comprensión. De Beaugrande (1984) señala que

de todas las variedades dentro de este campo, el inglés semitécnico resulta más complicado que otros por la cantidad de términos que comparte con el inglés general, haciendo de ellos un uso distinto (metáforas, “false friends, etc”...). Ulijn (1984) compara también la importancia relativa de los distintos niveles lingüísticos para la comprensión lectora en inglés general y específico; entre el lenguaje común y el puramente técnico habría un continuum³⁸, siendo el inglés semitécnico especialmente dificultoso en comparación con otros niveles más especializados, debido al carácter polisémico de su vocabulario. Así, comparando el uso y la dificultad potencial³⁹ de los niveles léxico y sintáctico en las distintas lenguas en el ámbito técnico, llega a la conclusión de que, mientras que a nivel sintáctico se produce una simplificación, siendo lo universal más frecuente que la variación, a nivel léxico existe un lenguaje común - internacionalismos y neologismos- y otro divergente en cada idioma, de manera que los contrastes a nivel léxico y textual causan más problemas de lectura que los sintácticos. Ulijn destaca también el protagonismo del léxico como señalizador de las relaciones semánticas:

³⁸ Este continuum mostraría el siguiente desarrollo:

C L-CSC- CSTC- LS- LST

siendo CL “common language”, CSC “common scientific core”, CSTC “common scientific and technical core”- lo que entendemos por inglés semitécnico-, LS “language of sciences”, y LST “language for science and technology”.

³⁹ Algunos aspectos problemáticos interlingüísticos que se presentan a nivel léxico son: términos universales derivados sobre todo del latín y del griego; formación de palabras, con diferencias entre lenguajes sintéticos- como el inglés y el alemán-, y lenguajes analíticos (como el francés y el español), lo cual afecta sobre todo a la modificación nominal; palabras con misma raíz y significado distinto - “false friends”- o palabras específicas que utilizan raíces distintas, como “computer” y “ordenador”.

“... one could state that the reader of a foreign scientific and technical text is hampered by the content words required for a conceptual analysis, such as technical terms and nominalizations, rather than by syntactic function words which are experienced as difficult only if syntactic analysis is necessary. Ambiguous words are more difficult to understand than unambiguous ones. Only lexical contrasts such as misleading cognates are hurdles, as the syntactic ones play a minor role. Reading a specialized text seems to be a partial parallel and interactive process between a superficial syntactic analysis and a thorough conceptual analysis. Readers of professional texts probably do not see more than ordinary readers see in newspaper advertisements: a sort of telegraphic style based on the necessary minimum of content words” (p.71).

Dicho esto de forma general, Ulijn indica no obstante ciertas variables a tener en cuenta, identificadas previamente por Pugh y Ulijn, y que influyen en la lectura de textos, como pueden ser el tipo de lectura -una lectura intensiva requerirá más análisis sintáctico-, el nivel de conocimiento de la L2, el nivel de conocimiento previo, o el registro lingüístico: “different linguistic registers can have a different impact on reading success” (p.71).

Cohen *et al.* (1979, 1988) corroboran experimentalmente lo señalado por de Beaugrande y Ulijn: en cuatro estudios⁴⁰ obtuvieron información sobre los

⁴⁰los informantes eran estudiantes nativos y no-nativos -principalmente de origen hebreo-, con buena puntuación en inglés y de diversas áreas: biología, genética, estudios políticos e historia. Tres de estos grupos, tras leer textos de tipo académico-expositivo en inglés relacionados con su temática, tenían que subrayar el vocabulario y las estructuras difíciles de comprender; además se les hacía una entrevista con preguntas abiertas para que especificaran qué áreas habían sido problemáticas para la comprensión. En el cuarto grupo tenían que anotar las palabras que habían consultado en el diccionario; además tenían que responder “macro- y micropreguntas” sobre el contenido de los textos, que requerían la comprensión de diversas características textuales. Las áreas problemáticas resultaron ser: a) *grupos nominales*, con función de sujeto u objeto, que resultaron altamente complicadas para los hablantes no-nativos; b) marcadores de *cohesión sintáctica*: los hablantes nativos se diferencian de los no nativos en el uso de estas pistas para guiarse por el texto y llegar a una adecuada comprensión global; en el caso de los hablantes no-nativos, hubo un déficit en el reconocimiento de los nexos locales, de manera que asignaban igual valor a todas las unidades de información, con lo cual la distinción de jerarquías no se capta igual y no se llega a una adecuada comprensión a nivel “macro”; c) uso de *vocabulario no-técnico* en textos técnicos: ésta área es especialmente difícil para los hablantes no-nativos, diferenciándose tres aspectos: palabras no-técnicas que cobran un significado técnico en este

puntos lingüísticos que causan problemas a diversos perfiles de estudiantes en *IFE* de distintas disciplinas (Nps, cohesión, vocabulario no-técnico..), y como resultado definieron varias áreas problemáticas⁴¹. Los autores concluyen sobre la necesidad de realizar un análisis contrastivo de los textos con respecto a estructuras gramaticales y usos lingüísticos que puedan crear confusión; con respecto a la metodología, proponen el uso de formato objetivo de respuesta múltiple, con un apartado para que los sujetos expliquen las razones de su elección, de manera que se pueda recoger información sobre las estrategias que utilizan. Este estudio corrobora que, aunque el nivel sintáctico no puede dejar de tratarse, es en el nivel léxico donde los estudiantes no nativos encuentran una dificultad especial en las lenguas con fines más o menos específicos.

1.3.3.2. El léxico y su relación con el conocimiento previo conceptual

En la mayoría de los estudios mencionados previamente se observa la importancia del componente léxico a la hora de comprender un texto en la L2. Alderson (1984, p.20) avanzaba, en relación con los distintos niveles lingüísticos que operan simultáneamente en la comprensión lectora, la idea de la centralidad

contexto; cohesión léxica: utilización de sinónimos por parte del autor para referirse al mismo concepto, lo que provoca confusión; y problemas de reconocimiento de léxico especializado originalmente no-técnico.

⁴¹Las áreas problemáticas resultaron ser:

- a) *grupos nominales*, con función de sujeto u objeto, que resultaron altamente complicadas para los hablantes no nativos;
- b) marcadores de *cohesión sintáctica*: los hablantes nativos se diferencian de los no nativos en el uso de estas pistas para guiarse por el texto y llegar a una adecuada comprensión global; en el caso de los hablantes no-nativos, hubo un déficit en el reconocimiento de los nexos locales, de manera que asignaban igual valor a todas las unidades de información, con lo cual la distinción de jerarquías no se capta igual y no se llega a una adecuada comprensión a nivel “macro”;
- c) uso de *vocabulario no-técnico* en textos técnicos: ésta área es especialmente difícil para los hablantes no nativos, diferenciándose tres aspectos: palabras no-técnicas que cobran un significado técnico en este contexto; cohesión léxica: utilización de sinónimos por parte del autor para referirse al mismo concepto, lo que provoca confusión; y problemas de reconocimiento de léxico especializado originalmente no-técnico.

del componente léxico por su función evocadora del significado semántico en el discurso: “more plausible, but elusive, is the notion that problems in FLReading which are due to language have to do with semantic and discourse processing, and are related to problems of *conceptualization* and, to put it crudely, *word meaning*”. Esto es, sin el reconocimiento léxico necesario parece difícil la representación del significado global en el nivel discursivo.

En Alderson (1991) se demuestra empíricamente cómo el nivel léxico es fundamental en la evaluación de la comprensión lectora, según resultó de un ejercicio de lectura retrospectiva en voz alta; asimismo, se constata el papel clave de la L1 en el reconocimiento léxico en un test de L2.

Bernhardt (1991a) señala el conocimiento léxico como crucial dentro de las variables lingüísticas que influyen en la lectura de una L2. Sin embargo, en Bernhardt (1991b) se constata la ausencia de estudios sobre reconocimiento léxico y modelos basados en el texto relacionados con la lectura en L2. Asimismo, Segalowitz *et al.* (1991, p.26) señalan que la mayoría de los problemas en bilingües avanzados se dan a nivel de reconocimiento léxico y relación de unidades semánticas a nivel más local, más que a niveles supraoracionales o de conexión con el conocimiento previo general.

Perfetti (1984, en Coady 1995, p.9) expone la teoría de la eficacia verbal (“*Verbal Efficiency Theory*”) para la lengua materna, que presenta la identificación léxica como componente crítico de la lectura. Según esta teoría, la rapidez en el reconocimiento léxico, gracias fundamentalmente a la percepción de letras, permite el uso de una capacidad extra para interpretar el contexto, cosa que los lectores menos eficaces no se pueden permitir, al tener que utilizar modelos compensatorios. Así, la lectura eficaz parece relacionarse con la automaticidad en el reconocimiento léxico. Pero, aparte de la percepción y los fenómenos que la puedan favorecer, hay otro aspecto del reconocimiento léxico de especial interés

en el caso de las lenguas extranjeras, y es el relativo a la automaticidad en función de la información mental disponible para un término dado, o esquemas (Coady, 1995, p. 10).

Coady (1995) afirma que el reconocimiento léxico tiene un valor fundamental en las teorías de esquemas de conocimiento previo, ya que:

“word-forms which are automatically and instantaneously recognized by a reader can be thought of as access portals to schemata. In effect, word-forms trigger an already existing network of knowledge which will then interact with other words/schemata, enabling a reader to arrive at comprehension of the overall meaning of the given text. The importance of this view is that schema theory can now be seen as truly interactive, connecting (both) top-down knowledge structures and bottom-up (text-based) word-forms” (p.11).

Según Coady, muchas de las técnicas que se utilizan hoy en día para enseñar el vocabulario de una L2 son ineficaces porque no inducen al lector a asociar este nuevo léxico con sus esquemas previos y con los conceptos que ya poseen.

Si en la L1 la automaticidad en el reconocimiento favorece que el lector se pueda volcar más en el contexto, en la L2 se puede decir que el contexto y las pistas que éste proporciona son importantes para poder inferir el significado del léxico desconocido. Xiaolong⁴² (1988) explica la importancia de la inferencia léxica en la comprensión de la L2, y su relación con el concepto de esquema:

⁴² Su estudio consiste en un análisis sobre la inferencia y retención léxicas dependiendo de pistas proporcionadas por el contexto. Los sujetos, alumnos de nivel avanzado de inglés con fines académicos, se dividieron al azar en cuatro grupos, con variaciones en cuanto a pistas adecuadas/inadecuadas, o comprensión oral/escrita, estableciéndose así cuatro grupos distintos en función de estas variantes. Los resultados muestran que las oraciones con pistas adecuadas producen mejores resultados en cuanto a inferencia y retención; ambas variables muestran además una correlación positiva; los mejores resultados se obtuvieron en los tests de comprensión escrita.

“Inferring the meanings of unfamiliar words in context is a process of vital importance in language use and language learning. Word inferences entail the search for, and use of, accessibly relevant schemata to generate the messages conveyed in the unknown verbal stimuli. The outcome of such processes can be determined by the amount and quality of contextual cues (i.e. the input information in the verbal context in which the unfamiliar words are perceived and inferred). Moreover, the nature of the verbal context in which an unfamiliar word is inferred can affect how the inferred word meaning will be retained” (p. 403).

En su estudio Xiaolong sugiere la necesidad de proporcionar pistas contextuales suficientes y el uso de contextos familiares, ya que en éstos la posibilidad de adquirir vocabulario es mucho mayor:

“Without adequate bridging information, it would seem next to impossible to infer and recall the contextual meaning of any unfamiliar word [...] On the other hand, the more adequate the contextual cues, the more likely a relevant schema, or a set of schemata, can be found in order to ‘connect something that is given with something other than itself’ (Barlett, 1932, p.410)” .

Haynes y Baker (1995), tras un estudio contrastivo con hablantes de inglés como L1 y como L2⁴³, llegan a la conclusión de que las diferencias entre lectura en L1 y en L2 son más debidas a factores lingüísticos, especialmente a nivel léxico, que al uso de distintas estrategias de lectura. Tras analizar los datos de una prueba de recuerdo libre y de re-lectura, con averiguación de léxico desconocido, los autores averiguaron que: 1) para definir el léxico desconocido, ambos grupos utilizaron estrategias basadas en el texto y en su propia experiencia; 2) el conocimiento experiencial puede interferir con el aprendizaje de léxico nuevo

⁴³Los autores compararon estudiantes universitarios de Taiwan y norteamericanos en relación con su aproximación a vocabulario nuevo cuando leen textos en inglés, y además apuntan datos sobre: habilidad en gramática, vocabulario y tests de lectura en su L1; estrategias de lectura rápida (‘scanning’) y uso de ilustraciones; diferencias en la comprensión de ciertas palabras usadas con un significado muy preciso y sobre las que el texto ofrece ayuda contextual (ilustraciones, sinónimos, ejemplificaciones, etc...).

cuando los lectores sobreenfatizan ilustraciones o situaciones relacionadas con el conocimiento del mundo; 3) ambos grupos mostraban fallos de comprensión cuando el vocabulario y el conocimiento experiencial previos no se modificaban (complementaban) con una lectura detallada del texto. Aún así, los americanos comprendieron mejor el texto siendo las razones, según los autores, que mientras a los americanos el conocimiento léxico previo les sirvió para facilitar la comprensión de conceptos nuevos, para los hablantes chinos el vocabulario limitado restringió la comprensión de familiarizaciones léxicas.

Los autores concluyen sobre la centralidad del conocimiento léxico para este grupo de lectores de L2: aunque los estudiantes chinos leyeron con bastante precisión, y con una flexibilidad estratégica considerable, no pudieron compensar su limitación en cuanto a vocabulario.

Los estudios de tipo contrastivo sobre el componente léxico en la comprensión lectora de lenguas extranjeras habían sido hasta hace poco más bien escasos, principalmente porque se defendía la Hipótesis de los Universales (o sea, la existencia de un comportamiento cognitivo universal para descifrar palabras desconocidas), aunque últimamente se pone esto en duda y se está abordando la existencia de estrategias de procesamiento interlingüístico, entre las que se incluyen claramente las de nivel léxico.

Otros estudios sobre el uso de diferentes pistas y su importancia para el procesamiento léxico y la inferencia son los de Haarstrup (1989) y Ringbom (1991), sobre transferencia de pistas, y Laufer (1989), sobre adquisición del léxico, comprensión lectora y aprendizaje de vocabulario, especialmente las palabras engañosas (“*deceptive transparency*”). Ringbom resalta la importancia de la noción de similitud, que no ha sido lo suficientemente reconocida en los estudios sobre los procesos de aprendizaje: según la psicología del aprendizaje - con Vygotsky como principal impulsor- todo aprendizaje parte en un gran

porcentaje de lo que el aprendiz conoce ya, por analogía. En el caso de material en la L2, la analogía puede venir de dos fuentes: lo ya aprendido en la L2, o el conocimiento de la L1⁴⁴; se establecen tres pistas para la inferencia léxica, por lo tanto: interlingüísticas -basadas en la L1-, intralingüísticas - basadas en la misma L2-, o contextuales (contexto extralingüístico).

En relación con las palabras engañosas y su relación con el léxico mental, Laufer sostiene que las conexiones entre palabras de lenguas distintas de la L1 suelen ser primariamente fonológicas: “In searching for the right word, the learner selects its neighbour in the lexicon which sounds similar, but is erroneous” (p.17). Holmes y Ramos (1995) centran también en su trabajo en los cognados⁴⁵ y su trascendencia en la comprensión lectora de L2.

El trabajo de Davis y Bistodeau (1993) comentado en la sección anterior, muestra sobre todo el enorme impacto del componente léxico sobre la comprensión lectora en los lectores principiantes, con la mediación del conocimiento previo temático, en el cual se apoyan los lectores para interpretar el léxico.

En una investigación reciente sobre niños bilingües latinoamericanos con problemas de lectura en inglés, Jiménez (1997) demuestra que el uso de estrategias bilingües como es la búsqueda de palabras con significado similar en ambas lenguas y la traducción, así como la práctica de la inferencia, incide en las actitudes de estos alumnos hacia la lectura, mejorando su comprensión. Fitzgerald

⁴⁴Las similitudes interlingüísticas, son en muchos casos, por tanto, facilitadoras de la comprensión. En lenguas cercanas se daría una influencia interlingüística abierta [“overt crosslinguistic influence”], basada en parecidos que se perciben entre palabras y estructuras. En el caso del léxico, Ringbom sostiene que en una primera etapa se hace un mayor uso de la inferencia interlingüística; Ringbom llama vocabulario “potencial” [“potential vocabulary”] a aquél que se entiende la primera vez que el lector /oyente lo encuentra, bien por su parecido con la L1, bien porque el conocimiento previo de la L2 lo permite.

⁴⁵ “*Cognates*”: palabras con forma similar en ambos idiomas. Dentro de éstas se incluyen las que, teniendo forma similar, no comparten el significado (“false friends”, o “deceptive transparent” words, en palabras de Laufer).

(1995) recoge asimismo un estudio que demuestra que el vocabulario es incluso más importante para la realización de tests que el conocimiento previo; otros estudios apuntan al reconocimiento de cognados, o a las similitudes entre L1 y L2 que afectan al reconocimiento de expresiones hechas (“idioms”).

Hancin-Bhatt y Nagy (1994) centran su estudio en el papel de la transferencia interlingüística en lenguas cercanas como el inglés y el español, no sólo en cuanto a reconocimiento léxico, sino también en el aprendizaje de morfología derivacional, destacando la importancia del tratamiento de estos aspectos de modo contrastivo en el aula de idiomas, especialmente para la lectura. Robert (1998) propone una estrategia pedagógica basada en la comprensión de cognados en el caso de lenguas cercanas como el inglés y el francés, ya que en el mismo artículo se demuestra que en este tipo de lenguas, los aprendices de una L2 pueden llegar a considerar ésta como una variante dialectal de su lengua materna.

Según la *teoría de la adquisición léxica* (Coady, Carrell y Natim 1985, en Coady 1995, p.16) hay un modelo universal de identificación léxica que funciona igual en la L1 que en la L2. Las palabras que un lector pueda encontrar en su L1 o en su L2 pueden pertenecer a una de 3 categorías evolutivas: *a)* Las que se reconocen automáticamente sin necesidad de contexto; *b)* las que son hasta cierto punto familiares y sólo se pueden reconocer en contexto; y *c)* las que son desconocidas y, o han de inferirse por el contexto, o buscarse en el diccionario, o dejar sin comprender. Las de tipo (a) se corresponden con el léxico de alta frecuencia, que debería enseñarse en la L2 (y en la L1) ya que su reconocimiento debe ser automático. Las menos frecuentes deberían aprenderse incidentalmente mediante lectura extensiva, pero sólo después de haberse alcanzado un nivel crítico de automaticidad con el vocabulario de alta frecuencia.

No obstante, Coady señala que existen diferencias entre la lengua propia y la extranjera a la hora del almacenamiento léxico: parece ser que las palabras de la

L2 están más organizadas y son menos inaccesibles que las de la L1, pero aún así, a medida que aumenta el dominio en la L2, se van conformando dos sistemas léxicos, uno en la L1 y otro en la L2, que están altamente relacionados. Siendo esto así, cabría esperar una alta correlación entre ambos sistemas en el caso de ciertos registros o ámbitos lingüísticos en lenguas relativamente cercanas, como son algunas variedades de *Lenguas con Fines Específicos* para el inglés y el español.

Meara (1984) sugiere que, aunque existe poca evidencia empírica, los mecanismos de reconocimiento léxico en L1 y L2 son los mismos, sólo que en la L1 funcionan de una forma mucho más eficaz. Se describe un estudio que consistió en observar el efecto que causan tamaño y frecuencia léxicos, y complejidad morfológica, en la forma de manejar los términos por parte de hablantes no nativos, de origen español y japonés, en comparación con hablantes nativos de inglés; se comprobó que el tamaño y la frecuencia léxicos producen el mismo efecto que en el caso de los no-nativos, solo que exagerado. Por ejemplo, se observa que los ingleses procesan las palabras poniendo más atención en la primera sílaba, mientras que los hablantes japoneses lo hacen de manera más uniforme.

En cuanto a las diferencias entre ingleses y españoles, éstos reconocen los términos en su propia lengua más lentamente que los angloparlantes en la suya; además se observa que, mientras que los hablantes de inglés se apoyan más en los principios y finales de palabras para identificarlas, los españoles, al igual que los japoneses, muestran una tendencia más homogénea. En todo caso, se demuestra que en diferentes lenguas los lexemas se procesan de modo diferente. Meara recomienda el indagar más a fondo en los procesos de nivel inferior, especialmente el reconocimiento léxico, antes de extraer conclusiones acerca de otros niveles, que parecen depender de éstos:

“Experimental studies on word recognition (and other aspects of word handling) might in the long run be more fruitful than work on higher level processes, simply because until we understand these basic processes more fully, it is going to be very difficult to provide convincing interpretations of the way non-native speakers perform on more complex tasks” (p. 105).

Las investigaciones de Stoller y Grabe (1995) sobre adquisición de vocabulario en L1 demuestran asimismo su conexión con la capacidad de comprensión lectora. Los autores revisan la investigación en L1 sobre cómo se aprende, organiza y recupera el vocabulario en la L1 y extraen conclusiones para el aprendizaje/enseñanza de vocabulario en la L2. Algunos de las afirmaciones derivadas de estos estudios son:

- 1) La adquisición de vocabulario y la capacidad lectora aparecen estrechamente unidas y su instrucción produce un efecto positivo.
- 2) El aprendizaje de vocabulario implica la adquisición de destrezas de lectura, como recuerdo de significados, inferencias de significados, etc.
- 3) Gran parte del vocabulario que se aprende en la L1 se adquiere de forma accidental. Esto sería igualmente válido para la L2, de manera que se debería hacer que los estudiantes leyeran todo lo posible: “Once a certain level of knowledge (and vocabulary) is achieved, students will move from learning to read to reading to learn” (pp.30-31).
- 4) Se ha demostrado que para que los alumnos se beneficien de este aprendizaje accidental se les debe equipar con una serie de habilidades y estrategias que deben usar de forma explícita, por ejemplo: conocimiento sobre formación de palabras y su aplicación a palabras nuevas; uso efectivo del contexto, y uso adecuado del diccionario.

- 5) Aprender vocabulario en la L1 supone que se debe exponer al alumno en múltiples ocasiones a ese léxico. En la L2 esto es más difícil que ocurra de forma natural, y por eso “Vocabulary items should be systematically reviewed and recycled in meaningful contexts, so that students can begin to see their range of meanings and uses”(p.33).
- 6) En las investigaciones en L1 se ha comprobado que para que el aprendizaje léxico sea significativo los aprendices han de relacionar el vocabulario nuevo con su conocimiento previo conceptual. Por lo tanto el vocabulario sólo debería seleccionarse porque es relevante para la comprensión de un texto o para los temas que se traten.

1.3.3.3. Comprensión lectora en L2 a nivel supraoracional

1.3.3.3.1. Tipologías textuales y estrategia estructural

Una gran parte de los estudios sobre comprensión lectora en L2 se han centrado en la configuración de los textos y el impacto de esa configuración en la comprensión lectora por parte de no-nativos. Se ha demostrado que el conocimiento específico de estructuras textuales concretas contribuye a la mayor comprensión de éstas (Carrell, 1984a,b; Carrell, 1985; Davis, Lange y Samuels, 1988; Stanley, 1984; Urquart, 1984; Salager-Meyer, 1991; Lahuerta, 1994, etc.). Todavía se sabe poco sobre el impacto de diferentes tipologías sobre grupos con distinta especialización temática (Bernhardt, 1991; Carriedo, 1996).

Muchos de estos estudios se basan en otros llevados a cabo en la L1 y que demostraban ya la relación entre configuración textual y procesamiento lector. Así, los trabajos de Meyer (1975, 1977), Meyer y Grice (1982), Meyer y Penland

(1982), Calfee y Curley (1984), prepararon el terreno para posteriores investigaciones en el campo de la L2.

En Meyer (1975, 1977) se establecía una taxonomía de relaciones retóricas para los textos expositivos⁴⁶:

- *covarianza*: causa-efecto, antecedente-consecuente.. ;
- *respuesta*: pregunta-respuesta, problema-solución..;
- *comparación*: relaciones sobre base de semejanzas-diferencias;
- *colección o conjunto*: relaciones sobre base de rasgo común-;
- *descripción*: caracterización de ideas a través de atributos, especificaciones, etc.-.

Según la autora, estas relaciones pueden conformar la representación textual a nivel global o en niveles inferiores, de párrafo u oración. Así, los textos que describen procesos tendrían un predominio de las relaciones del primer tipo, mientras que la macroestructura de un artículo-informe experimental se caracterizaría por las del segundo tipo, y así sucesivamente. La tarea del lector es construir una representación cognitiva del texto que sea similar a la que el autor intentaba transmitir. Meyer y Grice (1982) definen un modelo de interacción texto-lector, en el cual el conocimiento previo del lector juega un papel primordial. En este modelo la estrategia estructural es la dominante: los lectores buscarían primero un plan organizativo global que une las proposiciones y la tesis primera del autor, y luego pasarían a buscar las relaciones entre esta tesis principal y los detalles de apoyo. El proceso de comprensión sería lineal, utilizando pistas textuales para hacer averiguaciones sobre qué esquema asignar al texto, volviendo a ajustarlo si la lectura posterior no es compatible con la evaluación inicial. Las autoras defienden un modelo descendente, en el que los lectores van construyendo representaciones de las proposiciones textuales en la memoria que son similares

⁴⁶ Levin (1978) proponía otra taxonomía para estilos retóricos, basada en las funciones textuales, y ampliada en Calfee y Curley (1984) (ambos en Amat de Betancourt, 1991, p.168), consistente en: descripción / ilustración / secuencia / argumento y persuasión / función.

en su estructura jerárquica y contenido a la estructura de contenido del escritor. Cuando recuerdan el texto, comienzan por la estructura de nivel superior hacia abajo.

Para demostrar esta tesis aplicaron cinco versiones distintas de un mismo texto, con distinto énfasis de señalización y detalles, realizando tareas de recuerdo con un grupo de sujetos, y de elicitación de expectativas con otro. Existe semejanza entre las expectativas comentadas por unos, los datos de recuerdo de los otros, y el modelo del texto. Las dimensiones de énfasis y tipo de organización estructural interactuaron con las estrategias de los lectores, afectando a la representación que formaron del texto (p.181).

En otro estudio llevado a cabo por Meyer y Penland (1982) sobre el proceso lector en relación con textos técnicos, parece claro que ciertas destrezas se pueden realizar de manera automática pero otras no; las autoras defienden la hipótesis del contenido cognitivo; según esta hipótesis el uso de la capacidad [cognitiva] es proporcional a la cantidad de contenido textual que se encuentre en el sistema cognitivo de procesamiento (p.51). Mediante tres experimentos, consistentes en alterar la estructura superficial de textos técnicos sin variar su significado, comprueban el grado de capacidad cognitiva que estudiantes universitarios necesitan para leerlos. Los resultados demuestran que los aspectos estructurales del texto exigen capacidades cognitivas por parte del lector. En concreto, en los dos primeros experimentos se comprueba que una simplificación sintáctica y de vocabulario conlleva el uso de menor capacidad cognitiva, debiéndose ésto a los factores sintácticos principalmente; en el tercero, se comprueba que los textos que contienen señales sobre ideas principales y su jerarquización requieren menor capacidad cognitiva, si bien el grado de recuerdo parece ser el mismo. Las autoras concluyen sobre la importancia de una manipulación retórica consciente por parte de los diseñadores de textos en cuanto a complejidad sintáctica y uso de señales de estructuración jerárquica, como apoyo

fundamental para la comprensión de los textos técnicos por parte de los estudiantes, al facilitar un procesamiento más fluido.

Connor (1984) en Carrell (1985, p.729) realizó un estudio contrastivo sobre recuerdo de prosa expositiva con la estructura *problema-solución* por parte de hablantes nativos y no-nativos, con el inglés como L2: los estudiantes de ambos grupos recordaron menos ideas de nivel inferior, pero el mismo número de ideas de nivel superior. Carrell (1984) realizó un estudio parecido, sobre varias tipologías textuales y su incidencia en la comprensión lectora por parte de lectores con diferentes L1s. Carrell parte de las siguientes hipótesis: 1) el tipo de organización retórica textual supone diferencias contrastivas en la retención de los lectores; 2) existe una relación entre la habilidad para reconocer y utilizar la macroestructura textual -posesión de esquemas formales- y la capacidad de información retenida al leer; 3) los demás niveles textuales juegan un papel importante y complementario. El estudio se efectuó con 80 sujetos de diversa procedencia - europea, árabe y asiática- de niveles similares en inglés como lengua extranjera. Se utilizaron cuatro versiones del mismo texto, cada una con la macroestructura de cada tipo retórico de los definidos por Meyer (1975, 1977).

Se distribuyó al azar una de las cuatro versiones a cada alumno, de manera que cada texto fue leído por 20 sujetos. A la lectura del texto siguió una tarea de recuerdo inmediato, y dos días después se volvió a realizar, junto con una prueba tipo cloze, cuyas preguntas se correspondían con cada una de las 21 ideas del texto. Los resultados fueron:

1) los tipos de organización más estructurada - causa-consecuencia, problema-solución y contraste, en oposición al conjunto de descripciones-facilitaron la codificación, la retención y la recuperación de lo leído de forma significativa;

2) existen diferencias motivadas por la lengua materna a la hora de recordar diferentes tipologías textuales; así, los resultados respecto a la afirmación anterior fueron significativos en todos los grupos menos el de origen árabe: “depending on the native language background of the ESL reader, different discourse types appear to have different effects on the quantity of ideas reproduced in free written recall” (p.461);

3) el entrenamiento metacognitivo es necesario para mejorar las destrezas de comprensión lectora, ya que la posesión de esquemas formales debe facilitar el uso de la organización retórica (p.465).

En Carrell (1985) se comprueba la importancia de la enseñanza de la estructura textual como herramienta para mejorar la comprensión lectora en L2. En este estudio los participantes fueron 25 alumnos universitarios de diversa procedencia -de países asiáticos, árabes y europeos (españoles)- de inglés intermedio, en un curso intensivo de inglés dentro de la universidad⁴⁷. Se demuestra que la enseñanza explícita de la organización retórica textual (de nivel superior) puede facilitar la comprensión lectora de textos en la L2, y esto no sólo ayuda al recuerdo de ideas principales, sino también al de las secundarias. Al mismo tiempo Carrell apunta a la reacción positiva de los estudiantes ante este tipo de entrenamiento: “ ..student reaction was extremely positive. Students expressed the view that they had learned a helpful technique which benefited them

⁴⁷ Se hizo un grupo experimental y otro de control. El procedimiento consistió en una semana de entrenamiento intensivo sobre lectura con ambos grupos, recibiendo el grupo experimental instrucción sobre las cuatro tipologías retóricas de Meyer, con entrenamiento explícito sobre organización textual y el uso de estrategias “estructurales” en ese sentido, actividades de autorregulación del aprendizaje, etc.; el grupo de control recibió instrucción sobre los mismos textos, pero en lugar de incluir información sobre la organización retórica de los textos, su programa iba enfocado a la realización de ejercicios lingüísticos y basados en el contenido de los textos. Se realizaron pruebas de uso y recuerdo de la organización textual antes y después de las sesiones con cada grupo; los tests consistían en la lectura de dos textos - con las estructuras de *comparación* y *conjunto de descripciones*, respectivamente-, con un protocolo de recuerdo libre inmediato, y una pregunta abierta para la identificación de la macroestructura textual. La puntuación se basó en la cantidad de unidades semánticas [“idea units”], correspondientes básicamente a cláusulas sintácticas, recordadas. Se realizaron dos pruebas de post-test, una inmediatamente después del entrenamiento y otra, sólo con el grupo experimental, tres semanas más tarde; los resultados en ambas pruebas fueron significativamente mejores en el caso del grupo experimental.

[...] All the training students expressed more confidence in themselves as ESL readers” (p.742).

Tras este estudio Carrell concluye sobre la necesidad de refinar las estrategias de entrenamiento y determinar la longitud óptima de éste, así como de descubrir si existen efectos diferenciales en distintos niveles de competencia lingüística. Asimismo lanza una advertencia: “Teaching the prototypical patterns of different texts would be inappropriate unless such instruction occurs in conjunction with helping students, in a number of ways, to acquire meaning from text” (p.742).

El trabajo de Lee y Riley (1990) examina los efectos de proporcionar al lector un marco orientado retóricamente, de prelectura, como acompañante del texto para facilitar su comprensión. En su experimento⁴⁸ se averiguó que: 1) la estructura *problema-solución* era más fácil de recordar que la estructura *serie de descripciones*, lo que significa que el recuerdo de prosa altamente organizada es mayor que el de prosa menos cohesionada; 2) un marco que indique la organización retórica del texto es un adjunto textual efectivo para el recuerdo de la información textual; 3) los lectores que utilizan la organización retórica del texto leído para organizar sus recuerdos, recuerdan más que los que no la utilizan; 4) el recuerdo de unidades ideacionales de nivel superior se ve afectado por el tipo de estructura discursiva del texto leído; 5) para ciertos tipos de estructura discursiva el recuerdo de las ideas de nivel superior (“top level idea units”) se ve afectado por la presencia de un marco orientado retóricamente.

Los autores comparan también el efecto de la estructura retórica en la comprensión con el de la familiarización temática, concluyendo que, al menos en este estudio, la primera es más determinante: “Although differing content is a

⁴⁸ Los sujetos eran 120 alumnos con francés como L2, con 150 horas de aprendizaje y sin instrucción sobre estructuras retóricas. La prueba consistía en medir el recuerdo de unidades temáticas tras la lectura de los textos.

factor we cannot dismiss, previous research leads us to suggest that for this level of language learner, structural organization seems to be more a factor influencing recall than is content. This claim, however, is in need of systematic investigation” (p.34). Así, sugieren un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en las estructuras retóricas.

En Raymond (1993) el objetivo es también averiguar si la instrucción sobre la estructura organizativa de los textos puede ayudar a la comprensión lectora de la lengua extranjera, en este caso el francés; en concreto, se mide el uso de la estrategia estructural propuesta por Meyer y Rice y su incidencia en la comprensión lectora. Se trata de una réplica del estudio de Meyer y Rice en la L1 sobre instrucción en estructuras de nivel superior y comprensión lectora; es una réplica también de Carrell (1985), con la diferencia de que en el estudio de Carrell los hablantes son de distintas procedencias y niveles, y aquí los alumnos son 43 anglohablantes de nivel intermedio superior, con francés como L2; además se diferencia en que aquí los sujetos respondieron en su L1, siguiendo las recomendaciones de Lee (1986).

Los resultados de su estudio indican una relación entre uso de estrategias y habilidad lectora, por un lado, y posible transferencia de estrategias de lectura de la lengua materna a la L2. Según la autora: “The use of top level sentence to organize recall, or the structure strategy, depends on subjects’ prior knowledge and on text content” (p.455). Raymond contempla la complejidad del fenómeno de la comprensión lectora, debido a la influencia conjunta de componentes como estructura retórica, conocimiento temático y características del lector:

“Strategic training in second language reading is a highly complex and difficult undertaking, and for a reason. It is not the singular effect of a particular strategy, as for example the structural strategy, on second language reading, but the interaction of the strategy with text content, reader interest and background knowledge, and reader perceptions of text difficulty that requires investigation” (p.455).

La investigación de Lahuerta (1994), en la misma línea que los estudios anteriores, se centra en aprendices de inglés con español como L1. Los objetivos de este trabajo son, por un lado, analizar el efecto de la estructura (organización retórica de prosa expositiva) en la comprensión lectora de inglés como lengua extranjera, y por otro lado, estudiar la relación entre uso de estructura y comprensión y reproducción de información. Por *uso de estructura*, Lahuerta entiende no sólo su reproducción, sino el reconocimiento consciente de esa estructura. Una de las hipótesis de que se parte es que los lectores eficaces utilizarán su conocimiento sobre organización retórica como herramienta de lectura. Se hace un énfasis en el conocimiento procedimental, que implica no sólo el ser consciente de unas señales lingüísticas, sino también la utilización de éstas como recurso para conseguir mayor eficacia en la tarea lectora:

“A strategic reader will process the text in such a way that every kind of signalling will activate a different kind of knowledge which interactively will lead to the other type in order to complete the comprehension processing. One hypothesis is that conscious exploitation of the rhetorical information (identification and selection between clues), i.e., the use of appropriate processing strategies favours reading comprehension because it implies a procedural capacity in the reader. It is not just the identification of a feature, but the capacity to use it as a resource to interpret a text” (pp.204-205).

Para mejorar la comprensión lectora, Lahuerta sugiere la necesidad tanto de hacer conscientes a los lectores sobre la organización textual, como de hacerlos capaces de interpretar la información retórica de los textos: la interpretación

supone utilizar tanto el conocimiento esquemático formal, como las señales textuales, buscando el significado en el texto y en las propias predicciones. A este entrenamiento en esquemas *formales* hay que añadir un componente procedimental a desarrollar en los lectores, de manera que se conviertan en “procesadores interactivos”, seleccionando e integrando pistas de distintos niveles para llegar a una interpretación plausible de los textos. Su propuesta pedagógica, basada en estos resultados, es la de incrementar en los aprendices la concienciación sobre estos procedimientos y su significancia:

“Our proposal is to use texts to guide learners towards using the linguistic elements extracted by analysis as discourse components. This systemic component consists of syntactic and lexico-semantic units. The kind of knowledge involved in this component in a bottom-up mode help the learner instantiate schematic knowledge. [...] We suggest making learners progressively aware of or acquainted with lexical items, structures, relational values and realization signals. Then, the range of occurrence and combination of these can be exploited in the comprehension and construction of coherent discourse.[...]”
(pp.249-250).

En la investigación de Levine y Reves (1994) se propone un modelo de lectura en L2 de carácter tetradimensional, donde la comprensión lectora global, una de las dimensiones, se vería afectada por cada uno de los esquemas propuestos por Carrell (1987) - *lingüísticos* (destrezas de decodificación y procesamiento discursivo), de *contenido* (conocimiento del área de contenido del texto) y *formales* (reconocimiento de la estructura retórica del texto)-. En su experimento intentan comprobar el efecto combinado de los tres tipos de esquema sobre la comprensión de textos académicos con diferentes estructuras retóricas, el peso relativo de cada uno de los componentes, y la influencia de actividades de inducción de esquemas sobre la comprensión. Los sujetos eran 95 estudiantes universitarios de primer curso, matriculados en cursos de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado.

La metodología utilizada por las autoras fue bastante completa: 1) el grupo de tratamiento recibió instrucción en actividades de pre-lectura, con materiales activadores de esquemas⁴⁹; 2) se administraron nueve tests, con textos descriptivos, analíticos o argumentativos, siendo los criterios de selección de textos: temática, referencia cultural, complejidad sintáctica, aspectos de vocabulario e implicaciones textuales que requirieran inferencias complejas. Cada pregunta del test iba destinada al uso de un esquema determinado, en la siguiente proporción: dos para cada tipo de esquema, con una tarea posterior de justificación de la respuesta; la séptima era una tarea de resumen del texto, haciendo referencia a la idea principal, ideas secundarias o de apoyo, intención del autor y conclusiones; las preguntas y respuestas se formularon en la L1; 3) los sujetos tenían que realizar también informes retrospectivos, inmediatamente después de los tests, para la obtención de información sobre actividades de procesamiento utilizadas, y variaciones individuales en el uso de esquemas; 4) se realizaron entrevistas con 17 sujetos elegidos al azar, inmediatamente después de la realización del test, para obtener información adicional sobre si habían aplicado los tres tipos de esquema y cómo.

Los resultados del test muestran una interacción significativa entre los distintos tipos de esquema; en general, la influencia de cada esquema no es igual, teniendo más peso los de contenido, luego los lingüísticos y, por último, los formales. Esta influencia, sin embargo, es *diferente según el tipo de texto*. Los esquemas lingüísticos resultaron tener más peso al analizar los datos según las diferentes estructuras retóricas textuales; las autoras apuntan como causa probable el que las preguntas diseñadas para provocar el uso de esquemas de contenido

⁴⁹ -Para los esquemas *lingüísticos*: preguntas de pre-test, relacionadas con unidades de decodificación, discursivas y léxicas en contextos mínimos;

- para los esquemas *de contenido*: preguntas de asociación independientes relacionadas con el área temática del texto a leer;

- para los esquemas *formales*: pre-lectura de un texto en la L1, cuya estructura retórica (organización textual) fuera la misma que la del texto a leer en la L2.

estuvieran más orientadas en realidad a la descodificación textual, de carácter lingüístico, que al uso de los esquemas generales de contenido. En los tests sobre los textos descriptivos las preguntas relacionadas con los esquemas lingüísticos tuvieron una alta correlación significativa con la puntuación global; en los tests sobre los textos argumentativos y analíticos, la puntuación de las preguntas orientadas al uso de los tres tipos de esquema muestran una alta correlación con la puntuación global.

El estudio confirma la contribución de los cuatro tipos de esquema, aunque no en el mismo grado: cuando los tipos de texto no se diferencian en el análisis, el conocimiento que el lector de una lengua extranjera tiene sobre el área temática del texto (esquemas de contenido) así como el conocimiento lingüístico previo (esquemas lingüísticos) parecen ser factores determinantes en la comprensión global del texto. En este estudio el conocimiento relativo de la configuración retórica de los textos no resultó ser muy importante: cabe preguntarse hasta qué punto la instrucción formal fue lo suficientemente explícita, y si se incluyeron las características extratextuales -objetivo del texto, usuarios, contexto, etc.-. El peso relativo y la interacción cumulativa de los tres tipos de esquema difieren con respecto al tipo de organización textual:

“In our research, which investigated three types of text organization, descriptive, analytical and argumentative, it was observed that the FL readers who possess the appropriate linguistic schemata perform better on all three types of text, although to different degrees” (p.82).

Los esquemas formales del lector de lenguas extranjeras, por otro lado, sólo son efectivos cuando el texto tiene una estructura argumentativa, altamente organizada. En esos textos, la habilidad del lector para seguir el argumento

lógicamente estructurado tiene más peso que en los textos descriptivos⁵⁰. Las entrevistas con los sujetos muestran una tendencia similar⁵¹. Estos resultados concuerdan con los de otros estudios, como el de Carrell (1985), en los que los textos con estructura más cohesionada resultaron tener más peso en la comprensión.

De los diferentes estudios reseñados se pueden extraer los siguientes datos a modo de conclusión:

- 1) tanto del estudio de Carrell como del de Connor se desprende que la estructura textual facilita la comprensión a nivel general del mismo modo que en el caso de las lenguas maternas;
- 2) la estructura textual en la L2 se percibe con distinto nivel de dificultad según sea la tipología del texto y la lengua-origen del lector (Carrell, 1984);
- 3) parece ser, según el mismo estudio y el de Levine y Reeves, que una organización textual más estructurada incide en un mayor nivel de comprensión; esto concuerda con el estudio en Demel (1990), centrado

⁵⁰ Con relación al tipo de texto, se averiguó una fuerte relación entre la inducción de esquemas de contenido y la comprensión global de los textos descriptivos y analíticos, mientras que la inducción de esquemas formales no parece guardar relación con los mismos; si se apreciaba una relación clara entre la lectura de un texto argumentativo con gran cohesión interna y los esquemas formales inducidos previamente.

⁵¹ La mayoría de justificaciones en el test retrospectivo fueron de tipo lingüístico (58%), seguida de las de contenido del texto o conocimiento temático previo y con sólo un 6% de tipo formal-retórico. En la entrevista, los problemas más señalados eran de tipo lingüístico, especialmente sobre el número de palabras desconocidas y complejidad de oraciones; se adujo también la falta de conocimiento previo sobre el tema del texto como causa de la no-comprensión de éstos; muy pocos hicieron referencia a la estructura textual como fuente de dificultad, y los que lo hicieron sólo lo hicieron con relación al texto argumentativo; los sujetos que mostraron más motivación en sus respuestas eran los mismos que dijeron haber aprendido algo de los textos, que encontraron fácil el ejercicio, predijeron con éxito el contenido, y además resultaron ser bilingües o multilingües.

en el conocimiento previo retórico y léxico como elementos que ayudan a resolver las relaciones anafóricas en los textos, facilitando su comprensión en la L2;

- 4) la estructura textual puede ser más determinante para la comprensión que el conocimiento de la temática -Lee y Riley-, aunque esto no se confirma en el estudio de Levine y Reeves, donde el conocimiento lingüístico de la L2 resulta ser el factor principal, seguido de la familiaridad temática;
- 5) la elaboración de los protocolos de recuerdo en la lengua materna - estudio de Raymond- facilita la mayor reproducción de ideas, tanto primarias como secundarias;
- 6) los trabajos de Carrell (1985), Lahuerta y Raymond demuestran la importancia de un entrenamiento metacognitivo en esquemas formales para la lectura en L2, que igualmente facilita tanto la comprensión de ideas generales como del detalle;
- 7) el comportamiento estratégico en la L2 supone hacer uso de un procesamiento interactivo, con una utilización consciente de pistas textuales a distintos niveles según lo requiera la situación (Lahuerta);
- 8) parece haber transferencia de estrategias formales de lectura de la L1 a la L2 (Raymond, Levine y Reeves).

Al igual que en las investigaciones en la lengua materna comentadas anteriormente, los trabajos sobre configuración textual y comprensión lectora en L2 muestran cada vez mayor énfasis en el componente estratégico y en la

necesidad de su instrucción: paralelamente al desarrollo de la investigación sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de un entrenamiento cognitivo y metacognitivo cobra mayor auge en los modelos cognitivos y psicolingüísticos de lectura.

Sin embargo, los estudios revisados se centran en la estructura de los textos de forma funcional, sin incluir aspectos contextuales o pragmáticos: una estructura retórica de las propuestas por Meyer, en las que se centran la mayoría de los estudios, puede aparecer en textos muy diversos, por ejemplo, una carta, propaganda política, etc., por lo que la dimensión comunicativa del texto no se llega a contemplar en su totalidad. La etiqueta “retórico/-a” se utiliza para hacer referencia a tipologías textuales, pero no necesariamente discursivas o pragmáticas. Existe la necesidad de incorporar otras dimensiones, que aúnen las características del texto como mensaje con su estructura textual y su función social y comunicativa.

1.3.3.3.2. Comprensión lectora de la L2 a nivel discursivo y esquemas de género

En el análisis textual destinado a la enseñanza de idiomas, existe la práctica recurrente de buscar ejemplos que sean al mismo auténticos y prototípicos de tipologías textuales, con no poca dificultad, como se explica en Williams (1984a):

“Authentic texts rarely follow ‘model patterns’ of development. Many texts are a mixture of description, narrative, explanation, opinion, etc..and teachers often spend hours looking for an authentic text which is a ‘good model’ of description or reporting. These long and often fruitless searches suggest that, as far as reading comprehension in a general language course is concerned, learners should work on a variety of different texts, and thus be alerted to different possibilities in text development” (p.91).

Williams además nos ofrece una definición de lo que se considera un lector “eficiente”: “The effective reader brings with him the ability to recognise the purpose of the text as a whole, to see how the text is organized, and to understand the relationships between sentences” (p.6). El poseer una estrategia estructural permite las dos últimas habilidades, pero no necesariamente la primera. Para cumplir con esta definición hace falta otro factor, el relacionado con el objetivo general del texto.

En su definición de lectura efectiva, el mismo autor añade acerca del conocimiento extralingüístico: “This [knowledge of the world] includes familiarity with different text types and knowledge of a particular *culture* or way of life” (p.7, énfasis nuestro). El conocimiento cultural o de convenciones sociales que definen el ámbito de la lengua correspondiente (general/específico), y según el cual ésta se configura, es el elemento clave que el lector de una L1 asocia la mayoría de las veces de forma inconsciente al texto.

Recientemente se ha impulsado el estudio del género desde varias áreas de investigación, como la Pedagogía, la Lingüística - y dentro de ésta la Lingüística Sistémica especialmente- la Pragmática y el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, destacando la vertiente de *Inglés con Fines Específicos*, con los trabajos de, entre otros, Swales y Bhatia. Swales (1990) ofrece la siguiente definición de *género*, que pone el énfasis en el objetivo comunicativo y las convenciones que comparte la comunidad discursiva que lo utiliza con respecto a contenido, estructura, estilo y audiencia:

“A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constraints choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community” (p.58).

La naturaleza esquemática del género facilita su aprendizaje mediante la explotación del conocimiento previo que los hablantes suelen tener de las convenciones que los conforman, sobre todo si ya poseen alguna experiencia en ese ámbito. Sin embargo, los estudios realizados sobre conocimiento previo y género, según Swales, han revelado más el aumento de la comprensión lectora como consecuencia de la enseñanza de la estructura textual *per se*:

“The experimental studies have tended to view text structure in supra-generic terms such as historical narrative or problem solution patterns (Hoey 1983). Where there have been genre specific investigations, these have tended to be largely qualitative or anecdotal in their pedagogical claims [....]. Some shift in the reading research area towards a genre perspective would seem highly desirable”. (p.89)

En Biber (1988; 1989) se establecen mediante análisis factorial las distintas tipologías textuales en inglés, estando éstas diferenciadas por características lingüísticas fundamentalmente; para la caracterización del género, sin embargo, Biber alude al formato externo y situaciones de uso, criterios éstos, en definitiva, no lingüísticos. Huckin (1997) demuestra mediante el análisis de la literatura existente sobre géneros que más de 20 características discursivas mencionadas en los trabajos como típicas de los géneros analizados son de tipo

cultural. Así, el autor reivindica una metodología de las lenguas que sea más sensible a los aspectos contextuales, y de naturaleza más cualitativa, ya que un análisis completo del texto ha de basarse en su *contexto cultural*. Huckin (ibid., pp.68-69) define el concepto *género* dentro de un marco constructivista:

“ los géneros son formas retóricas dinámicas que se desarrollan a partir de las respuestas de los sujetos a determinadas situaciones recurrentes y que sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado”.

Huckin enumera como características de los géneros su

1. *dinamismo*: “Los géneros cambian en el tiempo como respuesta a las necesidades cognitivas de sus usuarios.”;
2. *situacionalidad*: nuestro conocimiento de los géneros parte de nuestra participación en las actividades comunicativas en nuestra vida diaria y profesional; el conocimiento del género es una forma de “*cognición situacional*”;
3. *dualidad estructural*: nosotros constituimos estructuras sociales y reproducimos estas estructuras de manera simultánea;
4. *pertenencia a la comunidad*: “*las convenciones de género señalan las normas, epistemología, ideología y ontología social de una comunidad discursiva*”;
5. *referencia tanto a forma como a contenido*: el conocimiento del género incluye ambas.

Swales reivindica el papel del género en la educación y el desarrollo: desde muy pequeños adquirimos destrezas de géneros a través principalmente de la interacción real; el autor cita como ejemplos los cuentos para discurrir, las rimas, o el lenguaje de roles. Sin embargo, denuncia, hay una falta de estudios que muestren evidencia sobre enfoques y programas basados en el género. La

investigación basada en la teoría de los esquemas no ha considerado hasta muy recientemente los textos como pertenecientes a géneros, lo que hubiera enriquecido muchas contribuciones. Los ejemplos textuales aparecen a menudo descontextualizados, dentro de categorías textuales amplias, con la exclusión del propósito comunicativo y del análisis textual en términos de organización específica del género.

Swales cita como ejemplo los trabajos de Carrell, que se han centrado en la estructuración retórica de los textos desde un punto de vista contrastivo, llegando a resultados muy interesantes, pero que sufren de esta limitación. En Carrell (1987), por ejemplo, se revisan las normas sobre textualidad de de Beaugrande y Dressler, argumentándose que la intertextualidad (conocimiento de otros textos que influye en la comprensión de uno determinado) juega un papel fundamental en un modelo interactivo de comprensión lectora:

“In addition to knowledge of and prior experience with other specific texts, intertextuality includes the effects of prior knowledge of and experience with texts in general, and with different text types or genres. Recent empirical research has shown the powerful effects on both first and second language reading of formal schemata or background knowledge of rhetorical organization and rhetorical conventions [...]. Prior knowledge of English text types (literacy, poetic, scientific, descriptive, narrative, argumentative, problem/solution, comparison, etc...) has been shown to effect second language reading” (p.32).

Se puede comprobar cómo en esta cita de Carrell las tipologías textuales abarcan distintos niveles de concreción, yendo de estructuras retóricas como la argumentación a ámbitos demasiado extensos, como es el discurso científico.

Otras veces el énfasis se ha puesto en aspectos del procesamiento textual, sin contemplar la variable género salvo en contadas excepciones, como es el caso de Olson *et al.* (1981): los autores emplean el método de lectura en voz alta para

comprobar los conocimientos y estrategias que utilizan los lectores, estudiantes universitarios, ante distintos géneros (en este estudio, cuentos cortos y ensayos académicos). El procesamiento resulta ser distinto en cada caso: los lectores de cuentos van generando predicciones y comprobándolas, anticipándose a lo que vendrá más adelante; los lectores de ensayos parecen utilizar más un mecanismo de “oración por oración”, acoplando cada oración con la información leída anteriormente y presentada explícitamente en el texto. Los autores sostienen que estos lectores conocen, explícita o tácitamente, un número de convenciones sobre cómo se escriben estas variedades, y utilizan ese conocimiento de forma activa para comprender los textos. Lo más significativo es que las estrategias de procesamiento varían según sea el género, presentando para los cuentos una orientación *prospectiva* y para los ensayos una orientación *retrospectiva*.

Según los autores, el conocimiento que los lectores parecen poseer representa un tipo de *esquema de género*, que se aplicaría a una variedad de tipologías textuales y proponen como objetivo para el futuro establecer una teoría cognitiva del género completo.

En Swales (1981, 1990) se ofrece el análisis de varios géneros dentro del inglés científico-académico, especialmente el artículo de investigación, y otros relacionados, como el resumen científico, la tesis y trabajos académicos [“dissertations”], o las comunicaciones orales. El autor presenta una propuesta de análisis⁵², especialmente desarrollada para la introducción del artículo de investigación, y revisada luego en posteriores trabajos, cuya característica principal es la división del texto en fases o movimientos [“moves”]; partiendo de que una introducción tiene como objetivo la creación de un espacio en el mundo de la investigación para incorporar un nuevo trabajo, cada una de estas fases contiene una función específica y sistemática para llegar a ese propósito. A partir

⁵²Swales llama a esta propuesta el modelo *CARS*: *Create a Research Space*.

de aquí, Swales analiza las distintas señales a nivel inferior -léxico y sintáctico- en función de estas fases, y los pasos - “steps”- recogidos dentro de ellas.

Bhatia (1993) realiza el análisis de diversos géneros (siguiendo a Swales 1990), en un manual que recoge sus aportaciones al análisis discursivo desde esta perspectiva:

“The notion of genre analysis [...] is a very powerful system of analysis in that it allows a far thicker description of functional varieties of written and spoken language than that offered by any other system of analysis in existing literature.[...] It expands linguistic analysis from linguistic description to explanation taking into account not only socio-cultural but psycholinguistic factors too” (p.39).

El objetivo de su trabajo es averiguar las características convencionales de cada género-de varios seleccionados- y explicarlas desde el contexto tanto sociocultural como cognitivo que hay inherente en cada área de especialización, profesional o académica. Los trabajos de Swales y Bhatia no distan tanto en realidad de los típicos análisis retórico-funcionales en el campo del *inglés con fines específicos* (Widdowson 1983). A pesar de lo innovador de su propuesta teórica, el concepto de género parece relegarse de nuevo a tipología textual, de donde se abstraen los marcos de referencia. Swales describe más bien rutinas, aplicables a distintos ámbitos.

Desde una perspectiva sistémico-funcional, el concepto de género aparece también ligado al de *contexto*, sin el cual el fenómeno lingüístico no puede interpretarse con exactitud. En Eggins (1994) se definen tres niveles de contexto: registro -que sería el contexto inmediato de situación de un hecho lingüístico-; género, referido al contexto cultural, e ideología, nivel que está por encima de los demás y aparece reflejado en el uso del lenguaje. Eggins define el género como la dimensión que permite describir el impacto del contexto cultural en el lenguaje:

“Concept used to describe the impact of the context of culture on language, by exploring the staged, step-by-step structure cultures institutionalize as ways of achieving goals” (p.9).

El género, más abstracto que el registro, se realiza a través de éste, como potencial genérico de una cultura en particular. Un género estaría formado por varios consituyentes, de naturaleza funcional, presentando una *estructura esquemática* -“organización secuenciada paso a paso” (Martin, 1989)-. Cada etapa de esta estructura esquemática está asociada con un número de rasgos gramaticales y léxicos, de manera que se puede establecer la línea divisoria entre etapas mediante la identificación detallada de estos elementos. Las variantes de un género son aquellos textos en los que estarían realizados los elementos de la estructura esquemática obligatoria, y quizá también otros elementos opcionales.

En definitiva, las líneas de estudio centradas en el género han examinado especialmente la base para la identificación de fases en los textos, desarrollando nociones como *estructura esquemática* (Martin 1989), *potencial estructural de género* (Hasan 1984), o *fases [moves] y pasos [steps]* en Swales (1981, 1990), Salager-Meyer (1990), o Bittencourt Dos Santos (1996). Desde una perspectiva pragmática, Paltridge (1994) intenta descubrir los criterios que se emplean en la identificación de barreras textuales entre géneros, más que sus características estructurales. Paltridge reivindica el uso de criterios no meramente lingüísticos, sino cognitivos, para la identificación de esas barreras:

*“The search for structural divisions in texts should be seen as a search for **cognitive** boundaries in terms of **convention**, **appropriacy**, and **content** rather than as a search for linguistically defined boundaries; that is, there are **non-linguistic**, rather than linguistic, reasons for generic staging in texts.[...] What seems clear is that the genre analyst needs to move away from the physical aspects of language and how they reflect reality to how the text, as a whole, is conditioned by external considerations” (énfasis del autor, p.295)*

Basándose en los resultados de este estudio, en Paltridge (1995) se ahonda en la necesidad de un modelo de análisis de géneros que englobe aspectos sociales y cognitivos en la comprensión y producción del lenguaje, desde una orientación pragmática. La base teórica debería ser la *semántica de “marcos”* (frames) de Fillmore, con tres conceptos clave: prototipos⁵³, intertextualidad⁵⁴, y herencia⁵⁵ (“inheritance”). Se propone un marco para el análisis de géneros, que intenta explicar no sólo los textos que se consideran ejemplos típicos de géneros, sino también otros que se consideran intuitivamente como típicos (por ejemplo, informes en la revista *Nature*, que aparecen como “cartas al director” (p.397)):

“ The framework for genre analysis to be proposed here, then, aims to explain not only how people deal with typical instances of a genre, but also how they assign texts to genres in the absence of those features which are found, on analysis, to be present in most instances which are intuitively seen as typical” (p.397, énfasis del autor en cursiva original).

Para la descripción del modelo, se incluyen algunos de aspectos del modelo de Fillmore, como:

- centralidad de la noción de prototipo;
- relación entre género, conceptos y situaciones;
- los componentes de los marcos interaccionales: emisor, receptor, forma del mensaje (lenguaje utilizado), canal (escrito/hablado), código

⁵³Según la teoría de los prototipos “people categorize items and concepts in keeping with a prototypical image they build in their mind of what it is that represents the item or concept in question” (p.394). La categorización de los géneros ha de hacerse según *prototipos*, que reflejen aspectos pragmáticos y perceptuales en los actos comunicativos. Al mismo tiempo, la noción de prototipo permite incluir casos que se intuyen como pertenecientes a un género dentro de éste, con grados distintos de desviación de la norma, según los rasgos que compartan, con la ventaja de que no hay fronteras tajantemente delimitadoras entre tipologías.

⁵⁴La intertextualidad (Beaugrande y Dressler 1981) ayuda, según Paltridge, a explicar las relaciones entre tipos de géneros de forma dinámica (influencia de unos sobre otros).

⁵⁵La herencia tiene que ver con los esquemas, al referirse a la convencionalización de los usos lingüísticos.

(dialecto o variedad), temática, situación o entorno y función comunicativa;

- los componentes de los marcos cognitivos/conceptuales de escenario y papeles (roles).

Además, Paltridge incorpora dos componentes adicionales:

- división del *subevento* de Fillmore en tres aspectos co-ocurrentes en la estructura discursiva:
 - *macroestructura* (van Dijk 1980);
 - *elementos del discurso y relaciones discursivas* (Crombie);
 - *componentes de elementos discursivos y relaciones semánticas* (Crombie);
- adición de acuerdos institucionales [*“institutional understandings”*] como un componente más del marco cognitivo y conceptual, por ejemplo, protocolo de la comunidad discursiva concreta, ideologías, acuerdos compartidos, papel de relaciones como estatus y poder, etc.: “that is, the supported frameworks of common knowledge, experience, expectations, attitudes and beliefs (Moore and Carling, 1982) that are shared by members of the particular discourse community” (pp. 397-399).

Paltridge realiza a modo de ejemplo el análisis del género “introducción al informe científico”, a partir de un corpus de 15 textos, bajo el paradigma de la investigación experimental, y considerando la situación del texto (revista científica, con un lenguaje convencional), y las condiciones ideales [*“felicity conditions”*] del evento comunicativo, que son esencialmente *no-lingüísticas*.

En cuanto al resto de elementos en el análisis de este género lo más curioso, según el mismo autor, es que no parece haber elementos léxicos ni estructuras léxico-gramaticales recurrentes en los textos analizados como característicos de este género: “They [lexico-grammatical features] are, thus, the

feature of the texts which is *least* closely tied to the particular genre and do not form part of other conditions for the assignment of a text to a particular generic category” (p.401). En doce de los 15 textos, sí se observa la siguiente macroestructura:

Abstract-Introducción-Materiales y Métodos-Resultados-Discusión.

El autor plantea la necesidad de determinar más exhaustivamente aspectos prototípicos de géneros, y las diferencias entre unos géneros y otros. Acerca de la estructura discursiva de los géneros, se propone una tipificación abierta, basada en la presencia interactiva de varios aspectos, correspondientes a distintos niveles discursivos. La asignación a géneros concretos estaría basada en última instancia en criterios pragmáticos y perceptuales:

*“...what typifies a genre at the discourse level is not dependent on the presence of any one particular aspect of discourse structure in isolation, but on the **interaction** and **co-occurrence** of a number of aspects of discourse structure: that is, those of macrostructure, discourse elements and discourse relations, components of discourse elements and semantic relations. This perspective incorporates the position that, even with the constraints specified by each of these particular aspects of discourse organization, there is still a vast range of language choices for the encoding of texts. It is, therefore, simply not possible to predetermine **exactly** what these language choices will be [...] Genre assignment, further, in the case of typical instances of a genre, happens on the basis of both pragmatic **and** perceptual conditions of ‘sufficient similarity’. In the case of untypical, or **fuzzy-edged**, examples of the genre, it is argued, it is not on the basis of **pragmatic** conditions alone that genre membership is assigned”* (énfasis del autor, p. 403).

En relación con la enseñanza de inglés como L2, los enfoques basados en el género no son práctica habitual, y el tema del género en la enseñanza parece ser

controvertido, según se recoge en un estudio reciente de Heather y Dudley-Evans (1998).

En el área de Lenguas con Fines Específicos, Baten y Cornu (1984) ya proponían una clasificación de textos más cercana a la idea de Paltridge que la de otros autores: el objetivo de su trabajo era mostrar que la construcción del significado es más compleja cuando el lector no posee fluidez en la L2, y proponer líneas de instrucción en estrategias de lectura teniendo en cuenta los parámetros de dificultad durante la lectura en L2. Los autores exponen una serie de funciones textuales, clasificando las diferentes tipologías textuales en distintos grupos según esa función -didáctica, comunicativa, de instrucciones para un uso práctico, para ir más allá en el saber, para convencer- y según cuál es la finalidad del lector en cada caso (aprender, descubrir, evaluar, actuar en consecuencia según el mensaje...)

Esta clasificación se puede considerar de algún modo genérica, ya que se mueve por parámetros de funciones pragmáticas establecidas convencionalmente (al lector se le supone una acción, y al texto la suya correspondiente⁵⁶).

Tanto en el inglés como L1 como en inglés como L2 se han realizado diversos trabajos experimentales sobre géneros - aunque no siempre se les ha llamado por ese nombre - y su incidencia en la comprensión y procesamiento de textos. En un estudio de Keller-Cohen (1986) se analizan varios aspectos que inciden en la comprensión lectora en la lengua materna de dos géneros determinados: las cuentas bancarias y las facturas periódicas, por parte de hablantes adultos, típicos usuarios de este tipo de documento. Mediante la alteración de estos documentos en cuanto a formato (simplificándolos) y lenguaje, se demuestra la influencia del conocimiento previo, la familiaridad con el formato,

⁵⁶Algunos ejemplos son: el artículo científico (dentro de los textos con función “de investigación o indagación” [to go further]); el manual didáctico o la receta de cocina. Los autores sugieren una escala de dificultad para estas tipologías, que sería, de menor a mayor: 1) instrucciones de uso, 2) comunicación, 3) didácticos, 4) para actuar, 5) para creer, 6) para avanzar o indagar en una materia.

el lenguaje, y el propósito de lectura sobre la comprensión. La autora toma la distinción del Sticht *et al.* (en *ibid.*, p.63) entre “leer para aprender” y “leer para hacer”: el propósito de la lectura determina cuál de los dos tipos de lectura se utiliza y cuánta información simplemente no se lee.

El conocimiento previo influye en la identificación de la organización textual y permite pronosticar el tipo de información que los distintos tipos de texto contienen; influye también en la preferencia de unos formatos sobre otros: “readers’ knowledge of the traditional design of [technical information] is negatively transferred and therefore inhibits their ability to effectively utilize a redesigned document.” El estudio demuestra hasta qué punto, factores no-lingüísticos como pueden ser el diseño de un documento, inciden en la identificación de éste como género y, consecuentemente, en el modo de procesar la información que contiene.

En Allen, Bernhardt, Barry y Demel (1988a) se recoge un estudio empírico sobre tipologías textuales, géneros y jerarquía de éstos según su facilidad de comprensión en la L2; el objetivo de su investigación era comprobar: 1) la relación entre nivel de competencia lingüística en la L2 y comprensión de textos auténticos; 2) si el género incide en la comprensión; 3) si la habilidad lectora varía según la lengua estudiada; 4) si existe una jerarquía de competencia lectora que dependa del género, de los aspectos lingüísticos del texto, de la temática del texto, o de una combinación de todo⁵⁷. Los resultados muestran un efecto significativo sobre la comprensión de la lengua meta, del nivel lingüístico junto con la lengua meta, y de la lengua conjuntamente con el texto; el efecto de los géneros no resultó ser significativo.

⁵⁷ Los sujetos eran estudiantes de francés, español, y alemán de distintos niveles. Los materiales eran cuatro textos: un artículo de prensa, un artículo de revista de actualidad, una carta amistosa y una carta de negocios. Los autores utilizaron como sistema de análisis el sistema de Meyer de protocolos de recuerdo, identificando las estructuras de nivel superior, las relaciones macroestructurales y las relaciones microestructurales.

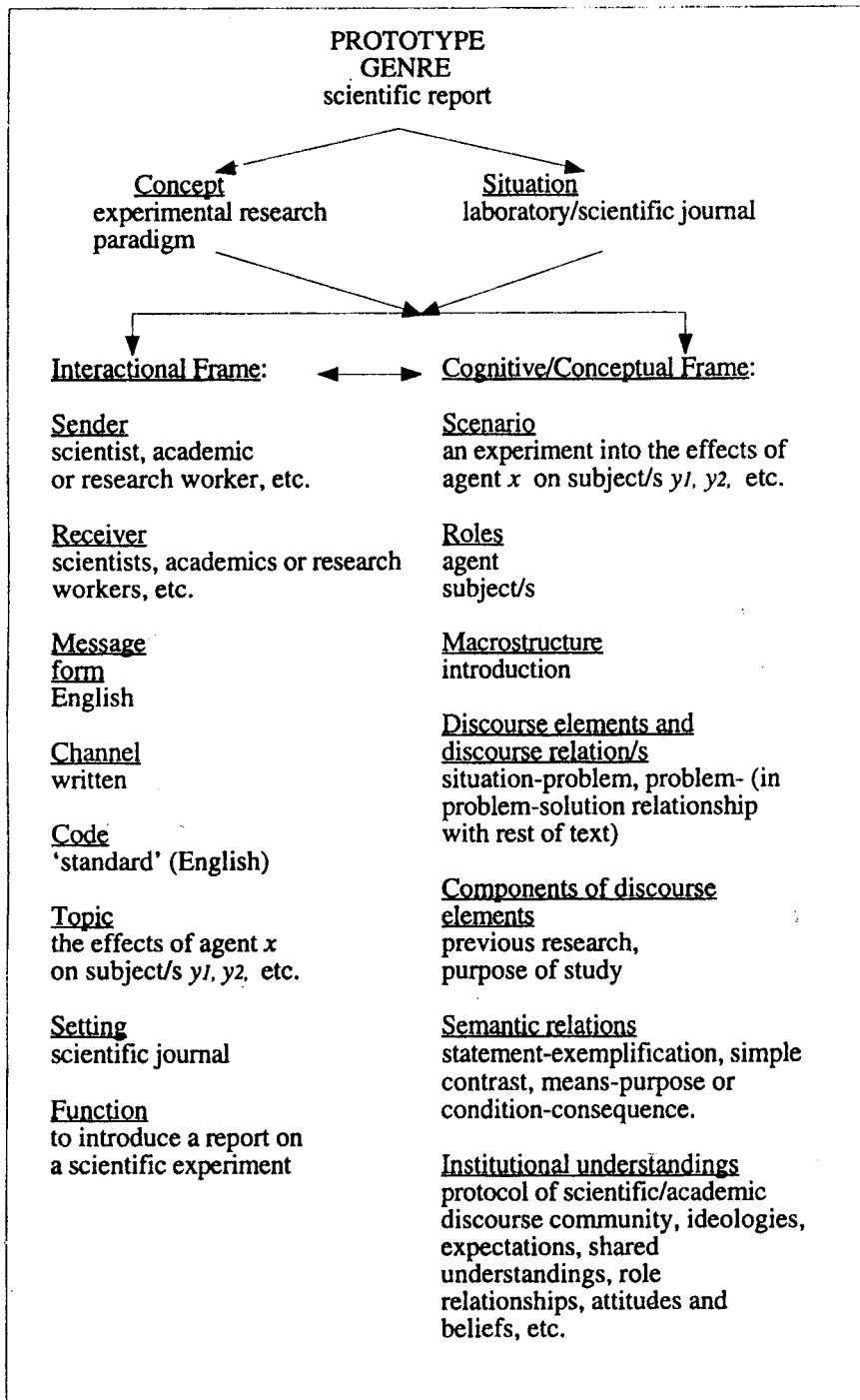


Fig.2. Ejemplo de análisis para la introducción de un informe científico en Paltridge (1995, p. 398)

La primera interacción, de lengua según nivel, muestra que los niveles lingüísticos no siguen la misma progresión relativa para las distintas lenguas-meta; las jerarquías textuales seguidas - las establecidas por las directrices de la *ACTFL* - no se reflejaron en el nivel de comprensión; según los resultados, el conocimiento de la temática de los textos resultó ser el factor más determinante de la comprensión. Los autores comentan que, dado el escaso control que se puede ejercer sobre el conocimiento previo de los sujetos, la temática textual, más que la tipología, será siempre una variable extraordinariamente compleja en la evaluación de las habilidades lectoras.

Los trabajos de Allen *et al.* (1988b), Lee y Musumeci (1988) y Beltrán *et al.* (1989) son réplicas del estudio de Allen *et al.* (1988a), con similares resultados. La conclusión principal que se obtiene de los diferentes estudios es que las variables textuales no parecen ofrecer información sobre la lectura en L2 o sobre el comportamiento de los lectores; en dos estudios hay diferencias significativas, pero no coinciden con las de las 'ACTFL Proficiency Guidelines'.

Bernhardt (1991b) ofrece un estudio sobre factores textuales y conceptuales en la comprensión de un género⁵⁸. En este estudio, similar en cuanto a metodología al realizado por Allen, Bernhardt y Demel (1988a), todos los factores resultan tener el mismo peso en la comprensión lectora.

Todos los estudios descritos, aunque abordan ya la dimensión genérica, centran más la atención en la configuración interna de los textos a la hora de obtener resultados relacionados con la comprensión. El método utilizado en todos los estudios es exclusivamente el análisis de los protocolos de recuerdo, que refleja la captación de las ideas a nivel micro y macroestructural, pero no se obtienen datos adicionales relativos al género *per se*, de los descritos por Paltridge

⁵⁸ El género en cuestión era una carta de negocios en alemán para hablantes de inglés como L1. Los sujetos eran estudiantes adultos, sin ninguna especialidad.

y no necesariamente de carácter lingüístico, que permitan medir el conocimiento real que los sujetos tienen de las convenciones genéricas, y si utilizan éstas como herramientas en el proceso de lectura.

Bernhardt (1991b) se acerca a esta idea cuando afirma, acerca del conocimiento previo de la estructura textual: “since so little is known about text patterns across *cultures*, a real understanding of the impact of different texts within these different subject groups is equally opaque” (p.38, énfasis mío). Es el carácter convencional que aporta una determinada cultura o ámbito lo que otorga sentido a la estructura textual, que de hecho puede ser la misma para géneros muy diversos, o ser distinta para el mismo género según la lengua que utilicemos.

El trabajo de Salager-Meyer (1991), en el área de inglés con fines específicos, ofrece resultados interesantes sobre los géneros en la comprensión lectora de inglés como L2, similares a los ofrecidos por Keller-Cohen para la lengua materna. El estudio, sobre la influencia de la estructura textual en la comprensión lectora de textos en inglés específico, presenta como variables el conocimiento conceptual de los sujetos, su nivel lingüístico en la L2, y el grado de familiarización con los textos (tres resúmenes científicos de Medicina, con tres niveles correspondientes de familiaridad, decidida por profesores especialistas que tomaron como criterio el grado de especificidad del contenido). Se manipuló la estructura retórica de los resúmenes, ofreciéndose tres versiones: la convencional, de resumen unipárrafo, sin diferenciación de cada parte informativa; una simplificada, en principio más clara⁵⁹, y, por último, una versión estructuralmente deficiente (la deficiencia consistía en alterar el orden de los elementos o “moves”, según la terminología de Swales 1990). El contenido era el mismo para las tres versiones.

⁵⁹ La autora utilizó el diseño de abstract “estructurado”, consistente en la separación física de las distintas partes informativas (*Objetivos-Metodología-Resultados-Conclusiones*), según las recomendaciones de varias revistas biomédicas que aconsejan la separación de estas unidades de información, con encabezamientos diferenciados - en este caso mediante cursiva-, y con uso de vocabulario controlado.

La familiaridad con el texto influyó significativamente en los resultados de los dos grupos: en el caso del resumen familiar, la estructuración deficiente no afectó a la comprensión; con respecto al resumen medianamente familiar, la estructuración deficiente sólo influyó en los lectores con menor nivel lingüístico; y en el caso de textos no familiares temáticamente la estructuración marcada no ayudó a la comprensión por parte de ningún grupo (en niveles lingüísticos diferentes), si se compara con los resultados respecto de la versión convencional.

Todos los sujetos que hicieron comentarios sobre la estructuración deficiente pertenecían al grupo de inglés avanzado, ante lo cual Salager-Meyer concluye: “ *Their knowledge of previous texts may have led them to sufficient recognition of informational arrangements and rhetorical structure so as to enable them to invoke the **formal schemata characteristic of the abstract genre***” (p.659, énfasis mío).

Salager-Meyer sigue la línea de Swales (1990), y reivindica la necesidad del estudio de ciertos géneros⁶⁰ en ESP, dentro del análisis del discurso:

“A final (tentative) conclusion is that there may be some pedagogical value in sensitizing students to rhetorical effects and to rhetorical structures that recur in genre-specific texts, to activate and develop formal schemata, to have learners schematize and/or criticize different textual structures and provide prototypical examples of scientific rhetoric. It is very likely that consciousness-raising about text-structure will turn out to be in the near future an important ingredient in ESP courses, not only for reading but also for writing purposes”. (p.660)

Una de las razones por las que el abstract estructurado, siendo textualmente más claro, no ayuda significativamente a la comprensión puede ser

⁶⁰Aunque la autora se refiere casi todo el tiempo a estructura textual, en realidad su enfoque es más global, ya que se centra en convenciones de género, de nivel discursivo -el orden de las unidades informacionales o “moves” responde a unas convenciones discursivas que van más allá de lo puramente lingüístico.

que su uso no está aún generalizado, o “normalizado por el uso” dentro de la comunidad de usuarios, por lo que no responde al prototipo genérico al que están acostumbrados los sujetos con cierta experiencia.

1.3.4. El componente estratégico y la importancia de la instrucción en metacognición y uso de estrategias

Aunque para la confección de esta tesis no se ha seguido la línea de investigación sobre estrategias que tanta literatura ha producido en las últimas décadas dentro de las teorías cognitivistas y sobre esquemas, y en la investigación sobre comprensión lectora específicamente, es evidente la influencia de estos avances en las propuestas que han ido surgiendo. La tendencia creciente a considerar el factor estratégico se puede apreciar en los trabajos revisados en las distintas secciones.

En un análisis sobre los cambios en los modelos de comprensión lectora fruto de las corrientes cognitivistas, Dole, Duffy y Roehler (1991) enumeran una serie de componentes, recogidos en la sección sobre esquemas de conocimiento previo, y que incluyen: conocimiento específico sobre el tema del texto, conocimiento general -del mundo- sobre relaciones y estructuras sociales, conocimiento sobre la organización textual, y conocimiento estratégico. Ya hemos comprobado cómo el componente temático y estructural han estado cada vez más presentes en las teorías sobre codificación de la información textual, y en estrecha relación con su organización. El concepto de género permitiría incluir el componente pragmático existente en todo texto, reflejo de convenciones sociales y culturales que determina también el uso de ciertos rasgos y tipologías textuales. Pero los autores añadían un cuarto componente, el estratégico, al que cada vez se ha concedido más trascendencia en la literatura sobre aprendizaje.

Los autores definen el concepto de *estrategia* diferenciándolo de *destrezas* [skills], que habían sido el objetivo primordial en la instrucción sobre la lectura hasta esa fecha, en relación con los siguientes aspectos: (pp.242-243)

- intencionalidad: “ Good readers make decisions about which strategy to use, when to use it, and how to adapt it to a particular text [...] Skills are more or less automatic routines.”

- sofisticación cognitiva: “Strategies emphasize reasoning; readers use reasoning and critical thinking abilities as they construct and reconstruct evolving meanings from the text. Skills, on the other hand, tend to be associated with lower levels of thinking and learning.”

- flexibilidad: “Strategies are inherently flexible and adaptable. Readers modify strategies to fit different kinds of texts and different purposes. By contrast, skills, at least in reading pedagogy, connote consistency, if not rigidity, in application across a variety of texts.”

- consciencia de ellas [awareness]: “Strategies imply metacognitive awareness; good readers can reflect on what they are doing while they are reading [...]. They are aware of whether they understand or do not understand, and this awareness usually leads to regulation and repair. On the other hand, in the traditional skills curriculum, it is assumed that with repeated practice and drill readers would automatically apply the skills they learn to whatever they read”.

En los modelos cognitivos de lectura “the reader constructs meaning through the integration of existing and new knowledge and the flexible use of strategies to foster, monitor, regulate, and maintain comprehension. *The only thing that becomes automated in the newer view is the disposition to adapt strategies to the particular constraints in the act of comprehending a particular text.*” (p. 242, énfasis mío). Como consecuencia del valor atribuido al componente estratégico en la lectura, se establece como principal objetivo en los programas de instrucción para la lectura el desarrollo de un control consciente o *consciencia metacognitiva*,

sobre un conjunto de estrategias, que abarcarían entre otras la *determinación de importancia* de las ideas del texto, en relación con su macroestructura y el *resumen de información*, lo que requiere diferenciar la información importante y sintetizarla en un nuevo texto.

van Dijk y Kintch (1983) hacían ya bastante hincapié en el uso de estrategias para el reconocimiento de la estructura textual, afirmando que la información para estrategias específicas, como las macroestrategias, puede provenir de diversas fuentes, como pistas textuales, información contextual, memoria semántica, etc...

En la L1, León (1991a) distingue dentro de las teorías para la mejora de la comprensión las que se realizan desde el texto y las que parten de las estrategias de los sujetos. En el primer grupo estarían enmarcadas muchas de las revisadas en la sección sobre *Información textual*, y que incluyen básicamente estudios sobre tipos de ayudas que inciden en la comprensión de la información escrita-organizadores previos, objetivos y preguntas, simplificación lingüística, señalizaciones, etc, ...-; del segundo grupo surge una serie de programas instruccionales centrados en estrategias de tipo general, o específico. Estos últimos “se centran en un conjunto de estrategias hacia un fin concreto, como potenciar el conocimiento previo o modificar ciertas estrategias” (p.12). Entre estos el autor se centra en dos tipos de intervención:

- programas de supervisión en estrategias metacognitivas;
- estrategias organizativas basadas en la estructuración del texto.

En los estudios revisados tanto para las lenguas maternas como para las extranjeras, se observa también una evolución a este segundo grupo de investigaciones, lo que concuerda con el cambio de enfoque en los programas de enseñanza, que pasan de un énfasis en los textos a la centralidad del aprendiz y la

potenciación de sus propios recursos, como se apunta en las teorías cognitivistas (Cooper 1986; Poggioli 1991; Ríos 1991, etc.).

Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras en concreto, un gran número de estudios⁶¹ ha comparado y contrastado las estrategias de lectura en el ámbito de las segundas lenguas en particular -estudios intralingüísticos-, mientras que otros han analizado y contrastado las estrategias entre la lengua nativa y la lengua meta -estudios interlingüísticos-.

Dentro del primer conjunto se ha averiguado que la adquisición de la habilidad lectora es evolutiva: se desarrolla conforme avanza la competencia lingüística en la L2. Los sujetos extranjeros con alta capacidad en la L2 emplean estrategias de procesamiento más cercanas a las de los nativos que los estudiantes con menor capacidad, que tienden a utilizar las mismas estrategias que en su lengua materna.

En los trabajos de carácter interlingüístico se ha observado el comportamiento de los mismos sujetos en su lengua y en la lengua meta, estudiándose la transferencia de estrategias y la interferencia de la L1 en la L2; los resultados hasta ahora han sido complementarios y contradictorios: sigue sin estar demasiado claro hasta qué punto las estrategias de la lengua materna facilitan la adquisición o la dificultan. El estudio de Kern (1989) demuestra el efecto positivo de la enseñanza explícita en estrategias en la comprensión lectora de francés como L2 y en su habilidad inferencial; además, hay otras implicaciones derivadas de los resultados en cuanto a transferencia de estrategias: el hecho de que los alumnos con más problemas de lectura en la L2 fueron los más beneficiados por la instrucción explícita puede significar que los alumnos más habilidosos transfieren más estrategias de lectura de su L1 a la clase de L2 (todos los alumnos tenían el mismo nivel lingüístico).

⁶¹Un ejemplo es Manchón Ruiz y Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.

También se pone en duda la noción de ‘techo de competencia lingüística’ de Clarke: los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados que los del grupo de control con el mismo nivel lingüístico, lo que sugiere que una instrucción explícita y una práctica en estrategias puede disminuir el efecto de las limitaciones lingüísticas en niveles bajos, apoyándose la teoría de Hudson de que este techo es relativo y dependiente de factores no-lingüísticos.

Pearson Casanave (1988) defendía el conocimiento estratégico como uno más a incluir, aparte del conocimiento formal y de contenido. La autora argumenta que el componente estratégico es uno más dentro de la teoría de los esquemas, de manera que éstos serían de tres tipos: formales, de contenido, y estratégicos (p.284). Recientemente se ha comenzado a tener más en cuenta el papel de la metacognición -consciencia de los mecanismos de control del propio aprendizaje y, en concreto, del proceso lector -en la comprensión lectora de la L2 (Hosenfeld 1977; Kitao et al 1990; Fitzgerald 1995; Carrell 1988b, 1992, Manchon Ruiz et al 1993, etc.).

Los estudios sobre instrucción se agrupan en dos ramas principalmente: los que se centran en el diseño curricular para facilitar la comprensión lectora y los que se centran en estrategias de instrucción y en los materiales. Dentro de esta última área hay una necesidad de describir las variables contextuales de manera lo suficientemente detallada como para asesorar e informar al educador sobre metodologías y direcciones curriculares particulares.

Un problema en este área era la variada metodología utilizada, unas veces con lectura en voz alta y otras con ejercicios de “cloze”- sobre cuya fiabilidad para medir el proceso lector no existe acuerdo (Bernhardt 1991a, p.52; Peña Calvo 1997). El análisis de protocolos de recuerdo inmediato, técnica bastante utilizada para el inglés como L1, se ha ido utilizando cada vez más para la L2. Asimismo, es necesario controlar variables como tipo de texto empleado y nivel lingüístico de

los sujetos. Son de especial interés los trabajos de Bernhardt (1991); Carrell (1984, 1985); Hudson (1991); Lahuerta (1994); Pearson-Casanave (1988); Salager-Meyer (1991); Stoller (1994), Raymond (1993), etc

En Carrell (1988b) se describen una serie de factores que producen la dependencia excesiva del texto por parte de los lectores de una L2:

- a) *conceptuales*: no recurrencia al conocimiento previo por carecer de esquemas adecuados;
- b) *educacionales*: ideas erróneas sobre la lectura en la clase de inglés donde los alumnos pueden presuponer que sólo pueden utilizar la información del texto;
- c) *cognitivos*: modo de procesar la información en un texto: dependencia del contexto, impulsividad/reflexión, persistencia,...
- d) *deficiencias lingüísticas* que impiden descodificar con un mínimo de éxito
- e) *deficiencias en cuanto a la aplicación de destrezas de lectura*

La enseñanza explícita de estrategias y destrezas puede ayudar a superar las deficiencias de tipo *a*, *b*, *c*, y *d*, según la autora. McDonough (1995, p.57) recoge la que posiblemente sea la lista más exhaustiva de estrategias de lectura hasta esa fecha, tras comparar el trabajo de autores como Sarig y Hosenfeld, agrupándolas en las siguientes categorías:

1. *ayudas técnicas* (búsqueda de ideas principales, búsqueda de información concreta, reconocimiento de cognados, etc.);
2. *clarificación y simplificación*, como uso de paráfrase, o identificación de categorías sintácticas o gramaticales;
3. *detección de coherencia*, por ej., identificación del marco general (“macroframe”), uso de conocimiento previo sobre el tema, identificación

de información clave, anticipación del contenido, reconocimiento de estructura textual o integración de la información;

4. *de control y verificación*, como la relectura, la corrección de errores, el cuestionarse la información textual, o variación de la velocidad de lectura.

Algunos de los elementos que McDonough llama estrategias en esta lista, no son otra cosa que el uso activo y consciente de los tipos de conocimiento previo descritos hasta ahora - temático, gramatical, pragmático e incluso estratégico de carácter general, que se puede haber utilizado en la L1-; otros, como el reconocimiento de palabras de raíz común (cognados) son estrategias puramente interlingüísticas, más susceptibles de aprenderse a través de la instrucción explícita.

Otros estudios, como el de Cohen (1991) y Dole, Brown y Trathen (1996) sobre *lectores eficaces* en la L2, incluyen estrategias que se pueden agrupar dentro de alguna de estas categorías, y que hacen hincapié en el uso del contexto y del conocimiento previo, en la búsqueda de semejanzas con la L1 y en la acción correctiva. En Ridgway (1994,p.230) se sugiere que tanto el co-texto como el conocimiento previo son áreas pertenecientes al *contexto* y se enfatiza el papel que las estrategias relacionadas con éste desempeñan en la comprensión lectora.

Dole, Brown y Trathen (1996) comprobaron experimentalmente el uso de estrategias de lectura en estudiantes bilingües, latinos y anglosajones. El objetivo era averiguar qué saben los lectores eficaces sobre la lectura, qué tipo de estrategias utilizan, si son las mismas para la L1 que para la L2, si se da una transferencia de estrategias de una lengua a otra, y si su uso incide en una mayor comprensión.⁶² Los resultados e implicaciones con respecto a cada pregunta fueron los siguientes:

⁶²Los autores utilizaron la siguiente metodología:

a) ¿Qué saben los buenos lectores sobre lectura?

Los lectores eficaces parecen poseer una consideración unitaria de la lectura en cualquier lengua;

b) ¿qué estrategias utilizan los buenos lectores cuando leen?

- resolución de vocabulario desconocido, al que prestan más atención que los lectores monolingües
- uso del contexto
- uso del conocimiento previo relevante, relacionándolo con el texto
- realización de inferencias y conclusiones sobre éstas
- búsqueda de cognados
- traducción
- control de la comprensión, identificando los obstáculos
- formulación de preguntas durante la lectura

c) ¿utilizan las mismas estrategias en L1 que en L2?

- en la L2 se recurre más al conocimiento previo que en la L1
- además existe más control sobre la comprensión
- se utilizan dos estrategias adicionales: traducción y búsqueda de términos con la misma raíz.

-
- un ejercicio de evaluación del conocimiento previo, desarrollado por el *Illinois State Board of Education*, consistente en: descripción del tema / descripción del género / escritura sobre el tema /ejercicio de vocabulario;
 - cuestionario sobre edad, lugar de nacimiento, etnia, etc.
 - ejercicio de pensamiento en voz alta
 - ejercicio de “recuerdo del texto” (“text retellings”)
 - entrevistas con los sujetos

d) ¿Hay estrategias metacognitivas que faciliten la transferencia del conocimiento estratégico?

El ser consciente de las diferencias entre L1 y L2 parece facilitar la transferencia de estrategias.

e) ¿Hay diferencias en el uso de estrategias según sea la L1?

Entre los hablantes latinos el vocabulario desconocido era el principal obstáculo para la comprensión, mientras que para los anglosajones no había necesidad de determinar el significado de lexis desconocida; además estos últimos invocaban continuamente a su conocimiento previo extralingüístico.

f) ¿Hay diferencias entre los que tienen éxito y los que no en el uso de estrategias?

Parece que el ser consciente de las relaciones entre la L1 y la L2 ayuda también al éxito en la comprensión lectora; los lectores con menos éxito no pueden discernir el propósito de lectura (p.106); además no saben cómo utilizar la L1 para impulsar la lectura en L2, lo que provoca un bajo rendimiento académico.

Al igual que otros muchos autores que han estudiado aspectos más concretos de la lectura, como el reconocimiento léxico o las estrategias estructurales, Dole *et al.* expresan la necesidad de centrarse en la relación entre la L1 y la L2, y potenciar un mayor uso de la L1 que facilite la adquisición de la L2, mediante la explotación del conocimiento previo. En concreto, el utilizar la traducción, la concienciación sobre palabras con similitud formal (cognados) y la

transferencia de información son estrategias exclusivas de la lectura bilingüe que hay que aprovechar.

El estudio posterior de Jiménez (1997) con niños bilingües ofrece similares resultados sobre el beneficioso uso de las *habilidades lingüísticas bilingües*. Estos estudios vuelven a demostrar que el conocimiento metalingüístico supone un gran beneficio, y que la transferencia de estrategias puede compensar la falta de competencia lingüística (p.107). Por último, los autores llaman la atención sobre el efecto que el lenguaje de un texto puede tener sobre la comprensión lectora: “Discussion of how the language of a text affects one’s reading comprehension might serve as important a function as discussions of genre, text length and one’s purpose for reading.”(p.107)

Un factor crucial para la enseñanza de cualquier destreza, no sólo de la lectura, es el despertar en los alumnos la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje, haciendo que se considere el responsable último de éste (Vigotsky, 1978; Pearson & Gallagher, 1983; Wenden 1998). Se plantean como retos el averiguar hasta qué punto las estrategias enumeradas son generalizables a cualquier aprendiz; cómo enseñar de forma más efectiva estas estrategias y destrezas según el estilo de aprendizaje (Kirby 1988); y hasta qué grado esta enseñanza debe ser explícita.

1.4. HACIA UN MODELO DE LECTURA EN L2 QUE ENGLOBE LOS DISTINTOS COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PREVIO

1.4.1. Papel de los distintos componentes del conocimiento previo en los modelos existentes

En este capítulo se han revisado los distintos componentes que interactúan en la comprensión lectora de la L2. En relación con estos componentes, Bernhardt (1991a) presenta el panorama de lo que se ha averiguado hasta recientemente sobre variables lingüísticas, habilidades lectoras y conocimiento previo temático en esta área:

- a) El papel de las variables lingüísticas, aunque importante, no parece suficiente para garantizar una efectiva comprensión, ya que la experiencia en la L2 muestra que lectores con un dominio alto del sistema lingüístico a veces no consiguen comprender el mensaje, y, por otro lado, lectores con bajo nivel en la L2 consiguen comprender ciertos textos:

“The linguistic task of all readers is to make the word recognition, lexical, and syntactic systems work automatically and simultaneously. [...] From a second language perspective, it is equally true that second language learners and users rarely have native-like control of these systems. Hence, in second language research we must always look to all facets of the linguistic systems when making generalizations about reading. At the same time, we know both anecdotally and from research evidence that the linguistic system provides a necessary but insufficient understanding of the second language reading process. We have seen readers with well-developed linguistic systems fail to comprehend; we have seen readers with meager linguistic systems succeed in comprehension. The explanation for these phenomena must obviously include, but go beyond, the linguistic base”. (p. 35)

b) Respecto a las habilidades lectoras, Bernhardt apreciaba una falta de estudios que reflejen la relación entre la habilidad lectora en L1 y en L2; especialmente, se observa la necesidad de investigar el uso de las distintas habilidades lectoras o “literacies”: “The point is that what makes one ‘good’ or ‘poor’ or give a ‘good’ or ‘poor’ performance is bound to the context or the text and situation and is dependent upon an array of literacy factors”.(p.37)

c) Los estudios observados sobre las variables de conocimiento previo temático no dejan claro que siempre se utilice este tipo de conocimiento; además, la falta de conocimiento previo no impidió, en un estudio de la misma autora, que algunos sujetos comprendieran el tema. En Bernhardt (1991b) se añade:

“For the future, research must generate substantial evidence that determines whether background knowledge merely contributes to a description of second language reading or whether it is actually a causal variable. For the moment, though, understanding second language text comprehension lies in balancing the seen and the unseen in texts.” (pp.116-117)

De los factores que operan en la comprensión lectora de una L2, Bernhardt (1991b) realiza una distinción entre los relativos al texto, puramente lingüísticos y los relativos al lector, puramente conceptuales:

- factores textuales:
 - reconocimiento léxico
 - decodificación grafémica /fonémica
 - reconocimiento de rasgos sintácticos
- factores ‘conceptuales’:
 - percepción intratextual
 - metacognición

- conocimiento previo

Tanto los enfoques basados en el texto, como los basados en el contenido, son insuficientes por separado para explicar el proceso de lectura en una L2, siendo necesaria, según la autora, una integración de ambos. Bernhardt incluye el conocimiento del género o tipología textual entre los factores lingüísticos, igualándolo con las tipologías textuales; sin embargo, como ya se ha argumentado anteriormente, un género abarcaría algo más que una tipología textual, e incluiría tanto conocimiento formal como conceptual (no se puede separar la forma de la función comunicativa y el contexto sociocultural). Asimismo, todos los factores que la autora caracteriza como “conceptuales” podrían considerarse como componentes del conocimiento previo, pues, como en esta tesis se sostiene, sólo formando parte de los esquemas de conocimiento previo pueden ser efectivos.

Tras un análisis cualitativo de la interacción de estos factores⁶³, Bernhardt concluye que la comprensión es el resultado de la acción conjunta de varios

⁶³ En el mismo estudio Bernhardt extrae los siguientes datos tras el análisis del comentario retrospectivo sobre la lectura de una carta de negocios:

- uso de estrategias metacognitivas para compensar la falta de conocimiento lingüístico;
- fijación de esquemas erróneos una vez hecha una interpretación ignorando otros datos del texto;
- errores sintácticos serios, que se traducen en la imposibilidad de comprensión;
- errores sintácticos ‘menores’;
- el vocabulario ambiguo origina especialmente la dificultad de comprensión;
- los problemas lingüísticos impidieron comprender las macroproposiciones.
- Problemas con el conocimiento previo: “Although the potential for prior knowledge to assist the comprehension clearly exists, that knowledge must be specific to the comprehension task at hand. What constitutes the appropriate specificity is not always as clear, as the data reveal.”
- Otra fuente de errores detectada en ambos estudios es el parecido gráfico y fonémico entre palabras.
- El análisis demuestra que todos los factores operan simultáneamente y que se hace uso del conocimiento previo.
- También se produce una competencia entre el sentido dado por la sintaxis y el conocimiento previo, que hace interpretar mal ésta (esto significaría que en caso de conflicto entre el nivel semántico y el sintáctico, el primero tiene más fuerza): “...these findings imply that prior

procesos simultáneos, de manera que no hay un componente único que destaque sobre los demás:

“A review of the data analysis charts [...] indicate that a variety of both text-based and reader-based factors operate in tandem to influence comprehension. No single component of the model, such as word recognition, can accurately account for the subject’s overall comprehension of the text. In other words, no factor dominates the comprehensive process. On the contrary, the data reveal that comprehension is characterized by a complex set of interacting processes performed by the reader to construct an understanding of the text.” (p.123)

Sobre el papel relativo de los distintos componentes y las investigaciones realizadas, Bernhardt apunta a la necesidad de utilizar estas variables simultáneamente, en tareas de lectura real y con textos auténticos: “As long as we continue to manipulate readers and texts, we will obscure the process we are attempting to investigate” (p.39). En relación con la instrucción, aunque Bernhardt apreciaba una falta de estudios sobre diseño curricular que describan con suficiente rigor las variables contextuales en juego, los trabajos de los últimos años han sido más exhaustivos al respecto.

El trabajo de Levine y Reeves (1994) sobre la interacción de los distintos esquemas -de contenido, lingüísticos y formales (retóricos) - entre sí y con la comprensión lectora en L2, muestra un predominio del conocimiento lingüístico según sea el tipo de texto, y la importancia relativa de los otros dos componentes. Es preciso señalar que estos sujetos tenían un nivel lingüístico alto en la L2. En ambos casos los sujetos eran estudiantes de lengua extranjera general (no para *fines específicos*), por lo que habría que comprobar si el peso de los componentes varía según la afinidad especialidad académica-contenido textual, el nivel lingüístico de los sujetos o según el tipo de instrucción.

knowledge, if inappropriately applied, may well impede rather than facilitate comprehension.” (p.146)

1.4.2. Hacia un modelo de procesamiento lector en lenguas extranjeras: ¿Distinto del procesamiento lector en la L1?

Parece claro que en la lectura de un texto en lengua extranjera la bidireccionalidad promulgada por los modelos de procesamiento interactivo no puede ocurrir de la misma manera que en el caso de la lengua materna. Al mismo tiempo, como apunta Lahuerta (1994, p.145), los resultados de investigación hasta la fecha no aportan datos concluyentes sobre un predominio claro de procesamiento en uno de los dos sentidos (ascendente /descendente). Es más, la literatura proporciona evidencia empírica de ambos casos, así como del efecto del conocimiento formal o retórico en la comprensión lectora de la L2. No obstante, tras realizar una base de datos sobre estudios relacionados con la lectura en L2, Bernhardt (1991b) aprecia la ausencia de investigaciones sobre reconocimiento léxico y de modelos basados en el texto (el componente ascendente).

Ya de Beaugrande (1984) proponía para la L2 un modelo de *procesamiento difuso* (“fuzzy processing”): cuando un nivel de todos los implicados en el procesamiento lector-sonidos/letras, expresiones, frases, conceptos, ideas, objetivos- adquiere demasiada relevancia, los demás reciben un procesamiento aproximativo, difuso, parcial (“fuzzy”).⁵Beaugrande enumera una lista de factores -gradientes- que influyen en la demanda de procesamiento: control motor, necesidad de retroalimentación, atención (en oposición a automatización), ruido (hechos extraños a la tarea que compiten con ésta), niveles umbral de iniciación y terminación, inmediatez perceptual, complejidad, familiaridad (si se ha procesado el mismo tipo de tarea y con qué frecuencia), capacidad de adecuación (si se amolda a una configuración de elementos

almacenada de manera que se pueda identificar), carga informacional (“informationality”): repetición, equivalencia/cambio, contraste..., motivación (por qué se realiza una tarea, qué se espera de ella) y tiempo permitido. Tanto familiaridad como capacidad de adecuación son dos conceptos similares al de esquemas de conocimiento previo, que venimos utilizando. Otros gradientes dependen del contexto de procesamiento, y otros de la capacidad perceptual y de procesamiento del lector. La relación entre estos factores es tal que cuando hay un aumento hacia la parte de arriba de un gradiente, los procesos subsiguientes impondrán una necesidad mayor de recursos.

Este marco de funcionamiento se aplica a cualquier tipo de discurso, de manera que la enseñanza de lenguas debe partir de aquí. Para una adquisición eficaz, hay que describir “cómo actividades particulares pueden promover el tipo de aprendizaje que contribuya genuinamente a un objetivo establecido” (p.9). El establecimiento de un objetivo para la lectura es en el modelo de de Beaugrande un factor primordial, del que dependen los demás. En la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, sucesivos marcos teóricos como el conductismo o el estructuralismo no han tenido en cuenta el hecho de que la lengua se utiliza *para objetivos concretos* en la comunicación real diaria: de Beaugrande observa la necesidad de reorientar teoría e investigación en un contexto más amplio, *social*, y que tenga en cuenta las *precondiciones sociales y psicológicas del lenguaje*; se trata de reemplazar la gramática como eje educacional por criterios orientados a la comunicación como principio central de la organización de enseñanza de lenguas extranjeras. de Beaugrande propone como campo de acción el de la *interacción discursiva* en cuyo marco se establecerían los criterios de partida para la instrucción.

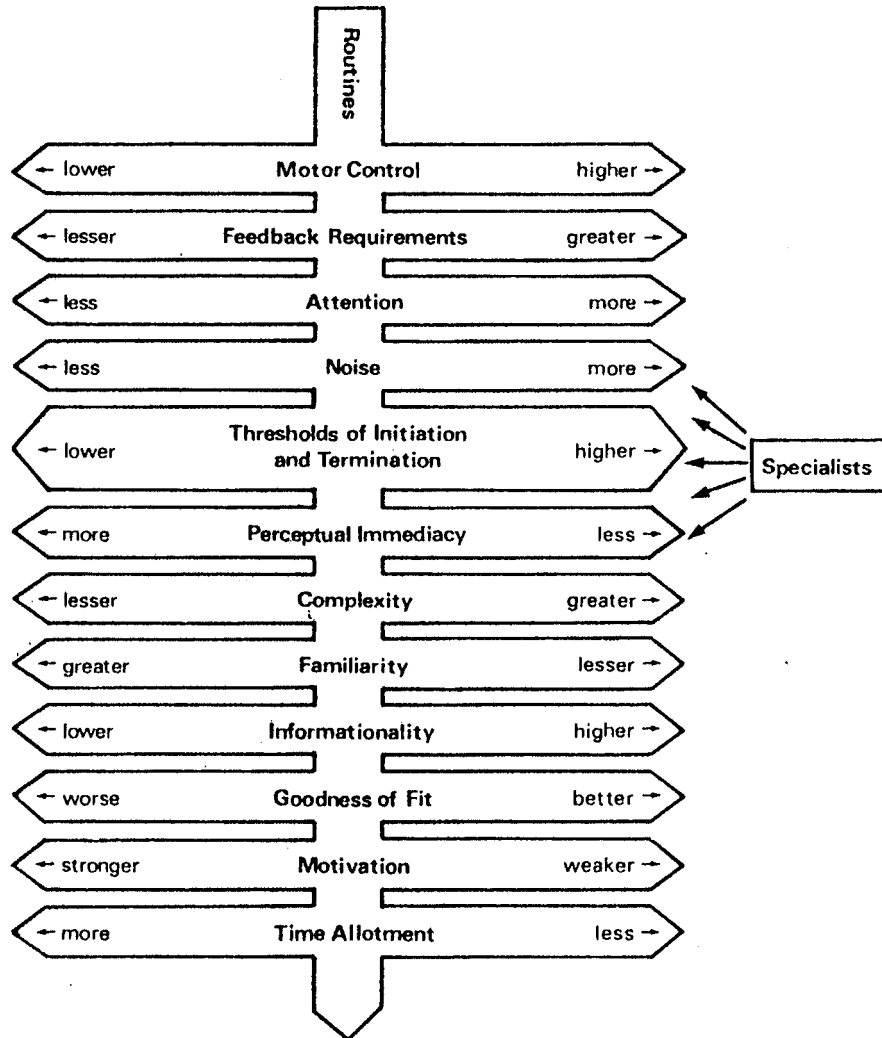


Fig.3. Gradientes de procesamiento en el modelo de de Beaugrande (1984)

Se argumenta, al estilo de Piaget, que en la lengua materna los modelos que se van adquiriendo son aproximativos, y se van conformando mediante la interacción social, a través de la cual se resuelven posibles discrepancias o lagunas en el sistema lingüístico. Como contrapartida, el aprendizaje en la lengua extranjera suele darse en contextos formales, cuando ya existe una capacidad en la L1, de manera que ésta se convierte en un “metamodelo”: un conjunto de expectativas sobre la organización de cualquier lengua, que se irá afinando para acomodar las diferencias entre L1 y L2 en un momento dado. De Beaugrande iguala la adquisición de conocimiento o destrezas a una tarea de resolución de problemas, donde el objetivo es el conocimiento práctico de un idioma, que dependerá de las tareas para las que éste se utilice. Esto, que se ha visto con más claridad en la enseñanza de idiomas con fines ocupacionales, se aplicaría a cualquier contexto de aprendizaje de idiomas. El problema a resolver, que consistiría en llegar a la adquisición, se definiría como un conjunto de procedimientos que lleven al resultado deseado⁶⁴.

En cuanto a la lectura dentro de este marco, de Beaugrande sostiene que en cualquier uso de la L2 las rutinas de búsqueda de vocabulario están restringidas a la L1, por lo que la búsqueda de vocabulario en la L2 supone un esfuerzo extra; el vocabulario en contexto es importante, puesto que la memoria busca desde perspectivas concretas, y las palabras se almacenan como parte de un contexto. Con relación a usos específicos o destrezas, de Beaugrande distingue lo que son usos de producción, como escribir o hablar, donde se exige una linearización de frases o de sonidos, respectivamente, de los usos de recepción, como la lectura,

⁶⁴El currículum, por lo tanto, debería consistir en etapas-modelo, donde ciertas tareas y módulos se presenten en paquetes estratégicos, con una finalidad concreta; estas tareas, de naturaleza limitada, se planificarían para permitir otras más elaboradas en etapas posteriores. Cada modelo lingüístico abarcaría gramática, vocabulario, significado y *propósito* como elementos clave “de intervención”, siendo los demás elementos aproximaciones difusas. Consecuentemente, se puede postponer en la enseñanza, según Beaugrande a) lo que no sea fundamental para operaciones básicas comunes o para comunicarse rudimentariamente; b) lo que se puede suministrar a través de la L1 mediante afirmaciones provisionales implícitas; y c) lo que suponga duplicidad de facetas estratégicas ya incluidas en modelos más tempranos.

donde estos niveles juegan un papel secundario, de manera que se puede progresar a mayor velocidad haciendo un uso explícito del procesamiento “difuso”⁶⁵. Otra ventaja de utilizar este enfoque es que se hace uso de la memoria a largo plazo, especializada en niveles más profundos, y se evitan efectos negativos derivados de insistir en la corrección gramatical, como la ansiedad, el poseer menos recursos para acceder a niveles más profundos, no recordar vocabulario, etc..

De Beaugrande estima la necesidad de diseñar un paquete de “especialistas de procesamiento” orientados a la L2 que interactúen con las rutinas de la L1 ya existentes durante la comprensión textual, e indica que cuanto más se acerquen la lengua materna y la extranjera en cuanto a procedimientos, más fácil será esto. Se aprecia también la necesidad de comparar el procesamiento de gramática y vocabulario en ambos sistemas: cualquier táctica que lleve de elementos de la L1 a sus equivalentes en la L2 ayuda a maximizar la eficacia y la búsqueda memorística, y a aumentar la familiarización. El requisito principal sería un procesamiento aproximativo basado en averiguaciones inteligentes sobre un contexto, siendo los errores avances provisionales hacia aproximaciones mejores. De cualquier modo, la “enseñanza técnica formal” estaría siempre en función de los objetivos del aprendiz:

“detailed experiments with comprehension should be carried out to discover which aspects of the foreign language require explicit instruction vs. which aspects are better managed via approximations and intuitive guesswork.” (p.18)

En el caso de lenguas cercanas, la similitud puede impedir el aprendizaje cuando se confunden o confluyen distinciones funcionales; Beaugrande pone

⁶⁵El autor hace una distinción entre el tipo de procesamiento utilizado para cada caso, yendo para la producción de lo profundo a lo superficial - el enunciado-, en un continuum, y para la recepción textual de lo superficial -enunciado- a la estructura profunda, para otra vez pasar a un nivel más superficial. Por lo tanto, “the deep levels of goals and main ideas should be given the greatest dominance, while resources are conserved on the shallow levels that process the surface text.” (p.16)

como ejemplo el inglés y el alemán, en cuyo caso las instrucciones que se dan a los estudiantes ayudan a superar las diferencias sintácticas entre ambos sistemas. También aboga por el uso de técnicas y estrategias para el vocabulario que exploten la relación entre los dos sistemas, como las basadas en la similitud formal de las palabras - como es el caso de mucho vocabulario técnico de origen griego o latino, los mecanismos de derivación, compuestos, etc.. Estos recursos ayudarían a organizar y reducir la tarea del manejo de vocabulario.

La idea de de Beaugrande de un modelo difuso, por el que la mayor concentración en un aspecto supone la difuminación de los demás, es similar a la de Stanovich en su modelo interactivo-compensatorio, descrito anteriormente: estos modelos permiten reflejar distintas situaciones según la madurez cognitiva del lector y su conocimiento de la L2, así como distintas situaciones de lectura para el mismo lector, según su grado de especialización en el tema del texto o su grado de motivación. Además la teoría de un enfoque aproximativo-contrastivo, basado principalmente en la explotación de los recursos ya existentes en la L1, se ve apoyada por los descubrimientos experimentales sobre uso de estrategias bilingües en los estudios de Jiménez (1997) y Dole, Brown y Trathen (1996) descritos anteriormente.

El modelo para el procesamiento lector en L1 de Carpenter y Just (1981), incorporaba un marco que permite explicar porqué y cómo la lectura cambia según la tarea, el texto y el lector. Según el modelo, la lectura consiste en la ejecución coordinada de un número de fases de procesamiento, como codificación léxica, acceso léxico, asignación de papeles semánticos, y relación de la información dada en una oración con la información de oraciones anteriores y con el conocimiento previo⁶⁶. Este modelo se comprobó experimentalmente en estudios

⁶⁶El modelo incluye una arquitectura del sistema de procesamiento del que dependen los procesos lectores en última instancia, siendo algunas de sus propiedades las siguientes:

1. el conocimiento estructural y procedimental se halla almacenado en forma de reglas de *condición-acción*, de manera que una condición-estímulo produce una acción. Estas

de fijación de ojos durante la lectura, con tareas distintas (recuerdo, memorización...). En el experimento se demuestra el marco teórico del modelo, así como algunos aspectos de éste⁶⁷. Estos eran algunos de los resultados generales:

- se observa una influencia clara del *objetivo de la lectura* sobre ésta, que determina lo que se lee y cómo se lee⁶⁸. Aunque sólo se observaron diferencias a nivel de integración de datos, ésta es según los autores la influencia más importante, hasta del punto de que observan la necesidad de un enfoque taxonómico que refleje los distintos objetivos de lectura y sus efectos en las distintas fases de procesamiento (p. 202);
- la segunda influencia mayor es la de la *estructura textual*, que interactúa con los procesos de lectura a distintos niveles. El

producciones pueden ser de dos tipos: seriales, más lentas porque requieren tiempo para la comprensión y otras formas de pensamiento, y automáticas, que operan en paralelo, y son rápidas porque asocian de manera automática una condición a una acción determinada. Esta arquitectura con dos tipos de producción permite que los procesos de comprensión en serie operen en primer plano mientras que las producciones automáticas activan al mismo tiempo el conocimiento semántico y episódico relevante.

2. Dentro de la memoria a largo plazo hay conocimiento declarativo y procedimental, que en el caso de la lectura incluye ortografía, fonología, sintaxis, semántica de la lengua, así como *esquemas para temáticas particulares y tipologías discursivas*. Los conceptos se activarían en la memoria activa durante la lectura, bien al codificarse del texto, bien al recuperarse de la memoria a largo plazo. La pragmática aparece incluida dentro del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, mientras que en la memoria activa aparecen los rasgos asociados a este conocimiento, desde aspectos físicos a dominio discursivo.

⁶⁷El material utilizado consistía en 15 textos científicos, de estructura narrativa. El análisis de los textos en estructuras gramaticales simplificadas (p.184) parece demasiado simple: de estructura jerárquica, con temas, subtemas, y dentro de estos, *definición, escenario, causa y consecuencia*, con cada una de estas categorías pudiendo tener ramificaciones, consistentes en *expansión* o en *detalle*. Los sujetos eran alumnos universitarios. Tras la lectura de cada párrafo, un grupo tenía que efectuar una tarea de recuerdo inmediato, y el otro tenía que hacer un ejercicio de *verdadero-falso* con 10 oraciones. Se grabaron las fijaciones oculares durante la lectura. Se siguió el proceso de fijación de ojos y los resultados para comprobar empíricamente cada una de las fases descritas en el modelo: captación de input, codificación y acceso léxico, asignación de roles, integración de cláusulas, y de cada oración.

⁶⁸Los lectores del ejercicio de verificación no integraron tanto los detalles como los del ejercicio de recuerdo.

experimento demuestra que distintas partes del texto, como *tema*, *subtema*, y *detalles*, se leen de forma diferente. *En concreto, las unidades centrales semánticas reciben más integración, de modo consistente con el modelo;*

- el conocimiento por parte del lector del dominio o *temática del contenido* es el tercer factor influyente:

“Encoding and lexical access depend on previous knowledge of vocabulary; case role assignment depends on the semantic knowledge associated with various concepts; integration and inference making may vary in both extent and direction, depending on the reader’s prior knowledge. Reading that is strongly driven by the reader’s previous knowledge is called top-down because the higher-level conceptual processes may operate sooner and therefore influence what are normally earlier, bottom-up processes. Thus, two people reading the same text with the same objective may read it differently if their previous knowledge of the content area differs.” (p.205, énfasis mío)

Este modelo es interesante por varias razones: como sostiene de Beaugrande, el objetivo de lectura juega un papel fundamental en el procesamiento, y éste suele estar relacionado con el conocimiento de tipo pragmático que aparece explícito en el marco propuesto; además, el conocimiento previo estructural y temático pueden ser junto con el anterior tan determinantes como para alterar el tipo de procesamiento en la L1, lo cual va en concordancia además con los modelos de procesamiento difuso o el de compensación en la L2, que asignan una influencia variable a los distintos componentes. Así, si el tipo de procesamiento en la L1 se ve afectado claramente por el conocimiento previo de tipo pragmático, estructural o temático, esto puede ocurrir con más frecuencia en la L2, donde las deficiencias a nivel inferior se compensarían con un enfoque descendente, siempre que existan unas condiciones mínimas - nivel umbral-.

Bernhardt (1991b) propone una teoría de la lectura en una L2, basándose en unos hechos claros y comprobados, como son el que las habilidades lectoras tengan un carácter evolutivo, y el que haya una dinámica interactiva y multidimensional entre los elementos del procesamiento lector. La autora muestra un cuadro-modelo con los factores que intervienen en el proceso lector, en el cual el vocabulario o *reconocimiento léxico* evoluciona hasta que la posibilidad de fracaso es casi cero. En este cuadro se muestra la evolución de los diversos factores según la competencia lingüística del lector, reflejada en el porcentaje de errores en dos de sus investigaciones. La interacción conocimiento-lenguaje en el modelo lector se explica del siguiente modo:

“In initial stages, whatever knowledge a reader may bring to a task may override linguistic knowledge; hence, there are relatively more knowledge-based errors (that may also contribute to the word-based errors discussed above) than syntax errors. As a reader’s linguistic knowledge grows, however, it begins to override knowledge-driven inferencing. In other words, a reader begins to rely more on the language and less on what he /she thinks the language contains.” (p.170)

El cuadro muestra asimismo cómo los errores grafofonémicos y de reconocimiento descienden a medida que crece la competencia lingüística; los errores de percepción y uso de conocimiento previo disminuyen, aunque en general no llegan ser muy altos; los errores de sintaxis aumentan a medida que crece la competencia del sujeto, para descender de nuevo cuando ésta es alta. De esta manera, se intenta reflejar la influencia relativa de cada factor en cada momento del desarrollo de la competencia lectora en la L2. Con relación al papel de la metacognición, ésta puede estar presente a todos los niveles, pero su presencia o ausencia, reflejadas en el uso de ciertas estrategias, se considera una característica individual de aprendizaje.

En cuanto al papel que los géneros determinados pueden jugar en esta interacción, la autora sostiene: “Studies utilizing both narrative and expository prose have indicated that grammatical competence or even conversational competence are not adequate predictors of the ability to understand a written text; rather, personal experiences or background with the text topic are.”(p. 182) Sin embargo, añade que a menudo los alumnos pueden saber vocabulario o ser capaces de recordar el texto, pero no pueden explicar el propósito o el mensaje de, por ejemplo, un cuento.

Y respecto al conocimiento cultural y su importancia en la comprensión, describiendo una hipotética clase de literatura en L2, Bernhardt puntualiza

*“ When they [the students] approach authentic texts, the only resource these students have consists of some linguistic skills. They have nouns, and verbs, and a concept of structure. But, they have none of the implicit knowledge that the native speaking group possesses **for whom the text was intended** and discussed in previous chapters. Foreign language teachers ask students to accomplish tasks for which the students have minimal, if any, appropriate resources.”* (p.183, énfasis nuestro)

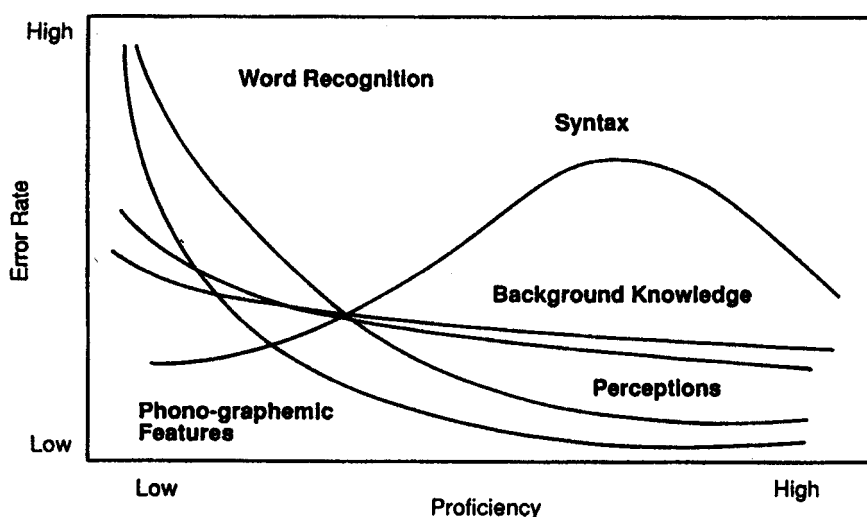


Fig.4. Distribución de los factores de la lectura en el modelo de Bernhardt (1991)

Aunque esto se puede evitar, al menos parcialmente, usando textos completos y con una perspectiva transcultural, es cierto que esta situación se da mucho, y el propósito y la audiencia para los que los textos están determinados, y que configuran su identidad genérica, a menudo se desconocen o se ven desplazados por otros objetivos externos a éste; en el caso de textos sobre especialidades de los sujetos, sin embargo, la situación puede ser distinta, al menos en grado, a la de una clase de literatura. En *lenguas con fines específicos* puede haber un gran porcentaje de palabras formalmente similares, y el conocimiento de las convenciones de género y de la temática están más estrechamente unidos al lenguaje en que se instruye a los sujetos; por otro lado, los tecnicismos suponen en la L1 una dificultad para la comprensión, por lo que en la L2 debe ser igual o más, dependiendo del grado de especialización del sujeto.

Ridgway (1994) critica el modelo constructivista de Bernhardt, basado en investigaciones empíricas, pero que según él no ofrece fundamento teórico sino que propone un prisma, reflejo de la actividad lectora, con múltiples aristas cada una de las cuales es un factor que influye en la reconstrucción del texto. Ridgway realiza una revisión de los modelos y teorías de la comprensión lectora, y su aplicabilidad a la lectura en lenguas extranjeras, para presentar su propia teoría de la lectura, válida tanto para la L1 como para la L2. Los presupuestos teóricos en los que se basa la teoría propuesta por Ridgway son, en cuanto a características del modelo de lectura:

1. *Alto nivel de generalidad*: un modelo ha de ser aplicable a todos los lectores de todas las culturas en la medida de lo posible, persiguiendo el ideal planteado por Chomsky de adecuación explicativa: “For such a model to be useful, it would have to be sufficiently generalised to account for all the differences in the speech community the reader comes from, and in the foreign language speech community - quite a high level of generality, unless one writes a different model for each reader in each language.”(p.60)

2. *Basado en el léxico*: el autor defiende el acceso léxico en la lectura, en lugar de una “descodificación gramatical, que sólo ocurriría en casos ‘problemáticos’” (p.62). La inferencia sería el proceso fundamental: una estructura gramatical simple puede facilitar la inferencia. Al mismo tiempo defiende el uso de las llamadas gramáticas “de dependencia” , en oposición al análisis de constituyentes.
3. *El conocimiento es unitario*: (p.64): el conocimiento es un conjunto de proposiciones más un conjunto de procesos, a saber: de conexión, de búsqueda, de silogismos, de amplificación e inhibición, de cálculo, y de modelación (causal o condicional).
4. *Automatización*: la codificación léxica es la primera acción que tiene lugar en la comprensión lectora; la automatización facilita el acceso léxico: “The more frequently a word is seen, the lower the threshold required to allow lexical access, and therefore the shorter the time.” (p.64) (Por ello es importante la introducción controlada y gradual al vocabulario nuevo).
5. *Sería un modelo interactivo-compensatorio*, siguiendo a Stanovich: la automaticidad supone la situación más eficaz de lectura, ya que a medida que se precisa más capacidad cognitiva y atención a niveles inferiores por problemas de lectura, se dedica menos carga cognitiva a niveles de interpretación o evaluación -niveles superiores. El modelo propuesto es a la vez dinámico en el sentido de que según varían los parámetros lector o texto, el nivel de automaticidad se puede alterar en un contínuum caracterizado por un nivel mayor o menor de automaticidad y fluidez. Además no implica desarrollo en el proceso lector: “rather than tracing a process of reading development, it traces a relationship between reader and text, which changes according to the level of difficulty of a particular text for a particular reader.” (p.65)

6. *Atención y propósito*: éstos parámetros determinan sobre todo que el proceso de lectura continúe o sea abandonado. Ridgway sostiene que la lectura en lenguas extranjeras a menudo se parece más a un ejercicio de resolución de problemas que a la lectura espontánea.

7. *Una teoría de la lectura, con la identificación léxica como actividad central*: el lector, con un objetivo determinado que le conduce a la acción lectora, procede a la identificación léxica utilizando el mecanismo de codificación “W.E.M.” (*Working Encoding Mechanism*); en el caso de que haya automaticidad en la codificación el proceso lector continúa, controlado por un *operador de comprensión* (*comprehension operator*), el cual contiene información semántica, sintáctica y contextual, pasándose así a la representación mental del texto, en un procedimiento ascendente. En otros casos en que el término puede tener varios significados habría un proceso previo de selección de naturaleza rutinaria (“*contention scheduling*”), que sería también un proceso semiautomático.

En un tercer caso la identificación del término provocaría los mecanismos de *atención*; el siguiente paso puede consistir, o bien en un procesamiento automatizado, como en el caso anterior pero posiblemente sin representación mental final, o bien en ignorar el término, o bien en la formación de un *espacio problemático* (“*problem-space*”); este problema requeriría la utilización de conocimiento a distintos niveles y en mayor o menor intensidad según el objetivo de la lectura. Además un espacio problemático puede llevar a la formación de otro, o acceder a conocimiento lo suficientemente relevante en su representación, que permita la comprensión del primero. Un cuarto caso sería aquél en el que la palabra no se identifica por ser desconocida, lo que lleva al mismo mecanismo atencional descrito anteriormente.

Una clave en este modelo es el concepto de *codificación de bloques semánticos* o fragmentación (“chunking”):

“In the processes just described, all new combinations of two or more items of information are carried out by the universal agency of chunking, which may be compared to binding in neurophysical terms.[...] A feature of chunks is that they can be of varying degrees of complexity. A chunk can be made up of previously-learned chunks, and so on.” (p.68)

Ridgway confronta su teoría a las preguntas planteadas por Samuels and Kamil (1984) para decidir la validez de cualquier modelo de procesamiento lector. Ante la primera (“*Does this model adequately describe both fluent and beginning reading?*”) Ridgway considera su modelo lo suficientemente flexible como para responder afirmativamente:

“The theory is therefore compensatory in nature, more attention and strategies being used in the beginning reader, and more automatisations in the fluent reader, leaving the attention free to concentrate on the semantic representation of the content of the text, or whatever else the reader’s purpose might require. Therefore, like Stanovich’s model, this theory accounts for both beginning and fluent reading, but not in a generalised way; at a lexical level.” (p.70)

El segundo criterio - adaptabilidad a diferentes tareas y objetivos- también se cumple. Sobre si se describen los procesos tanto de comprensión como de reconocimiento a nivel de palabra, lo segundo es parte integrante del modelo, mientras que para que exista comprensión han de adecuarse de forma satisfactoria el operador de comprensión y la representación mental. El cuarto y último criterio - si el proceso descrito sirve para diferentes materiales y contextos - también se satisface.

Ridgway esquematiza la relación entre los niveles umbrales mínimo y máximo y el tipo de lectura empleado según la dificultad, estando ésta en función del conocimiento previo que se posea: así, en el caso de una lectura fácil ésta sería predominantemente descendente; en el caso de dificultad media se utilizarían estrategias de compensación, con efecto del conocimiento previo de la temática; si la dificultad es mayor porque la falta de conocimiento lingüístico o extralingüístico impide la comprensión, ocurre el fenómeno descrito por Clarke sobre el uso de un “cortocircuito” (short circuit). Además, como afirma el propio Ridgway, la teoría es compatible con los resultados contradictorios sobre el efecto del conocimiento previo en numerosos estudios, circunstancia señalada también por Bernhardt (1991b).

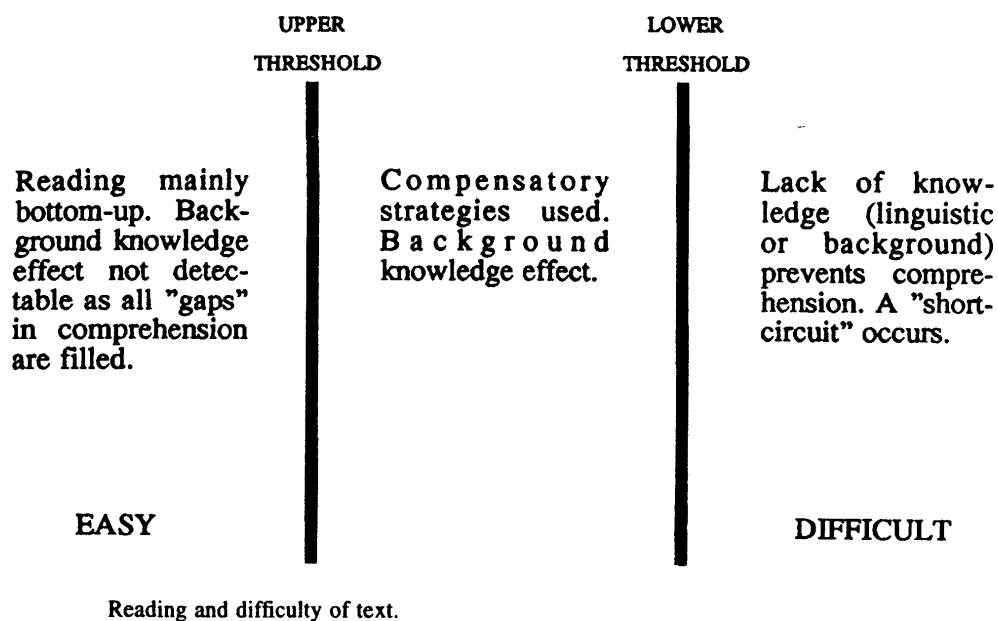


Fig.5. Esquema que representa el comportamiento lector, con los niveles umbrales mínimo y máximo, según la dificultad del texto, en Ridgway (1994).

Siendo esta teoría igualmente útil para la L1 y la L2, Ridway sitúa la principal diferencia entre ambas a nivel de automatización en el reconocimiento léxico:

“The main differences between L1 and FL reading are clearly in the need to learn and automatise the encoding of word-percepts, and in the degree of access to knowledge afforded by lexical items. This does not mean to say that different models need to be, or even can be, constructed for L1 and FL reading, but that certain areas of the model will be focused on more, or perhaps distorted, much in the way that certain features of primate skeletons may be accentuated, or distorted, while the basic structure remains the same.” (pp.72-73)

La propuesta de Ridgway, basada ampliamente en los postulados de la lingüística cognitiva, se centra en el nivel léxico, pero eso no significa que los demás niveles no jueguen un papel importante; es necesario un conocimiento a nivel grafo-fonémico para realizar la primera acción de identificación del término, previa a la comprensión. El nivel sintáctico tiene como función establecer los nexos entre las nociones o proposiciones semánticas representadas, pero siempre ha de establecerse previamente esa conexión entre forma léxica y representación, lo cual parece bastante lógico: no se puede establecer la conexión entre dos entes si éstos no han sido identificados previamente.

Este modelo además permite explicar por qué el mismo texto puede leerse de forma distinta incluso por parte del mismo lector, en función del objetivo que éste tenga en mente. Sin embargo, habría que diferenciar el objetivo del lector en el momento de la lectura del objetivo comunicativo intrínseco de un texto: los textos no literarios se construyen para fines comunicativos específicos, que el lector suele compartir en una situación real de lectura -fuera del aula-. En este marco, las convenciones externas al texto, previas a la identificación léxica, pueden jugar también un papel importante. De hecho, en el estudio de Partridge,

no es el nivel léxico el que permite identificar los géneros, en el corpus de textos analizado. Además, en el caso de un lector de FL, este conocimiento de las convenciones genéricas, a veces extratextuales y previas a la “lectura” en sí, puede ser fundamental para la comprensión. Hecha esta apreciación, y una vez centrados en el texto en sí, el nivel léxico parece ser el que nos guía por la temática y parece ser el principal nivel de acceso a la información textual.

Ridgway sostiene que un modelo de lectura debería servir tanto para explicar la lectura en una L1 como para la L2: en definitiva, debe servir para explicar cualquier situación de lectura. Si los mecanismos básicos -en cuanto a procesamiento- son similares, entonces las diferencias entre leer en una L1 y hacerlo en la L2 se corresponderían con diferencias de grado en la intervención de los distintos factores que juegan un papel en este proceso.

En la revisión de Fitzgerald (1995) de la investigación llevada a cabo sobre el tema en los EEUU en el campo cognitivo, los resultados de los estudios analizados concuerdan con las teorías existentes, en cuanto a que la diferencia con la lectura en la lengua materna es más de grado (menor uso de estrategias, control más lento de la comprensión, etc.). En concreto, los estudios coinciden en señalar que los lectores de L2, en contraste con los nativos, presentan un uso del contexto más deficiente; también se confirma la hipótesis de que el desarrollo en la L1 favorece el de la L2.

Los modelos y teorías revisados en este capítulo proponen una serie de aspectos que se enumeran a modo de recapitulación:

1. el léxico, según postulan las teorías cognitivistas, parece jugar un papel central en la comprensión, ya que permite el acceso a las estructuras de conocimiento, de naturaleza semántica, y almacenadas en forma de esquemas. Así, Langacker (1987) iguala *significado* con *conceptualización* (como procesamiento

cognitivo). Por esta razón la inferencia de tipo léxico va a tener una importancia especial en una teoría cognitiva de la comprensión lectora, al establecer un acceso más directo a los conceptos, almacenados en forma de proposiciones. Tanto Bernhardt como Ridgway recogen esta centralidad del componente léxico, cuya importancia se sugiere también en trabajos experimentales de tipo contrastivo revisados en anteriores secciones, en cuanto que parece ser el componente en el que se apoyan los lectores bilingües eficaces. Otros modelos de corte contrastivo, como el de Sajavaara, también aluden a la centralidad del léxico.

2. Por otro lado, las estructuras de conocimiento o esquemas de cada hablante se configuran según su propia vivencia, de manera que cada acto de lectura de cada lector consiste en la creación de un significado con una base pragmática, que no tiene por qué coincidir con el alcanzado por otro lector, o incluso por el mismo en una situación o momento diferente. Los modelos culturales almacenados en la experiencia del lector en forma de esquema van a determinar en gran medida la interpretación que éste haga de la palabra escrita. El componente pragmático, relacionado con el objetivo de lectura por un lado, y con el contexto sociocultural, que suele determinar ese objetivo, por otro, debe tener también su importancia en una teoría sobre comprensión lectora, tal como apunta de Beaugrande y como se recoge en el modelo de Just y Carpenter (1977) para la L1. Sin embargo, como denuncia Paltridge, hasta la fecha no se ha tenido en cuenta suficientemente, especialmente en cuanto a la lectura de lenguas extranjeras.

3. Parece haber acuerdo sobre un modelo de procesamiento difuso (Beaugrande) con la participación mayor o menor de distintos componentes según circunstancias como tipo de lectura (en L1 o L2), nivel lingüístico del lector, etc., de carácter compensatorio. Pero esta afirmación es demasiado general, y

habría que comprobar si hay diferencias sistemáticas entre, por ejemplo, la lectura en una lengua extranjera con fines específicos, donde presumiblemente el componente temático y pragmático tendrían más peso que el nivel en la L2, y la lectura de textos de carácter general por parte de un hablante de nivel medio, en cuyo caso según afirma Bernhardt los componentes lingüístico y conceptual tendrían un peso similar. Sería interesante comprobar también hasta qué punto la propuesta de Ridgway de un nivel umbral variable dependiendo del conocimiento previo de la temática es compatible con situaciones como la descrita anteriormente, de un lector especializado en la materia con determinado nivel de L2.

4. Si en las investigaciones sobre lectores bilingües el factor contrastivo o uso de estrategias bilingües (Fitzgerald 1995; Dole, Brown y Trathen 1996; Jiménez 1997) está resultando clave para la comprensión lectora, en el entorno de las lenguas extranjeras habría que considerar más sistemáticamente la influencia de la L1 en los modelos de procesamiento de lenguas particulares. Al principio del capítulo se ha revisado el ejemplo del proyecto finlandés, y en concreto las investigaciones de Sajavaara, que proponían un modelo de procesamiento del inglés como L2 por parte de nativos finlandeses.

La aplicación de teorías generales de procesamiento a situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras particulares permite dilucidar qué áreas van a ser más susceptibles de transferencia tanto positiva como negativa según el nivel lingüístico del lector y la proximidad/ tipo de relación entre las lenguas en contacto. Por otro lado, hay que seguir investigando la transferencia de estrategias en el mismo marco; ¿ hasta qué punto el uso de estrategias particulares en una L2 es determinado por la L1, por la misma L2, como sugieren Carrell *et al.* (1993), o por el uso de un comportamiento “bilingüe”, que haría a cualquier lector aproximarse a un texto en L2 de una manera determinada?. El mayor uso de transferencia de estrategias en niveles lingüísticos superiores a que alude Bossers

(1991) puede deberse a un comportamiento más cercano al del bilingüe, que conllevaría la utilización de estrategias “contrastivas”.

1.5. CONCLUSION

En este capítulo se ha revisado la aportación teórica y empírica de diversos estudios en relación con los distintos componentes del conocimiento previo que parecen intervenir en la comprensión lectora de una L2: el componente lingüístico; el componente temático, relacionado con el conocimiento de tipo conceptual; el componente formal, o conocimiento retórico (entendiéndose por esto en la mayoría de los estudios la configuración textual del discurso escrito) y el componente estratégico. Se ha considerado la posibilidad de transferencia en todos estos componentes desde el código materno, y la influencia positiva de una instrucción encaminada a la formación de esquemas o a la utilización/variación de esquemas existentes para la L1.

La revisión de Fitzgerald (1995) de los estudios realizados hasta esa fecha relacionados con la comprensión lectora en L2 y su instrucción en los Estados Unidos recoge todo lo que se ha preguntado y qué se ha averiguado hasta el momento en ese contexto. El autor establece seis áreas con aspectos clave: conocimiento léxico, uso de estrategias, uso de esquemas previos, relación entre lectura y competencia oral en la L2, relación entre lectura en L2 y otras variables de tipo contextual, y relación entre lectura en L1 y lectura en L2. Las siguientes son las principales áreas de coincidencia que caracterizan la lectura eficaz de inglés como L2:

- a) *reconocimiento bastante bueno de las palabras de origen común (cognates)*

- b) control de comprensión y uso de estrategias metacognitivas;*
- c) uso de conocimiento previo y esquemas para comprensión y recuerdo;*
- d) distintas estructuras textuales provocan distinta incidencia en la comprensión*

Además se observan diferencias entre lectores de inglés con niveles distintos de competencia lingüística:

- e) mejor uso del léxico*
- f) más variedad y uso de estrategias*
- g) mayor acción de resolución de problemas*
- h) estrategias metacognitivas más enfocadas al significado*
- i) más uso del conocimiento esquemático*
- j) más y mejores inferencias*

Estos estudios están en su mayoría centrados en contextos bilingües, especialmente han proliferado los que investigan a sujetos hispanos de origen emigrante y residentes en Estados Unidos. En mayor o menor medida pueden vaticinar qué áreas son igualmente importantes en el caso de otros contextos y tipos de contacto lingüístico.

Entre los temas por investigar más a fondo en ESL/EFL y lectura, Gunderson (1991, p.72) incluye: *interacción L1/L2, diferencias culturales, aspectos sociales, motivación, estilos de aprendizaje, propósito de lectura, estilos de lectura, aspectos diferenciales del género, diferencias discursivas, conocimiento previo específico, conocimiento del mundo, diferencias de sexo (genéricas), conocimiento léxico, relación entre habilidad lingüística en L1 y L2, variable del profesor, variable del aula, y variable de habilidad en L2.*

Otros factores por investigar también, y que tienen que ver con el reconocimiento léxico y la automaticidad, son, según Bernhardt (1991b):

- la sensibilidad hacia la regularidad ortográfica (la relación entre el inglés-español es un ejemplo de solapamiento);
- la interferencia del acento propio en la comprensión lectora: ¿hasta qué punto es esta interferencia causa de un deficiente reconocimiento léxico?;
- la diferencia entre el reconocimiento de la forma léxica y reconocimiento del significado léxico: “A risk of the nonnative is not knowing alternative meanings and getting ‘stuck’ with encoding an appropriate meaning in an appropriate context.” (p.78)

Con respecto al aula, Bernhardt apunta también a la necesidad de estudiar la interacción entre los factores que inciden en la comprensión lectora:

*“There is also little, if any, generalizable empirical evidence regarding the instruction of reading in second and foreign language classrooms [...] While research might give some indication of how individual readers cope with individual texts, **how the act of reading gets played out in individual classrooms by groups of students remains unexplored territory.**” (p.174, énfasis mío)*

Para obtener resultados comparables en los estudios que se realizan sobre comprensión lectora en L2 es necesario utilizar herramientas similares, o al menos válidas estadísticamente, especialmente en la evaluación del constructo “comprensión lectora”. Bernhardt (1991b, pp.193-194) indica cómo debe ser el mecanismo de evaluación de la comprensión, según las teorías basadas en el lector:

- a) es fundamental conocer la base de conocimiento del lector: intereses, destrezas, actitudes, intenciones; en el caso de lectores adultos “These readers carry with them into the reading experience a wealth of life

experiences as well as experience with *literacy* that then interacts with their abilities with the language for comprehension purposes.” (énfasis mío)

b) Cualquier mecanismo evaluador debe equilibrar el que se entienda el lenguaje sin entender el mensaje del texto, y viceversa.

c) Debe proporcionar información sobre cómo los lectores se enfrentan al texto, y datos cuantificables para poder comparar y contrastar a gran escala.

Otras recomendaciones de la autora para futuras líneas de investigación son:

1. Estudio de grupos lingüísticos específicos.
2. Utilización de textos auténticos.
3. Recogida de datos de lectores en una variedad de condiciones: conocimiento del tema alto/bajo; diferentes propósitos de lectura, etc..
4. Uso de medidas múltiples para cada individuo: puntuación de protocolos de recuerdo, de tests gramaticales, entrevista retrospectiva, etc.: *“The point is that principled theory development requires fairly extensive knowledge of readers as multi-faceted, multiprofitient learners”* (p.225)
5. Mostrar cada paso dado en la investigación, dando información sobre validez, fiabilidad, textos, tests, método de puntuación, y análisis.
6. Utilización de métodos más sofisticados que los usados hasta la fecha para la obtención de datos, como la regresión múltiple, que proporcione *“an individualized picture of text processing”* (p.226).
7. Diferenciación de la investigación sobre lectura en L1 y L2.

En esta tesis se pretenden seguir las recomendaciones de Bernhardt, para ahondar en algunos puntos por investigar en la comprensión lectora de una lengua extranjera. Así, en los siguientes capítulos se intentará dar respuesta empíricamente a algunos de los aspectos tratados en relación con los distintos componentes del conocimiento previo, concretamente en el ámbito de Aprendizaje de Inglés con Fines Específicos.

2.OBJETIVOS

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS DE LA TESIS

A continuación se desglosan los objetivos principales de esta tesis, así como los objetivos más concretos dentro de cada uno de ellos, de forma esquemática.

<p style="text-align: center;">OBJETIVO A:</p> <p><i>Comprobar de forma empírica la interacción de los esquemas lingüísticos y conceptuales en la comprensión de textos de temática específica de la especialidad del lector.</i></p>
<p>Objetivo 1a: <i>comprobar el efecto de la familiarización con la temática sobre la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.</i></p>
<p>Objetivo 1b: <i>Comprobar el efecto que el contacto con una determinada disciplina tiene sobre la lectura de textos en inglés relativos a esa disciplina.</i></p>
<p>Objetivo 1c: <i>Comprobar el efecto del conocimiento conceptual sobre el nivel umbral relativo.</i></p>
<p>Objetivo 2: <i>comprobar si hay diferencias según nivel lingüístico de la L2 para la comprensión, y si esto depende de la temática del texto.</i></p>
<p>Objetivo 3: <i>Comprobar el papel del reconocimiento léxico en el procesamiento de los textos y en su comprensión.</i></p>

El modelo de Ridgway propone un nivel umbral relativo, basado precisamente en la interacción entre nivel lingüístico y familiaridad temática. Se pretende comprobar la validez de este modelo para estudiantes de un mismo ámbito universitario- Biblioteconomía y Documentación-, con distinto nivel de especialización y de conocimiento lingüístico de la L2.

OBJETIVO B:

Comprobar el papel de los esquemas de género en la comprensión lectora en L2.

Objetivo 1: *comprobar si el contexto inmediato de un determinado texto, incluyendo convenciones de tipo socio-cultural que van más allá de la tipología discursiva- influye positivamente en la comprensión lectora de este texto.*

Objetivo 2: *comprobar si la percepción de textos como pertenecientes a géneros determinados por parte del lector influye en la mejor comprensión de éstos.*

Se defiende la inclusión de un componente pragmático en los modelos de comprensión lectora tanto de L1 como de L2, que incluya el objetivo de comunicación como elemento sistemático y relevante para la comprensión de géneros determinados por parte de la comunidad discursiva que habitualmente los utiliza. El concepto de *esquemas de género* significa el conocimiento y aplicación en la comprensión lectora de las convenciones formales que identifican a ese género y se relacionan con su objetivo comunicativo. Así, se pretende comprobar cómo la posesión de esos esquemas favorece la comprensión de géneros por parte de los lectores de una L2 familiarizados con ellos por pertenecer éstos a un ámbito discursivo propio de su especialidad. Se pretende comprobar también si el conocimiento previo del género puede tener incluso más peso que el conocimiento previo de la temática. En este sentido, se intentará averiguar el papel del reconocimiento léxico en el procesamiento de los géneros y en su comprensión.

OBJETIVO C:

Comprobar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión de géneros en inglés como L2.

Objetivo 1: *comprobar si el uso de estrategias de tipo metacognitivo es similar para los sujetos en su lengua materna y en la L2.*

Objetivo 2: *comprobar si el uso de la estrategia retórica incide en la comprensión de los géneros en la L2, así como de su macroestructura.*

Objetivo 3: *comprobar si el uso de la estrategia “estructural” ejerce alguna influencia sobre la comprensión lectora en la L2.*

Objetivo 4: *averiguar hasta qué punto el uso de las estrategias estructural y retórica va unido, y si además va acompañado del uso de otras estrategias metacognitivas.*

Se pretende comprobar si la presencia de ciertos procedimientos de tipo metacognitivo en los sujetos favorece la comprensión de géneros en el idioma extranjero. Especialmente nos centramos en estrategias o conductas relativas a la discriminación de estructuras y tipologías textuales, además de las relativas a los géneros emparentadas con esquemas de tipo socio-cultural.

OBJETIVO D:

Comprobar el efecto que ejerce la instrucción previa sobre la comprensión lectora de géneros en la L2.

Objetivo 1: *comprobar si la instrucción de la L2 centrada en géneros influye positivamente en la comprensión de éstos*

Objetivo 2: *Comprobar si existe transferencia de la estrategia de género de unos géneros a otros, tras haberse recibido instrucción explícita sobre los primeros.*

Objetivo 3: *Comprobar si existe transferencia de la estrategia de género de una lengua a otra, y si esto depende del nivel lingüístico en la L2.*

Como hemos constatado a través de diversos estudios (Levine y Reeves, 1994; Lahuerta, 1994; Raymond, 1993, etc.) las actividades inductoras de esquemas pueden mejorar ciertos aspectos de la comprensión lectora al activar los esquemas apropiados en el lector, y de esa forma afectar indirectamente a la comprensión lectora global.

Levine y Reeves (1994) observan la necesidad de réplica de su estudio sobre el efecto de los distintos esquemas *-formales, lingüísticos y temáticos-* teniendo en cuenta las distintas etapas de desarrollo en la L2 -en su estudio los

sujetos tienen el mismo nivel- para poder comprobar su efecto relativo en la comprensión lectora de una L2. En este estudio se incorpora dentro de los esquemas formales el de género, de manera que se tenga en cuenta el efecto de los géneros y la familiarización de los sujetos con éstos, y se siguen las recomendaciones sobre el uso de sujetos con distinto nivel lingüístico. De esta manera, se pretende contribuir a identificar los elementos que, como parte del conocimiento previo del lector, dificultan o facilitan su procesamiento de la L2 y pueden o no marcar diferenciaciones sistemáticas con respecto a otros modelos más generales de procesamiento.

Se pretende averiguar si la instrucción previa y explícita en esquemas de género, recibida tanto para la L1 como para la L2, supone una mejora en el uso por parte de los mismos alumnos de su conocimiento metacognitivo, que se refleje a su vez en una mejor comprensión global y/o detallada de los textos.

En el caso de que la posesión de esquemas de géneros sea importante para la comprensión de éstos, como se plantea, interesa averiguar si existe transferencia de estrategias de género de la L1 a la L2. Además, por la cercanía entre los idiomas inglés y español en el ámbito académico, y concretamente en el lenguaje propio de ciertos géneros típicos de este ámbito en Biblioteconomía y Documentación, se pretende comprobar el papel de la L1 en el reconocimiento del léxico relacionado directamente con la temática y las convenciones discursivas de estos géneros.

En el siguiente capítulo se desarrolla cada uno de estos puntos, desglosándose la metodología utilizada y los resultados para cada apartado.

3. CONOCIMIENTO PREVIO Y ESQUEMAS DE GÉNERO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

CAPÍTULO 3

CONOCIMIENTO PREVIO Y ESQUEMAS DE GÉNERO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En este capítulo se desglosan las pruebas llevadas a cabo para responder a cada uno de los objetivos planteados en el capítulo anterior. Todos estos objetivos van a la postre encaminados a discernir el papel relativo que ciertos componentes del conocimiento previo, incluidos los esquemas de género, puedan tener en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera dentro de una disciplina, como es la Documentación en este caso. Por eso la muestra para este estudio se seleccionó al azar de entre los alumnos de último curso de la Diplomatura en Biblioteconomía y Documentación. Se escogió este curso porque tras tres años de carrera los alumnos ya tienen cierto nivel de conocimiento previo temático, condición necesaria para comprobar ciertas hipótesis, y al menos han estudiado inglés con fines específicos durante los tres años de la carrera.

El conocimiento del inglés resulta imprescindible para el futuro documentalista, con dos usos claros y diferenciados: como medio de *comunicación* a todos los niveles, especialmente en tipos de interacción propias del ámbito científico-académico, y como *instrumento* de trabajo al ser este idioma el utilizado por excelencia para el lenguaje técnico por el que se describen y en el que se especifican las distintas actividades en este campo.

Teniendo en cuenta las ramas en que se divide el árbol del inglés con fines específicos (Kennedy y Bolitho 1984; Hutchinson y Waters 1987, etc.) podemos considerar que en el ámbito que nos ocupa habría bastante coincidencia entre *inglés con fines ocupacionales* e *inglés con fines académicos*; una de las áreas de trabajo del documentalista es el campo científico y tecnológico, de manera que la programación de la asignatura ha de dedicar bastante atención al lenguaje utilizado en este ámbito; más aún si tenemos en cuenta que el diplomado no termina aquí sus estudios, sino que cada vez más diplomados continúan con la licenciatura en Documentación, siendo el inglés de nuevo la “lingua franca”, imprescindible para un nivel mínimo de especialización científica.

Williams (1994), basándose en Johns and Davies (1983) distingue entre texto como vehículo de información y texto- objeto de análisis, como dos enfoques en el tratamiento de los textos en IFE; según los dos usos del idioma descritos anteriormente, la carrera de Biblioteconomía presenta un marco idóneo para ambos enfoques, de manera que la asignatura de inglés puede cumplir el objetivo doble de incrementar el conocimiento del idioma por parte de los alumnos y contribuir a las destrezas de análisis necesarias para la tarea de documentalista. Podemos decir que en el tipo de inglés específico que nos ocupa, el sujeto reúne varios tipos de conocimiento previo, como se recoge en el cuadro en la página siguiente.

Tanto en la enseñanza del inglés en este ámbito como para la consecución de esta tesis, los textos utilizados son textos auténticos, extraídos de revistas y publicaciones existentes en la propia facultad.

INGLÉS ESPECÍFICO (B.Y D.)

(A) CONOCIMIENTO DE LA LENGUA MATERNA:

- *conocimiento conceptual a través de ella*
- *familiarización con géneros típicos en la L1*

(B) CONOCIMIENTO DE LA LENGUA EXTRANJERA:

- *finalidad: uso instrumental del código*
- *prolongación de mismos géneros y temática que se tratan en la carrera a través de la L1*
- *conocimiento formal enfocado a contextos más restringidos que en inglés general, profesionales y académicos*
- *aprendizaje previo de carácter general de un idioma durante al menos 7 años -inglés general en unos casos, otras veces francés o, raramente, alemán -.*

(C) CONOCIMIENTO CONCEPTUAL:

- *conceptos del mundo biblio-documental, de ámbito semitécnico y académico*
- *manejo de técnicas y destrezas relativas a este mundo - búsquedas bibliográficas, vaciado de textos, elaboración de documentos secundarios, como índices, resúmenes y guías...*

(D) CONOCIMIENTO METACOGNITIVO:

- *ideas sobre el aprendizaje*
- *ideas sobre aprendizaje de lenguas, L1 y L2*
- *ideas sobre la lectura, en L1 y L2*
- *noción de la lectura como la destreza principal en la L2, instrumento necesario para la formación y la comunicación en este ámbito*

Fig. 6. El conocimiento previo de un estudiante de inglés de 3º de Biblioteconomía

3.1. OBJETIVO A

En esta primera fase se pretende *comprobar de forma empírica la interacción de los esquemas lingüísticos y conceptuales en la comprensión de textos de temática específica de la especialidad del lector*. El punto de referencia

es el modelo de comprensión lectora de Ridgway (1994), en concreto lo concerniente a los niveles umbrales máximo y mínimo, y al acceso léxico. El objetivo está enfocado a la comprensión lectora de textos por parte de lectores más o menos expertos en una disciplina y con distintos niveles de competencia en la L2.

Bhatia (1993) plantea la necesidad de investigar hasta qué punto existe una correlación positiva entre familiaridad temática y actitud lectora (comportamiento lector) de especialistas y no especialistas. Un experimento de Bathia (1988) demuestra que el comportamiento lector es distinto según sea la familiaridad con el contenido, afectando ésta negativamente los procesos de lectura y al uso de estrategias en el caso de poca familiaridad, hasta llegar a convertir buenos lectores en lectores deficientes (pp.197-198). El modelo de Ridgway propone un nivel umbral relativo, basado precisamente en la interacción entre nivel lingüístico y familiaridad temática. Se pretende comprobar la validez de este modelo para estudiantes de un mismo ámbito universitario- Biblioteconomía y Documentación-, con distinto nivel de especialización y de conocimiento lingüístico de la L2.

Ridgway esquematiza la relación entre los niveles umbrales mínimo y máximo y el tipo de lectura empleado según la dificultad, estando ésta en función del conocimiento previo que se posea: así, en el caso de un texto fácil la lectura sería predominantemente descendente; en el caso de dificultad media se utilizarían estrategias de compensación, con un efecto del conocimiento previo; si la dificultad es mayor porque la falta de conocimiento lingüístico o extralingüístico impide la comprensión, ocurre el fenómeno descrito por Clarke relativo al uso de un “circuito corto” (short circuit). Siendo esta teoría igualmente útil para la L1 y la L2, Ridgway sitúa la principal diferencia entre ambas a nivel de automatización en el reconocimiento léxico.

A continuación se desglosa el objetivo general propuesto en objetivos más concretos.

3.1.1. Objetivo 1a: *comprobar el efecto de la familiarización con la temática sobre la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.*

Se establece como hipótesis que los alumnos comprenderán mejor los textos propios de su especialidad que los temáticamente ajenos a ella. Aunque parece ser que la familiarización relativa ayuda a la comprensión (Bhatia 1993; Lahuerta 1994; Lee 1986a; Coady 1995; etc.), las investigaciones previas no ofrecen resultados concluyentes (Carrell 1983; Koh 1985; Alderson y Urquhart 1988; Peretz y Shoham 1990).

El estudio de Carrell (1983) sobre la influencia del componente temático sobre la comprensión lectora ofrecía diferencias entre hablantes nativos y no nativos: para los segundos este componente no parecía influir, si bien la réplica de Lee (1986) utilizando la L1 para el cuestionario sí mostraba esta influencia. En Lahuerta (1992) se demuestra una influencia del contenido temático siempre que el texto sea transparente, familiar y relativamente novedoso.

Sin embargo en el trabajo de Koh (1985), donde participaban sujetos de dos especialidades, hubo un grupo – el de Económicas- que obtuvo mejor puntuación en el texto de la otra especialidad. El estudio de Koh demuestra también la superioridad de la habilidad lingüística sobre el componente temático a la hora de predecir la comprensión.

En Alderson y Urquhart (1988) se describen dos estudios: en el primer estudio se suministraron cinco textos con niveles variados de especialización temática a grupos de distintas áreas disciplinares; el experimento consistía en una tarea tipo *cloze*, donde los huecos a rellenar correspondían a elementos léxicos,

cuya inclusión suponía el haber comprendido los textos como un todo, más que la comprensión de secuencias concretas en el texto. En el segundo estudio, un año más tarde, se realizó, por un lado, una réplica del primero, y, por otro, una extensión del ejercicio tipo test, incluyendo, además del cloze, un cuestionario de respuestas breves, cubriendo la mayoría de destrezas y habilidades de lectura. En el segundo estudio, algunos grupos obtuvieron mejor puntuación en áreas que no eran de su especialidad, como ocurría en Koh (1985). Aunque se comprueba una influencia potencial de la temática académica sobre la comprensión de los textos, los resultados no son concluyentes.

En el estudio de Peretz y Shoham (1990), también con grupos de distintas especialidades, los estudiantes comprendieron mejor los textos más generales; además, los estudiantes de Ciencias obtuvieron mejores resultados tanto en los textos familiares como en los no-familiares. El test incluía un cuestionario¹ donde los estudiantes tenían que valorar el nivel de dificultad de los textos. Con respecto a este punto, los estudiantes perciben el texto menos familiar como el más difícil, aunque en el caso del grupo de Ciencias son capaces de comprenderlo igual. Al contrario que en el estudio de Koh, los estudiantes de Ciencias en este estudio no pueden tener más nivel lingüístico en inglés que los de Letras, por una serie de causas que explican las autoras- todos provienen de secundaria, y en todo caso la mayoría de los de Ciencia y Tecnología provienen de Formación Profesional, con menor requerimiento en idiomas- de manera que ésta no puede ser la razón de los mejores resultados; una de las posibles causas que las autoras conjeturan es que para poder cursar las carreras de Ciencia y Tecnología se exige de entrada un nivel mayor de competencia en aprendizaje en general. Como otra posible causa mencionan la posibilidad de que en este ámbito los alumnos estén más preparados para leer en inglés sobre las áreas de conocimiento que estudian. En el caso de los

¹El test incluía además catorce preguntas de respuesta múltiple sobre comprensión general, reconocimiento de referentes, y habilidad para deducir vocabulario en contexto (habilidad inferencial).

estudiantes de Letras la valoración del nivel de dificultad y el resultado del test de lectura aparecen bastante correlacionados.

Metodología

En nuestro trabajo se eligió una muestra al azar de cincuenta sujetos de entre los alumnos de tercer curso de Biblioteconomía y Documentación (unos doscientos), que habían cursado inglés durante al menos tres años². La mitad (elegida también al azar) tenía que leer un texto de temática afín a la carrera, mientras que la otra había de leer un texto de características similares - mismo género y tipología textual, similar número de palabras, nivel de dificultad similar-, pero de temática ajena a la carrera. Se escogió el género “resumen científico” para esta tarea, ya que es un género familiar en este ámbito, y que se maneja tanto en la asignatura de inglés como en otras asignaturas como contenido fundamental. Los dos textos elegidos pertenecían al resumen de tipo “informativo”, esto es, poseían la estructura “objetivos - metodología- resultados - conclusiones³”.

Como variable independiente se establece la temática del texto (familiar/no familiar); el tema del texto familiar era la informatización de las bibliotecas en Europa del Este; el contenido del texto no familiar, con un número similar de palabras -alrededor de 200-, era sobre hábitos alimenticios y bienestar social en la tercera edad (ver apéndice 1). Se eligió esta temática por no ser excesivamente específica de un campo determinado, de hecho gran parte del vocabulario empleado se utiliza habitualmente en inglés general. La variable dependiente es la comprensión lectora, medida mediante un cuestionario tipo test (apéndice1) sobre el contenido del texto. De las cinco preguntas que incluye el test, tres de ellas se refieren a información más general - perteneciente a la macroestructura del texto -, otra era de tipo detallado, y la última en ambos casos es de tipo lingüístico, para

²La asignatura de inglés era en ese momento obligatoria en los tres cursos de la carrera.

³Véase, entre otros, Ginchat y Menou (1983) en *General Introduction to Information and Documentation Science and Techniques*, Paris: Unesco, para una clasificación de los distintos tipos de resumen científico en el campo de la Lingüística Documental.

permitir la formulación de distintos tipos de inferencia.⁴ Al grupo de control (grupo NF) se le asignó el texto “neutro”, mientras que el grupo experimental (grupo F) leyó el texto temáticamente familiar. Se cotejaron los resultados globales del test de lectura del texto en ambos grupos, mediante un test no paramétrico⁵.

Resultados:

Se obtiene una diferencia significativa (p valor <0.05) entre los dos grupos, con mejor puntuación en el caso del texto *no familiar* ($3 > 2$).

Las preguntas donde los alumnos obtuvieron más respuestas erróneas eran, en el caso del texto familiar, una relativa a la discriminación de una idea no existente en el texto frente a las demás, que sí estaban, y las que exigían la realización de una inferencia gramatical; en el caso del texto 2 (no familiar), la pregunta menos acertada fue la relativa al objetivo del texto, que muchos alumnos (16 de 25) presumiblemente confundieron con el objetivo del artículo al que el texto (resumen) se refería; esto pudo ser provocado por un conflicto entre la respuesta válida y el título del texto, aunque la lectura del primer párrafo eliminaba ese posible conflicto. Otra posible causa pudiera ser la pequeña diferencia en el formato: el resumen familiar pertenecía a una revista científica existente en la biblioteca del centro, con la cual los alumnos están familiarizados, mientras que el otro se incluía en la publicación “Dissertation Abstracts”. Al igual que con el texto familiar, otra de las preguntas que más problemas causó fue la que exigía la discriminación de la idea no existente en el texto.

Una razón para el resultado global puede ser que el texto familiar fuera intrínsecamente más difícil; al menos ésta puede ser la causa para la pregunta

⁴ Siguiendo a Chikalanga (1993), que propone distintos tipos de pregunta enfocados a distintos tipos de inferencia.

⁵ Tanto para este apartado como para el resto se ha utilizado el programa estadístico SPSS 8.0 para Windows. Los estadísticas de los apartados con resultados significativos aparecen desglosadas en el apéndice 6.

“gramatical”, que en el otro texto no planteó problemas en general (22 de los 25 sujetos la contestaron bien, frente a dos sobre 25, en el caso del primer texto). Cabe mencionar la distinción entre familiaridad y “transparencia/opacidad” hecha por Carrell (1983). El texto no familiar era en realidad bastante general en cuanto a temática, por lo que habría que preguntarse cual habría sido el resultado si en lugar de éste se hubiera seleccionado un texto de carácter más técnico (por ejemplo, de ingeniería). Además se puede considerar la conclusión del estudio de Lahuerta (1992), acerca de la mayor relevancia, por su carácter novedoso, del contenido menos familiar, siempre que se pueda relacionar con algo ya conocido.

Es de resaltar además que un tipo de pregunta, la que exige discriminar qué ideas están en el texto y cuáles no, resultó especialmente difícil. Este tipo de pregunta, además de parecer un poco más enrevesada, probablemente exige una comprensión más refinada del texto, lo que cabría tener en cuenta en el futuro diseño de tests de comprensión.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la teoría de Ridgway sobre el nivel umbral mínimo, es posible que en este caso los sujetos no lleguen a un mínimo de conocimiento lingüístico necesario para poder aplicar su conocimiento temático previo. Se trataría del efecto de “techo lingüístico” descrito por Clarke (1980/88) y Hudson (1982), o el techo competencial sugerido por Bossers (1991).

No obstante, como se decía al principio de esta sección, existen estudios donde no está muy clara la influencia positiva de los esquemas de contenido en todos los casos. En Alderson y Urquart (1988), así como en Peretz y Shoham (1990), algunos grupos de alumnos obtenían mejores resultados en áreas que no eran de su especialidad, y lo mismo ocurre en un estudio de Clapham (1990), donde se concluía que “la disciplina de estudio no tenía influencia significativa en los resultados” (en Ridgway 1994a, p.17). En Bernhardt (1991b), comentado en el capítulo anterior, el conocimiento previo de la temática afecta negativamente a la comprensión lectora en el caso de algunos sujetos, y a todos los niveles.

3.1.2. Objetivo 1b: *Comprobar el efecto que el contacto con una determinada disciplina tiene sobre la lectura de textos en inglés relativos a esa disciplina.*

Una de las cuestiones por resolver concernientes a la comprensión lectora, según Carrell et alia (1988), es cómo afecta la experiencia en una disciplina a la comprensión de una lengua extranjera. Estudios como el de Alderson y Urquart (1984) o Hammadou (1991) indican que la familiarización con la temática de la especialidad no siempre es un factor significativo, especialmente por la dificultad para distinguir grados de familiaridad; otro grupo de estudios utiliza sujetos expertos y no expertos para medir el conocimiento conceptual. Para nuestro estudio se establece como hipótesis que los alumnos que tengan experiencia laboral o una conexión especial con el ámbito de la especialidad tendrán un mayor grado de experiencia conceptual, que se reflejará en unos mejores resultados en la comprensión del texto temáticamente familiar. La variable independiente sería por tanto la experiencia, obtenida a partir del cuestionario (apéndice 1); la variable dependiente sería la comprensión, medida por el resultado del test anterior.

Metodología:

Para el grupo experimental se seleccionaron de entre los sujetos del grupo F (texto familiar), aquéllos que presentaran algunas de las características indicadoras de *experiencia en el ámbito*, como el hecho de trabajar en el campo de la documentación o la pertenencia a asociaciones de carácter documental, y al menos siete años de aprendizaje (nivel medio, según datos del cuestionario) (N=6). Para el grupo de control se eligieron dentro del mismo grupo los sujetos no expertos (N=19). Se realizaron pruebas no paramétricas para observar diferencias entre expertos y no expertos a todos los niveles con el texto familiar.

Resultado:

No se aprecian diferencias significativas entre expertos y no expertos (a todos los niveles) en el caso del texto familiar. Por lo tanto asumimos que, en este caso, y sin hacer distinción por niveles lingüísticos, la experiencia en el ámbito no produce un efecto en la comprensión lectora de textos relativos a ese ámbito.

2.1.3. Objetivo 1c: *Comprobar el efecto del conocimiento conceptual sobre el nivel umbral relativo.*

En este apartado se tiene en cuenta la indicación de Ridgway sobre la necesidad de considerar el nivel lingüístico del sujeto para comprobar el efecto del conocimiento o experiencia previos.

Hipótesis 1c (1):

Como primera hipótesis se sostiene que ante un texto temáticamente familiar y el mismo tipo de tarea, los alumnos con menor nivel lingüístico en la L2 pero con bastante conocimiento conceptual- experiencia en el ámbito- conseguirán el mismo resultado que alumnos con mayor nivel lingüístico pero sin experiencia fuera del aula, al aplicar las estrategias de compensación según el modelo de Ridgway (1994a, b). Este autor demostraba en su obra la existencia de un nivel umbral mínimo a partir del cual el conocimiento conceptual puede compensar la falta de conocimiento lingüístico ante un determinado texto.

Metodología:

En este caso se comparó el resultado, dentro del texto familiar, de los alumnos no expertos, con nivel alto - N= 2- y de los alumnos expertos con nivel

bajo (con menos años de aprendizaje de inglés -3 años-) -N= 8- mediante una ANOVA /una prueba no paramétrica.

Resultado:

No existen diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que se confirma parcialmente la teoría sobre el uso de estrategias de compensación por parte de sujetos con menos nivel en la L2 pero mayor experiencia en el ámbito.

Hipótesis 1c (2):

Como complemento a lo anterior se plantea la hipótesis de que en el caso de temática menos familiar, los alumnos no expertos, pero con mayor nivel lingüístico obtendrán mejores resultados, al no poder utilizar los sujetos expertos las estrategias de compensación.

Metodología:

Dentro del grupo de temática no familiar (NF) se comparó el resultado de los sujetos no expertos de nivel alto (grupo *lingüístico* según terminología de Salager-Meyer 1991) -N= 11 - con el de los sujetos expertos en sus tres niveles (alto, medio y bajo) -N= 7 -, cotejándose los datos mediante ANOVA/ prueba no paramétrica.

Resultado:

Para este texto no se obtienen tampoco diferencias significativas entre los sujetos no expertos- nivel alto (grupo “lingüístico”) y expertos tanto de nivel alto, como de nivel medio y bajo.

En ambos textos - familiar y no familiar- los expertos de menos nivel obtienen resultados similares a los de los no expertos de más nivel. Esto apoyaría la tesis de Ridgway (y otros autores: teoría de compensación de Stanovich para la L1; teoría de Hudson sobre compensación de nivel lingüístico bajo con utilización de esquemas de contenido; tesis de bidireccionalidad de Lee 1986; estudios de Hammadou 1991, y Davies y Bistodeau 1993, etc.) sobre el efecto del conocimiento previo conceptual.

En el caso del texto no familiar, se podría argumentar que, aunque el texto no sea de la especialidad de los sujetos, su temática no es tan cerrada como para no poder ser comprendida por un lector de inglés general; en Peretz y Shoham (1990) los estudiantes de dos especialidades comprendieron mejor los textos de tipo más general; es más, los de Ciencias obtuvieron mejores resultados hasta en los textos que no eran de su especialidad probablemente porque, según las autoras, estaban más acostumbrados a leer en inglés. Por otro lado, el trabajo de un documentalista implica la utilización de textos de diversa temática, y cierta agilidad en la lectura de textos, por lo que el resultado se podría explicar por el hecho de, aunque no estén familiarizados con la temática en sí, sí lo están con el tipo de tarea o con el género y su estructuración.

3.1.4. Objetivo 2: *comprobar si hay diferencias según nivel lingüístico de la L2 para la comprensión, y si esto depende de la temática del texto.*

Según el modelo de Ridgway, en el caso de un nivel lingüístico alto el efecto del conocimiento previo se neutraliza al no haber deficiencias lingüísticas, estableciéndose un nivel umbral superior relativo según el nivel del sujeto ante un texto determinado. Otros estudios, como el de Hudson (1988), muestran un efecto del conocimiento previo sólo en etapas tempranas. En Salager-Meyer (1991), sin embargo, el grupo que ella llama *lingüístico - conceptual* resulta obtener los

mejores resultados en su estudio: según ella, el mayor nivel conceptual implica la transferencia de habilidades deductivas - “top- down” - de lectura, desde la L1.

Los sujetos en el estudio de Salager-Meyer eran 36 estudiantes de Medicina hablantes de español, de niveles avanzado e intermedio en inglés como lengua extranjera, y dentro de éstos dos grupos con distinto nivel de conocimiento conceptual. Como resultado de un cuestionario sobre conocimiento previo conceptual, los dos grupos establecidos no sólo mostraron diferencias significativas en cuanto al dominio del inglés, sino también en cuanto a nivel de conocimiento de la materia específica; la autora se refiere por ello a habilidades lingüístico- conceptuales en este grupo, al asumir que ambos componentes van unidos (se sostiene que el mayor nivel conceptual implica la transferencia de habilidades deductivas - descendentes- de lectura, transferidas de la L1); del cuestionario también se desprende que el grupo con menos nivel lingüístico carece del grado de accesibilidad de esquemas que posee el otro grupo.

Además el grupo de inglés avanzado tenía más práctica en el uso de inglés en reuniones académicas, y dedicaba más horas a la lectura de literatura especializada en inglés, por lo que la autora deduce que su motivación, y por lo tanto su rendimiento, habían de ser mayores.

Puede ser que el nivel de los sujetos en su estudio no sea tan alto como para sobrepasar ese nivel umbral superior relativo cuya existencia, por otro lado, Ridgway no demuestra empíricamente.

Hipótesis 2a:

En este caso nos planteamos la hipótesis de que para los lectores con nivel lingüístico muy alto la temática del texto no afectará a su comprensión, siguiendo el esquema de Ridgway, y al contrario de lo que sucede en Salager_Meyer (1991).

Metodología:

Las variables independientes son el nivel lingüístico (alto, en este caso) y la familiaridad con el texto; la variable dependiente la comprensión, según el resultado del test. Para verificar esta hipótesis se seleccionaron los alumnos de nivel alto de los grupos F y NF (textos familiar y no familiar, respectivamente), siendo el total de sujetos 27, 10 en el grupo F, y 17 en el grupo NF. De nuevo se compararon los resultados mediante ANOVA, primero, y un test no paramétrico (Mann-Whitney) que verificó los mismos resultados.

Resultado:

Existen diferencias significativas ($p < .05$) entre textos familiares y no familiares para individuos con nivel alto, siendo la media del grupo no familiar mayor que la media del grupo familiar ($3.3529 > 2.300$). Dentro de estos grupos, para los expertos también existen diferencias significativas entre texto familiar y no familiar, lo que significa que o la temática o la dificultad del texto influyen en la comprensión también para este grupo.

Hipótesis 2b:

Como en el estudio de Salager-Meyer, los alumnos que tengan similar número de años de instrucción y un conocimiento conceptual alto, definido por la experiencia en el ámbito, - grupo *lingüístico –conceptual* - obtendrán mejores resultados en el texto familiar.

Metodología:

Las variables independientes son nivel (alto) y experiencia (alta/ baja). Se seleccionaron los grupos de nivel lingüístico alto, expertos y no expertos, en el

grupo F. Se compararon los resultados del test de lectura entre expertos (N=2) y no expertos (N=8) mediante ANOVA/ prueba de Mann-Whitney.

Resultado:

No se aprecian diferencias significativas entre expertos y no expertos a nivel alto, para el texto familiar, por lo que se podría deducir que la experiencia no afecta a la comprensión lectora en el caso de sujetos con nivel lingüístico alto, tal y como defiende Ridgway. Dado el bajo número de los sujetos para este apartado, sería interesante hacer una réplica en las mismas condiciones con un mayor número de sujetos, para comprobar la consistencia de esta deducción.

3.1.5. Objetivo 3: *Comprobar el papel del reconocimiento léxico en el procesamiento de los textos y en su comprensión.*

Uno de los postulados en las teorías cognitivas de procesamiento lector es el del acceso léxico; la automaticidad en el reconocimiento léxico está demostrada como una característica de los buenos lectores en la L1 (Singer 1982, Perfetti 1984), y el nivel léxico parece el más problemático para lectores de la L2, distinguiendo a lectores eficientes de los que no lo son (Eskey y Grabe 1988). El nivel léxico está directamente ligado al contenido semántico, y el procesamiento discursivo depende directamente del conocimiento del significado del léxico (Alderson 1984). Ridgway incluso propone una teoría de la lectura fuertemente basada en este punto, con la automatización léxica como elemento fundamental y la inferencia léxica como estrategia predominante.

El nivel léxico cobra presumiblemente aún más importancia en el caso del aprendizaje de un idioma con fines específicos, ya que el campo semántico al que se refiere va a ser más restringido, y posiblemente más familiar para el lector, aunque en su L1. Cabe preguntarse hasta qué punto los lectores de textos

especializados utilizan como pistas para la comprensión los términos directamente asociados a la temática, o se dejan llevar por otro tipo de pistas léxicas, como las indicadoras de los distintos momentos discursivos.

Un primer subobjetivo - objetivo 3a- era *comprobar si el léxico asociado a la temática incide en la comprensión lectora del género, según la percepción de los propios lectores*. La hipótesis es que los sujetos que seleccionan como pistas más importantes para comprender el texto las de nivel léxico asociadas a la temática, obtienen mejor resultado en la comprensión de éste. Un subobjetivo complementario - objetivo 3b- era *comprobar si el lenguaje asociado al establecimiento del género incide en la comprensión lectora de éste, según la percepción de los propios lectores*. La hipótesis en este caso es que los alumnos identificarán como pistas para la comprensión las que se refieran a la función textual típica del género y a la estructuración de la información en fases informativas (“moves”).

Metodología

Los alumnos habían recibido instrucción explícita sobre la estructuración de determinados géneros como el resumen informativo, y se había practicado en el aula la descomposición de textos, especialmente resúmenes informativos, en sus distintas fases discursivas o “moves” - *objetivos, metodología, resultados, conclusiones* -. Se indicó a los sujetos que en el texto que habían leído, subrayaran las palabras que les habían sido útiles para comprenderlo. La variable independiente es en este caso la elección de pistas léxicas; la variable dependiente, la comprensión lectora según el resultado del test anterior. De los sujetos que leyeron el resumen sobre bibliotecas - texto familiar- se comprobó cuáles seleccionaron como pistas para la comprensión los términos asociados a la temática - pista tipo1- (N= 15), los que seleccionaron términos directamente relacionados con la estructuración discursiva del artículo - pista tipo 2- (N=0), y los que eligieron términos de las dos clases - pista tipo 3- (N=9). Se compararon

los resultados de los grupos 1 y 3 mediante pruebas no paramétricas (Mann-Whitney y Kolomogorov-Smirnov), y no se hallaron diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos, aunque la media del grupo 1 es ligeramente superior ($2.1333 > 1.6667$).

Luego se realizó una réplica con el texto no familiar, para ver si el comportamiento era similar: el número de alumnos que subrayó términos directamente ligados a la temática fue 16, y el de alumnos que eligieron pistas de ambos tipos, 8. En este caso un sujeto subrayó pistas del tipo 2, y su puntuación en el test fue la máxima -5-. En este texto tampoco se aprecian diferencias significativas entre los resultados para los grupos 1 y 3, siendo las medias muy similares ($M=3.187$ para el grupo 1, $M=3$ para el grupo 3).

Se realizaron pruebas no paramétricas para comprobar si tenían incidencia en la elección de pistas el nivel lingüístico (Kruskal-Wallis), la experiencia en el ámbito o la mayor asistencia a clase (Mann-Whitney, Kolomogorov-Smirnov). No se aprecia una dependencia significativa entre la selección del tipo de pistas y ninguna de estas variables.

En resumen, existe un uso generalizado de pistas léxicas, lo que concuerda con las teorías sobre el reconocimiento léxico; bastantes alumnos - en similar proporción en los dos grupos- señalaron también pistas estructurales (sólo un sujeto, de nivel lingüístico alto y asistente regular- utilizó exclusivamente este tipo de pista); sin embargo, no se observan diferencias significativas en el uso de las pistas 1 y 3 dependiendo de nivel, experiencia o asistencia. El comportamiento fue igual para los textos familiar y no familiar. Esto significa que aún cuando los sujetos pueden guiarse por el léxico más ligado a la estructuración discursiva, no dejan de guiarse por los términos más directamente relacionados con la temática del texto.

3.1.6. Resumen de resultados para el OBJETIVO A.

Se pretendía comprobar el efecto de dos elementos del conocimiento previo - el conocimiento previo temático y el nivel lingüístico en la L2-, observando la validez del modelo propuesto por Ridgway (1994a) de unos niveles umbrales relativos – superior e inferior- y tratando de contestar de paso a la pregunta planteada por Carrell et alia (1988): “¿Cómo pueden el conocimiento previo y la competencia lingüística en L2 interactuar para contrarrestar unas destrezas limitadas en la L2?” (traducido). De los distintos resultados obtenidos en este primer apartado podemos concluir lo siguiente en nuestro estudio:

1. Si se comparan los resultados para los dos textos de forma global, puede deducirse que la familiaridad temática no ayuda en general a la comprensión lectora en este caso;
2. lo mismo ocurre con la experiencia en una disciplina: tampoco parece afectar positivamente la comprensión en otro idioma;
3. sin embargo, si comparamos los resultados para un mismo texto entre sujetos de distintos niveles, parece que la experiencia influye a niveles más bajos, compensando el déficit lingüístico en la L2.
4. La familiaridad temática no aumenta la comprensión lectora a niveles más altos, incluso puede ser que la afecte negativamente teniendo en cuenta que estos sujetos comprendieron peor el texto temáticamente familiar (pudieron realizar inferencias erróneas basándose en su conocimiento previo del tema).
5. En el grupo *lingüístico - conceptual* ocurre otro tanto: en el caso de nivel alto, la familiaridad temática y la experiencia no inciden en la comprensión del texto; incluso entre los sujetos con mayor experiencia en la disciplina, los resultados fueron mejores para el texto de temática no familiar. Posibles causas pueden ser:
 - que el texto “neutro” sea más fácil, por no ser demasiado específico en cuanto a vocabulario;

- que haya un choque entre conocimientos previos temático y lingüístico (en el caso del texto familiar), lo que supone que el nivel lingüístico no es muy alto, aunque relativamente lo sea.

En cuanto a la teoría de Ridgway sobre el nivel umbral relativo:

- A nivel general se demuestra la existencia de un nivel umbral mínimo, a partir del cual el conocimiento lingüístico deficiente es compensado, en este caso, por el conocimiento previo del sujeto; en qué consiste ese conocimiento, si se debe a la temática o a una mayor flexibilidad ante los textos fruto de la experiencia en el manejo de éstos, es algo por determinar. Por otro lado, la pregunta más difícil en uno de los textos resultó ser la más lingüística - la que exigía conocimiento gramatical;
- en un nivel más alto los esquemas conceptuales parecen afectar a la comprensión lectora, aunque negativamente; considerando que el nivel lingüístico relativo mayor aquí equivale a un nivel medio - alto, los resultados serían coincidentes con la teoría sobre el nivel umbral mínimo, pero no se puede demostrar la existencia de un nivel umbral máximo - habría que comprobarlo con sujetos de mayor nivel lingüístico -. Cabría recordar las advertencias de Ridgway acerca de la selección de textos: la mayor dificultad lingüística de un texto puede eclipsar la familiaridad de su temática a la hora de la comprensión.

Además se vuelve a constatar, como en otros estudios anteriores (Alderson 1991; Segalowitz et alia 1991), el carácter central del nivel léxico - especialmente el relacionado con la temática del texto- para la captación del significado del texto. En este estudio no se demuestra la incidencia beneficiosa que el entrenamiento explícito sobre el reconocimiento de pistas discursivas puede tener sobre la comprensión lectora, hecho demostrado en Lahuerta (1994), donde los sujetos que reconocen explícitamente pistas relativas a la estructura textual

obtienen mejores resultados en cuanto a comprensión lectora. Aunque no es significativo estadísticamente, sí es de destacar que el único sujeto que utilizó exclusivamente pistas de este tipo, por lo que presumiblemente realizó un acercamiento al texto de tipo *descendente*, obtuvo la calificación máxima en el ejercicio de comprensión. Sería interesante comprobar cómo serían los resultados si en lugar de ser un test objetivo, la prueba de comprensión hubiera sido de tipo subjetivo (protocolo de recuerdo o resumen), donde el sujeto no es “guiado” por las preguntas a averiguar, sino que tiene que apoyarse más en el texto, y posiblemente en su estructuración.

3.2. OBJETIVO B: *comprobar el papel de los esquemas de género en la comprensión lectora en L2.*

En esta tesis se defiende la inclusión de un componente pragmático en los modelos de comprensión lectora tanto de L1 como de L2, que incluya el objetivo de comunicación como elemento sistemático y relevante para la comprensión de géneros determinados por parte de la comunidad discursiva que habitualmente los utiliza. Si el lenguaje se aprende con relación a *marcos situacionales* (Eggins 1994), reteniendo una huella de su origen situacional, y la información se asimila relacionándola con esquemas previos, el marco del género es el que puede definir el *contexto* o marco situacional de manera más significativa e inmediata, pues permite interpretar el uso del lenguaje a todos los niveles - incluido el discursivo de las tipologías textuales -, y diferenciando el uso de las mismas tipologías textuales en ámbitos diferentes, según parámetros socio- culturales.

La posesión de *esquemas de género* supone el conocimiento y aplicación en la comprensión lectora de las convenciones formales que identifican a ese género y se relacionan con su objetivo comunicativo. Así, se pretende comprobar cómo la posesión de esos esquemas favorece la comprensión de géneros por parte de los lectores de una L2 familiarizados con ellos por pertenecer éstos a un ámbito discursivo propio de su especialidad.

Se pretende comprobar también si el conocimiento previo del género puede tener incluso más peso que el conocimiento previo de la temática. Bhatia argumenta que adoptando una perspectiva de género en Inglés con Fines Específicos no es necesario diseñar materiales para cada disciplina, ya que las diferencias de tema no parecen ser tan significativas si se conocen las convenciones del género (ej. introducción de un artículo en ciencia física o en psicología); además, la no- familiaridad con el léxico se puede ver compensada por la familiaridad con otros aspectos del género, como su objetivo de comunicación, estructuras y elementos gramaticales. (p.199). De hecho hemos

comprobado ya cómo la familiaridad temática no es garantía para la comprensión satisfactoria de un texto en la L2. Sin embargo, Ridgway defiende la importancia del nivel léxico, asociado al conocimiento conceptual, en su modelo de comprensión lectora, hasta tal punto que la dificultad de la tarea viene determinada por éste. Ante esto es de extrañar que entre los componentes que definen las barreras genéricas, Paltridge (1995) no encuentre el léxico como un factor diferenciador de géneros (ibid.:401). En este sentido, se intentará averiguar el papel del reconocimiento léxico en el procesamiento de los géneros y en su comprensión.

3.2.1. Objetivo 1:

Bernhardt (1991b) destaca la importancia de la dimensión gráfica de los textos para la comprensión de la estructura textual, aunque algunas veces parece referirse más a tipologías genéricas que textuales. Algunos de los datos resultantes del análisis cualitativo de los protocolos de comprensión lectora en su estudio muestran la importancia de poseer el esquema formal correspondiente: “ In fact, a lack of prior knowledge about the standard format of a business letter apparently complicated the recall task for many students. As a result, some students interpreted the letter as a friendly letter from a husband to his wife.” (p.123) Significativamente, esto ocurrió a todos los niveles de competencia lingüística que los sujetos poseían.

El no poseer el esquema -las convenciones - sobre cartas formales de negocios, y otros esquemas culturales necesarios, llevó a los sujetos a interpretar erróneamente algunos datos, como la identidad de emisor y receptor y la relación entre ambos. En el caso de la lectura de un artículo periodístico, el conocimiento previo de la temática ejerció una influencia aún más negativa que en el caso anterior.

Un primer objetivo en nuestro estudio es *comprobar si el contexto inmediato de un determinado texto, incluyendo convenciones de tipo socio-cultural que van más allá de la tipología discursiva- influye positivamente en la comprensión lectora de este texto.*

Como hipótesis se establece que los lectores comprenden mejor el contenido de textos que poseen bastantes pistas a distintos niveles - grafológico, léxico, discursivo, etc.- de manera que pueden enmarcar el texto de forma inmediata en un género determinado, que los textos con poca información aclaratoria al respecto.

Metodología:

La variable independiente consiste en la presencia / ausencia de pistas de género, siendo estas pistas el contexto inmediato, esto es, elementos como título, tipografía, imágenes que acompañan el texto, y otros elementos adyacentes al texto “central”; la variable dependiente es la comprensión de la información textual, medida por la capacidad de resumir la información principal (la macroestructura perteneciente a ese género, siguiendo a Paltridge 1995, o a Carriedo 1996). Tanto para esta prueba como para las siguientes se eligió la técnica del resumen por dos razones:

- su autenticidad: una de las tareas más recurrentes en la práctica documental, y en la carrera, es el vaciado de textos, que implica la extracción de la información relevante en esos textos; para ello se utilizan diversas técnicas de análisis y resumen. Se pretendía que los sujetos realizaran una actividad familiar para ellos, siendo el propósito de la lectura el mismo que suelen tener cuando se enfrentan a textos en la carrera;
- el uso de la técnica del resumen para medir la comprensión lectora no está muy extendido entre los trabajos sobre comprensión de lenguas extranjeras. Es

ésta una técnica, sin embargo, que requiere un procesamiento intensivo de la información textual e implica una *jerarquización de las ideas*, y cuyo uso en la instrucción para la comprensión lectora es recomendado por autores como Kintsch y van Dijk (1978) o Dole, Duffy y Roehler (1991). Sí se ha utilizado mucho la técnica del *recuerdo*⁶ como la que más directamente mide la comprensión lectora y no otros procesos, y que permite observar el procesamiento psicológico del sujeto - que debe plasmar las proposiciones reflejadas en un texto con posterioridad a su lectura, sin tenerlo ya delante -.

La técnica del resumen comparte con la del recuerdo la ventaja de que no se interfiere de ninguna forma en la respuesta, y en nuestro caso no interesa tanto la plasmación del proceso seguido como el comprobar qué ideas se consideran principales por parte de los sujetos y son así reflejadas en sus protocolos.

Consideramos, por tanto, que ésta técnica es idónea porque se adecúa a los objetivos planteados en éste apartado y los siguientes y además es más familiar para el sujeto. Además, el uso del formato de test de respuesta múltiple en los textos para el primer objetivo permitirá más adelante el comparar los resultados según la técnica utilizada, y así seguimos las recomendaciones de algunos autores (Rodríguez Diéguez 1991⁷, Bernhardt 1991b) sobre el uso simultáneo de diferentes formatos para contrarrestar las deficiencias de cada uno de ellos y ofrecer una imagen más enriquecedora de la situación.

⁶Sobre la eficacia de este tipo de prueba hay ya abundante literatura desde los años 70 (Meyer 1977; Kintsch y van Dijk 1978; Meyer y Grice 1982; Lorch y Lorch 1985, etc. , y se ha utilizado en muchos estudios sobre el inglés como L2 (Carrell 1983; Lee 1986; Bernhardt 1991a; Hammadou 1991; Lahuerta 1992; Peña Calvo 1997, etc.). Otros autores defienden el uso del cloze para medir la comprensión lectora (Levenston, Nir y Bloom-Kulka 1984; Carrell 1993; Peña Calvo 1997, etc.), mientras que otros utilizan el test objetivo de opción múltiple (Raymond 1993; Levine y Reeves 1994; etc.). Bernhardt (1991b) recomienda el uso de medidas múltiples para cada individuo, para obtener un cuadro más completo de su comportamiento lector, ya que cada tipo de prueba produce matices distintos en la calidad de la respuesta.

⁷Rodríguez Diéguez aboga en concreto por el uso simultáneo de las técnicas *cloze* y de *recuerdo*, que permite obtener datos cualitativos y cuantitativos.

Los protocolos se realizaron en castellano, para evitar el efecto del nivel lingüístico en la L2 en la escritura (siguiendo a Lee 1986b, y trabajos posteriores en la misma línea).

Con los mismos sujetos del apartado anterior (muestra de 50 alumnos de tercero de Biblioteconomía y Documentación) se realizó una división al azar en dos grupos de 25. Se utilizó un texto auténtico - un anuncio editorial -, de 150 palabras, que aparecía en una revista que se recibe asiduamente en la biblioteca del centro, *The Library Journal*, y que tiene un carácter más divulgativo que científico - para trabajadores de este ámbito -. Al grupo de control se le asignó una versión del texto “descontextualizada” (en apéndice 2): se eliminaron todos los elementos exteriores al texto que pudieran facilitar la asociación inmediata del texto al género (títulos, grafología, elementos inherentes al género *anuncio editorial* como precio, ISBN, etc..).

El grupo experimental leyó el mismo texto pero enmarcado en su contexto inmediato, tal y como aparecía originalmente (ver apéndice 2a). Para la evaluación de los resultados se elaboró primero un protocolo- modelo con las ideas que incluiría la macroestructura de ese texto, siguiendo a Paltridge (1995) (ver apéndice 2c).

Tras la elaboración de este resumen se seleccionaron 6 “macroideas”, entroncadas con la macroestructura típica del género, y que hemos llamado a efectos de análisis *PL / AUTORL / CONTENT1/ CONTENT2/ EVALUATION/ DESTINAT*.

Para cada sujeto se fue apuntando en una hoja de cálculo si cada una de las ideas aparecía reflejada o no. La puntuación resultante de cada protocolo era la suma de ideas reflejadas en él, de forma que la puntuación máxima era 6. A continuación se cotejaron estadísticamente mediante pruebas no paramétricas (de Mann-Withney y de Kolmogorov-Smirnov) los resultados para cada grupo.

Resultado:

No se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos, lo que supondría que, al menos en este caso, el contexto inmediato no parece influir sobre la comprensión de la macroestructura del texto elegido: o sea, para comprender la macroestructura del texto no influye tanto el contexto inmediato. En estudios como el de Hudson (1982/1988) o Taglieber et alia (1988), sin embargo, se demuestra la utilidad del contexto pictórico como actividad de pre-lectura para estimular la comprensión textual, aunque aquí no se trata meramente de una imagen, sino también de otros elementos típicos de un género. Quizá la clave de estos resultados aparentemente contradictorios está en el tipo de prueba, o, en el concepto de comprensión que se tenga en mente: una cosa es captar la macroestructura de un texto y otra comprender su objetivo, función, etc... - su contexto *pragmático* -: 14 sujetos de 50 lo identificaron como reseña, siendo un anuncio editorial, como se explica más adelante.

3.2.2. Objetivo 2:

El segundo objetivo de este apartado es *comprobar si la percepción de textos como pertenecientes a géneros determinados por parte del lector influye en la mejor comprensión de éstos*. Hemos comprobado cómo aparentemente la información contenida en el contexto inmediato no necesariamente determina una mayor comprensión del texto; sin embargo, tanto en el contexto como en el texto mismo existen señales que generalmente nos permiten asociar un texto a un género determinado, esto es, nos llevan a asociarlo a unas convenciones de naturaleza no-lingüística, a un contexto sociocultural y pragmático. Así, se establece como hipótesis que los lectores que son capaces de asociar de manera explícita la información leída a géneros determinados - mediante la identificación de los parámetros *objetivo, función comunicativa, emisor, receptor- o lector- y ámbito sociocultural- contexto inmediato-* comprenderán mejor el contenido textual.

Metodología:

La variable independiente es la identificación de género, comprobada a través de un cuestionario (ver apéndice 3, cuestionario B); la variable dependiente, el grado de comprensión lectora de una serie de textos. Los sujetos, los mismos que en el primer apartado, se dividieron en dos grupos para la asignación de textos, con el objetivo de tener información sobre un mayor número de géneros. De esta manera, a un grupo (al que llamaremos grupo 1), se le asignaron los géneros *introducción de artículo científico* y *contracubierta de libro*, y a otro (grupo 2) los géneros *reseña* y *anuncio comercial*. Además, cada uno de estos grupos había leído una versión de los textos del objetivo general A y del apartado 1 del objetivo B - *resumen científico* y *anuncio editorial*, y todos leyeron un texto perteneciente al género *noticia*, de manera que cada uno de los dos grupos leyó cinco textos pertenecientes a géneros distintos.

Todos los textos tenían una extensión en torno a las 200 palabras y un nivel de dificultad similar. Se pretendía tener una variedad de géneros diferentes pero relacionados de una u otra manera para poder luego realizar una serie de comparaciones. Así, unos géneros son de naturaleza puramente académica - como el resumen científico y la reseña- ; otros, como el anuncio comercial y el editorial, ya sea en la página de una revista o en la contracubierta de un libro, persiguen fines más “lucrativos”, a pesar de estar inmersos en el mundo académico. Se pretendía tener géneros expositivos y de otra índole; la noticia de prensa, por otro lado, es un género universal y no ajeno a los programas de algunas asignaturas en Documentación; en este estudio aparece dentro de prensa especializada en Biblioteconomía.

Como en el caso del *anuncio editorial*, se analizó la macroestructura de los géneros *introducción de artículo científico*, *contracubierta de libro*, *reseña*, *anuncio comercial* y *noticia* (ver apéndice 2), y se realizó un esquema- resumen de los textos acorde con esa macroestructura, para cotejar con él los datos de los

protocolos de resumen. Las ideas principales desglosadas de estos esquemas son las siguientes:

a) *Anuncio editorial:*

PL (presentación del libro)
AUTORL (autor)
CONTENT1 (contenido: recetas)
CONTENT2 (contenido: ensayos)
EVALUAC. (evaluación de la obra)
DESTINAT (destinatarios: llamada)

b) *Introducción:*

OBJECTA (objetivo del artículo)
ANTECED (problema del que se parte)
KENT (situación en la Universidad de Kent)
PROYECT (solución: proyecto)
ESTRUCT (estructura del artículo)

c) *Reseña:*

PRESENT (presentación del libro)
DESCG (descripción general)
CONTENTL (descripción del contenido)
ASSESS (evaluación positiva)
NEGASS (evaluación negativa)
READERS (lectores a los que puede interesar)

d) Contracubierta:

OBJL (objetivo del libro)
POSEV (evaluación positiva)
CONTENID (contenido del libro)
AUDIENCE (lectores potenciales)
AUTOR (información sobre el autor)

e) Anuncio comercial:

PR1 (problema)
PR11, PR12, PR13 (desarrollo del problema)
SOL2 (solución)
SOL21 (descripción-evaluación del producto)
CALL3 (llamada al comprador potencial)

f) Noticia de prensa:

CONTEST (pugna entre Biblioteca y Museo)
WILL (testamento de Shaw)
READINGR (situación de la sala de lectura antes y ahora)
BLCLAIMS (reclamación de la Biblioteca Británica)

Tras el análisis de la macroestructura con los componentes discursivos de cada género, se realizó un análisis de cada uno de éstos géneros, y del género *resumen científico*, siguiendo a Paltridge (1994). Hay una diferencia en el establecimiento de géneros respecto a la propuesta de Paltridge: así, él incluye *introducción* y *resumen científico* como secciones dentro del género *artículo científico*; el análisis de una introducción prototípica que Paltridge nos ofrece

(ibid., p.398) la presenta como una macroestructura dentro del género “informe científico”.

Aquí se opta, siguiendo en parte a Swales (1990), por considerar a éstos textos géneros en sí mismos, ya que tanto lingüísticamente como extralingüísticamente poseen una serie de rasgos que los diferencian del resto del texto del artículo: la *función pragmática* del resumen científico informativo es la de presentar el contenido de un trabajo de investigación de forma resumida y reflejando su *macroestructura*, que contiene la información más *relevante*⁸, y muchas veces se confecciona con anterioridad a la redacción del artículo mismo; la *introducción*, siendo parte de un todo más amplio como es el artículo, cumple una función pragmática muy clara y diferenciada del resto, que es la de enlazar una investigación con trabajos previos existentes en el mismo campo, o sea, situarla dentro de un contexto y de una línea, haciendo ver su relevancia o aportación a esa línea y estableciendo sus objetivos dentro del área.

A continuación se realizó un cuestionario para obtener: a) *objetivo, función comunicativa* de cada texto, tipo de interlocutores - *emisor, lector* -, y *contexto* inmediato en que puede aparecer (apéndice 3, cuestionario B); b) identificación del género correspondiente (apéndice 3, cuestionario C). Los elementos en (a) pertenecen a lo que Paltridge llama *marco interaccional* de un género; dentro del marco *cognitivo conceptual* se encuentra, entre otros apartados, la macroestructura, que los sujetos han de reflejar en sus protocolos de resumen.

Para el apartado (b) - identificación del género- se dejó la pregunta abierta de manera que los sujetos expresaran su propia versión acerca de qué textos eran los que estaban leyendo; el cuadro que ofrecen los resultados es muy heterogéneo, como se podría predecir, pero nos permite observar con qué claridad los sujetos asocian los textos leídos a géneros determinados, como se comentará más adelante.

⁸ Siguiendo en cuanto a terminología a Sperber y Wilson 1995.

Para determinar la incidencia del conocimiento del marco interaccional, por un lado, y del reconocimiento explícito del género, por otro, sobre la comprensión lectora de cada uno de los textos, se comprobaron las relaciones de dependencia entre los resultados globales de los cuestionarios y las puntuaciones globales de los protocolos de resumen para cada texto, o del test objetivo para los dos resúmenes científicos, mediante pruebas no paramétricas - Chi-cuadrado de Pearson -. Después se procedió a comprobar la relación entre cada apartado del cuestionario (emisor, lector, objetivo, función comunicativa y contexto) y cada una de las ideas desglosadas de los protocolos de resumen en el caso de unos textos, o las preguntas del test objetivo, en el caso de otros.

Resultados:

a) cuestionario B:

Sólo se observa una dependencia- muy significativa, $p < .01$ - entre el resultado global del test (género resumen) y la puntuación global del cuestionario B. En el caso de los resultados globales de los demás textos no existe dependencia (sobre estos textos se había hecho un resumen como prueba de comprensión) con el resultado total del cuestionario. Sin embargo, aparecen dependencias significativas ($p < .05$) entre los resultados de algunos protocolos de resumen y del test del género “resumen”, y algunos apartados del cuestionario:

- dependencia significativa del género ‘introducción’ con ‘lector’;
- dependencia significativa del género ‘noticia de prensa’ con ‘emisor’ (lineal directa);
- dependencia significativa lineal directa del resultado del género ‘resumen’ con ‘emisor’ y muy significativa no lineal con ‘objetivo’.

Estos resultados pueden provocar interpretaciones variadas, sobre la posible relación entre el conocimiento del marco interaccional y la comprensión lectora de un texto, y sobre la trascendencia de la selección de las pruebas de comprensión lectora:

- los resultados a nivel global con respecto al test objetivo son inequívocos: la relación entre comprensión y conocimiento del marco interaccional está demostrada con este tipo de prueba;
- con los protocolos de resumen no aparecen relaciones entre los resultados de ambas pruebas a nivel global y sin embargo se constata alguna relación significativa entre el ejercicio de resumen y los elementos contextuales ‘emisor’ y ‘lector’. Aunque estos resultados no ofrecen un panorama generalizado, sí nos permiten afirmar que existe una relación al menos mínima entre comprensión y conocimiento del marco interaccional al utilizar la prueba de resumen.

b) cuestionario C (identificación de género):

Observando la relación entre el desglose de los textos en las ideas principales con los apartados del cuestionario aparecen igualmente algunas dependencias en el caso del género “noticia”, entre tres de las ideas recogidas y la identificación del género:

- entre la identificación de género “prensa” e ideas “READING ROOM” y “BLCLAIMS” existe dependencia significativa ($p < .05$), lineal directa;
- entre la identificación del mismo género y la idea “WILL” existe dependencia muy significativa ($p < .01$), lineal directa.

Se asume la no dependencia entre el resultado para los demás textos y el resultado del cuestionario.

Estos resultados pueden deberse a la asistematicidad a la hora de identificar todos los géneros salvo el de la noticia; un dato interesante es la confusión entre unos géneros y otros -relacionados- a la hora de su identificación, cosa que no ocurrió en el caso de este último género. Así,

- 14 alumnos de 25 identificaron el género “introducción de artículo académico” como “resumen científico”; una razón puede ser que los alumnos están acostumbrados a ver la introducción con el resto del artículo científico, más que de forma aislada, mientras que el resumen es un texto que se percibe mejor de manera aislada;
- 14 alumnos (de 50) identificaron “anuncio editorial” - género que no había sido tratado en clase- como “reseña” - género muy parecido en su estructura y objetivo, pero no en su función comunicativa, y que sí se había visto en clase;
- 16 alumnos (de 50) identificaron el género “resumen científico” como “informe”, y 4 como “artículo”: al ir estos dos géneros estrechamente ligados - el resumen siempre lo es de un trabajo de investigación, y suele aparecer inmediatamente antes de éste- puede haber una percepción de uno como integrante del otro. De hecho, en la primera pregunta del test, muchos sujetos (4 alumnos en el caso del texto familiar, y 16 en el caso del texto no familiar)- confundieron el objetivo del resumen - resumir un estudio más amplio- con el del estudio mismo;
- 4 alumnos de 25 identificaron “reseña” como “resumen”;

- 5 alumnos de 25 consideraron que la contracubierta editorial - género no tratado en clase- era una introducción - género tratado en clase;
- 10 alumnos de 50 identificaron la noticia periodística como “artículo” (a secas) mientras que otros lo llamaron “artículo periodístico”, noticia de prensa, texto informativo..; como el artículo científico es un género muy tratado en la carrera - y en el aula de inglés- , es posible que tanto que se refieran a este género como que se refieran al del ámbito periodístico, dada la vaguedad del término “artículo” en estas circunstancias.

Pudo haber en algunos casos una tendencia a identificar géneros no tratados en el aula con otros que sí lo habían sido, aunque en el caso del género "noticia" no ocurre nada de esto: puede deberse a que este género es bastante conocido ya en la lengua materna, y es un género más “popular”, que además se trata dentro de la carrera en otras disciplinas. Así, tres de las cuatro ideas seleccionadas a priori como parte de su macroestructura aparecen correlacionadas con la identificación del género. De hecho, si se observa la tabla comparativa sobre identificación de los textos (apéndice 4C), se puede comprobar cómo la noticia fue el género más identificado por los sujetos, seguida del anuncio comercial/ contracubierta de libro, y del género “resumen”.

Podría decirse por tanto que la noticia es un género más identificable a priori, y su identificación aparece correlacionada con la comprensión del mismo - al menos con la captación de su macroestructura -. Puede deducirse que *si el alumno es capaz de identificar un género como tal comprenderá mejor su contenido, o viceversa*. Además, en el caso de la noticia se muestra una correlación entre el protocolo global de resumen y un elemento del cuestionario B, el relativo al emisor: esto nos indica que el conocimiento de (al menos algún) rasgo del contexto socio- cultural del género incide también en la comprensión de su contenido.

Sería deseable potenciar por tanto el conocimiento de otros géneros de la misma forma - identificación, conocimiento de aspectos socio- culturales, comparación con géneros similares, y diferenciación entre ellos -, para la mejor comprensión de su contenido.

Además, observando las tablas para los cuestionarios y para los protocolos de resumen cabe preguntarse qué se entiende por comprensión de un texto: ¿la macroestructura solamente o todos los aspectos inherentes a ese género, como objetivo, función, etc.? Dependiendo de la respuesta los resultados que aparecen son muy diferentes. También es diferente observar el resultado global del resumen de los textos a observar *los resultados según ideas principales desglosadas*:

c) Descripción de las tablas comparativas para protocolos de resumen y cuestionarios:

c.1. *Protocolos de resumen*: (apéndice 4)

• ***Anuncio editorial***

La suma de las ideas reflejadas en los protocolos ofrece el porcentaje mayor en relación con los demás textos (ver tabla 1); sin embargo, todas las ideas no fueron recogidas igual (tabla 2): CONTNT2 (referente al contenido del libro: colección de ensayos sobre la región) y DESTINA (lectores potenciales del libro) fueron reflejadas por menos de la mitad de los sujetos (11 sujetos en el primer caso, y unos 15 en el segundo, de un total de 50).

• ***Introducción de artículo académico***

Este género ofrece junto con la reseña una de las puntuaciones más altas en la tabla comparativa de las sumas de los textos (tabla1); otra vez, sin embargo,

hay diferencias cualitativas entre las ideas recogidas en los protocolos (tabla 3): todas las ideas aparecen en más de la mitad de los protocolos excepto ESTRUCT (estructuración del resto del artículo).

- **Reseña**

Aunque la puntuación global es relativamente alta, las ideas presentan de nuevo una distribución muy heterogénea en la tabla correspondiente (tabla 4): las ideas relativas a las fases de *presentación* y *descripción* de la obra (PRESENT, DESCG, CONTENL) aparecen mejor captadas, y lo contrario sucede con las ideas correspondientes a *evaluación* (ASSESS y NEGASS) y *lectores potenciales* (READERS). Precisamente en el cuestionario B, descrito más adelante, sólo el objetivo ‘describir’ venía señalado por muchos sujetos como propio de este texto, sin que se eligiera en muchos casos ‘evaluar’ como otro de los objetivos, si cabe más definitorio, de este género. La primera idea (PRESENT) aparece en todos los protocolos - al igual que ocurría en el caso del anuncio editorial con la idea paralela, PL-.

- **Contracubierta de libro**

Este género, en conjunto con el anuncio comercial, presenta el índice más bajo de comprensión según los protocolos de resumen. Sólo dos de las cinco ideas seleccionadas como pertenecientes a su macroestructura aparecen en más de la mitad de los protocolos, no llegando a cotas muy altas: estas ideas son las relativas al objetivo del libro (OBJL) y al tipo de lector al que va destinado (AUDIENC); las demás ideas, relativas al autor, contenido de la obra y a la evaluación positiva típica de este género, aparecen muy poco reflejadas (tabla 5).

- ***Anuncio comercial***

Para este texto se han estratificado las ideas principales, de manera que habría tres macroideas - problema (PR1), solución (SOL2) y llamada al comprador potencial (CALL3)- cuya captación podría considerarse suficiente de cara a un resumen, y que aparecen en la tabla 6, y otras subideas - o microestructura- , que se han incluido en las tablas descriptivas 6.1 a 6.7, y que la mayoría de los sujetos han reflejado en sus protocolos. Con las dos primeras macroideas no hay problema - el número de alumnos que las recogieron es alto -; sin embargo, sólo tres sujetos reflejaron la tercera, siendo esta idea precisamente muy característica de este tipo de género.

- ***Noticia de prensa***

La puntuación relativa de este género lo sitúa a un nivel intermedio entre los géneros anuncio editorial, y reseña / introducción, por un lado, y resumen científico y anuncio comercial / contracubierta, por otro. Todas las ideas excepto una -BLCLAIMS- fueron reflejadas en más de la mitad de los protocolos (ver tabla 7). Esta última idea se puede considerar el desenlace o consecuencia de los hechos que se cuentan en la noticia, y recibe un tratamiento distinto por parte de los sujetos- lectores.

- ***Resumen científico***

El resumen aparece en la tabla comparativa de resultados globales para los textos con una puntuación media; de todas formas habría que relativizar las comparaciones al máximo en este caso, ya que el método utilizado fue distinto - test objetivo -.

c.2) Cuestionario B: resultados para cada género (apéndice 4)

- ***Texto 1 (resumen)*** (tabla 8)

Para el texto 1 (correspondiente al género ‘resumen’), todos los elementos excepto el objetivo están bastante igualados, por encima de 0.8 sobre 1. Sólo el apartado ‘objetivo’, muy cercano al 0, está poco claro. Ya se dijo anteriormente que el objetivo del resumen se identificó por parte de muchos sujetos con el del texto que resume.

- ***Texto 2 (anuncio editorial)*** (tabla 9)

Para el texto 2 los apartados ‘emisor’, ‘lector’ y ‘contexto’ parecen estar bastante claros, con un porcentaje de aciertos cercano al 90%; el apartado ‘función comunicativa’- en este caso ‘persuadir’- está claro para la mitad de los sujetos, mientras que el ‘objetivo’ sigue siendo el apartado más problemático, aunque no tanto como en el caso anterior (0.4 sobre 1). De hecho aproximadamente la mitad de los sujetos señalaron como objetivo de este texto ‘describir’, lo cual es cierto, pero incompleto.

- ***Texto 3 (introducción de artículo para el grupo 1, reseña para el grupo 2)*** (tabla 10)

Para estos dos géneros el apartado ‘objetivo’ es el único que plantea problemas, con un 30% de errores. Los demás apartados superan el 75% de respuestas válidas. ‘Emisor’ y ‘contexto’ son los apartados sobre los que menos duda hay.

- **Texto 4 (contracubierta en grupo 1, anuncio publicitario en grupo 2)** (tabla 11)

Aquí los resultados en general son más bajos que en los demás textos. ‘Lector’ es el elemento más acertado, y el porcentaje de respuestas correctas para los demás apartados está entre el 50% y el 60%, siendo el ‘emisor’ el más problemático. Esto ocurrió especialmente en el caso del anuncio de contracubierta⁹. Este género fue difícil de identificar por parte de los sujetos, lo cual puede tener que ver con los resultados más bajos en la tabla.

- **Texto 5 (noticia de prensa especializada)** (tabla 12)

Para este género el elemento más difícil de identificar por parte de los sujetos sigue siendo el objetivo. No obstante, el acierto en las respuestas se sitúa entre un 70% y un 92% para todos los apartados, siendo ‘lector’ el apartado que alcanza la cota más alta.

c. 3) Cuestionario B (Apéndice 4): Resultados por apartados

Observando las tablas comparativas para cada uno de los apartados (emisor/ lector/ objetivo/ función comunicativa / contexto) se pueden además extraer los siguientes datos:

- El comportamiento para cada apartado es muy irregular y depende de cada texto; solamente el apartado ‘contexto’ presenta un resultado más homogéneo para todas las columnas menos para la perteneciente a los géneros *contracubierta/ anuncio comercial* (ver tabla 17).

⁹Esta afirmación surge de observar las respuestas individualmente.

- Para el apartado ‘emisor’ (tabla 13) los mejores resultados correspondieron a los géneros *resumen científico* y *reseña/introducción de artículo*, todos géneros académicos y tratados en el aula, seguidos de la *noticia de prensa*, género bastante familiar en la L1.
- Para el apartado ‘lector’ (tabla 14), sin embargo, el resultado es mejor en el caso del anuncio editorial, quizá porque aquí la respuesta admitía mayor flexibilidad (el lector potencial puede ser tanto un lector general como un profesional del campo correspondiente a ese tema). Hay que destacar, sin embargo, que hasta para la puntuación más baja (para los géneros *contracubierta/ anuncio comercial*), el porcentaje de aciertos es superior al 84%, siendo este apartado el que menos problemas de identificación causa a los sujetos, junto con ‘contexto’, con la excepción señalada anteriormente.
- Los apartados ‘objetivo’ y función comunicativa’ son los más problemáticos y los que presentan una distribución más irregular según los textos (ver tablas 15 y 16, respectivamente). Así, el objetivo presenta la proporción más baja de aciertos en el caso del *resumen científico*, mientras que este género tiene la puntuación más alta en cuanto a función comunicativa. El objetivo de la *noticia de prensa* obtiene una mayor puntuación relativa, lo que puede relacionarse con el hecho de que sea el género mejor identificado en el cuestionario C.
- En este cuestionario, además, el resumen fue un género poco identificado como tal, ya que se asoció en muchos casos al artículo mismo. Esto concuerda con la baja puntuación de este género en el apartado ‘objetivo’, que muchos sujetos pudieron confundir con el objetivo del artículo. Cabe también recordar la dependencia muy significativa entre el resultado del test de comprensión para este texto y el apartado ‘objetivo’, de manera que todos estos hechos nos podrían llevar a concluir que *existe una relación más*

o menos directa entre la asociación de un texto a un género determinado, la identificación de su objetivo y la comprensión general de su contenido.

- El segundo objetivo más puntuado es el correspondiente a los géneros *contracubierta/ anuncio editorial*, lo que contrasta con la baja puntuación relativa para estos géneros en los demás apartados. Otra de las puntuaciones más bajas en cuanto a objetivos - con más errores que aciertos- es la de los géneros *reseña/ introducción de artículo*, que sin embargo plantean menos problemas con relación a su función comunicativa (con un 75% de aciertos, ocupando el tercer lugar tras los géneros *resumen científico y noticia*).
- La función comunicativa para el género *anuncio editorial* fue la que obtuvo un resultado más bajo relativo - en torno al 50%- .De hecho, 18 sujetos (de 50) eligieron “entretener” como la opción más válida para este género, tal vez intentando desmarcarlo de otros géneros aparentemente más académicos. Esta fue la opción elegida también por 9 sujetos para el género *noticia*, lo que puede reforzar esta teoría¹⁰.

3.2.3. Resumen de resultados para el objetivo B

El objetivo que nos habíamos planteado era determinar si la percepción de textos como pertenecientes a géneros determinados influía en su mejor comprensión; sobre esto hemos comprobado que

1. existe una relación al menos mínima entre comprensión de un género y conocimiento del marco interaccional de ese género, y esta relación es más o menos clara según el tipo de prueba que se utilice para detectar la comprensión;

¹⁰Además la temática de ambos textos era más general: por un lado, un libro de cocina, y por el otro, una contienda entre la Biblioteca Británica y el Museo Británico por la herencia de Bernard Shaw.

2. también se ha constatado que la identificación de un género como tal aparece directamente relacionada con la comprensión de su contenido - al menos esto estaba claro para un género, la noticia-;
3. otra conclusión a extraer es que la información que los sujetos poseen sobre los géneros varía cuantitativamente y cualitativamente de un género a otro, y que el factor familiaridad parece tener que ver con esta variabilidad. Para géneros con macroestructuras similares parece fácil la confusión, y por otro lado la identificación del género parece ir asociada al conocimiento de su objetivo (describir/ evaluar,etc.), de manera que un sujeto puede captar la macroestructura de un texto y sin embargo no saber exáctamente cuáles son su objetivo discursivo o su finalidad pragmática. Esto concuerda con los resultados del estudio de Bernhardt (1991b), donde un análisis cualitativo de los protocolos de lectura indicaba lagunas en el conocimiento que los sujetos tenían de las convenciones genéricas de los textos, hasta el punto de confundir unos con otros por no poseer estos esquemas.
4. Del análisis cualitativo de los protocolos de resumen se desprende además que un texto que aparentemente se ha comprendido más sin embargo no se ha comprendido mejor: es el caso de géneros como el anuncio editorial donde una de las ideas - o “moves”, usando la terminología de Swales 1991- que es típica del género, como la “llamada al comprador” no es recogida por casi ningún lector; lo mismo ocurre con la *introducción*, donde la idea relativa al contenido del resto del artículo, que permitiría distinguir claramente éste género de otros, no se recoge por muchos sujetos, o en el caso de la reseña con el apartado evaluativo, directamente relacionado con el objetivo del género, por poner tres ejemplos. Esto lleva a reflexionar sobre el posible beneficio que la práctica del resumen de géneros atendiendo a su macroestructura, unida a la enseñanza explícita de su marco

interaccional, podría tener sobre la comprensión lectora en la L2, e incluso en la L1.

3.3. OBJETIVO C: *Comprobar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y la comprensión de géneros en inglés como L2.*

Lahuerta (1994) muestra cómo el reconocimiento consciente de pistas estructurales se refleja en un mayor uso de éstas a la hora de comprender un texto en inglés como L2 con una estructuración determinada, y que la comprensión lectora se ve favorecida por este uso consciente.

En un primer experimento, Lahuerta aplica el texto utilizado en Carrell (1984) para comprobar el efecto de diferentes versiones retóricas del mismo texto; a cuatro versiones basadas en Meyer (1975, 1977), se añadió una versión sin organización aparente (mediante la supresión de señales retóricas). Los sujetos, 60 alumnos universitarios, se distribuyeron en cinco grupos, a cada uno de los cuales se asignó un texto al azar. Se realizó una prueba de recuerdo inmediatamente después de la lectura de los textos, y un test de comprensión que incluía el reconocimiento de la organización retórica textual. Los resultados de ambas pruebas muestran el efecto positivo de la organización retórica en la comprensión, siendo el reconocimiento de la tipología textual por parte del lector responsable de ese efecto.

El segundo experimento va encaminado a comprobar si el reconocimiento de la estructura retórica por parte del lector implica su utilización. La autora parte de la siguiente hipótesis acerca del procesamiento: la explotación consciente de la información retórica, que supone la identificación y selección de las pistas textuales adecuadas, favorece la comprensión lectora al implicar una habilidad procedimental por parte del lector. El lector estratégico no sólo identificará un elemento textual, sino que además lo utilizará como un recurso para interpretar el

texto, de manera que: 1) cuando el lector encuentre una señal directa¹¹, la procesará en sentido ascendente, activando una relación discursiva binaria, la cual a su vez asignará un valor discursivo a ese segmento textual; 2) en el caso de señales ambigüas el lector actuará de forma descendente, utilizando su conocimiento esquemático formal para clarificarlas; 3) si la señal es indirecta, el lector tendrá que recuperar el valor discursivo en la ausencia de un marcador explícito, en un procesamiento descendente. La habilidad del lector estratégico para utilizar las señales de forma apropiada en su procesamiento favorecerá la comprensión.

Los sujetos para este segundo estudio eran 60 alumnos universitarios de nivel similar - intermedio-, que, tras recibir instrucción explícita sobre las distintas tipologías textuales, leyeron un texto en prosa expositiva con la macroestructura *problema-solución*. Se les aplicó un cuestionario cognitivo - una versión del “pensamiento en voz alta”- para comprobar el procesamiento de las distintas señales retóricas que aparecían en el texto, así como un cuestionario metacognitivo, sobre sus creencias acerca de las destrezas o estrategias de lectura efectivas, y un cuestionario sobre el contenido del texto.

Los resultados del cuestionario cognitivo muestran una relación entre tipo de procesamiento (estratégico/ no estratégico/descodificador¹²) y la actuación en el test de comprensión lectora: “strategic readers activate after reading the title a macropattern of problem-solution type. Then they use it strategically as a top-down device for the comprehension and organization of the rest of the text” (p.227).

¹¹Por señal directa se entienden los marcadores explícitos en el texto, como “because”, señalizador directo de una relación causativa. Las señales ambigüas no son tan explícitas en la señalización de relaciones, pudiendo servir para varias de ellas (Lahuerta 1994, pp.201-202)

¹²Cada uno de estos estilos se refiere a la tendencia en el procesamiento utilizada al encontrar las señales textuales.

El uso procedimental de la estructura retórica resulta asimismo importante:

“The factor that characterizes an effective use of structure (that is, that has a positive effect on comprehension) is not only the reader’s recognition of the rhetorical organization of the text, but also the reader’s capacity, his interpretative capacity to project his knowledge strategically on the textual clues depending on the structural resources at his disposal (this is an interpretation of the rhetorical features). This characterizes the reader as an autonomous reader who is able to use his resources effectively.”
(p.227)

El cuestionario metacognitivo muestra una serie de datos sobre cada tipo de lector de los propuestos¹³. En general, los lectores que utilizan estrategias globales comprenden mejor el texto. De la cotejación entre los resultados del test de comprensión y los datos de los cuestionarios se desprenden las siguientes conclusiones:

- 1) sólo cuando coinciden en el lector la reproducción y el reconocimiento consciente de la estructura, tiene ésta un efecto positivo en la comprensión lectora y en la reproducción de información presente en un texto. Cuando el lector no reconoce la organización textual (incluso si es capaz de reproducirla), ésta no afecta a su rendimiento en la actividad lectora.
- 2) El factor que caracteriza un uso efectivo de la estructura no es sólo el reconocimiento por parte del lector de la organización retórica textual, sino también su capacidad interpretativa para proyectar su conocimiento

¹³ Los lectores estratégicos son “globalizadores”: utilizan estrategias “globales”: conocimiento previo, ideas centrales del texto (gist), y organización textual; entre los lectores clasificados como no estratégicos, la mayoría (9 de 14) son globalizadores; los lectores “descodificadores” (decoders) son en su mayoría (23 de 28) “localizadores” (utilizan estrategias locales, a saber: relación sonido-letra, significado léxico, sintaxis oracional, y detalles del texto).

de los indicios textuales dependiendo de los recursos estructurales de que disponga.

- 3) La consciencia metacognitiva - la consciencia que el lector tiene acerca de los procesos mentales usados para comprender el contenido de lo que lee- mejora la comprensión lectora.

En el estudio de Lahuerta se señala además que un comportamiento estratégico en la lectura supone el uso de un procesamiento interactivo, con la utilización de pistas a todos los niveles.

Raymond (1993) comprueba la incidencia relativa del uso de la estrategia estructural sobre la comprensión lectora en la L2, basándose en el estudio de Meyer y Rice para la L1.

Tras un test pre-experimental de comprensión lectora de 45 preguntas de respuesta múltiple, se distribuyó a dos grupos uno de dos textos al azar, con un cuestionario sobre una apreciación del texto por parte del lector (dificultad, interés, valor afectivo, claridad, conocimiento previo de la temática, organización, contenido y discusión del contenido); el post-test, un mes después del entrenamiento, consistía en la lectura del otro texto y el mismo procedimiento.

El grupo experimental recibió como entrenamiento la enseñanza sistemática durante dos semanas de cada estructura de nivel superior o macroestructura (según la terminología de van Dijk), una hora por cada una y en el mismo orden: descripción, secuencia, causalidad, problema-solución, y comparación; en el grupo de control leyeron los mismos textos durante el mismo tiempo, pero sin ningún énfasis en la estructuración textual. Los dos textos de la prueba contenían la estructura problema-solución. Se midieron los protocolos de recuerdo inmediato en pre-test y post-test, siendo la variable dependiente la comprensión lectora, medida en número de ideas del texto recordadas; además se

introdujo un cuestionario sobre características de los lectores entre la prueba de comprensión y la de recuerdo.

Algunos de los resultados fueron: 1) el grupo experimental recordó de forma significativa más ideas del texto; 2) los alumnos que utilizaron de forma espontánea la estrategia estructural en el pre-test la siguieron utilizando en el post-test, y además obtuvieron los mejores resultados en la prueba de comprensión lectora. 3) se apreció un avance del pretest al post test con respecto a un texto en cuanto a la cantidad de ideas recordadas, mientras con el otro texto ocurrió lo contrario: esto puede deberse a la falta de conocimiento previo sobre la temática, que incidiría en el uso adecuado de estrategias. Su estudio demuestra además la posible transferencia de estrategias - en concreto la estrategia estructural- de la L1 a la L2.

En la mayoría de estudios de esta índole, cuando se habla de organización retórica de los textos se está aludiendo a su estructuración, sin entrar en matices relativos a su finalidad pragmática. Pero los textos pueden tener una estructuración similar y sin embargo cumplir una función retórica - o pragmática- diferente, al pertenecer a distintos géneros. Es el caso, por ejemplo, de los géneros *reseña* y *anuncio editorial*, en los cuales la macroestructura, así como el objetivo textual, son muy similares, pero no tanto su función comunicativa, o pragmática, o retórica.

Aquí entenderemos por *estrategia estructural* a la relativa a la organización discursiva del texto - descripción, evaluación, etc.- , y por *estrategia retórica* la relativa a la función pragmática del texto - convencer, informar, entretener..-. En este experimento se pretende ahondar en la relación entre el comportamiento estratégico metacognitivo - posible transferencia de la L1, uso de estrategias vinculadas a un procesamiento de tipo descendente, como las mencionadas, y otras más relacionadas con un acercamiento ascendente a los textos, etc..- y aspectos relativos al género descritos en el experimento anterior, para comprobar su incidencia en la comprensión lectora.

3.3.1. Objetivo 1

Primero se pretende *comprobar si el uso de estrategias de tipo metacognitivo es similar para los sujetos en su lengua materna y en la L2*. En Bossers (1991), y Raymond (1993), entre otros, se sugiere que las destrezas de lectura son transferibles, según Bossers, a partir de un nivel umbral mínimo. En este caso se parte de la hipótesis de que existe transferencia de las destrezas lectoras - que incluyen el componente estratégico metacognitivo- de una lengua a otra.

Metodología

Se aplicó el mismo cuestionario que el utilizado en Raymond (1993) (ver apéndice 5) a los 50 sujetos de la muestra en las pruebas anteriores. El cuestionario se les suministró en castellano, y los sujetos tenían que especificar con qué frecuencia utilizaban cada tipo de estrategia en su propio idioma y en inglés. Se realizaron pruebas no paramétricas (Chi-cuadrado) para observar la dependencia entre el uso de cada estrategia para un idioma y el otro. Se hallaron dependencias muy significativas, lineales directas, para casi todas las estrategias. En el caso de la estrategia 2 (*lectura del título para deducir el tema del texto*) la dependencia no se pudo calcular, aunque un análisis de los datos revela que prácticamente todos los individuos contestaron afirmativamente para los dos idiomas; para la estrategia 4 (*averiguar con ayuda del contexto el significado de términos desconocidos*) se asume la no dependencia.

En general se muestra una tendencia a utilizar las mismas estrategias en los dos idiomas y con casi la misma frecuencia (ver tablas descriptivas en apéndice 5). Las estrategias menos usadas por los sujetos son la nº 7 (pasar de largo algún término o expresión desconocido), y la 12 (guiarse por el objetivo convencional del texto). En el primer caso, sin embargo, los sujetos utilizan más la estrategia con textos en inglés, siendo la puntuación para el español menor

(quizá porque en este idioma no necesitan tanto hacer uso de ella). En el caso de la estrategia nº 3 (mantener en mente la información que se va leyendo), la frecuencia es ligeramente menor en inglés, aunque sigue siendo alta.

Que los resultados sean prácticamente iguales para casi todas las estrategias en ambos idiomas no significa que el uso de todas las estrategias se haya transferido de la L1 a la L2, también puede ocurrir lo contrario; en el caso de la estrategia 4 ésta se enfatiza mucho en el aula de idiomas, aunque también se hace hincapié en ella en asignaturas relacionadas con la lingüística documental.

3.3.2. Objetivo 2

Un segundo objetivo dentro de este apartado es *comprobar si el uso de la estrategia retórica incide en la comprensión de los géneros en la L2, así como de su macroestructura.*

Metodología:

La variable independiente es el uso de la estrategia retórica para la L2 según testimonio de los propios sujetos en el cuestionario sobre uso de estrategias; la dependiente, los resultados desglosados de las pruebas de lectura, y del apartado del cuestionario sobre géneros (cuestionario B) relativo a la función comunicativa del texto en el experimento 2. Se realizó una prueba no paramétrica (Chi-cuadrado de Pearson) para averiguar las posibles dependencias.

Resultados:

- No se halla dependencia significativa entre la estrategia retórica (nº 12 del test de Raymond, sobre objetivo convencional del texto) y el resultado para el apartado *función comunicativa* en el cuestionario B.

- Respecto a las ideas desglosadas de los protocolos de resumen, existe dependencia significativa ($p < .05$) con *EVALUACION* (idea del resumen del género “anuncio editorial”). Esta es la única dependencia que se halla, aunque no carece de interés, ya que esta idea fue captada por pocos sujetos y aparece directamente ligada a la estructura discursiva de este tipo de género.

3.3.3. Objetivo 3

Seguidamente se procedió a hacer lo mismo con la *estrategia “estructural”*, para comprobar si su uso ejerce alguna influencia sobre la comprensión lectora en la L2, como ya se ha demostrado en algunos trabajos de manera más o menos clara (Lahuerta 1994; Raymond 1993). Realizando el mismo procedimiento que en el ejercicio anterior ésta vez se comprobó la relación entre el uso de esta estrategia y el resultado para la primera pregunta del test objetivo de comprensión, referente al objetivo del texto; además se comprobó la posible dependencia con el apartado *OBJETIVO* del cuestionario B, y con los resultados desglosados de los protocolos de resumen.

Resultados

- Aparece dependencia significativa ($p < .05$), no lineal, con la pregunta 1 del test: *objetivo del texto*.
- No hay dependencia entre el uso de esta estrategia y el resultado del cuestionario B para el apartado *objetivo*.
- Existe dependencia muy significativa ($p < .01$), lineal directa, con la idea “AUTORL”, del resumen del género “anuncio editorial”. Otra vez aparece una dependencia entre el uso de la estrategia y el resultado para una sola idea de todas las recogidas en los protocolos, de manera que no se puede saber hasta qué punto

los resultados son generalizables, aunque apuntan a alguna posibilidad en ese sentido.

3.3.4. Objetivo 4

Seguidamente nos interesaba *saber hasta qué punto el uso de las estrategias estructural y retórica iba unido, y si además iba acompañado del uso de otras estrategias metacognitivas.*

Metodología:

Se comprobó la dependencia de las estrategias 11 y 12 con el resto, mediante pruebas estadísticas no paramétricas (Chi-cuadrado).

Resultados:

- Aparece una dependencia muy significativa ($p < .01$), lineal directa, entre las estrategias 11 y 12 (retórica y estructural); la estrategia nº 12 se utiliza bastante menos que la mayoría, según la tabla comparativa, pero el uso de una suele ir acompañado del de la otra por parte del mismo sujeto (según observación directa de los datos).
- Asimismo, existe dependencia significativa ($p < .05$), no lineal, entre la estrategia estructural y la estrategia 10 (*leer de una forma u otra según el tipo de texto*);
- también existe dependencia entre la estrategia retórica y la nº10, en este caso muy significativa ($p < .01$) (no lineal);
- aparece dependencia significativa lineal directa de la estrategia estructural con la estrategia nº4 (*averiguar con ayuda del contexto el significado de términos*)

desconocidos), siendo ésta una estrategia cuyo uso fue muy promovido en clase, y característica de la L2.

3.3.5. Resumen de resultados para el objetivo C

En este breve apartado sobre el componente estratégico metacognitivo se pretendía obtener una modesta impresión del comportamiento de los sujetos respecto a la lectura en L2 de géneros determinados, especialmente en lo tocante a ciertas estrategias que podrían influir en la mayor comprensión de esos géneros. Los resultados reflejan que:

- Los sujetos utilizan prácticamente el mismo tipo de estrategias metacognitivas en la L1 y en la L2, según el cuestionario; solamente una estrategia aparece como más típica de la L2, la referente al uso del contexto para averiguar léxico desconocido, o sea, el uso de la inferencia léxica. No es raro que así sea, ya que lo que más parece distinguir la lectura en L1 de la lectura en la L2 es la automatización, siendo la *inferencia* el recurso más deseable ante un déficit de vocabulario en la lengua meta.
- La estrategia menos utilizada tanto en la L1 como en la L2 es la relacionada con la función comunicativa o pragmática del texto (la estrategia I2).
- El uso de esta estrategia podría incidir en la mayor comprensión de los géneros, tanto de su contenido textual como de su marco interaccional, según se desprende de algunas dependencias significativas halladas. Habría que realizar una réplica de este apartado, quizá con otros tipos de pruebas, para corroborar esto.

- El uso de las estrategias 10, 11 y 12 aparece estrechamente ligado, por lo que el entrenamiento explícito en uno de estos procedimientos podría favorecer el asentamiento de los otros.

3.4. OBJETIVO D: *Comprobar el efecto que ejerce la instrucción previa sobre la comprensión lectora de géneros en la L2.*

Según diversos estudios (Carrell 1985; Levine y Reeves 1994; Lahuerta 1994; Raymond 1993, etc..) las actividades inductoras de esquemas pueden mejorar ciertos aspectos de la comprensión lectora al activar los esquemas apropiados en el lector, y de esa forma afectar indirectamente a la comprensión lectora global.

En Levine y Reeves (1994), concretamente, había un grupo de control y otro de tratamiento, con el que se realizaron actividades encaminadas al uso consciente de cada esquema – lingüístico, de contenido o formal -. En un primer análisis de resultados no se apreció mucha diferencia entre el grupo de tratamiento y el de control en cuanto a comprensión lectora; sin embargo, tras realizar correlaciones entre las puntuaciones resultantes de las actividades de inducción, y las del test para cada respectivo tipo de esquema, se descubrió una relación clara entre ambas, siendo las actividades inductivas de esquemas lingüísticos las que mejor predijeron el resultado del correspondiente test, mientras que las otras sólo lo hicieron en un pequeño porcentaje.

En nuestro estudio se pretende averiguar si la instrucción previa en estrategias de género, recibida tanto para la L1 como para la L2, supone una mejora en el uso por parte de los mismos alumnos de su conocimiento metacognitivo, que se refleje a su vez en una mejor comprensión global y/o detallada de los textos en la L2.

3.4.1. Objetivo 1

El objetivo que nos planteamos en primer lugar es *comprobar si la instrucción de la L2 centrada en géneros influye positivamente en la comprensión de éstos*. La hipótesis es que los alumnos que hayan recibido instrucción explícita sobre comprensión de textos dentro de este marco, habrán desarrollado una consciencia metalingüística o estrategia retórica, que utilizarán para “guiarse” por los textos correspondientes a esos géneros y repercutirá positivamente en la comprensión de éstos. Como variable independiente se establece el hecho de haber recibido instrucción, y como variable dependiente la comprensión lectora de cada género, obtenida por los resultados en protocolos de esquema- resumen, el test objetivo para el anuncio editorial, y el cuestionario sobre géneros.

Metodología:

De los sujetos utilizados en las secciones anteriores - alumnos de tercero de Biblioteconomía - se seleccionó como grupo de control a aquéllos que por diversas razones no habían asistido regularmente a clase ni habían realizado prácticas en la asignatura (no asistentes). Esta información se obtuvo a través de un seguimiento durante el curso académico. El grupo experimental consistía en aquellos alumnos del mismo curso con asistencia regular a clase y realización de prácticas en la asignatura (asistentes). En el “tratamiento”, ligado a la programación de la asignatura, se potenció el aspecto metacognitivo dentro de la dicotomía enseñanza- aprendizaje.

La programación de la asignatura durante el curso incluía el estudio de los *informes* con sus distintas secciones; dentro de este bloque se estudió de manera explícita:

1°) la estructuración de los párrafos en el cuerpo de los artículos, con la distinción básica *introducción- cuerpo- conclusión* y el reconocimiento de oraciones temáticas en cada párrafo conceptual;

2°) la estructuración interpárrafos, con las distintas relaciones semánticas de *causa- consecuencia, ejemplificación, descripción, enumeración, etc.* siguiendo la clasificación básica de Meyer (1975, 1977). Se hizo especial hincapié en las señales léxicas y de otro tipo que indicaran estas relaciones, siguiendo a Meyer;

3°) se estudiaron con especial detenimiento las características de *introducciones y conclusiones*, con tareas que incluían el reconocimiento de estas secciones, que aparecían aisladas, y la relación entre ellas y el cuerpo de los artículos; dentro de las introducciones se hizo la distinción entre *objetivo técnico* y *función comunicativa* de los artículos, reconociéndose ambos en el texto.

4°) por último se estudiaron los distintos tipos de informe, con especial atención al informe de investigación, observándose la estructuración general de los artículos, con sus dos principales variantes: la estructura *general- particular* y la de *problema- solución*, y dentro de ésta el subconjunto de los informes de tipo experimental, los más abundantes.

Las actividades dentro de este bloque seguían la siguiente secuencia:

1. Explicación de cada apartado en forma de temas, con ejercicios puntuales previamente diseñados sobre cada apartado;
2. aplicación de la teoría a material auténtico, sobre informes de revistas del ámbito de la carrera, a modo de *resolución de problemas* y de forma conjunta en el aula;

3. práctica por parte de los alumnos, que consistía en la búsqueda de un artículo de investigación, y la plasmación de todos los puntos observados, que incluía la realización de un esquema- resumen del texto donde se señalaran todas las relaciones dentro de la información clave, y entrevistas individuales con la profesora sobre la realización de los distintos apartados.

Tras el bloque “informe” se trató el bloque “resúmenes científicos”, donde se observó

- 1º) la relación entre la estructuración general del artículo y la del resumen correspondiente;
- 2º) las señales léxicas o de otro tipo que indican cada fase dentro del resumen;
- 3º) las características del resumen como género- tipo de interlocutores, objetivo técnico, función comunicativa, etc..

El último bloque era el de *reseñas*, y su tratamiento siguió el siguiente esquema:

- 1) ejercicios puntuales de comprensión y reconocimiento de su estructura;
- 2) ejemplificación con material auténtico de sus características textuales y genéricas;
- 3) realización de una reseña por parte de los alumnos, previa lectura de un libro sobre temática de la carrera;
- 4) exposición -voluntaria- en clase de un resumen del contenido de la reseña.

Hay que decir que a medida que avanzó el curso se pasó de realizar un énfasis en la estructuración de los textos a un mayor énfasis en las características del género, información ésta que fue más explícita en el caso del género *reseña*.

Al final del curso académico se realizó la prueba, para la cual se utilizaron dos textos correspondientes a dos géneros de los tratados en el aula, distribuidos en dos grupos -grupo1: introducción; grupo 2: reseña -, de temática relativamente familiar (para evitar el efecto del conocimiento excesivo o escaso de la temática). Se realizó la lectura de los dos textos por parte de ambos grupos, con esquema-resumen de ideas principales y cuestionario tipo test sobre aspectos relativos a cada género - siguiendo el esquema de Paltridge-, como se ha explicado ya para el objetivo B. Se cotejaron los resultados en ambos textos para cada grupo mediante pruebas de Chi-cuadrado de Pearson, y se obtuvieron tablas comparativas para asistentes y no asistentes para cada idea desglosada de los protocolos de resumen (apéndice 4).

Resultados:

- 1) No aparecen diferencias significativas entre asistentes y no asistentes para los resultados de los protocolos de resumen; según las tablas comparativas, los sujetos no asistentes obtuvieron mejor puntuación en todas las ideas del género *introducción a artículo científico*- que había sido relativamente tratado en el aula- (ver tablas 3.1 a 3.5); en el caso de la reseña, el número de ideas reflejadas es mayor entre los sujetos asistentes (ver tablas 4.1 a 4.6);
- 2) en relación con el cuestionario B aparece dependencia muy significativa ($p < .01$), lineal directa, entre asistencia y el apartado “objetivo” para los géneros ‘reseña’ e ‘introducción’.

Aunque los resultados no ofrecen datos estadísticamente significativos sobre el efecto de la instrucción sobre la comprensión, parece ser que sí hay un efecto sobre la percepción del género, y, como se ha comprobado en las secciones anteriores, el reconocimiento del objetivo del género aparece ligado a una mayor comprensión de su contenido. Es éste además dentro del cuestionario sobre géneros el apartado más problemático junto con la función comunicativa, por lo

que parece claro que la instrucción explícita va a beneficiar este aspecto, e indirectamente la comprensión lectora, como se intuía anteriormente.

3.4.2. Objetivo 2: *Comprobar si existe transferencia de la estrategia de género de unos géneros a otros, tras haberse recibido instrucción explícita sobre los primeros.*

Ciertos estudios (Saville-Troike (1984), citado en Masny 1987:68, Widdowson (varios)), defienden la existencia de transferencia - negativa o positiva- en lenguas cercanas y en ciertos géneros y tipologías textuales. Se establece la hipótesis de que los sujetos que han recibido instrucción explícita en relación con los géneros, aplicarán la estrategia correspondiente a géneros no tratados de manera explícita en el aula, lo cual incidirá de forma positiva en su comprensión. La variable independiente es la misma que para el objetivo 1: instrucción sobre un género (reseña en un grupo, introducción de artículo en el otro). La variable dependiente es el grado de comprensión lectora, obtenido a través de los protocolos de esquema- resumen y del cuestionario B, de géneros no tratados en el aula.

Metodología:

Los sujetos en este caso son el grupo experimental en la prueba anterior (asistentes), que habían leído los géneros *reseña* e *introducción*; todos habían leído también el género *resumen científico* en el primer apartado. Los géneros no tratados en clase eran la *contracubierta* en el caso de un subgrupo, el *anuncio comercial* en el caso del otro, y para ambos se cotejaron también los resultados con los del anuncio editorial, todos éstos géneros similares en cuanto a su función comunicativa. De nuevo se aplicó una prueba estadística (Chi-cuadrado de Pearson) para observar las posibles dependencias entre el resultado de la comprensión de un género y otro, y la influencia de la variable asistencia los resultados para los géneros no tratados en el aula.

Resultados:

- 1) En relación con las pruebas de comprensión, no aparecen dependencias de unos géneros sobre otros;
- 2) Aparecen algunas dependencias en relación al cuestionario B, sobre marco interaccional del género:
 - entre *lector 1* (anuncio editorial) y *lector 3* (reseña/introducción): dependencia muy significativa ($p < .01$), lineal directa;
 - entre *objetivo 3* (reseña e introducción) y *objetivo 4* (contracubierta/anuncio comercial): dependencia significativa ($p < .05$), lineal directa.
 - entre *objetivo 1* (resumen) y *objetivo 2* (anuncio editorial): dependencia significativa, lineal directa.
- 3) - se da además una dependencia muy significativa, lineal directa, entre la variable *asistencia* y el apartado *objetivo 4* del cuestionario (objetivo de los textos *contracubierta/ anuncio comercial*, según el grupo).
- 4) De las tablas comparativas se pueden extraer los siguientes datos:
 - Para el género *contracubierta* son los alumnos no asistentes los que mejor puntuación obtienen para todas las ideas desglosadas, aunque también son los que reflejan el mayor número de respuestas erróneas (tablas 5.1 a 5.5). También es significativo que 5 alumnos de 25 consideraron que la *contracubierta* editorial - género no tratado en clase - era una introducción - género tratado en clase, en el cuestionario de identificación de textos del apartado B (cuestionario C).
 - Para el género *anuncio comercial* los alumnos asistentes muestran un mayor número de ideas reflejadas, en los dos niveles - micro y macro -;

ningún alumno de los no asistentes reflejó la macroidea CALL (los tres sujetos que lo hicieron pertenecían al grupo de asistentes).

- En el caso del *anuncio editorial* todos los sujetos reflejaron la primera idea (PL: presentación del libro). La puntuación de los asistentes fue igual¹⁴ o mayor que la de los no asistentes para todas las ideas (tablas 2.1 a 2.6). Este texto no había sido tratado en el aula, aunque se había tratado la reseña, que presenta una estructura muy similar. En el cuestionario de identificación del objetivo 2 en el experimento anterior, 14 alumnos (de 50) identificaron “anuncio editorial” - género que no había sido tratado en clase- como “reseña” - género muy parecido en su estructura y objetivo, pero no en su función comunicativa.

En la tabla comparativa de las puntuaciones globales para todos los textos (tabla 1), dos de los géneros tratados en clase (columna T3) muestran una puntuación levemente mayor que la de los no tratados. El anuncio editorial les sigue en puntuación, a pesar de no haber sido tratado en el aula de manera extensa; sí se comentó en el aula la similitud estructural de este género con la reseña, y sus diferencias en cuanto a *función comunicativa* (informar/ persuadir) y *evaluación* (que siempre es positiva en el caso del anuncio). Esta similitud puede haber posibilitado la transferencia de una estrategia estructural en un género y otro (en el caso de que el alumno los contemplara como géneros distintos).

En el cuestionario de identificación de textos (cuestionario C) los géneros tratados en clase ofrecen más problemas en cuanto a su identificación - posiblemente por los solapamientos en su macroestructura mencionados en el experimento anterior- y el género menos identificado fue el anuncio editorial, aunque su macroestructura fue la mejor comprendida (ya se ha mencionado que muchos alumnos lo identificaron como reseña). En contraste con esto, la tabla

¹⁴Fue igual para la idea PL (presentación del libro) y casi igual para CONTNT1 (contenido del libro: colección de recetas).

comparativa de protocolos de resumen nos indica que el anuncio editorial fue el género mejor comprendido en cuanto a macroestructura - seguido precisamente por los géneros tratados en clase (reseña e introducción).

Del análisis de las tablas comparativas para asistentes y no asistentes se desprende que

- los géneros tratados extensamente ofrecen una puntuación mayor para asistentes, aunque no significativa;
- los géneros tratados relativamente como tales (introducción) recibieron puntuación mayor para no asistentes;
- en el caso de los géneros no tratados el comportamiento es variable para cada texto, pudiendo intervenir otras variables como familiarización con el género en la L1 - en el caso del anuncio -, etc.

Los datos relativos al cuestionario B apuntarían a una posible transferencia en la aplicación del conocimiento metalingüístico sobre unos géneros hacia su aplicación a otros géneros. Es de resaltar la incidencia de la variable asistencia sobre el apartado *objetivo* también en el caso de los géneros no tratados en clase; se corrobora la influencia positiva que la instrucción explícita sobre géneros ejerce sobre el reconocimiento del objetivo textual, tanto en géneros tratados en el aula como en otros que no lo han sido. Es posible que haya influido en estos resultados el que algunos de estos géneros tuvieran objetivos textuales similares: *describir* y *evaluar*, aunque éste no es el caso entre el resumen informativo y el anuncio editorial, o entre la introducción de artículo y el anuncio de contracubierta; éstos dos últimos géneros sí comparten el ser introductorios de alguna forma. Para el resto de apartados del cuestionario no parece haber transferencia, bien porque unos elementos sean bastante evidentes, como puede ser el caso del *contexto*, o

porque sean demasiado dificultosos (como puede ser el caso de la *función comunicativa*).

Tampoco en esta ocasión se aprecia una incidencia significativa de la instrucción sobre la comprensión de los textos según el resumen de sus macroestructuras. Es posible, por los resultados par el objetivo anterior y para éste, que la instrucción explícita sobre géneros ejerza más influencia, al menos directa, sobre el conocimiento *acerca de* los géneros que sobre la comprensión de su contenido.

3.4.3. Objetivo 3: *Comprobar si existe transferencia de la estrategia de género de una lengua a otra, y si esto depende del nivel lingüístico en la L2.*

En el caso de que la posesión de esquemas de géneros sea importante para la comprensión de éstos, como se argumenta, interesa averiguar si existe transferencia de estrategias de género de la L1 a la L2. En el trabajo de Carrell (1989) aparecen diferencias en cuanto al tipo de estrategias utilizadas en L1 y L2 (globales *versus* locales), que parecen estar relacionadas con el nivel de competencia en la L2: los sujetos en los niveles más avanzados parecen utilizar estrategias más globales, de tipo descendente, mientras que en los niveles más bajos las percepciones son de tipo más local o ascendente. Según Carrell, estos resultados muestran un reflejo metacognitivo del ‘short-circuit’ lingüístico postulado por Clark.

En Masny (1987:68) se comprueba que la habilidad lectora en la L1 es un destreza más cognitiva que lingüística, y que su contribución resulta más significativa para el reconocimiento de formas gramaticales en la L2 que el nivel de competencia lingüística en la propia L2. En este apartado nos limitamos a comprobar si se da transferencia entre lenguas cercanas, como son el inglés y el

castellano, y si ésta es igual para sujetos con distinto nivel de competencia en la L2.

Se establece como primera hipótesis (hipótesis 3a) que los sujetos con instrucción explícita sobre géneros en la L2 aplicarán la estrategia de género a géneros conocidos en la L1 - y no tratados en la L2 - para su comprensión. La variable independiente es otra vez la instrucción sobre un género determinado en la L2; la dependiente, la comprensión de un género familiar en L1 no tratado en el aula de idiomas, en este caso, la noticia de prensa.

Metodología:

A la misma muestra que en el apartado (2) – asistentes -, se les dio a leer un texto perteneciente a un género tratado en la carrera - noticia corta- pero no en el aula de idiomas, para después realizar el esquema- resumen de ideas principales y contestar el cuestionario tipo test sobre aspectos relativos al género (cuestionario B). Se compararon los resultados con los de las pruebas para los demás géneros, mediante pruebas de Chi-cuadrado.

Resultado:

- 1) No aparecen dependencias entre los resultados de las pruebas de comprensión para los géneros.

- 2) Aparecen otra vez algunas dependencias entre los resultados para algunos apartados del cuestionario B:
 - entre *lector 2* (anuncio editorial) y *lector 5* (prensa): dependencia muy significativa ($p < .01$), lineal directa;

- entre *emisor 4* (anuncio comercial/contracubierta) y *emisor 5* (prensa): dependencia significativa ($p < .05$), lineal directa;
- entre *contexto 1* (resumen) y *contexto 5* (noticia): dependencia significativa, lineal directa.

- 3) Aparece dependencia muy significativa, lineal inversa, entre la variable *asistencia* y apartado *función comunicativa 5* del cuestionario (función comunicativa de la noticia).
- 4) Según se refleja en las tablas comparativas, en el caso de la noticia de prensa los resultados para asistentes y no asistentes son similares o idénticos para todas las ideas, excepto precisamente para la última, BLCLAIMS, donde la diferencia es un poco mayor a favor de los no asistentes.

3.4.4. Resumen de resultados para el OBJETIVO D

Podemos resumir lo hallado en este apartado en los siguientes puntos:

- 1- La instrucción explícita puede mejorar la percepción de los textos como géneros determinados, así como su comprensión.
- 2- Parece haber transferencia positiva entre géneros tratados y otros géneros similares, en lo relativo a la captación de aspectos relativos al contexto socio-cultural del género (cuestionario B), y que contribuyen a la comprensión de su macroestructura. O sea, indirectamente, la comprensión de unos géneros facilita la comprensión de otros no analizados previamente.
- 3- En el caso de la dependencia lineal inversa entre *asistencia* y *función comunicativa* para el género “noticia” ,que no se trata en el aula, pero es familiar, es posible que se diera un conflicto entre instrucción (asistencia) y

este apartado, que puede haber sido identificado por muchos como un género académico. En este caso se podría hablar de transferencia negativa, al aplicarse esquemas erróneos de unos géneros a otros.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

La primera conclusión o advertencia sería la necesidad de relativizar cuanto se ha averiguado y deducido, ya que la cantidad de variables en juego no controladas en estudios de estas características hace que todas las interpretaciones sean aproximativas, máxime si algún resultado se contradice con los de trabajos previos en la misma línea. A continuación se resumen las conclusiones obtenidas para cada apartado, para continuar con una reflexión posterior en relación con cada uno de los puntos principales tratados, con implicaciones y sugerencias de cara a la instrucción en la comprensión lectora de lenguas extranjeras, especialmente con fines específicos.

3.1. Conocimiento previo temático, lingüístico y experiencial.

Como primer objetivo se pretendía comprobar el efecto de tres elementos del conocimiento previo - el conocimiento previo temático, la experiencia práctica en el ámbito propio del texto, y el nivel lingüístico en la L2-, observando la validez del modelo propuesto por Ridgway (1994a) sobre niveles umbrales relativos mínimo y máximo. La distinción entre conocimiento previo temático y experiencia previa trata de diferenciar un conocimiento más superficial de la temática de un conocimiento conceptual adquirido a través de tareas en la vida real, y, debido a ello, más profundo. Aparentemente este estudio no consigue demostrar el efecto positivo del conocimiento conceptual, lo que nos lleva a deducir, teniendo en cuenta las teorías sobre el nivel umbral, que los alumnos no llegan al mínimo requerido para aplicar este tipo de esquemas.

No obstante en el estudio se habían establecido tres niveles lingüísticos para la L2, pudiéndose considerar uno de los grupos de nivel medio- alto; sin embargo la familiaridad temática no aumenta la comprensión lectora ni siquiera en este nivel, incluso parece ser que la afecta negativamente teniendo en cuenta que estos sujetos comprendieron peor el texto temáticamente familiar (pudieron realizar inferencias erróneas basándose en su conocimiento previo del tema). Incluso en el grupo *lingüístico- conceptual* – alumnos con nivel lingüístico alto y experiencia en el ámbito- la familiaridad temática y la experiencia no inciden en la comprensión del texto, ya que entre los sujetos con mayor experiencia en la disciplina, los resultados fueron mejores para el texto de temática no familiar.

Aunque la experiencia en una disciplina, que hemos asociado con un conocimiento previo conceptual más profundo, no parece afectar positivamente la comprensión en otro idioma en este caso, si comparamos los resultados para un mismo texto entre sujetos de distintos niveles, parece que sí lo hace a niveles más bajos, compensando el déficit lingüístico en la L2. Alexander, Schallert y Hare (1991) en Tobias (1994:39) establecen una distinción entre conocimiento del tema (familiarización con contenido estrechamente relacionado con cierto material) y conocimiento del área (familiarización con información general en ese área). Fitzgerald (1995) distingue asimismo entre conocimiento conceptual y conocimiento de la materia, que podría equivaler aquí a la distinción entre conocimiento previo temático y experiencia previa.

Esta distinción podría explicar los diferentes resultados en estudios revisados anteriormente, como el de Alderson y Urquart (1984), Peretz y Shoham (1990), o Ridgway (1994/1997), y sirve también para el presente estudio. Otro estudio más reciente de Carrel y Wise (1998) distingue entre conocimiento previo e interés por el tema, y muestra una relación compleja entre ambos: aunque a menudo van unidos, no tienen porqué aparecer necesariamente correlacionados.

De los trabajos mencionados y de este mismo puede desprenderse además que el poseer una capacidad para comprender textos especializados no impide comprender otros textos que, aunque especializados, poseen un lenguaje más asequible por ser de tipo más general (textos “semitécnicos” dentro del continuum de técnico a general establecido por De Beaugrande 1984). En Peretz y Shoham (1990) los estudiantes comprendieron mejor los textos más generales, y los estudiantes de Ciencias obtuvieron mejores resultados que los de Letras tanto en los textos familiares como en los no- familiares.

En nuestro estudio, la mayoría de los sujetos han recibido una instrucción en inglés general previa a la instrucción en inglés específico durante un mínimo de cuatro años. Si en lugar de ser un texto de psicología con un inglés bastante cercano al inglés general, se hubiera elegido un texto sobre ingeniería técnica como contrapartida al texto familiar, los resultados probablemente habrían sido distintos.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la selección de textos en idiomas con fines específicos; Peretz y Shoham se preguntaban en su estudio hasta qué punto era conveniente utilizar textos demasiado especializados en la temática de las respectivas carreras, ya que en general los resultados del test sobre temática menos familiar no son significativamente distintos de los de temática familiar. Está claro que un test debe adaptarse al tipo de instrucción recibida, incluyendo el tipo de textos (general *versus* técnico). Los criterios sobre elección de textos en un ámbito especializado deberían incluir *nivel lingüístico en la L2, tipo de instrucción previa de los sujetos (general/ con fines específicos), y grado de especificidad de los textos.*

En cuanto al nivel lingüístico está demostrado – y en este estudio parece corroborarse- que existe un nivel umbral mínimo, a partir del cual el conocimiento lingüístico deficiente es compensado, en este caso, por el conocimiento previo del sujeto; en qué consiste ese conocimiento, si se debe a la temática o a una mayor

flexibilidad ante los textos fruto de la experiencia en el manejo de éstos, es algo por determinar. Lo que sí está claro es que se necesita una base lingüística mínima en la lengua meta – en nuestro estudio, la pregunta más difícil en uno de los textos resultó ser la más “lingüística”, la que exigía conocimiento gramatical -. Este resultado concuerda con el de un estudio reciente de Chen y Donin (1997) en el que el procesamiento de bajo nivel –procesamiento local sintáctico y léxico- se ve afectado por el nivel lingüístico en la L2, mientras que el procesamiento semántico se ve más afectado por el conocimiento específico del tema. De hecho, las pruebas que exigían procesamiento de alto nivel en esta tesis – pruebas de resumen- provocaron mejores resultados en general. También concuerda con el del estudio de Lee y Scharlett (1997), donde se sugiere que los aprendices de una L2 han de desarrollar más el vocabulario y la gramática de la lengua meta para que sus destrezas de lectura en L1 sean transferibles a a la L2.

Por otro lado cabría recordar las advertencias de Ridgway acerca de la selección de textos: la mayor dificultad lingüística de un texto puede eclipsar la familiaridad de su temática a la hora de la comprensión. Por lo tanto es deseable que los textos se encuentren en la “zona de desarrollo próximo” aludida por Vigotsky o “i+1” de Krashen, tanto lingüísticamente como temáticamente. La elección del texto ha de tener en cuenta primeramente el nivel de dificultad según el nivel lingüístico de los alumnos, pero esto a su vez va a estar determinado por los otros dos criterios: instrucción previa y grado de especificidad de los textos.

De esta manera, si los alumnos han recibido una instrucción previa en la lengua extranjera de carácter general, parece conveniente que dentro de idiomas con fines específicos exista un andamiaje [scaffolding] tal y como se propugna dentro del constructivismo y del cognitivismo, de manera que los nuevos conocimientos lingüísticos, especialmente a nivel de especialización léxica, se relacionen adecuadamente con los ya asentados –léase conocimiento del uso

general-. Hay que tener en cuenta además que en muchos casos de enseñanza de idiomas con fines específicos los sujetos se están iniciando al mismo tiempo en los conceptos del ámbito correspondiente, de manera que es posible que se encuentren con terminología cuyo referente no han llegado a asimilar, lo que hace la elección de los textos una tarea sumamente delicada. Y esto nos lleva al tercer criterio, *especificidad*: el andamiaje debe referirse tanto a lo lingüístico como a lo conceptual, de manera que conviene asegurarse de que los conceptos presentados en los textos seleccionados no choquen o vayan mucho más allá del nivel conceptual del alumno. La especificidad conceptual va normalmente ligada a la especialización léxica, lo que nos lleva al siguiente punto: el acceso léxico.

3.2. Acceso léxico.

Se vuelve a constatar, como en estudios anteriores (Alderson 1991; Segalowitz et alia 1991), el carácter central del nivel léxico - especialmente el relacionado con la temática del texto- para la captación del significado del texto. En este estudio no se demuestra la incidencia beneficiosa que el entrenamiento explícito sobre el reconocimiento de pistas discursivas puede tener sobre la comprensión lectora, hecho demostrado en Lahuerta (1994), donde los sujetos que reconocen explícitamente pistas relativas a la estructura textual obtienen mejores resultados en cuanto a comprensión lectora. Sí es de destacar que el único sujeto que utilizó exclusivamente pistas de este tipo, por lo que presumiblemente realizó un acercamiento al texto de tipo *descendente*, obtuvo la calificación máxima en el ejercicio de comprensión.

Puede deducirse que a niveles intermedio y bajo, la utilización de pistas léxicas directamente asociadas a la temática es lo que más va a ayudar al alumno a comprender un texto, y sólo a niveles mayores y con una instrucción explícita previa, va a ser claramente beneficioso el uso de otras pistas asociadas a la macroestructura del texto. Esto es lógico si se tienen en cuenta las teorías sobre un procesamiento de tipo ascendente a niveles más bajos y de tipo descendente a

niveles más altos. Al mismo tiempo nos lleva a concluir sobre la conveniencia de asentar el uso de recursos de tipo más local en los primeros niveles, para sobre eso intentar propiciar el procesamiento en ambos sentidos, que parece ser el más beneficioso (Lahuerta 1994).

Haarstrup (1991) demuestra que el uso de los mecanismos inferenciales está correlacionado con el nivel lingüístico en la L2, habiendo un nivel umbral – que coincidiría con el umbral mínimo sugerido por Ridgway- a partir del cual sí es posible hacer uso de esta medida compensatoria, que exige un procesamiento descendente. Se trataría de propiciar explícitamente el uso de la inferencia léxica como un contenido procedimental, como sugiere el mismo Haarstrup, aumentando gradualmente la concienciación metacognitiva sobre éste y otros mecanismos de comprensión.

En González Marqués (1991) se sugieren ciertas tareas para propiciar el uso de inferencias en la L1, haciendo hincapié en las relaciones causales mediante la elaboración de marcos y esquemas que integren la información textual y utilizando elementos de redundancia (diagramas, ejemplos, etc..). En Haynes (1995) se defiende el uso de estrategias de inferencia para la lectura en L2, a pesar de que según su estudio no siempre funcionan, para que se desarrolle una *flexibilidad* en llegar al significado a pesar de que se falle en la recuperación léxica directa. “Learning to reevaluate initial guessings is as important as learning to make a first guess” (ibid., p.59).

En Coady *et al.* (1995) se demuestra una relación directa y positiva entre conocimiento de *léxico de alta frecuencia* y habilidad lectora; los autores, partiendo de esta premisa, proponen la enseñanza de este tipo de vocabulario mediante aprendizaje asistido por ordenador (CALL) lo cual repercutirá en una mayor habilidad lectora.

Asumimos las recomendaciones de Huckin y Haynes (1995), que ofrecen una serie de consejos basados en los estudios que aparecen en su volumen (pp.293-294), tanto para la lectura como para el aprendizaje de vocabulario, con la automatización en el reconocimiento léxico como meta:

1) necesidad de instrucción en reconocimiento léxico y procesamiento a nivel de palabra: la automaticidad es necesaria para poder realizar un control de arriba a abajo (“top-down monitoring”) y para poder deducir tanto el léxico especializado como las palabras no técnicas pero más frecuentes, que hasta en Lenguas con Fines Específicos son las más problemáticas;

2) para la comprensión de vocabulario menos frecuente es necesaria una práctica en el uso de pistas contextuales, especialmente a nivel global;

3) se deben utilizar los componentes morfológico y sintáctico en la instrucción léxica;

4) el uso de nuevas tecnologías (vídeo, ordenador) ofrece muchas ventajas para el aprendizaje del léxico, lo que a su vez repercutirá en la mejor comprensión lectora. En Grace (1998) se demuestra cómo el uso de la traducción a nivel de oración en paquetes informáticos de aprendizaje (CALL), favorecen la retención del léxico a corto y largo plazo en los primeros niveles de aprendizaje de la L2.

En Schouten van-Parreren (1989) se recomienda la siguiente secuenciación, basada en un enfoque psicológico, para la retención y asimilación de vocabulario:

1. Adivinar el significado (inferencia);
2. Comprobarlo mediante diccionario, etc..
3. Analizarlo morfológicamente.

Para el desarrollo del vocabulario menos frecuente, según la autora, lo más recomendable es la práctica de la lectura intensiva y extensiva.

En definitiva, esta tesis apoya la posibilidad de un modelo de comprensión lectora como el que ofrecen Just y Carpenter (1977) para la L1 o Ridgway (1994) tanto para la L1 como para la L2; estos modelos incluyen el acceso léxico como elemento clave; en el caso del segundo la inferencia sería el proceso fundamental en un enfoque interactivo- compensatorio, y la automaticidad en el acceso léxico la situación ideal a perseguir.

3.3. Esquemas de género

En un segundo apartado nuestra meta era determinar si la percepción de textos como pertenecientes a géneros determinados influía en su mejor comprensión; sobre esto hemos comprobado que el conocimiento en torno al marco interaccional de un género – su contexto discursivo- tiene una relación bastante directa con la comprensión del contenido del texto perteneciente a ese género; esta relación es más o menos clara según el tipo de prueba que se utilice para detectar la comprensión.

También se ha constatado que la identificación explícita de un género como tal aparece directamente relacionada con la comprensión de su contenido - al menos esto estaba claro para un género, la noticia -. Esto tiene implicaciones directas para la enseñanza: la instrucción en técnicas de comprensión debería incorporar un tratamiento de los textos como pertenecientes a géneros, y, como es típico a otros niveles en los métodos comunicativos (Widdowson 1978), deberíamos asegurarnos de que para los géneros de naturaleza académica y similares los alumnos tienen claras las dimensiones del contexto: quién ha escrito ese mensaje, a quién, con qué propósito, etc..

Dentro de estas dimensiones un aspecto clave parece ser este último: se ha comprobado que un sujeto puede captar la macroestructura de un texto y sin embargo no saber exactamente cuales son su objetivo discursivo o su finalidad pragmática. Estos datos concuerdan con los del estudio de Bernhardt (1991b) donde se llegaba a similares conclusiones.

Además se ha comprobado que el conocer la finalidad pragmática incide en una mejor captación del contenido del texto, a nivel cualitativo. De Beaugrande (1984) ya hablaba en su modelo de procesamiento difuso (ver capítulo 1) de “objetivos establecidos” como elemento primordial dentro de todos los niveles implicados en el procesamiento lector. Un acercamiento pragmático a la comprensión lectora tiene que incorporar forzosamente este elemento. El resumen de géneros atendiendo a su macroestructura, unido a la enseñanza explícita de su marco interaccional, y especialmente de su función comunicativa, tendrá seguramente un efecto beneficioso sobre la comprensión lectora tanto para la lengua materna como en la lengua meta.

En el trabajo de Salager-Meyer (1991) se demostraba también la influencia positiva del conocimiento de las convenciones genéricas sobre la comprensión y el recuerdo. Mientras que la familiaridad con el género – que ella llama texto – juega un papel fundamental en la comprensión lectora, las variables estructurales operan de forma diferente según el conocimiento temático y léxico, y la familiaridad con el contenido del texto, siendo su papel más crucial en el caso de materiales conceptualmente difíciles y para grupos de nivel lingüístico bajo.

Baten y Cornu (1984) consideraban esencial una instrucción sobre la macroestructura textual, para compensar la falta de conocimiento a nivel inferior, propia del aprendiz de una L2. Las estrategias de lectura a enseñar de forma explícita consistirían básicamente en ayudar a la formulación de hipótesis, con dos pasos: 1) identificación de la función textual, 2) identificación de la idea principal (gist). Los autores incluyen la identificación de los elementos visuales de un

texto- como títulos, subtítulos, tamaño de los párrafos, pies de página o ilustraciones- como primer paso para la formulación de hipótesis. Aunque los autores no hablan de géneros, sus ideas parecen encaminadas a la identificación de éstos. También establecen una distinción entre *comunicarse acerca del texto* - verbalizando etapas en la formación de hipótesis sobre el texto hasta llegar a la idea principal- y *evaluar un texto*- sopesar ideas o argumentos presentados en éste, en textos con funciones como convencer o ir más allá: a esto sólo se puede llegar después de haber construido el significado de manera explícita, y si el dominio lingüístico del texto es alto.

En definitiva, se pone el énfasis en el grado de conocimiento lingüístico de la L2 por parte del lector, el objetivo de lectura y el propósito comunicativo del texto - reflejado en los elementos más “externos” así como en su estructura - como claves para actuar en la enseñanza de la comprensión lectora.

Por otro lado, el acceso a los textos a través de equipos multimedia puede ayudar a reflejar éstos de manera más auténtica, dentro de sus dimensiones socio-culturales, de manera que sus características textuales y extratextuales (genéricas) se asocien más por parte del lector. Un estudio reciente de Kramsch (1999) analiza la interacción de texto y contexto en un programa multimedia, en este caso para la lengua Qechua. Tanto los aspectos más puramente culturales como los derivados de convenciones sociales, dentro de la comprensión lectora, pueden verse favorecidos por el uso de las nuevas tecnologías.

3.4. Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de géneros

: En un tercer apartado se ha comprobado que de las estrategias metacognitivas seleccionadas como propias del proceso de comprensión lectora, la única que presenta un uso diferenciado según se lea en la lengua materna o en la lengua meta es el uso de la inferencia. Esto no quiere decir que en la L1 no se

dé, sólo que en menor proporción. Además se ha constatado que la estrategia menos utilizada tanto en la L1 como en la L2 es la relativa a la búsqueda explícita de la función comunicativa o pragmática del texto. Ya que se ha demostrado la relación entre el uso de esta estrategia y la mayor comprensión de los géneros, tanto de su contenido textual como de su marco interaccional, se desprende que es necesario, repitiendo lo dicho en el apartado anterior, un entrenamiento metacognitivo encaminado al uso consciente de esta estrategia.

El uso de la estrategia estructural y el de la estrategia relativa al tipo de lectura según el género aparecen estrechamente ligados al de la estrategia retórica, por lo que el entrenamiento explícito en uno de estos procedimientos podría reforzar el de los otros. Esto concuerda con un estudio de Finkbeiner (1997) que demuestra cómo los estudiantes que han desarrollado un comportamiento estratégico en la lectura no utilizan estrategias aisladas, sino combinaciones de éstas, dependiendo de diversos factores. Sobre el beneficio de la instrucción explícita de la estructura textual hay sobrada literatura. Un dato curioso, sin embargo, es el ofrecido por Lahuerta (1994) acerca del uso consciente de pistas estructurales: sólo cuando hay consciencia metacognitiva por parte del sujeto acerca del beneficio de este uso, se traduce éste en una mejor comprensión. Esto nos lleva de nuevo a subrayar el aspecto metacognitivo tanto para la instrucción en esta estrategia como en la de las demás.

3.5. La instrucción explícita en la comprensión de géneros.

En un último apartado se ha comprobado de hecho cómo la instrucción explícita puede mejorar la percepción de los textos como géneros determinados, así como su comprensión. También se ha constatado la posibilidad de que exista transferencia de lectura de unos géneros a otros y de una lengua a otra. Las expectativas sobre género parecen ser transferibles, tal y como sugería Bell (1995), de manera que parece haber transferencia positiva del conocimiento de

géneros tratados a otros géneros similares no analizados previamente. También parece haber evidencia de transferencia negativa entre géneros algo dispares: así, para el género noticia la instrucción en este caso ejerce indirectamente un efecto negativo, quizá por no ser éste un género académico, como los otros tratados en el aula. Esto apunta una vez más a la necesidad de hacer al alumno que reconozca géneros pertenecientes a diferentes ámbitos, y esto implica traer al aula textos de muy variadas procedencias y con variados objetivos y marcos interaccionales, para lograr una agilidad por parte del alumno en la diferenciación de éstos de manera que pueda desligar los de su propia práctica académica de otros géneros no menos ajenos a las distintas facetas de la vida. El uso de variadas tipologías genéricas y textuales de distintos medios es necesario para la adquisición de habilidades como la negociación cooperativa o la interpretación conjunta que conforman la competencia comunicativa, y no sólo lectora, del hablante de la L2 (Breen y Candlin 1981).

A lo largo de este apartado el término más repetido ha sido *metacognición*. La clave de una enseñanza- aprendizaje óptimo parece estar aquí, especialmente cuando se trata de alumnos maduros con un sistema lingüístico ya consolidado en su lengua materna, y con un nivel lingüístico mínimo en la L2. Los alumnos de estas características pueden beneficiarse de un enfoque contrastivo (Lightbown 1991) que reconozca la posibilidad de transferencia para construir significados nuevos a partir de los ya consolidados tanto en la L1 como en la L2; así, de manera explícita se pueden hacer ver una serie de correspondencias entre L1 y L2, entre el idioma con fines generales y el idioma con fines específicos, o entre géneros familiares y sus características y géneros menos familiares. Se trata de asentar conocimientos de tipo procedimental, con mayor flexibilidad en la adquisición de conocimiento declarativo según las necesidades.

Con respecto a la estructuración textual, por ejemplo, en Lahuerta (1994) se propone una enseñanza explícita de las propiedades formales del lenguaje, que incluiría los principios de estructuración organizativa en inglés, los recursos de

señalización organizativa, y el desarrollo de procedimientos de control; la instrucción en este esquema consistiría básicamente en la asistencia al lector, con un esquema de aprendizaje gradual del conocimiento declarativo al de tipo procedimental.

En el caso de la enseñanza de géneros el enfoque sería similar, pero partiendo de la noción de género, a nivel pragmático- discursivo. El manual de Haarman *et al.* (1988) para el aprendizaje de inglés con fines académicos sigue una filosofía en esta línea, ya que comienza cada unidad con el reconocimiento explícito del género de que se trate, haciendo énfasis en las pistas a distintos niveles para en un acercamiento descendente para terminar centrándose en los usos lingüísticos típicos de ese género a niveles inferiores. En este manual se hace énfasis en la macroestructura textual al final de cada unidad, y se plantea el estudio formal del lenguaje a modo de resolución de problemas, haciendo ver la estructuración del lenguaje en sus distintos niveles y las interrelaciones entre éstos. Asimismo se incorpora un elemento contrastivo inter-géneros, de manera que cada género nuevo se diferencia de los trabajados anteriormente.

Hechas todas las alabanzas cabe decir como contrapartida que, según lo señalado anteriormente acerca de la instrucción deseable, esta obra tendría que completarse con una incorporación de aspectos contrastivos inter-lenguas, y con un énfasis mayor en el aspecto procedimental. Un manual siempre está elaborado para el mayor número de consumidores posible, pero sólo el profesor puede observar qué carga de conocimiento previo genérico, temático o lingüístico los alumnos de una L2 poseen, y aún así distintos alumnos dentro de un mismo grupo tendrán conocimientos previos diferentes y necesidades diferentes.

Un enfoque basado en los aspectos contrastivo y procedimental, especialmente en el control del propio aprendizaje, y con mayor flexibilidad en cuanto a contenidos declarativos (un enfoque individualizado) permitirá a cada aprendiz sacar el máximo partido de su conocimiento previo para adquirir el

nuevo. Swales (1991, p.213) propone la enseñanza abocada a la creación de una “conciencia retórica” (rhetorical consciousness), que implica una sensibilización en el aula hacia los efectos retóricos, y hacia las estructuras retóricas que suelen aparecer en textos específicos de géneros actuando sobre los esquemas formales para desarrollarlos. Algunas de las ventajas de introducir la enseñanza retórica como elemento central en un curso son, según el autor:

- 1) se evita el problema de intereses distintos en cuanto a contenido
- 2) es útil tanto para la lectura como para la escritura
- 3) los detalles generales se ven antes que los específicos
- 4) el desarrollo de un control del metalenguaje permite una postura crítica hacia la lecto-escritura propia y la de otros
- 5) se imprime un valor de ‘novedad’ , con clases diferentes a las tradicionales
- 6) el instructor contribuye con algo más y por encima de la metodología

Otras ventajas en el ámbito de lo académico son (ibid.,p.216):

- se requiere una mente abierta, por el énfasis en el procedimiento de resolución de problemas;
- se proyecta un ambiente de objetivo profesional. En este sentido, en *lenguas con fines específicos*, es de especial importancia el que los alumnos asocien la tarea del aula a los procedimientos propios de su especialidad (Widdowson 1983, p.87).

Dole *et al.* (1991) defienden una líneas metodológicas a incluir en los programas de lectura, que faciliten un aprendizaje estratégico y una progresiva independización del lector. Estas líneas, basadas en los postulados cognitivistas, incluyen como elementos: *planificación flexible*, *elección* de trabajo académico

que permita una comprensión de objetivos en los alumnos, *proporción de información* –los autores citan diversos estudios que demuestran cómo la instrucción explícita y la información sobre la utilidad de lo enseñado aumentan la motivación en los alumnos –, y *reestructuración* de creencias en el alumnado conducentes a una sintonía enseñanza- aprendizaje.

Por último, cabe señalar algunos aspectos por madurar en trabajos futuros, o por corroborar, ya que algunos resultados son algo tímidos. En concreto, sería necesario realizar una réplica de ciertos apartados, en concreto los referentes a esquemas de género y su relación con la comprensión lectora, con pruebas alternativas de comprensión que aportaran un panorama más amplio. Son muchos los autores que abogan por el uso de la técnica *cloze* como una de las más fiables para medir la comprensión lectora (Rodríguez Diéguez 1991; Bernhardt 1991; Peña Calvo 1997, Difabio 1997, etc.). Los motivos para preferir la técnica de resumen en esta tesis ya se explicaron en el capítulo anterior, y se referían mayormente a la mayor autenticidad de esta prueba en relación con la práctica académica de nuestros sujetos, y a la posibilidad de obtener datos de tipo cualitativo que ofrecieran una información más detallada. Pero sería deseable una réplica utilizando pruebas objetivas que permitiera afirmar de manera más rotunda algunos de los postulados, o en su caso, rechazarlos.

También sería deseable seguir ahondando en la compleja relación entre conocimiento previo conceptual y comprensión lectora, y comprobar hasta qué punto la familiarización con la temática ejerce un efecto positivo en la comprensión o ésta se ve facilitada por elementos de otra naturaleza pero también relacionados con el conocimiento conceptual, como pueden ser un mayor conocimiento procedimental, o el grado de interés por el tema. Hemos aludido al trabajo de Carrell y Wise (1997) que demuestra la no necesaria correlación entre conocimiento previo e interés por el tema tratado en los textos. El interés por el tema puede ser tan determinante para la comprensión como la motivación ante la

tarea por realizar, otro aspecto que no se ha tratado en esta tesis. Otro estudio reciente de Knutson (1997) muestra como el interés, y a su vez, la comprensión lectora, se ven favorecidos por la lectura de textos *con objetivos concretos*, con un enfoque altamente comunicativo. Otros factores que pueden resultar significativos son el grado de madurez lectora en la propia lengua materna, o incluso en la L2.

En relación con esto hay estudios que analizan la relación entre hábitos lectores dentro y fuera del aula, y se ha comprobado que los primeros pueden ser tan trascendentales como los segundos para la habilidad lectora en una L2 (Pucci, 1998). Un factor que parece ser crucial es el acceso a material de lectura. Si queremos que nuestros alumnos lean debemos proporcionarles material abundante y variado – en todos los sentidos: formato, temática, extensión, nivel lingüístico, etc.-. En relación con esto, la lectura extensiva de material elegido por el propio alumno parece beneficiar más su aprendizaje que el uso de métodos más tradicionales (Mason y Krashen, 1997).

Lo que parece claro observando los resultados de esta tesis y de otros trabajos similares es que aunque en la enseñanza de la comprensión lectora en una lengua extranjera, como en la de la lengua vista en su conjunto, el alumno se verá favorecido por un enfoque que le permita sacar el máximo provecho de su conocimiento previo, esto sólo no basta: hay que motivar y *enseñar* al discente a controlar sus propios procesos y a ser un lector independiente, siendo el objetivo último a alcanzar el que pueda utilizar cualquier tipo de texto con la flexibilidad y automaticidad propias de la lectura en su lengua materna. Esto significa *autenticidad*, y se traduce en utilizar la tarea de lectura con un propósito determinado, que cada propósito de lectura pueda ser completado por el tipo de procesamiento lector correspondiente de manera natural, y que el texto utilizado en el ejercicio de la lectura se adecue por sus características socioculturales o genéricas al propósito para el que se ha seleccionado.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

A. Cuestionario general y sobre experiencia previa

B. Textos 1 y 2 (resúmenes científicos)

C. Test objetivo de comprensión (experimento A)

A CUESTIONARIO

Marca con una cruz la casilla que en cada caso responda a tu situación:

A) Datos generales

1. Indica qué franja de las siguientes corresponde a tu edad:

entre 20 y 25 entre 25 y 30 entre 30 y 35 más de 35

2. Indica el número total de años que has recibido formación en inglés como lengua extranjera, desde la educación primaria hasta ahora (incluyendo formación extra-curricular, como clases particulares, cursos de verano, etc.):

3 años de 3 a 5 años de 6 a 8 años 9 años o más

3. Respecto de tu lengua o lenguas maternas (castellano, catalán, etc.), el inglés es ..

tu primer idioma tu segundo idioma tu tercer idioma tu cuarto idioma otro?
(especifica:_____)

B) Experiencia en estudios o actividades relacionados con Biblioteconomía:

4. Señala si recibes o has recibido formación en los siguientes apartados:

- Formación Profesional de 1^{er}, 2^o o 3^{er} ciclo: (____) años
- Cursos de especialización para trabajadores en activo
- Asistencia regular a seminarios y cursos fuera de los programados en la diplomatura
- Otro tipo de formación (especificar): _____

5. Señala, de los apartados que se indican a continuación, lo que hayas venido realizando hasta ahora:

- pertenencia a asociaciones relacionadas con las áreas de Biblioteconomía y/o Documentación
- organización de actividades relacionadas con estas áreas fuera de la programación de la carrera
- trabajo regular en alguna de las ramas de Biblioteconomía y Documentación
- prácticas en centros y/o empresas concertadas o no por la Escuela (indicar duración): _____
- otras actividades (especificar): _____

B) Texto 1
Resumen familiar

Texto 1:

AUTOMATION IS THE ANSWER, BUT WHAT IS THE QUESTION?
PROGRESS AND PROSPECTS FOR CENTRAL AND EASTERN
EUROPEAN LIBRARIES

CHRISTINE L. BORGMAN
cborgman@ucla.edu

*Department of Library and Information Science, Graduate School of Education
& Information Studies, 2320A Moore Hall, University of California,
Los Angeles, California 90095-1521, USA*

In the former Yugoslavia and Soviet Bloc countries of Central and Eastern Europe most information technology was unavailable, unaffordable or discouraged for forty years. These countries realise that they must improve their internal infrastructures if they are to become integral parts of the global information infrastructure. We report the results of a mail survey conducted in late 1994 and early 1995 of seventy research libraries in Croatia, Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia and Slovenia, building on the findings from interviews conducted with 300 persons in the region in 1993–1994. Results show that these libraries are acquiring automated processing systems, CD-ROM databases, and connections to computer networks at a rapid rate and that automation activity has increased substantially since 1989; we report specific data on system implementation and network services by country and by type of library. 'Access' is their top reason to automate, which appears to mean placing the catalogue online with better search capabilities and putting items on the shelves faster – but does not necessarily mean improvements in self-service for library users. Co-operation and standards are highly-ranked automation goals, yet we find anomalous results on each. Management goals focus more on speed and processing than on management information, staffing or advancing the mission of the parent organisation. Management of human resources ranks low, despite the need for wider staff involvement in the system selection process, education of technically-trained library professionals, continuing training of staff and training of library users. We conclude with implications of these results for the region.

B) Texto 2
Resumen no familiar

Texto 1:

THE RELATIONSHIP OF LONELINESS AND SOCIAL ISOLATION TO DIETARY ADEQUACY OF NONINSTITUTIONALIZED ELDERLY INDIVIDUALS

Order No. DA8624276

WALKER, DELLMAR, PH.D. *The University of Tennessee*, 1986. 118pp.
Major Professor: Roy E. Beauchene

Characterizing older persons as being lonely and socially isolated has been widely suggested, yet it has not been substantially supported. Furthermore, loneliness and social isolation have been identified as contributing to dietary inadequacies among elderly individuals. The purposes of this study were to evaluate the dietary adequacy of elderly individuals in Rutherford County, Tennessee, and to determine whether differences could be attributed to loneliness, social isolation, physical health, functional status, and participation in Title III congregate meal programs.

Sixty-one independently living elderly individuals over the age of 60 years participated in the study. Three-day food records were used to collect dietary data, and comparisons of nutrient intake were made to the 1980 Recommended Dietary Allowances. An evaluation of nutrient intake revealed that energy and calcium were most likely to be underconsumed by all subjects regardless of race or gender. Individuals who participated in group meal programs had lower intakes of vitamin A than those who did not, but the level was in an acceptable range of the Recommended Dietary Allowances. Physical health was shown to be related to intakes of vitamin A and ascorbic acid, indicating that individuals in poor physical health are more likely to consume inadequate diets and vice versa. Loneliness was not found to be higher in older individuals but did appear to be related to the number of social contacts reported. Preliminary evidence suggested that loneliness was related to dietary adequacy based on mean adequacy ratios of the total diet and on the intakes of protein and food energy.

C) Test objetivo de comprensión lectora

Instrucciones

Elige una sola opción- rodeándola con un círculo- para cada una de las preguntas sobre el texto siguiente después de leerlo:

Texto final

1. ¿Cuál es el objetivo del texto?

- a. Mejorar las infraestructuras bibliotecarias tras un estudio.
- b. Informar de los pormenores de un estudio sobre bibliotecas.
- c. Resumir el contenido de un estudio sobre bibliotecas.
- d. Llevar a cabo un estudio sobre bibliotecas.

2. ¿Qué metodología se utilizó para extraer los datos obtenidos?

- a. Estudio de datos oficiales.
- b. Encuestas telefónicas.
- c. Encuestas por correo.
- d. Entrevistas personales.

3. Uno de los logros en estas bibliotecas , según los datos, ha sido..

- a. más rapidez de gestión.
- b. aumento de la plantilla.
- c. formación permanente.
- d. mayor acceso de los investigadores.

4. Señala qué afirmación no aparece en el texto:

- a. La automatización ha evolucionado rápidamente.
- b. La participación de los bibliotecarios en los procesos de gestión es escasa.
- c. El procesamiento es más importante que el servicio al usuario.
- d. Las bibliotecas se ajustan a las normas sobre informatización

5. “which” (línea 15) se refiere a..

- a. “access”
- b. “automate”
- c. “reasons”
- d. la expresión que va desde “access” hasta “automate”.

A)2. Señala en el texto, subrayándolos, los términos o expresiones que te hayan sido especialmente *útiles* para comprender el texto.

Texto no familiar

1. ¿Cuál es el objetivo del texto?

- a. Resumir un estudio sobre dietas y tercera edad.
- b. Estudiar el efecto de la soledad en los ancianos.
- c. Evaluar la dieta de los ancianos.
- d. Analizar las relaciones entre dieta y otros factores.

2. El estudio se llevó a cabo..

- a. Con residentes en centros de la tercera edad.
- b. Con ancianos que vivían solos.
- c. Con ancianos que comían solos.
- d. Con ancianos que comían en centros.

3. En el texto se sugiere que la soledad aparece asociada con..

- a. el ejercicio físico
- b. el sexo
- c. la edad
- d. el tipo de dieta.

4. Señala la opción que no se desprende de los datos del texto:

- a. Los ancianos del estudio toman suficientes vitaminas en general.
- b. Los que comen en grupo toman menos vitaminas.
- c. Los que comen solos toman menos vitaminas.
- d. Los más sanos toman más vitaminas.

5. “those” (línea 17) se refiere a..

- a. “intakes”
- b. “programs”
- c. “individuals”
- d. “subjects”

A)2. Señala en el texto, subrayándolos, los términos o expresiones que te hayan sido especialmente *útiles* para comprender el texto.

APÉNDICE 2

A. Texto con pistas y sin pistas extratextuales e instrucciones.

B. Demás textos utilizados para experimentos B y C, con esquema-resumen de cada texto y análisis de géneros correspondientes a los textos tratados en la tesis

A. Instrucciones

“Haz un esquema resumen en español con la información principal de los siguientes textos mostrando de manera clara las relaciones entre las distintas ideas:”

***Anuncio sin pistas
extratextuales***

Lancaster County Cookbook
by Louise Stoltzfus & Jan Mast

The residents of Lancaster County, Pennsylvania, are famous for their Pennsylvania Dutch cooking. With Pepper Cabbage, Chicken Potpie, Creamed Celery, Apple Dumplings, Whoopie Pies, Funnel Cakes, and Shoo-fly Pie, this new cookbook overflows with their old-time traditional recipes.

Stoltzfus is author of the enormously popular *Favorite Recipes from Quilters*.

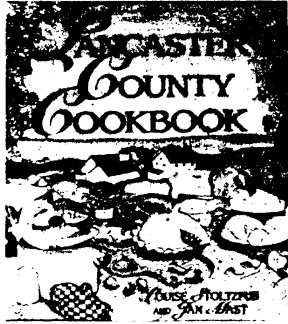
Cooks from every corner of Lancaster County and the various sections of Lancaster City submitted their favorite family recipes to be included in this timeless collection. From their kitchens comes this compilation, filled with recipes which are easy to prepare and pleasant to the palate.

A collection of essays also profiles particular Lancaster County villages and several sections of Lancaster City. A wonderful treasure for people everywhere.

7 x 9 • 256 pages • 8 color plates • ISBN: 1-56148-092-4 • \$13.95, paper

Anuncio con pistas extratextuales

Texto 2:



Lancaster County Cookbook
by Louise Stoltzfus & Jan Mast

The residents of Lancaster County, Pennsylvania, are famous for their Pennsylvania Dutch cooking. With Pepper Cabbage, Chicken Potpie, Creamed Celery, Apple Dumplings, Whoopie Pies, Funnel Cakes, and Shoo-fly Pie, this new cookbook overflows with their old-time traditional recipes.

Stoltzfus is author of the enormously popular *Favorite Recipes from Quilters*.

Cooks from every corner of Lancaster County and the various sections of Lancaster City submitted their favorite family recipes to be included in this timeless collection. From their kitchens comes this compilation, filled with recipes which are easy to prepare and pleasant to the palate.

A collection of essays also profiles particular Lancaster County villages and several sections of Lancaster City. A wonderful treasure for people everywhere.

7 x 9 • 256 pages • 8 color plates • ISBN: 1-56148-092-4 • \$13.95, paper

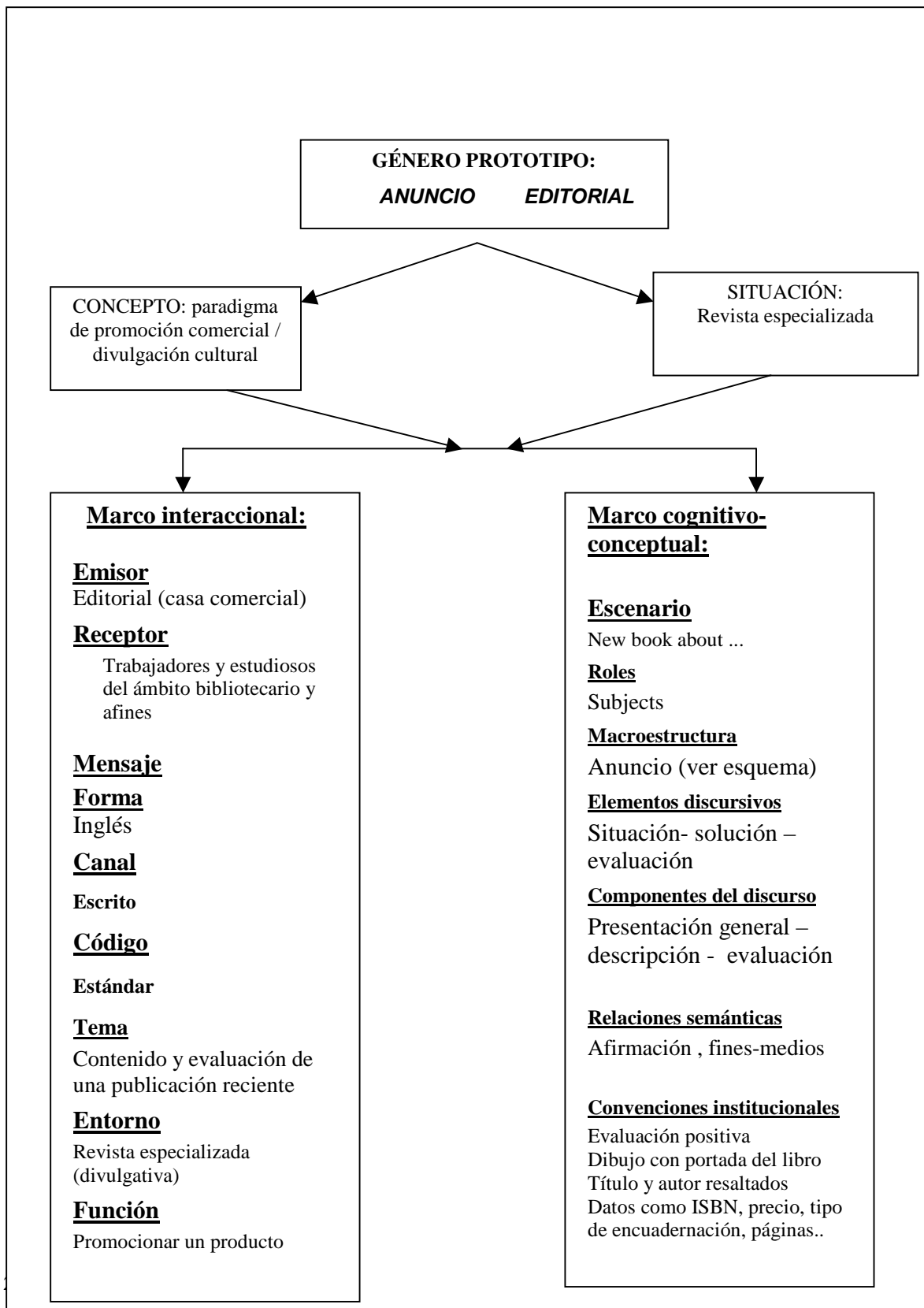
oks

P. O. Box 419, Intercourse, PA 17534
Call toll-free 800/762-7171 (In Canada, call collect 717/768-7171)

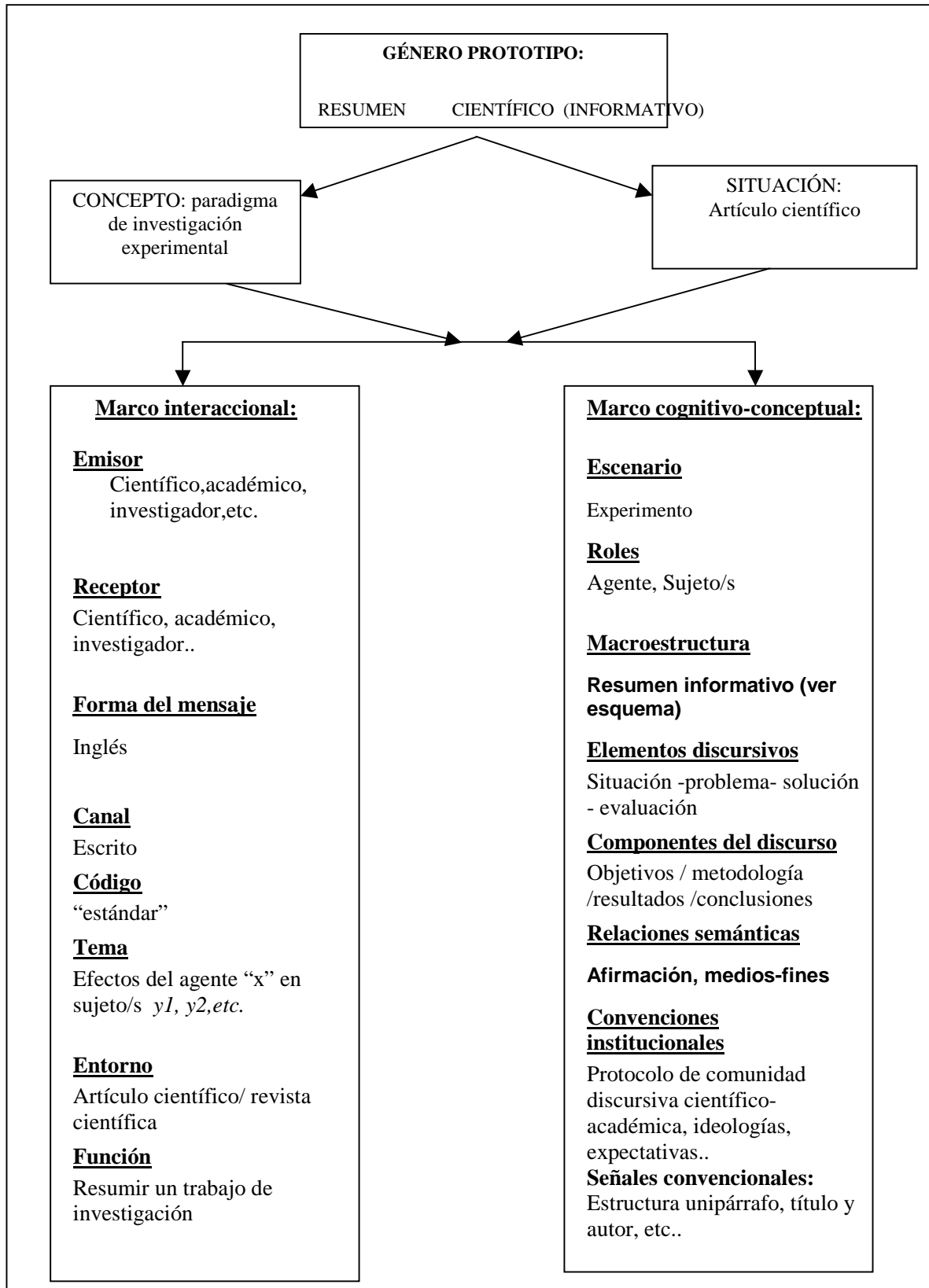
Esquema-resumen de anuncio editorial

Macroestructura	Protocolo de resumen del texto (sin título)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Presentación:</i>	
<ul style="list-style-type: none"><ul style="list-style-type: none">• <i>Libro</i>	libro de cocina (PL)
<ul style="list-style-type: none"><ul style="list-style-type: none">• <i>Autor:</i>	Stoltzfus (AUTORL)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Descripción del contenido:</i>	1. colección de recetas familiares del condado de Lancaster (CONTENT1) 2. Colección de ensayos sobre pueblos de la región, incluida la ciudad de Lancaster (CONTENT2)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Evaluación (positiva):</i>	recetas fáciles de preparar y agradables al paladar (EVALUAC)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Destinatarios/ llamada de atención a posibles lectores-compradores:</i>	(un tesoro) para gente de todo el mundo (DESTINAT)

Análisis del género “anuncio editorial”



Análisis del género “resumen científico”



Reseña

Texto 3:

Postcards in the Library: Invaluable Visual Resources

Norman D. Stevens (Ed.), 1995, Haworth Press, 233 pp., \$39.95, hb, ISBN 1-56024-776-2

This book is a lively and delightful introduction to the world of postcards in libraries. This area of popular culture has probably been ignored (or at least seriously relegated) by libraries which have had too many more important priorities. It starts with an excellent introduction by the editor Norman D. Stevens, who also provides a bibliography of postcard based research. He fills in the background to this medium, explaining how libraries have acquired collections by accident or other haphazard means. Because of their low priority very little bibliographic control has been exerted, yet postcards can hold much useful and important information.

The body of the work consists of a collection of papers (with a strong US emphasis) treating postcard collections under three main headings: descriptions of some collections, their effective use and exploitation for scholarly purposes, and some papers giving advice on the various issues in collection development. Many subject areas are covered including geographical, historical and medical collections, with some although not many illustrations. The twenty papers vary in approach from descriptive to analytical, but most of them are written with an enthusiasm and commitment that communicates well to the reader.

One disappointment is the lack of discussion of making the postcards available digitally, although there are some instances of automated access described. This is no doubt a result of their marginal place in libraries so far and let

us hope may be the subject of a further volume in a year or two. Recommended not only for those who have shoeboxes full of dusty postcards in the attic but also for anyone who is jaded from too much other professional literature. This monograph was originally published as *Popular Culture in Libraries*, volume 3, number 2, 1995.

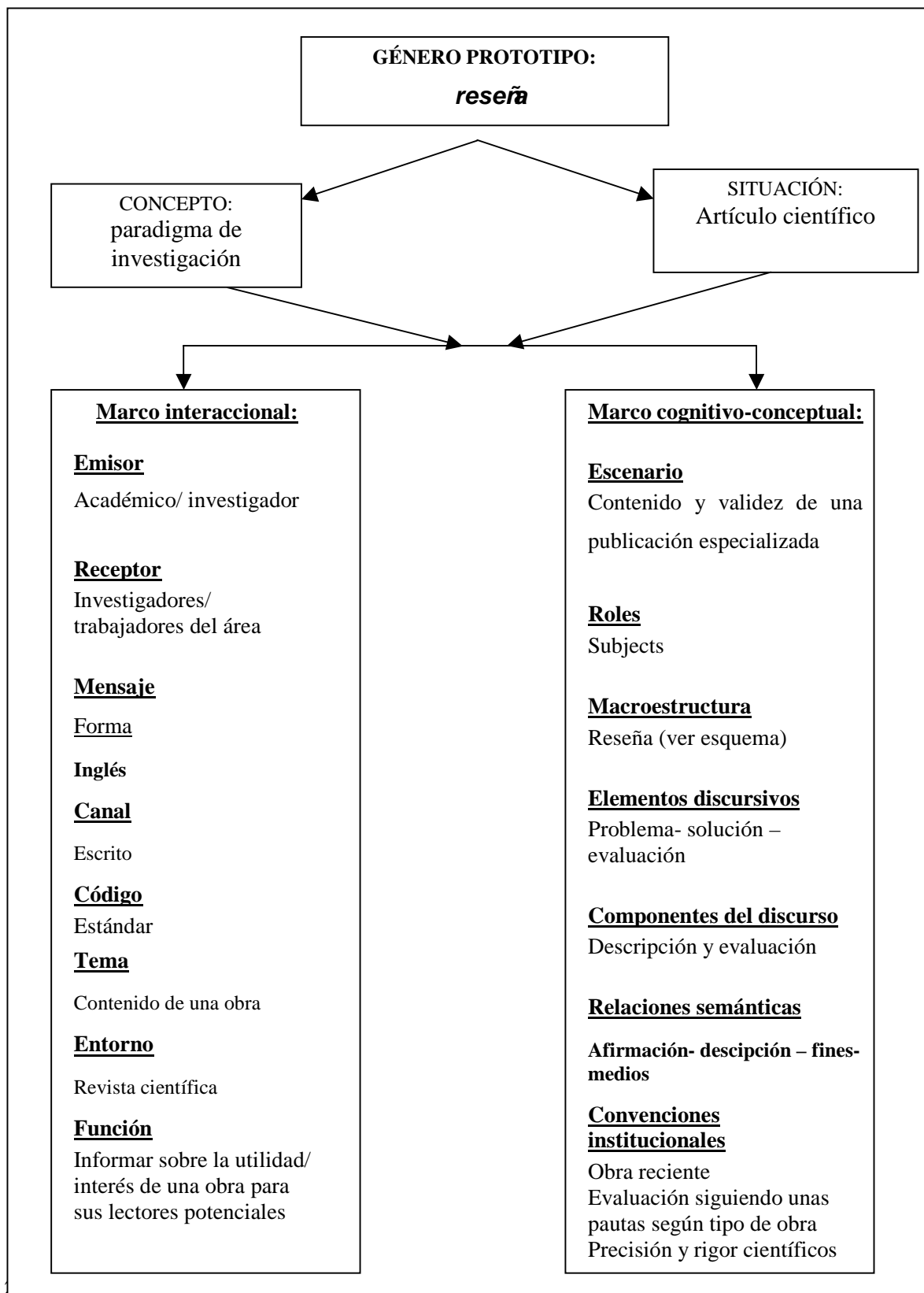
*Ann O'Brien
Department of Information and
Library Studies
Loughborough University, UK*

Esquema- resumen de la reseña*:

Macroestructura	Protocolo de resumen del texto (sin título)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Presentación general de la obra:</i> <i>autor, tipo de libro</i> 	Introducción al mundo de las tarjetas postales en las bibliotecas (PRESENT)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Descripción del contenido:</i> 	- introducción del editor y bibliografía de investigación sobre el tema (DESCG) - cuerpo del trabajo: 20 artículos divididos en 3 secciones (CONTENTL)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluación:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>puntos positivos</i> • <i>puntos negativos</i> • <i>utilidad y lectores potenciales</i> 	- (artículos:)escritos con entusiasmo y entrega, se comunican bien con el lector (ASSESS) - falta de un apartado sobre acceso digital a las postales (NEGASS) - lectores potenciales: aficionados a las postales y cualquier profesional cansado de otros temas (READERS)

*Como se ve en la columna para la macroestructura, ésta es bastante parecida a la del anuncio editorial presentada anteriormente; las diferencias estriban en que la evaluación siempre es positiva en el caso del anuncio, mientras que en la reseña suelen aparecer apreciaciones tanto positivas como negativas; además en el anuncio hay una valoración positiva final destinada a atraer al máximo número de compradores.

ANÁLISIS DEL GÉNERO “RESEÑA”



INTRODUCCIÓN

Texto 3:

Building a thesaurus for a collection of cartoon drawings*

J. D. Bovey

The University of Kent at Canterbury, UK

Received 29 October 1994

This paper describes an ongoing project whose goal is the creation of a subject thesaurus for a collection of original cartoon drawings. Although some kinds of special collection can be indexed by automatically extracting appropriate subject terms from a title, an abstract or from the document itself, obviously, this cannot be done for drawings. In particular, cartoon drawings, though they do often contain text, usually do not contain text that usefully describes their contents. In this case, the only way to provide retrieval by subject is to manually catalogue each drawing.

When manual cataloguing is essential, there are strong arguments in favour of using a controlled vocabulary (see [2], for example).

In the case of the University of Kent's collection of cartoon drawings, subject cataloguing has been in progress since 1973. This cataloguing has mostly been thorough and comprehensive, and is essential for retrieval, but it does have two major deficiencies:

- (1) it is organised for a card catalogue rather than an online retrieval system;
- (2) vocabulary control has not always been as disciplined as it should have been.

The only way to remedy this situation is to construct a properly structured thesaurus based on the existing keywords and then replace every keyword in every catalogue record by its corresponding thesaurus term. This is a significant undertaking, even for a modest collection like ours, but it can be made easier by the use of graphical software tools. In March 1994, we started a project to create a cartoon thesaurus and this paper describes how we carried this out. The aim of the project is not to create a perfect cartoon thesaurus, but rather to create something much better than we have already and to do it by using attainable resources in a realistic time scale.

The following two sections describe the Cartoon Collection and its catalogue in more detail. The remaining sections describe how the conversion is being carried out.

Esquema-resumen de la introducción:

Introducción de artículo científico

Macroestructura	Protocolo de resumen del texto (sin título)
• <i>Objetivo del artículo</i>	objetivo: creación de tesoro temático (OBJECTA)
• <i>Investigaciones previas/antecedentes:problemas o vacíos en la literatura</i>	Problema para indizar dibujos de tebeo (ANTECED) - situación en Universidad de Kent (KENT)
• <i>Importancia de este estudio dentro de la tradición (solución al problema)</i>	- solución: tesoro basado en palabras clave existentes⇒ Proyecto (PROYECT)
• <i>Estructuración del artículo</i>	contenido del artículo: (ESTRUCT) - descripción de la colección de Kent y su catálogo; - descripción de la conversión de palabras clave a términos del tesarurus

-Análisis del género “introducción de artículo científico”: en Paltridge (1995, p. 398), y en esta tesis (p.89).

Contracubierta

Made Simple

As the title implies this text attempts to simplify the initial study of classification as used for information retrieval. By adopting a gradual progression from very basic principles and by providing practical examples, the reader gains a firm grasp of one idea before proceeding to the next.

No one classification scheme will be suitable for all purposes and the choice or design of a classification scheme will be governed by factors such as the type of information system, the objectives of the system and the user requirements. This text provides a gateway to the more advanced works and the study of specific schemes.

As an introductory text, it will be invaluable to students of information work, to new non-professional staff in established units and to any manager or member of staff outside the information profession, who needs to classify specialist information or set up a small information unit.

Eric Hunter is Senior Lecturer at the School of Librarianship and Information Studies, Liverpool Polytechnic. He is an established author, his *AACR2: An Introduction, Examples Illustrating AACR2, Cataloguing* (with K.G.B. Bakewell), *The 'ABC' of Basic: An Introduction to Programming for Librarians* and *Computerized Cataloguing* being well-known student or introductory texts.

Gower

Gower House, Croft Road, Aldershot,
Hampshire GU11 3HR, England.

ISBN 0-566-05605-4



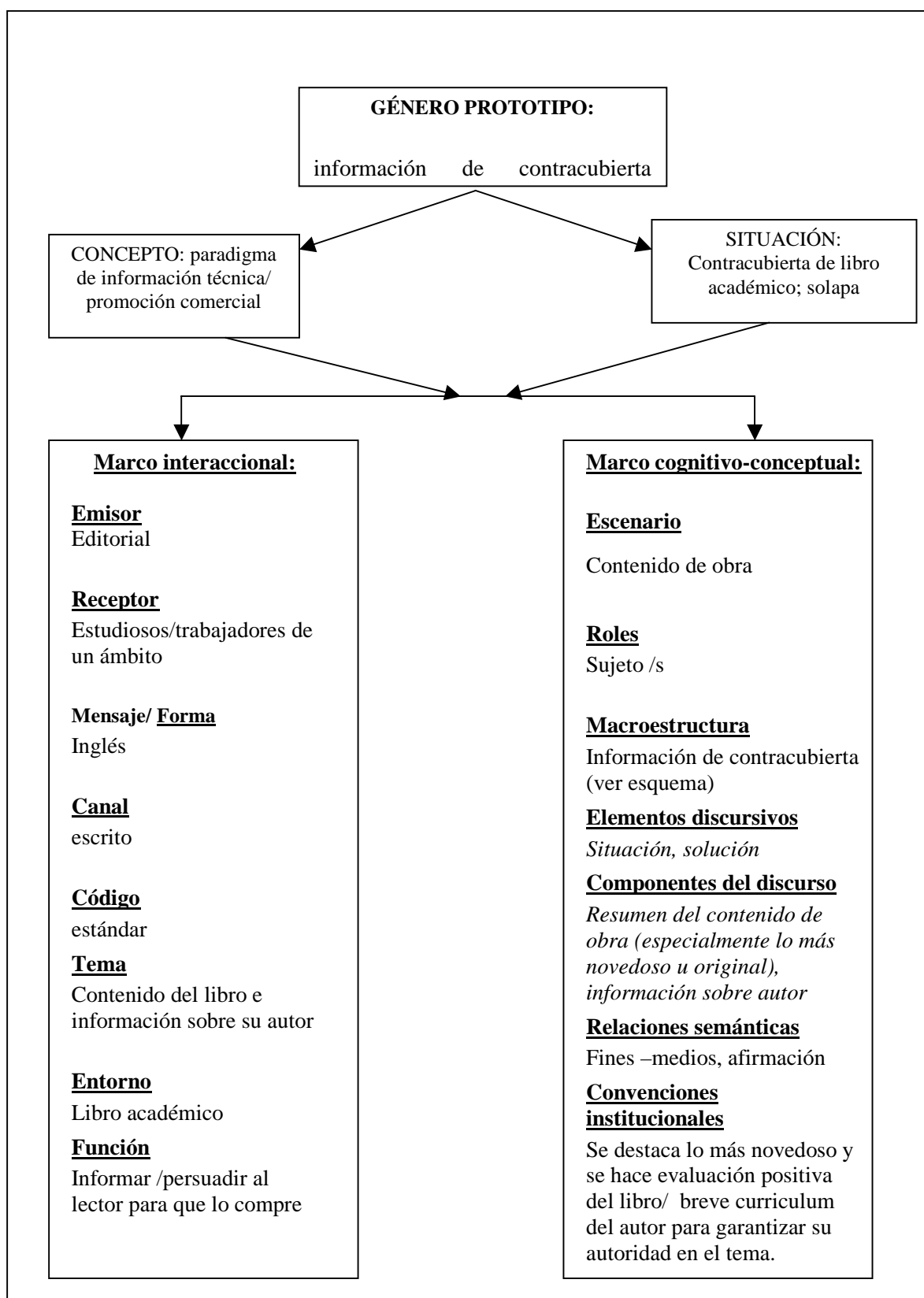
9 780566 056055

Esquema-resumen de contracubierta de libro*:

Macroestructura	Protocolo de resumen del texto (sin título)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Presentación general de la obra:objetivos</i> 	libro que intenta simplificar el estudio inicial de la clasificación que se utiliza en la recuperación de información (OBJL)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluación positiva</i> 	el método utilizado proporciona al lector un conocimiento firme de cada idea antes de pasar a otra (POSEV)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Descripción del contenido:</i> 	contenido introductorio, previo a otros más avanzados (CONTENID)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectores a los que va destinada</i> 	estudiantes de documentación profesionales no expertos que trabajen en documentación (AUDIENCE)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Breve curriculum del autor</i> 	<i>Eric Hunter</i> es catedrático en la Escuela de B y D de la Politécnica de Liverpool, y ha escrito varios manuales y textos introductorios (AUTOR)

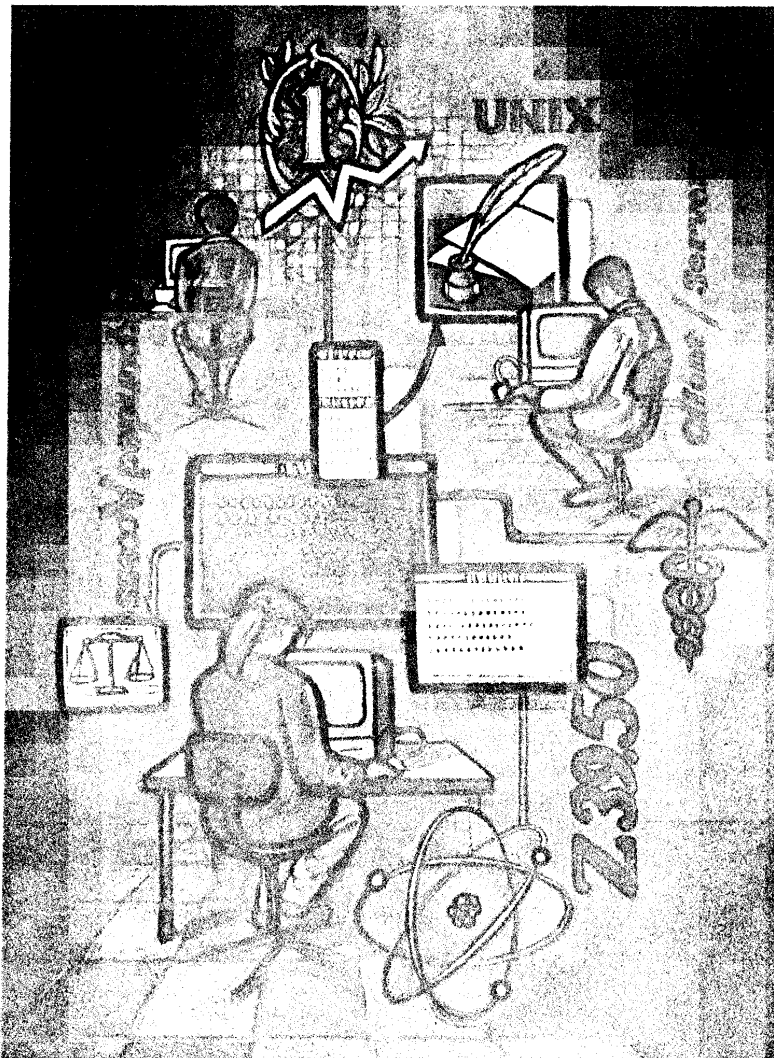
* Este género comparte con el del anuncio la valoración positiva que se hace del producto, en este caso un libro, y es bastante parecido en su macroestructura al anuncio editorial y a la reseña, ya que comparte con éstos los componentes discursivos de descripción y evaluación. Su finalidad no es tanto atraer la atención del posible comprador, como en el caso del anuncio, ya que cuando éste acude al libro ya está mínimamente interesado, sino informarle de los pormenores de su contenido llamando la atención sobre lo más novedoso o relevante, aclarando qué usuarios pueden beneficiarse de su lectura y a menudo ofreciendo un breve curriculum literario y/o profesional del autor para avalar la obra.

ANÁLISIS DEL GÉNERO “CONTRACUBIERTA”:



Anuncio comercial

Expanding Patron Access To Databases Is Now Easier With InfoShare



Today's patrons want more electronic access to information.

Libraries have been struggling to provide that access through the use of CD-ROMs and other alternatives.

But truly expanding patron access requires a system that enables users to easily access *any* database, including your OPAC, using a common interface. Expanded patron access also means supporting more simultaneous users and remote users. And in addition to a single interface and wider access, you need full text and image support, the capability to link searches to your library's holdings, and the ability to make local databases available.

InfoShare from NOTIS Systems is the only solution that offers all of this and more. *InfoShare*™ is a Z39.50-compliant server that allows any library, NOTIS and non-NOTIS sites alike, to load databases on its UNIX-based platform. It can be accessed by any Z39.50 client, including workstations using NOTIS's new graphical product *ProPAC*™. As a client/server system, *InfoShare* offers your library greater flexibility and affordability.

To satisfy your patrons' quest for more and easier access to information, call NOTIS today at (708) 866-0150. You and your patrons will both come out winners.

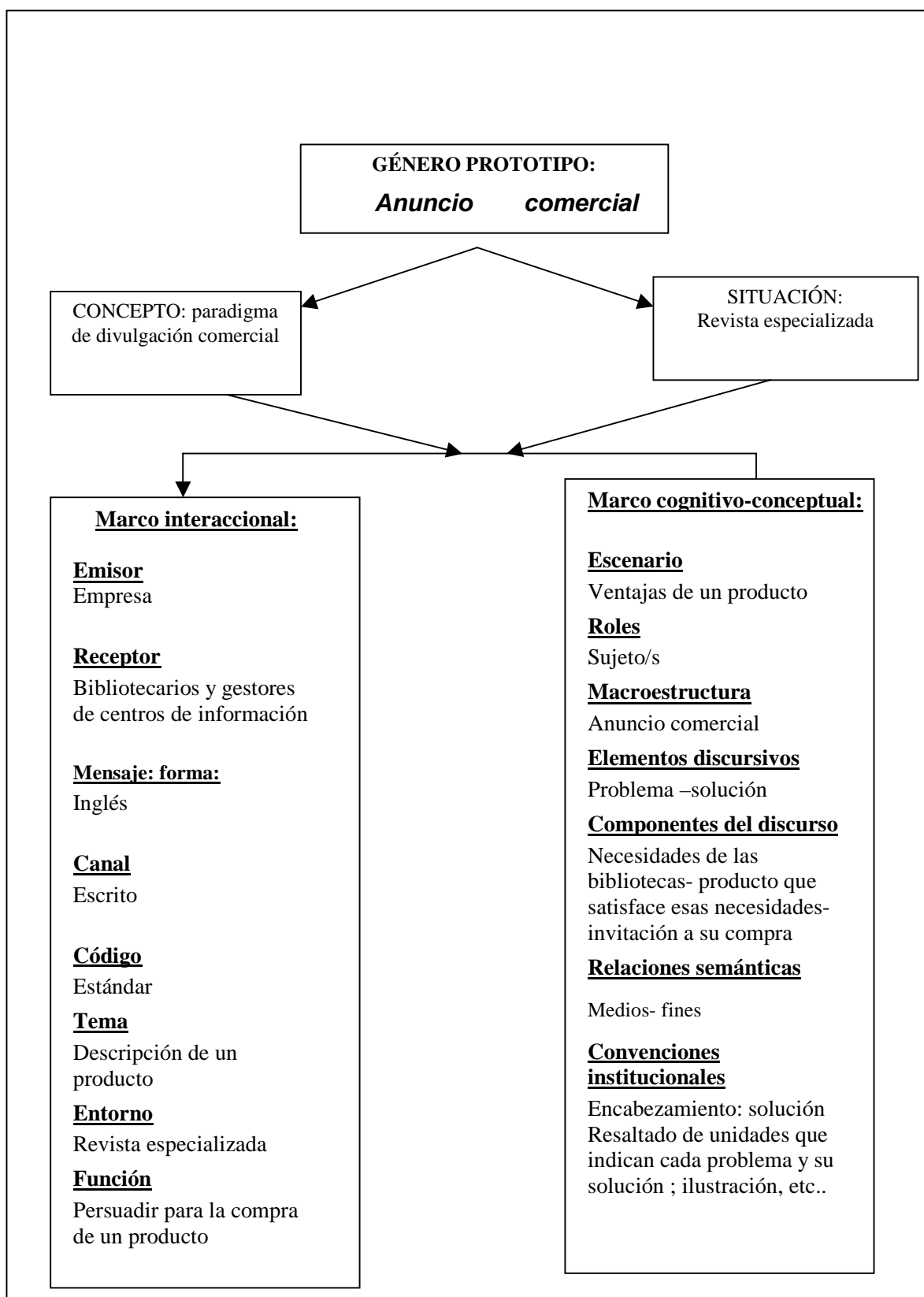
NOTIS
SYSTEMS, INC.
AN ILLUMINATECH COMPANY

Esquema –resumen del anuncio comercial:

Macroestructura	Protocolo de resumen del texto (sin título)*
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Problema</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>descripción del problema</i> 	<p>Necesidad de un <i>mayor acceso</i> a la información electrónica en las bibliotecas mediante: (PR1)</p> <p>-acceso fácil a cualquier base de datos con una <i>interfaz común</i> (PR1.1)</p> <p>- <i>más soporte</i> para más usuarios simultáneamente y para acceso remoto, y para textos completos e imágenes(PR1.2)</p> <p>- posibilidad de <i>enlazar búsquedas</i> a los fondos propios, y de utilizar bases de datos locales(PR1.3)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Solución</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>descripción/evaluación del producto</i> 	<p><i>Infoshare: única solución</i> al problema (SOL2)</p> <p>sistema servidor/cliente de plataforma basada en UNIX que <i>ofrece a la biblioteca más flexibilidad y rentabilidad</i> (SOL2.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Llamada al lector</i> 	<p>- “<i>llame hoy</i>” (nº de teléfono) (CALL3)</p>

* Ideas principales en cursiva

Análisis del género “anuncio comercial”:



NOTICIA DE PRENSA

Shaw Drama at British Library

Inheritance dispute pits library and supporters against museum

George Bernard Shaw's most unfortunate tragedy is perhaps unfolding 43 years after his death in a contest between the British Library and the British Museum over inheritance money.

The writer's will stipulates the National Gallery of Ireland, the Royal Academy of Dramatic Art, and the British Museum were to receive equal thirds of the royalties from his works. However, in designating the money to the British Museum, Shaw stated the gift was "in acknowledgement of the incalculable value to me of my daily resort to the Reading Room." Before finding success, Shaw reportedly worked on his writings in the reading room for ten years. At the time of Shaw's death, the library was part of the museum, not becoming independent until 1973, leaving many to interpret Shaw's words to mean the money was intended for the library.

Alms and the man

Though Shaw once said, "If you don't get what you like, you better like

what you get." library supporters have launched a campaign to pressure the museum for its share of his inheritance. Leading the crusade are Shaw biographer Michael Holyroyd; his wife, novelist Margaret Drabble; and playwright Harold Pinter. Holyroyd recently commented that public bodies receiving money from wills normally use it in the manner in which the donor requested, but the museum is treating the inheritance as "an op-

portunity rather than an obligation." Spokespersons for both the library and the museum have declined comment.

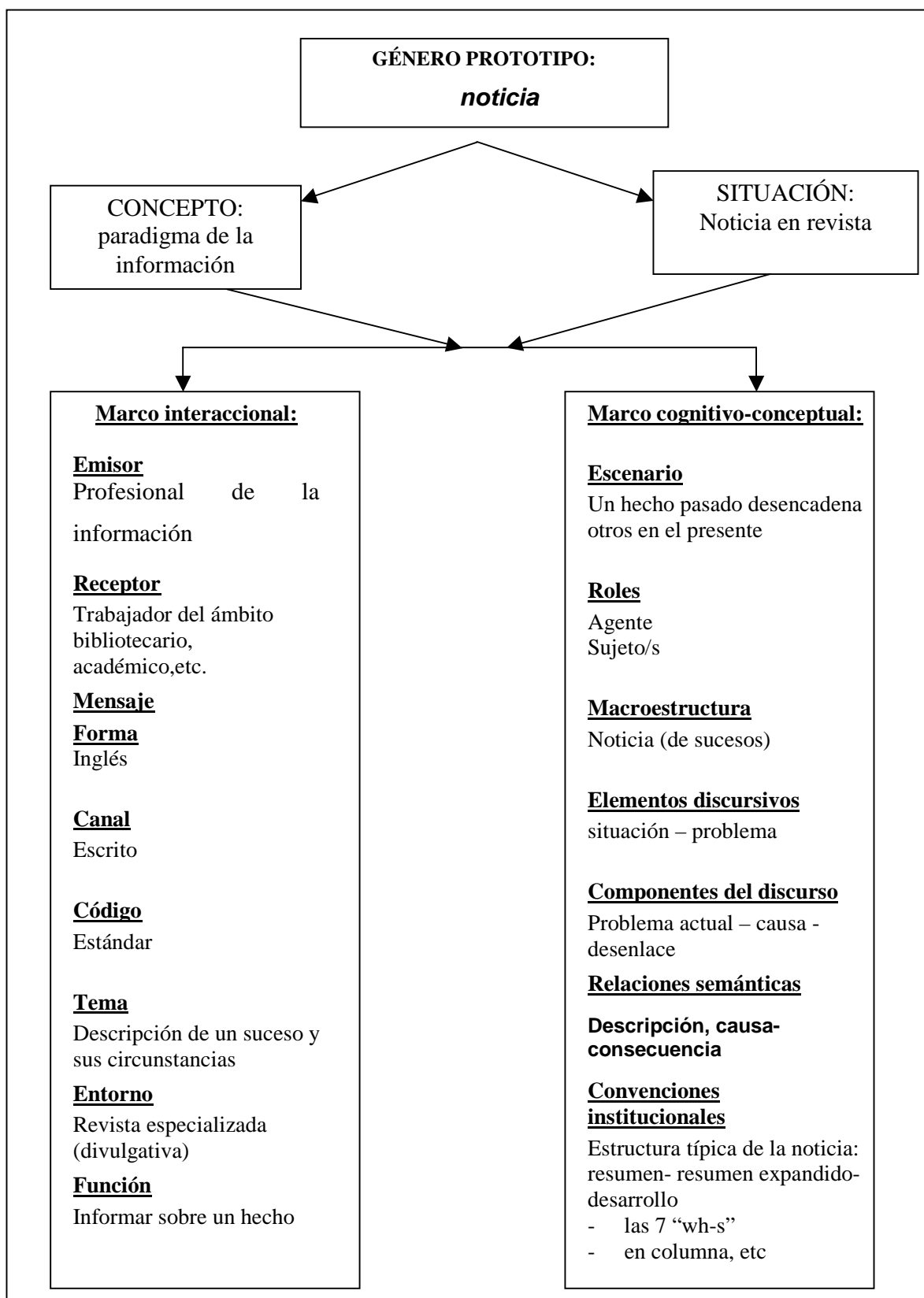
British Library officials can only estimate how much money is at stake since, by law, only the beneficiaries are informed of the bequest's exact amount. However, officials and advocates estimate the library has been shortchanged upwards of \$20 million. □

(Continued on p. 124)

Esquema-resumen de la noticia:

Macroestructura	Protocolo de resumen del texto (sin título)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Resumen de la noticia: quién, qué</i> 	<p><i>Pugna entre Biblioteca Británica y Museo Británico(CONTEST)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollo: narración temporal de los hechos hasta el momento actual</i> 	<p>- <i>legado de Shaw sobre derechos de autor a tres estamentos: Museo, Academia Real, Galería Nacional (WILL)</i></p> <p>- <i>La sala de lectura que utilizaba Shaw era parte del Museo, hasta que la Biblioteca se separó de éste ⇒el legado al Museo era para la sala de lectura en realidad (READING ROOM)</i></p> <p>-<i>La biblioteca exige una proporción de los beneficios (BLCLAIMS)</i></p>

Análisis del género “noticia”:



APÉNDICE 3

CUESTIONARIO SOBRE GÉNEROS

A. Cuestionario sobre marco interaccional (cuestionario B)

B. Cuestionario de identificación de género (cuestionario C)

A Cuestionario: señala la opción u opciones que consideres válidas de las que se ofrecen en cada apartado, en relación con todos los textos que has leído durante el examen. Si consideras que es posible más de una opción, indica el grado de probabilidad en cada caso de la siguiente forma:

1. poco probable 2. algo probable 3. probable 4. muy probable 5. seguro

A) Marco interaccional

1. *¿Quién suscribe cada texto?*

	una firma comercial	profesional/es de la información	miembro/-s de un ámbito profesional común al lector	miembro/-s de un ámbito científico	otro/-s (especificar)
texto 1					
texto 2					
texto 3					
texto 4					
texto 5					

2. *¿A quién va dirigido cada texto?*

	A una comunidad científico-académica	A un público general	A trabajadores de un sector determinado	A otro colectivo (especificar) o particular
texto 1				
texto 2				
texto 3				
texto 4				
texto 5				

3. *¿Cuál es el objetivo específico de cada texto?*

	describir	evaluar	analizar	narrar	contrastar	otros
texto 1						
texto 2						
texto 3						
texto 4						
texto 5						

4. *¿Cuál de las siguientes crees que es la función comunicativa de cada texto?*

	persuadir	informar	entretener	otras (especificar)
texto 1				
texto 2				
texto 3				
texto 4				
texto 5				

4. *¿En qué contexto inmediato, de los siguientes, crees que encontrarías cada texto?*

	en una publicación general	en una revista divulgativa	en una revista científica	en un libro	en otros (especificar)
texto 1					
texto 2					
texto 3					
texto 4					
texto 5					

B. IDENTIFICACIÓN DE GÉNERO

¿De qué tipo de texto se trata en cada caso?

texto 1: _____

texto 2: _____

texto 3: _____

texto 4: _____

texto 5: _____

APÉNDICE 4

TABLAS DESCRIPTIVAS

A. Tablas descriptivas de los resultados de los protocolos de lectura

B. Tablas descriptivas de los resultados del cuestionario 1 (marco interaccional)

C. Tabla descriptiva de los resultados del cuestionario 2 (identificación de géneros)

D. Tablas comparativas de los resultados de los protocolos de lectura para asistentes y no asistentes

A

Tabla 1: suma de los resultados globales (t1= resumen; t2=anuncio editorial; t3= reseña/introducción; t4= anuncio comercial/contraportada; t5=noticia)

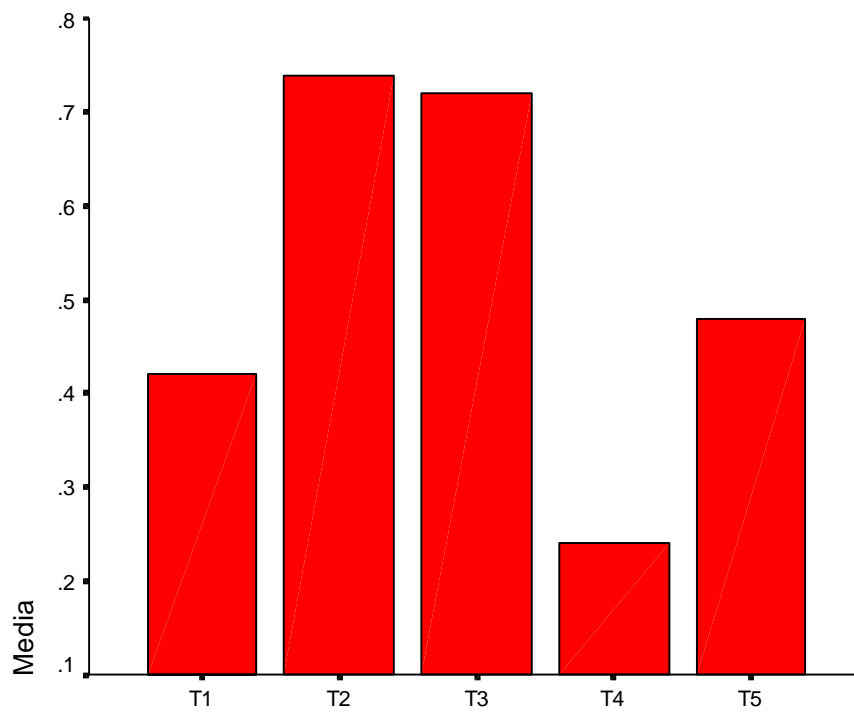


Tabla 2: ideas desglosadas de “anuncio editorial”

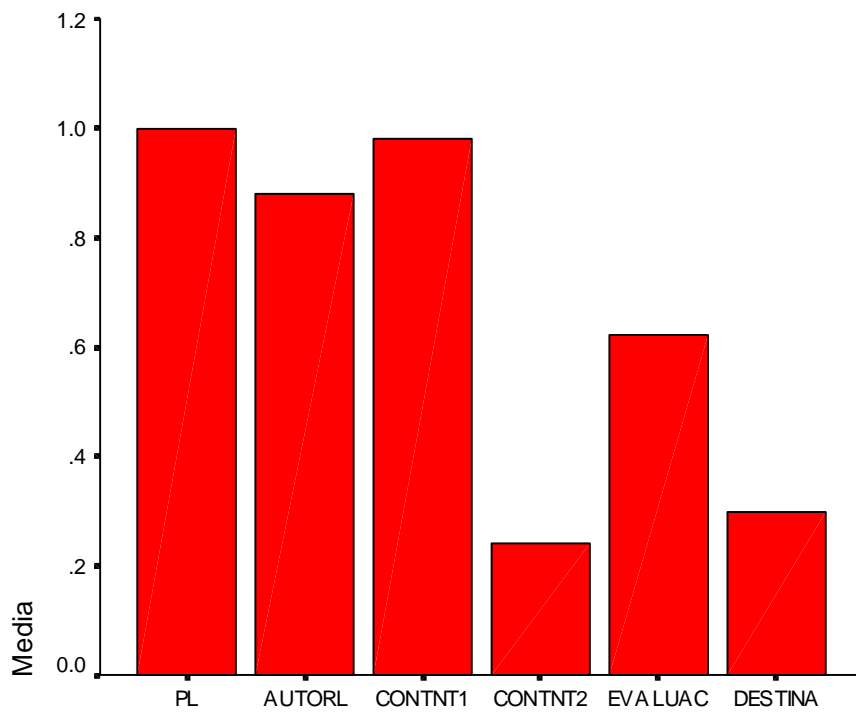


Tabla 3: ideas desglosadas de “introducción”

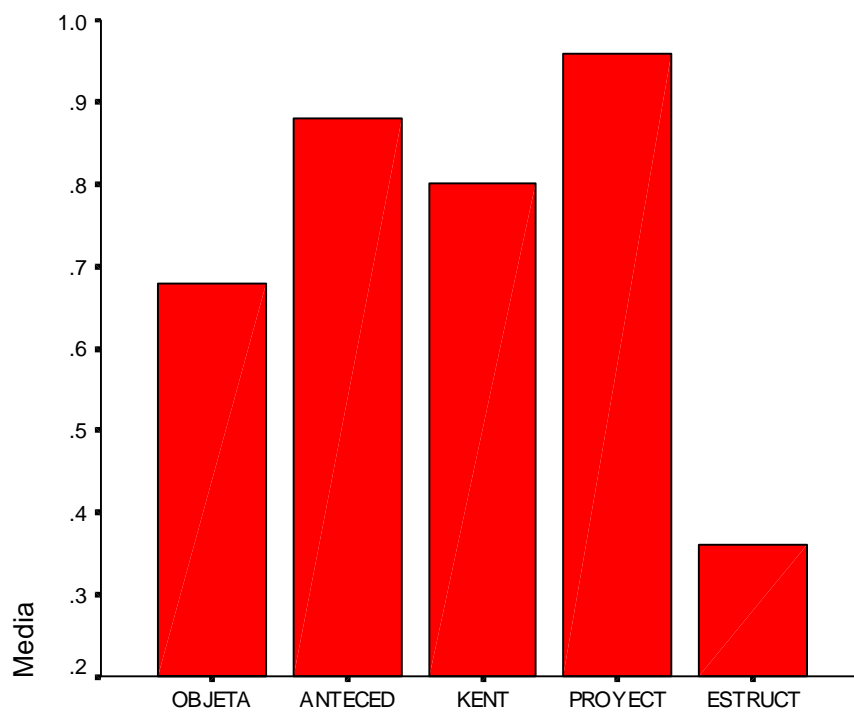


Tabla 4: ideas desglosadas de “reseña”

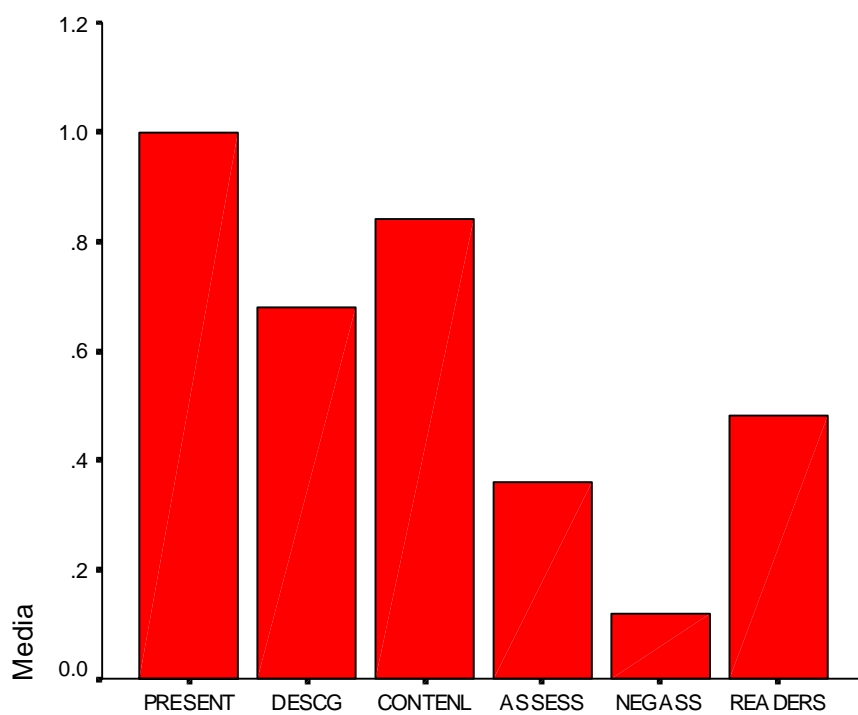


Tabla 5: ideas desglosadas de “contraportada”

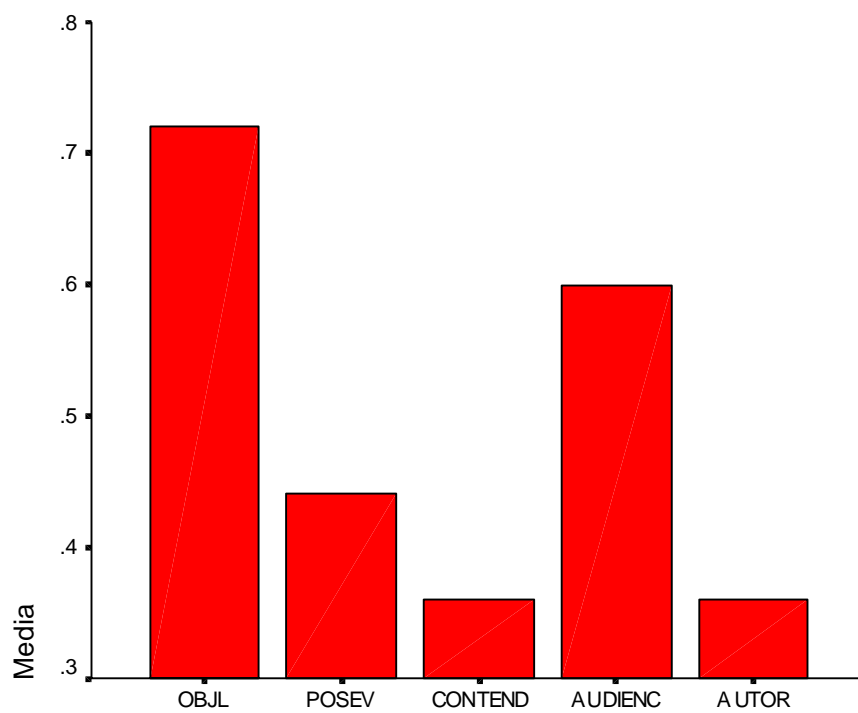


Tabla 6: ideas desglosadas de “anuncio comercial”

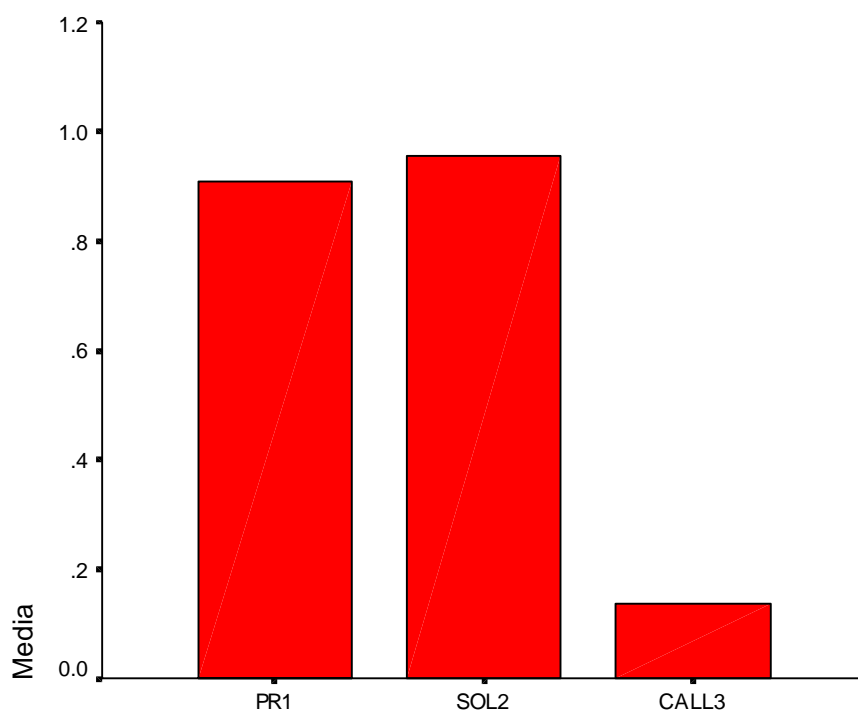
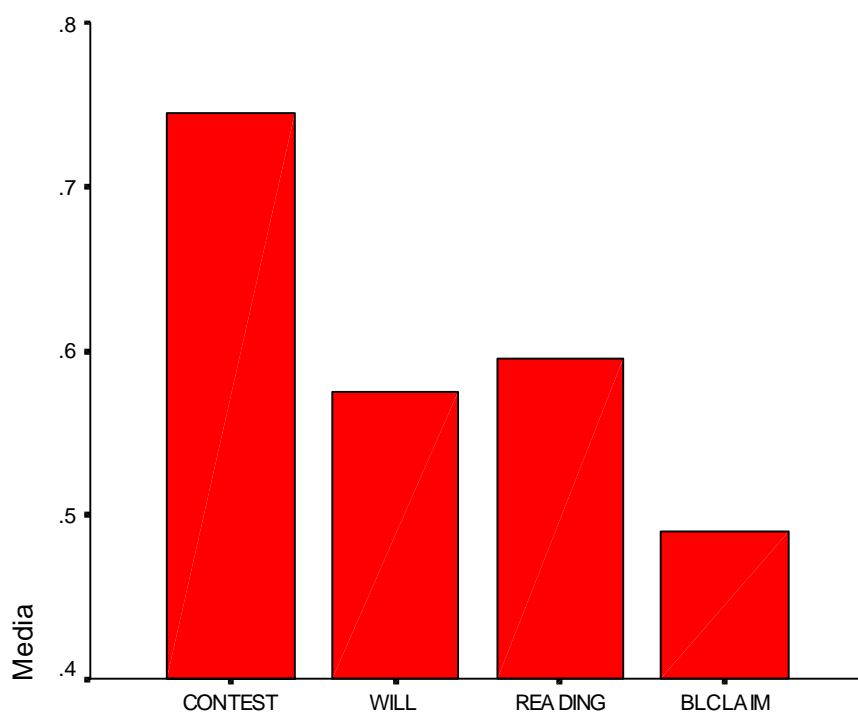


Tabla 7: ideas desglosadas de “noticia”



***B. Tablas descriptivas de los resultados del cuestionario 1
(marco interaccional)***

Resultados por textos:

tabla 8: Texto1(resumen)

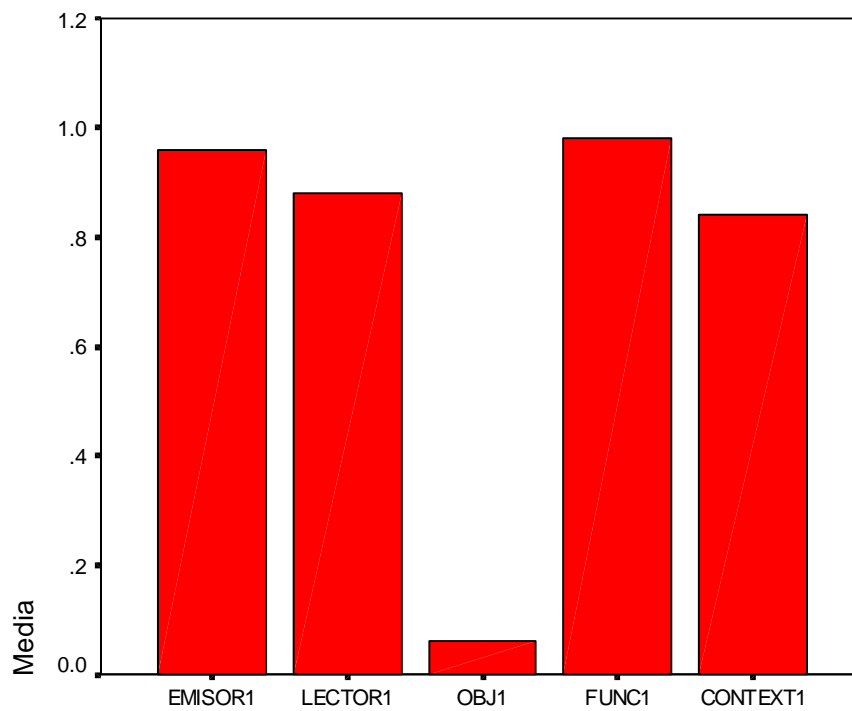


Tabla 9: Texto 2 (anuncio editorial)

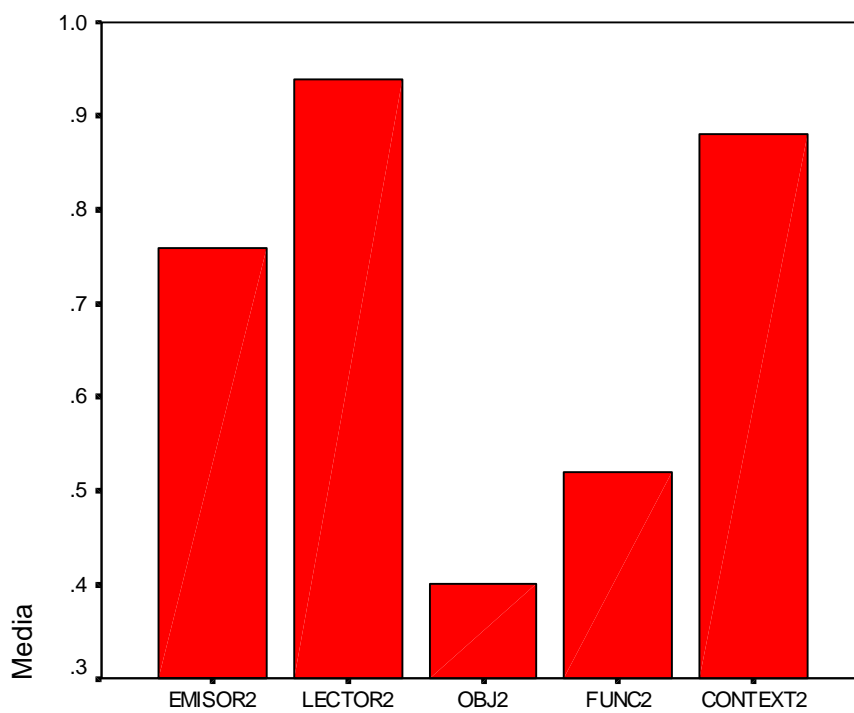


Tabla 10: texto 3 (introducción /reseña)

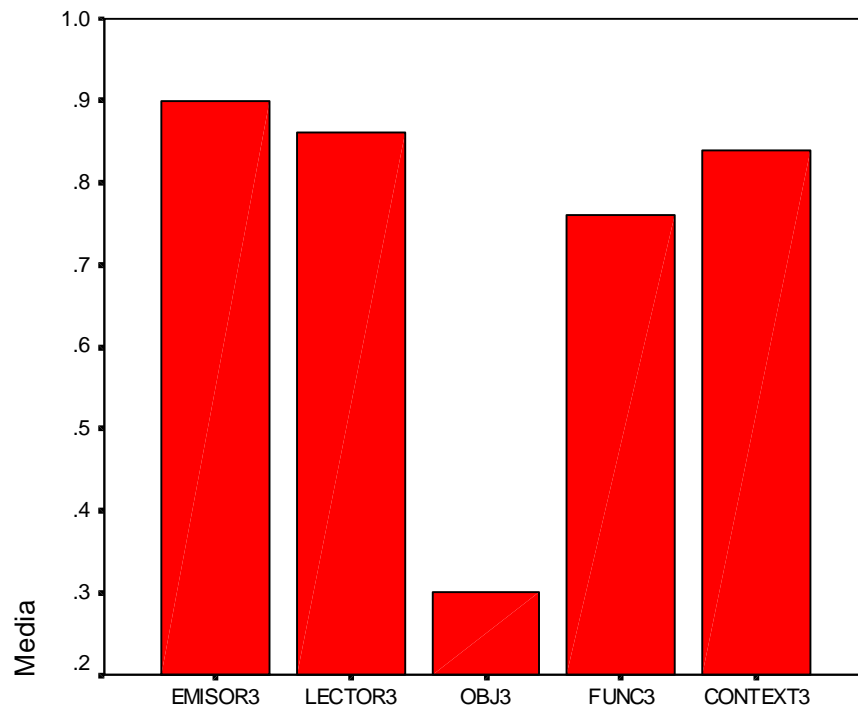


Tabla 11: Texto 4 (anuncio comercial/ contraportada)

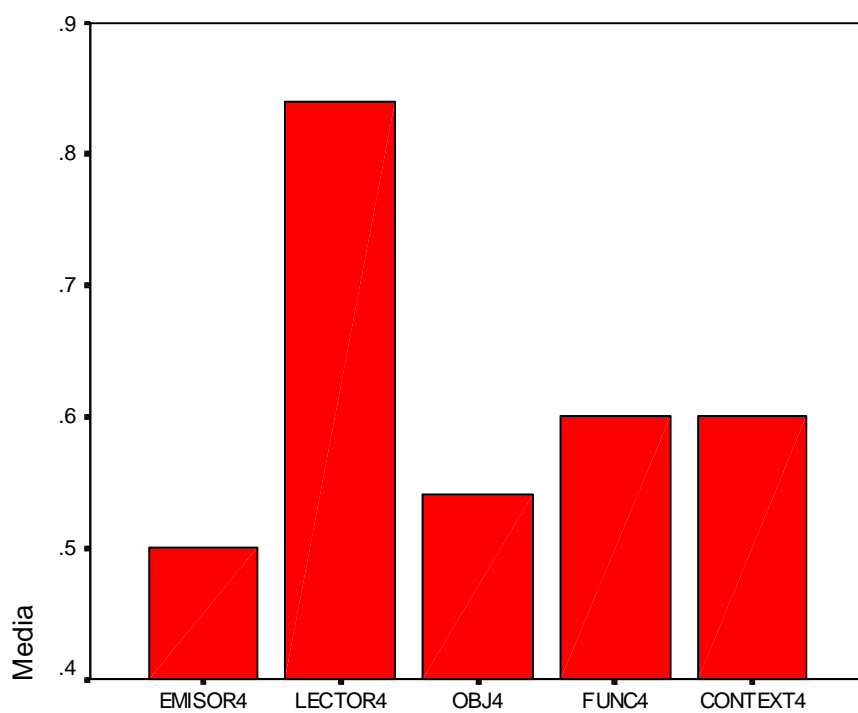
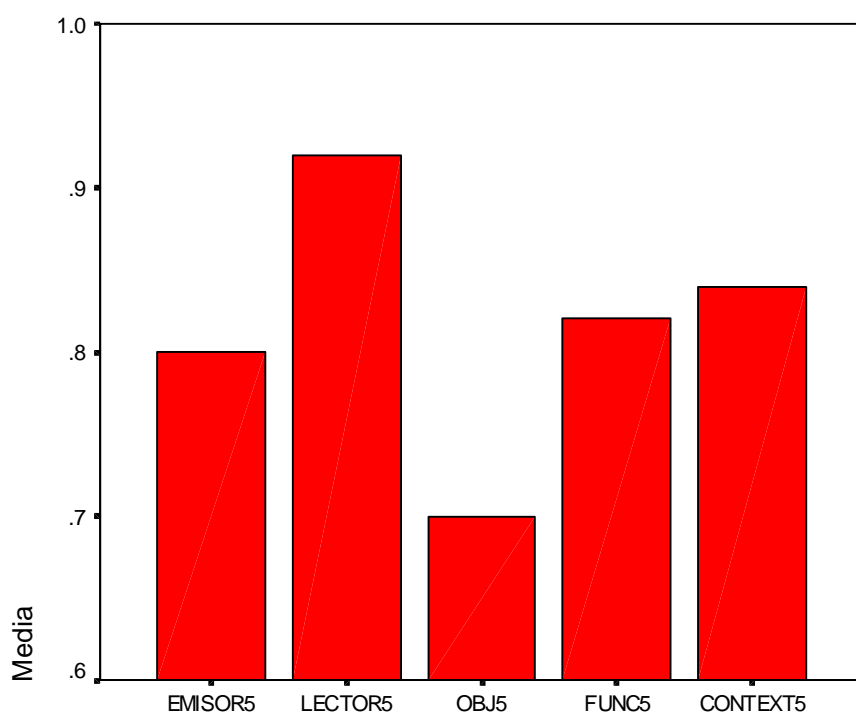


Tabla 12: texto 5 (noticia)



Resultados por apartados:

Tabla 13: emisor

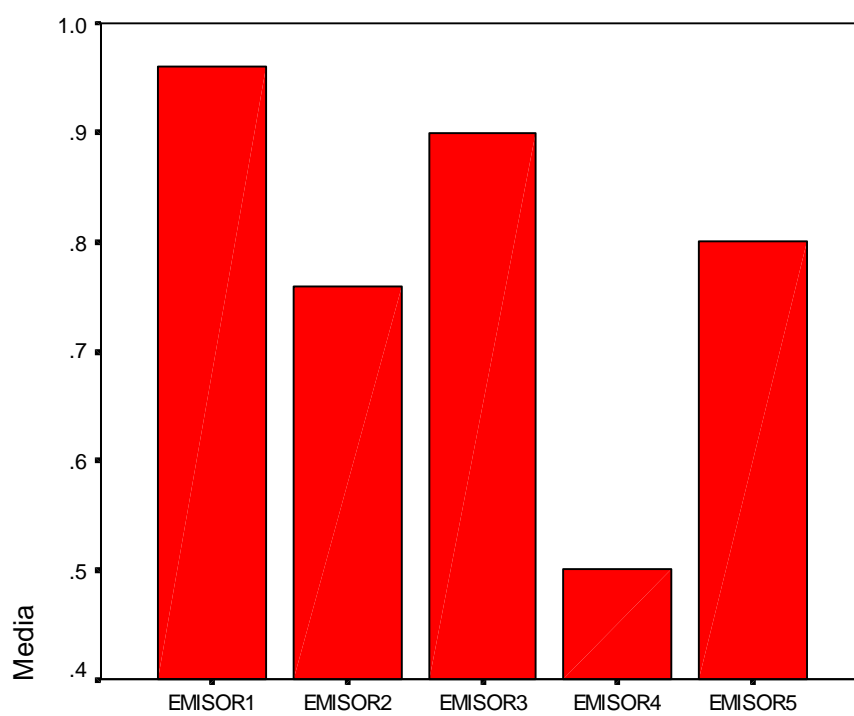


Tabla 14: lector

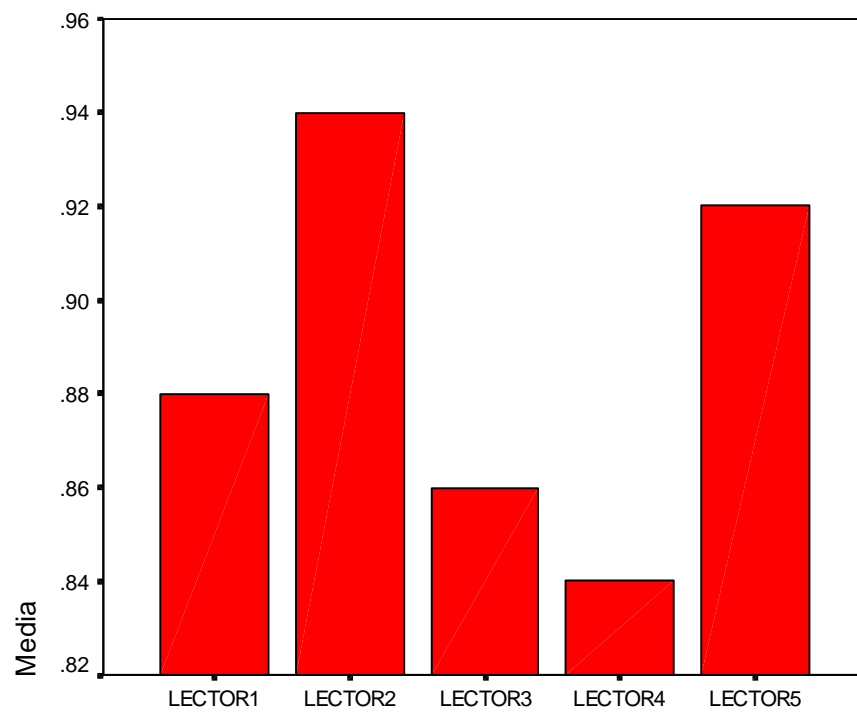


Tabla 15: objetivo

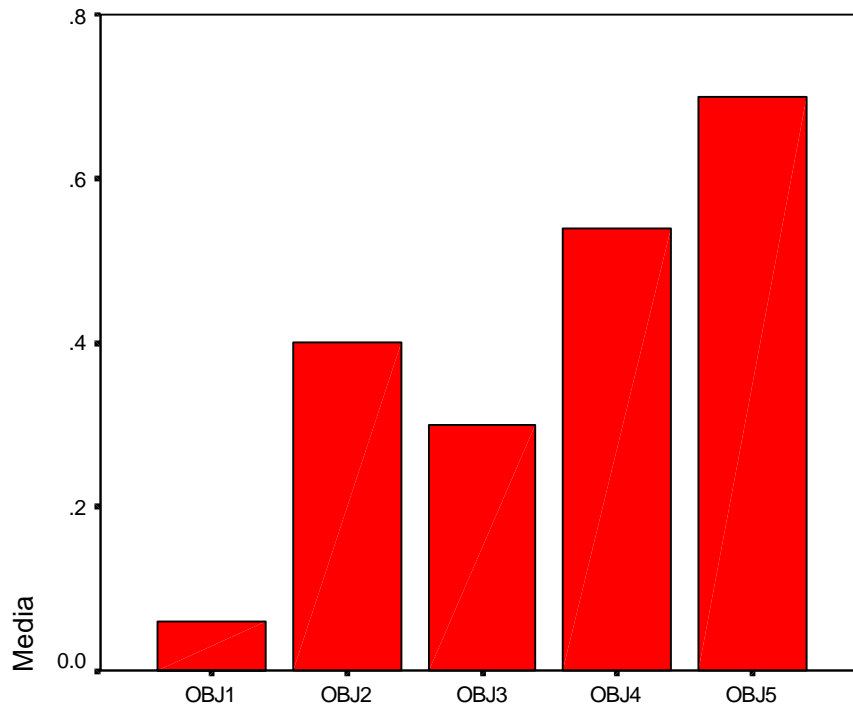


Tabla 16: función comunicativa

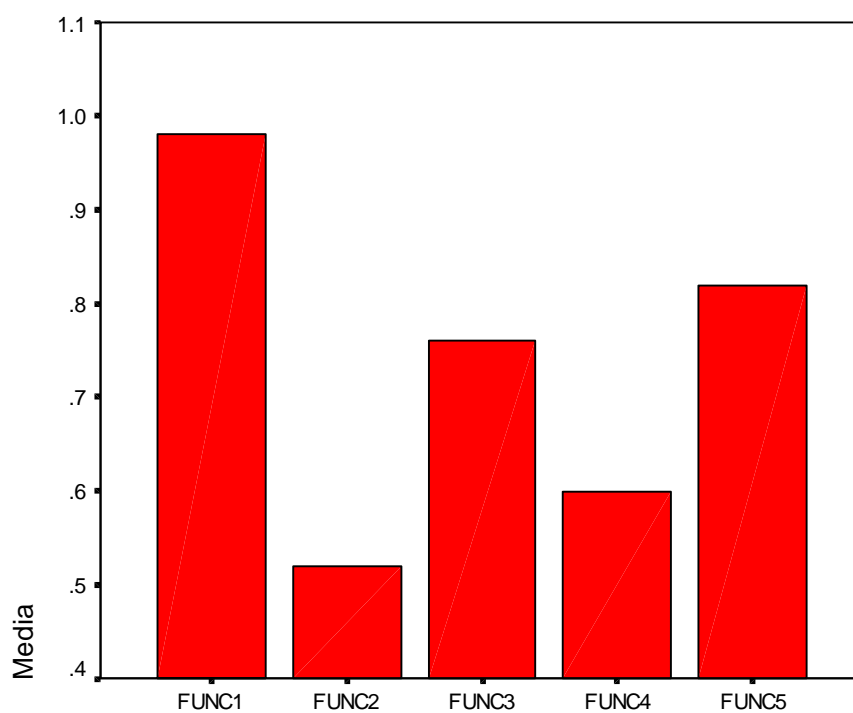
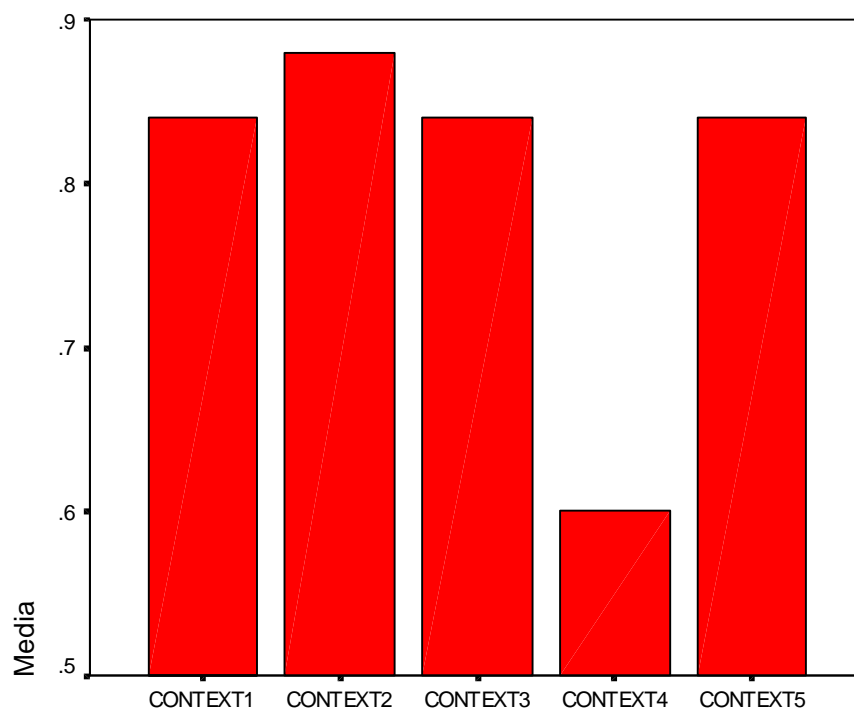
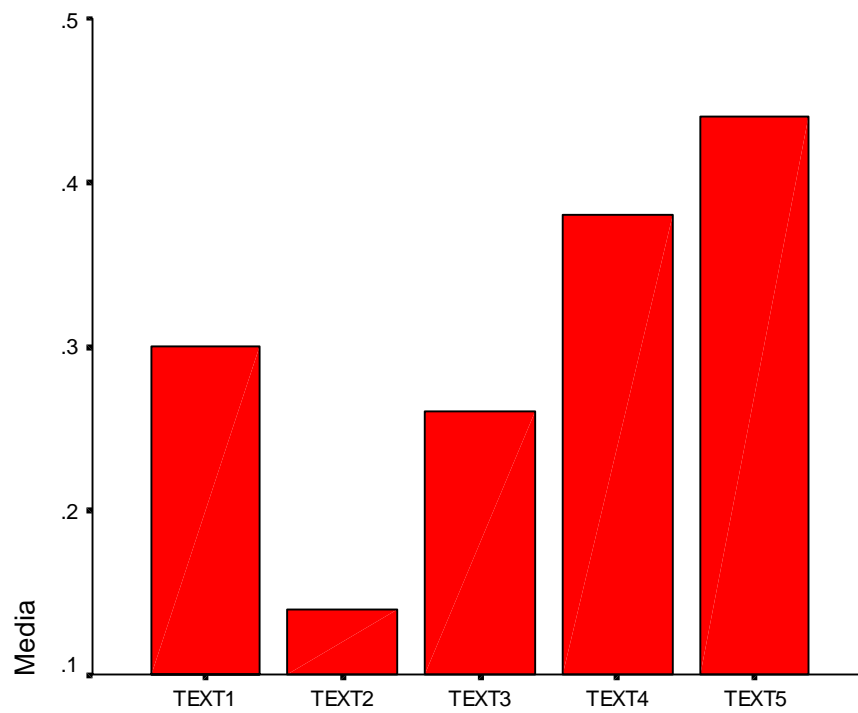


Tabla 17: contexto



C. Tabla 18: Tabla descriptiva de los resultados del cuestionario 2 (identificación de géneros)

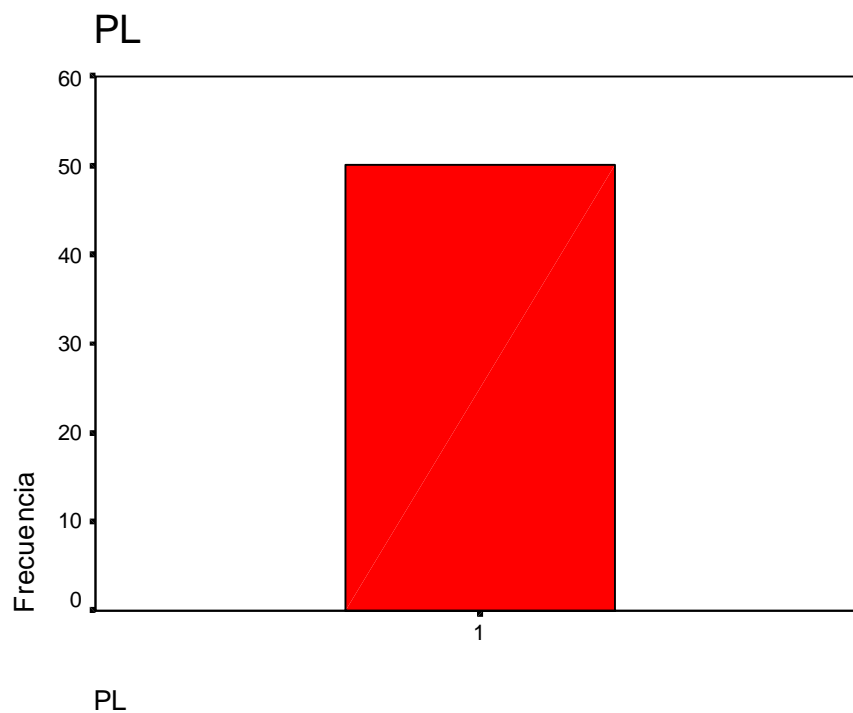


D. Tablas comparativas de los resultados de los protocolos de lectura para asistentes y no asistentes

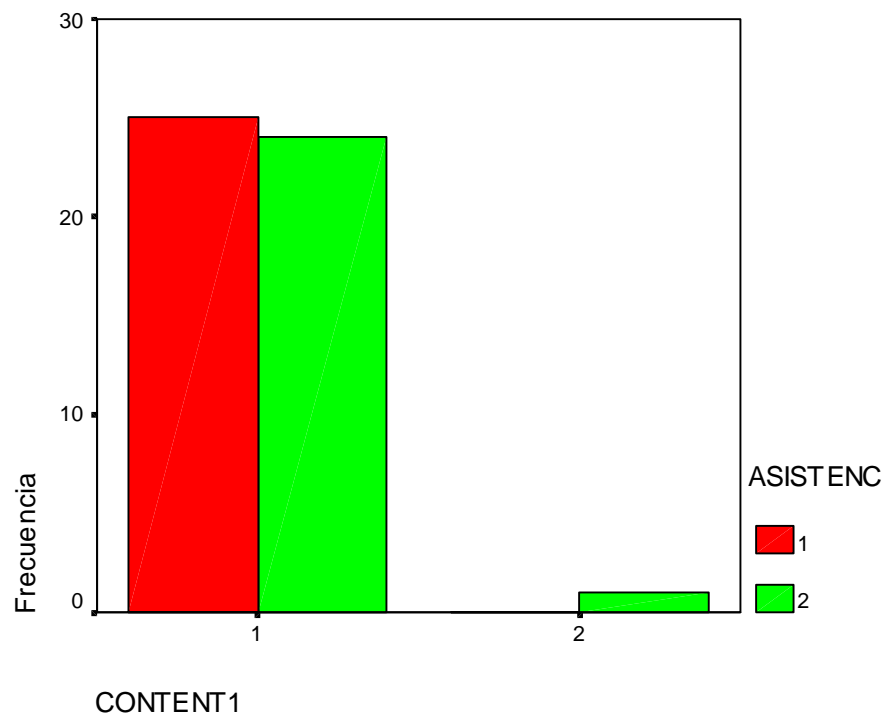
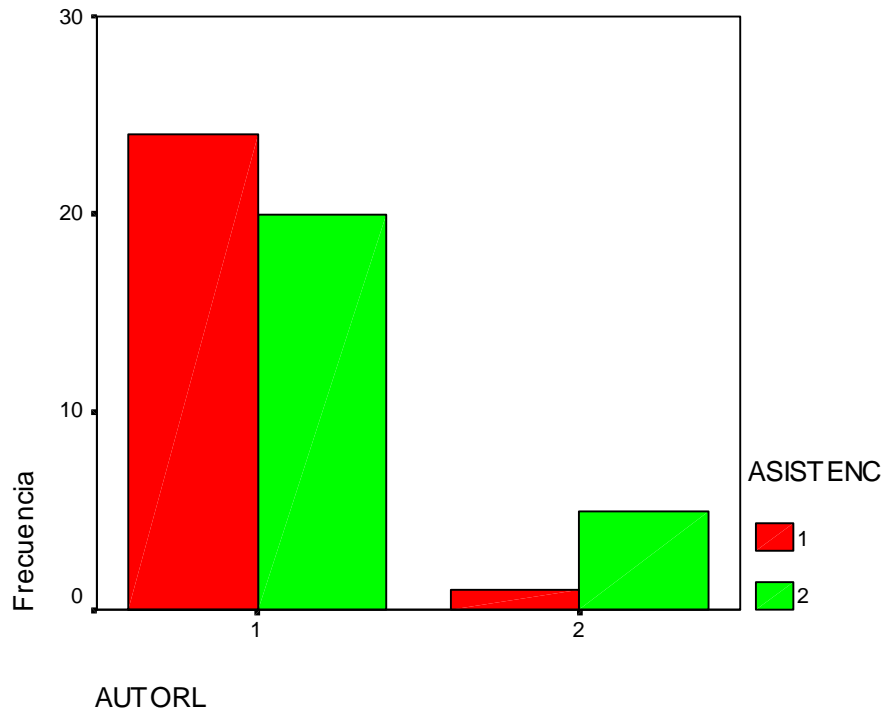
(1=idea reflejada en protocolo ; 2=idea no reflejada en protocolo)

1) anuncio editorial

Tabla 2.1



Tablas 2.2 y 2.3



Tablas 2.4 y 2.5

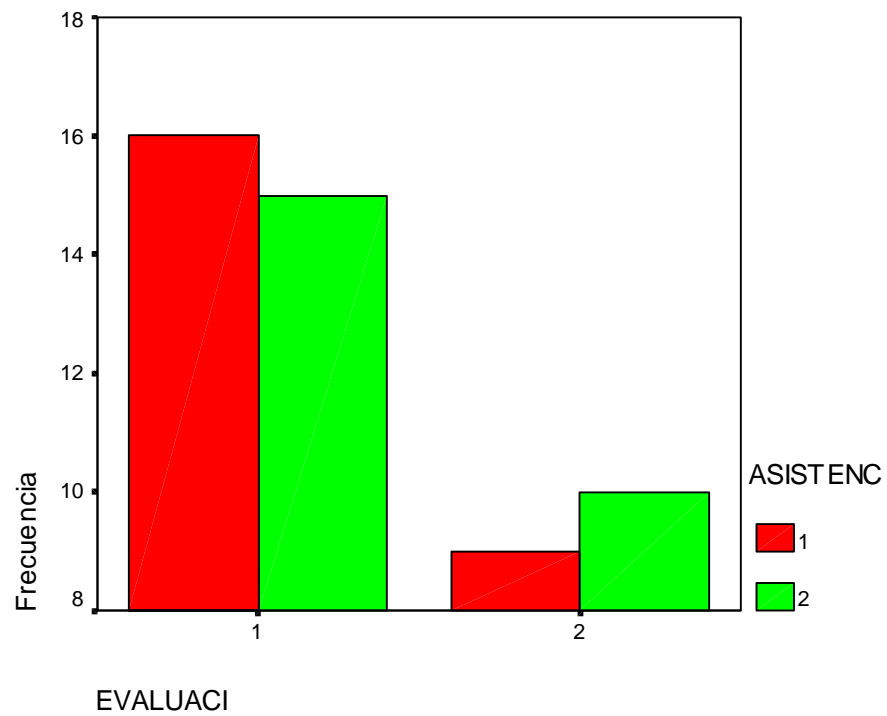
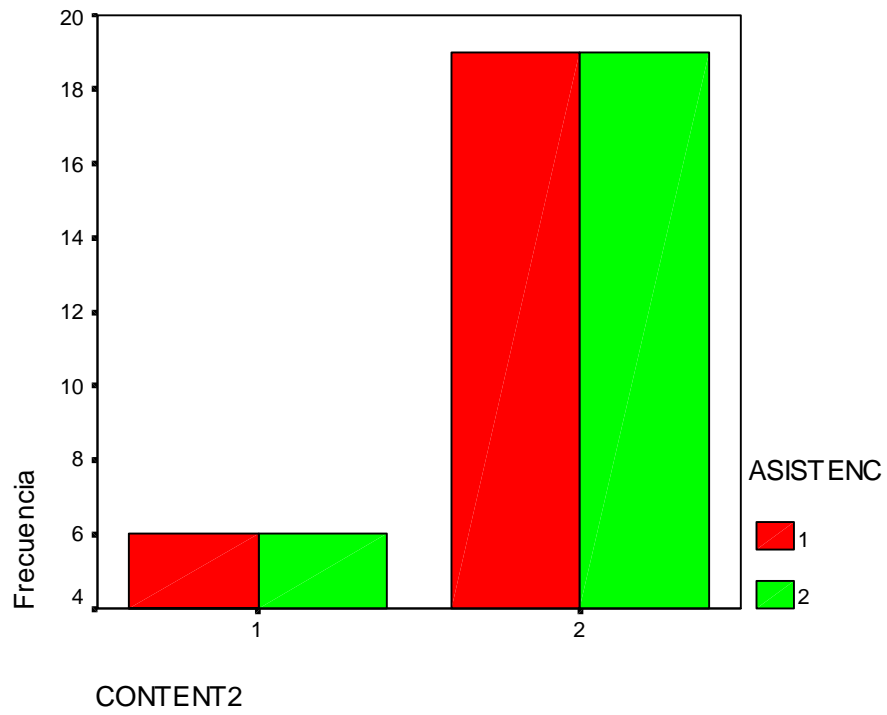
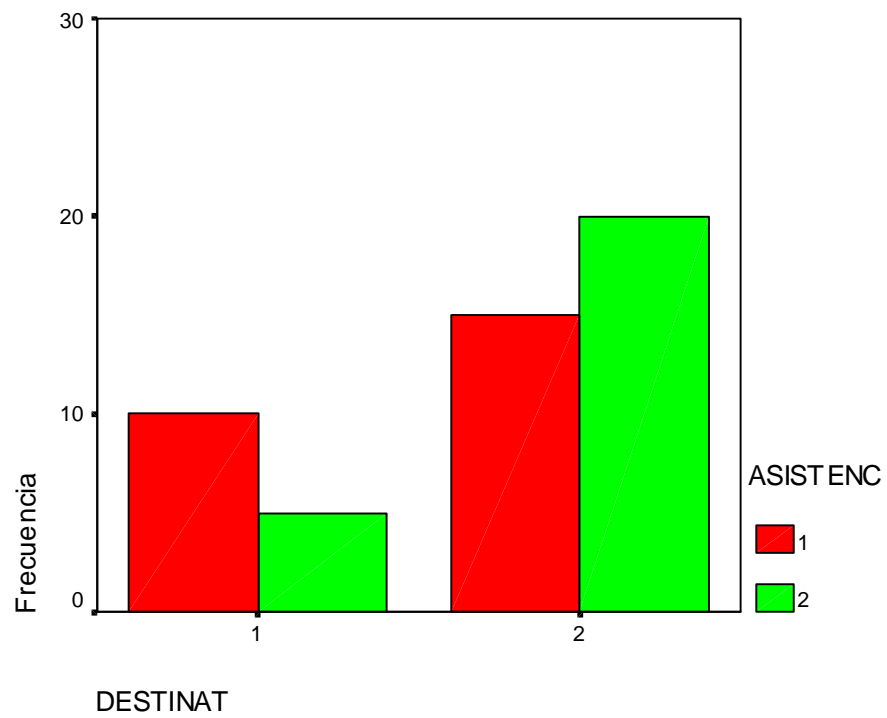
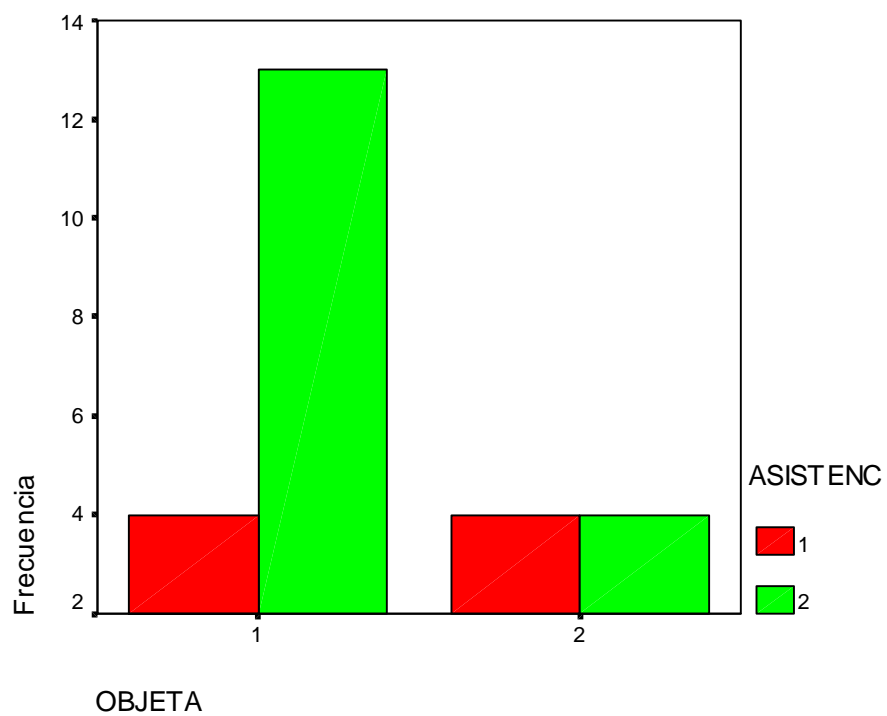


Tabla 2.6.

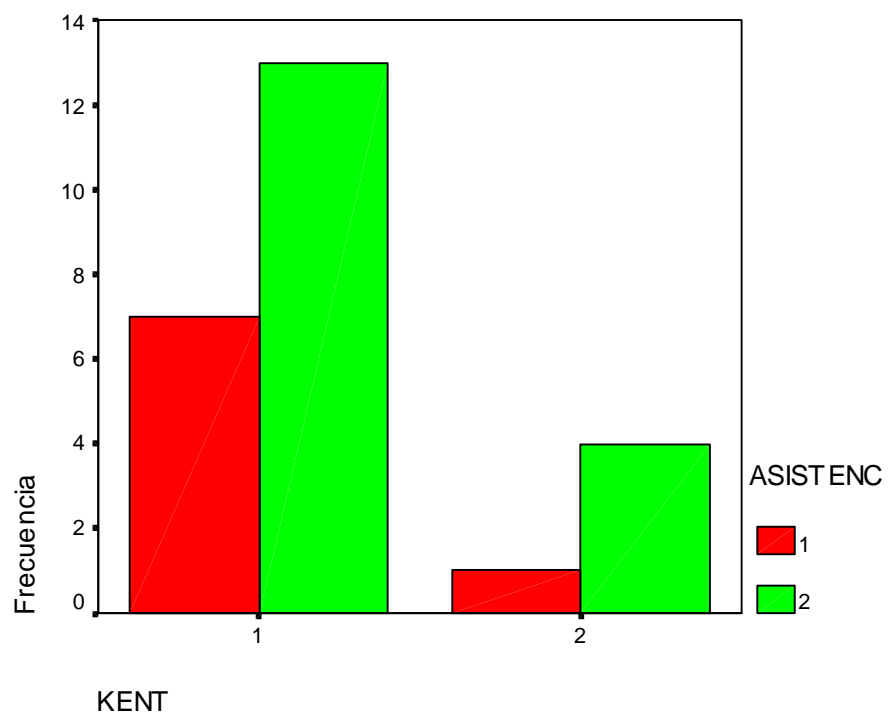
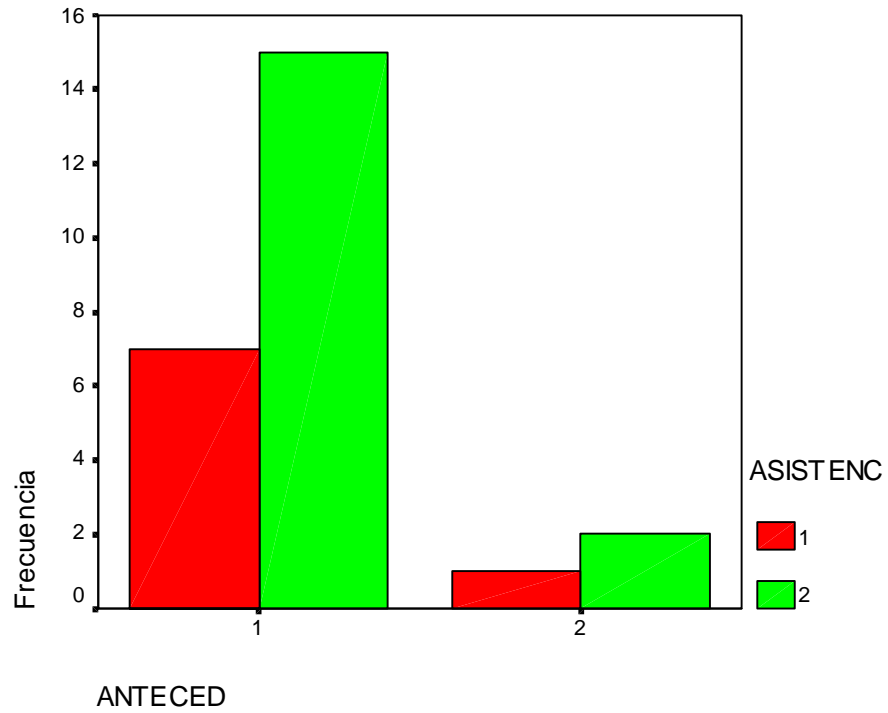


2) introducción

Tabla 3.1

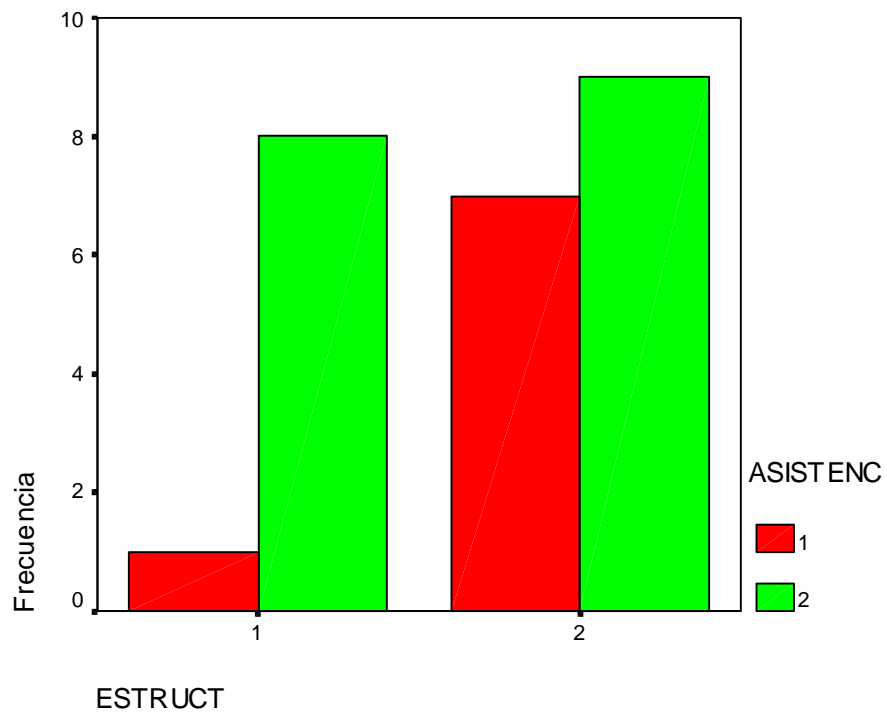
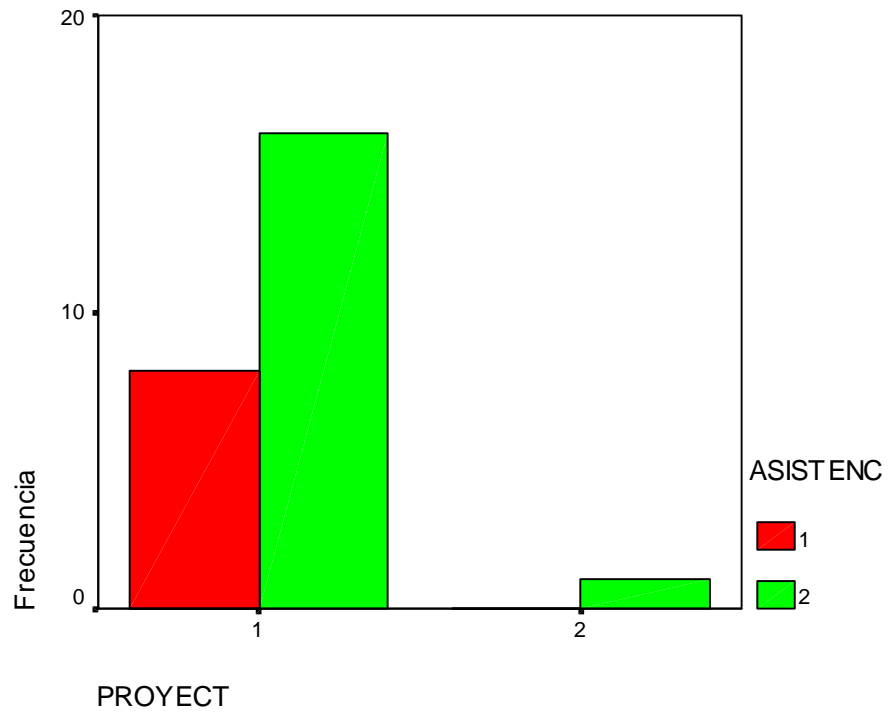


Tablas 3.2 y 3.3



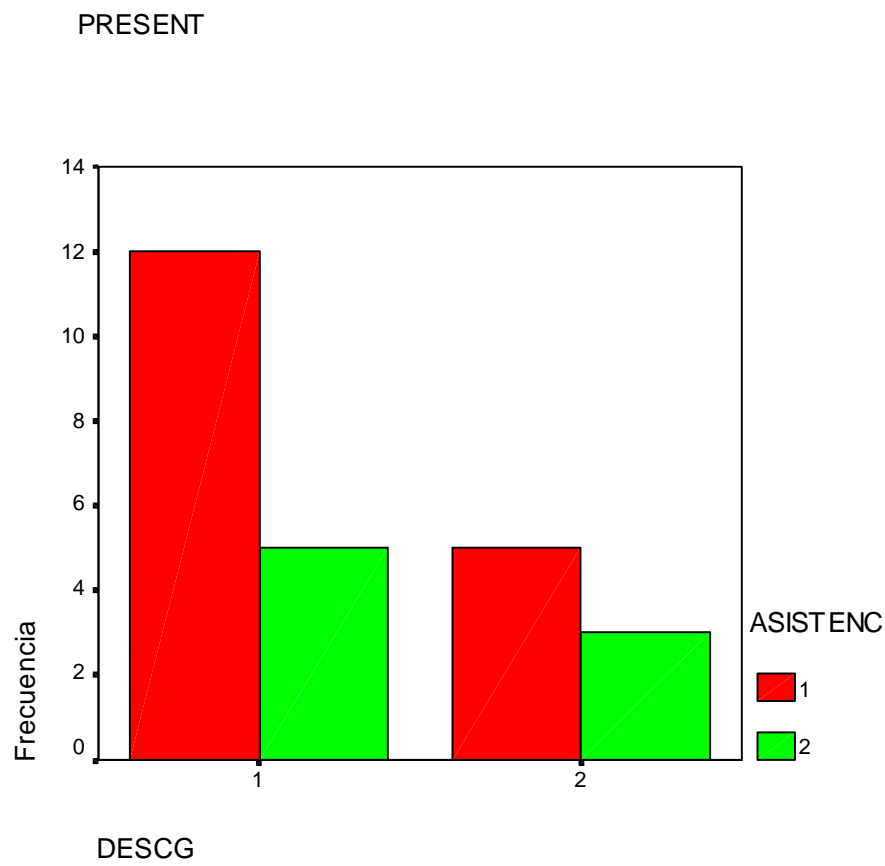
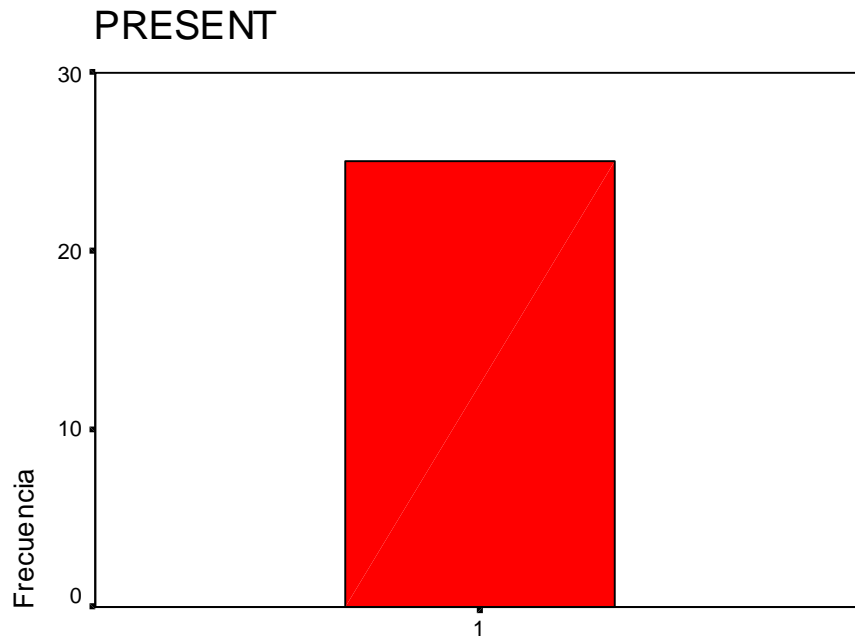
Tablas 3.4 y 3.5

3)

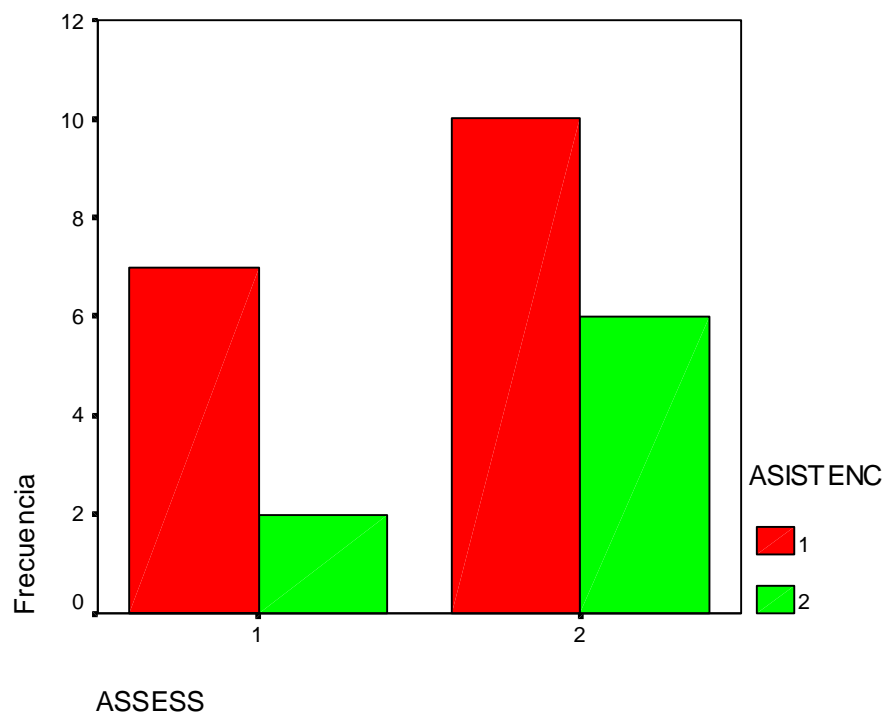
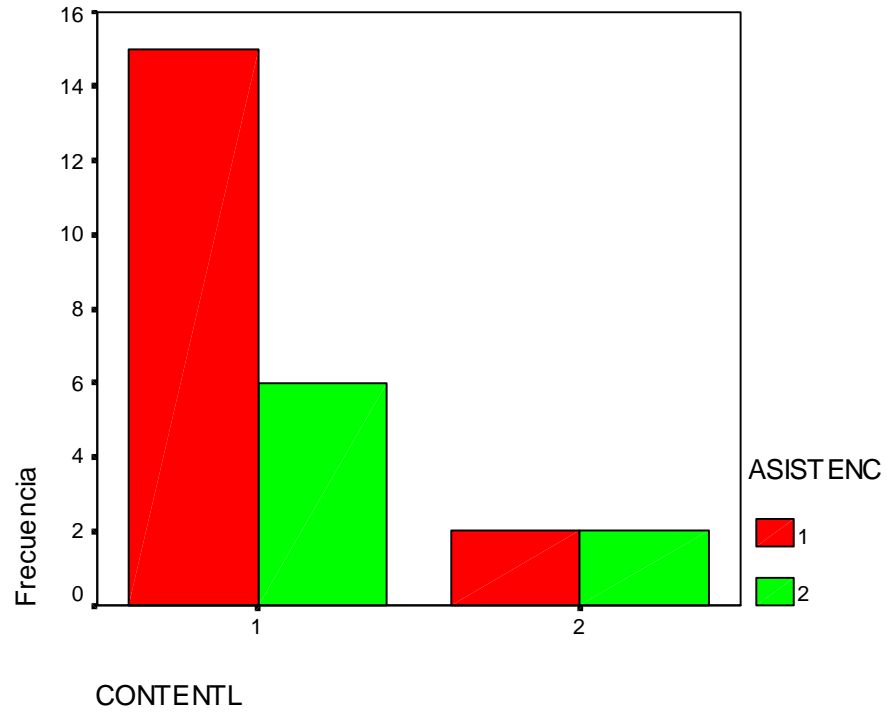


3. reseña

Tab as 4 y 4 2

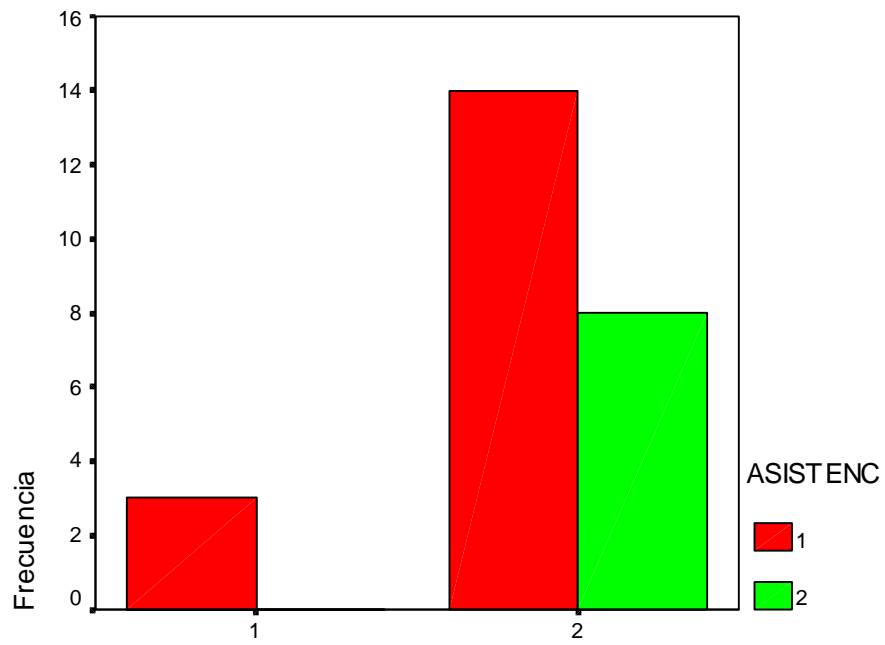


Tablas 4.3 y 4.4

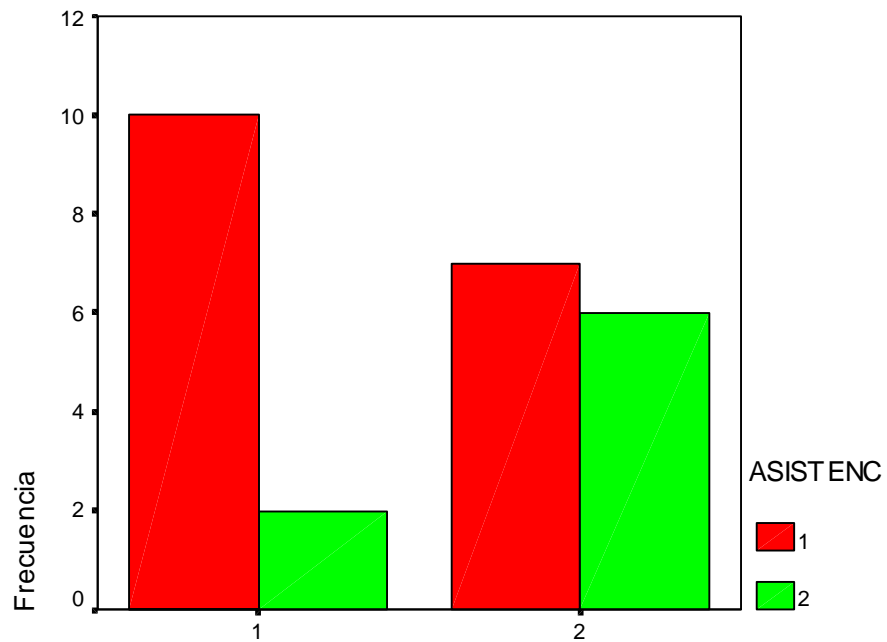


Tablas 4.5 y 4.6

4)



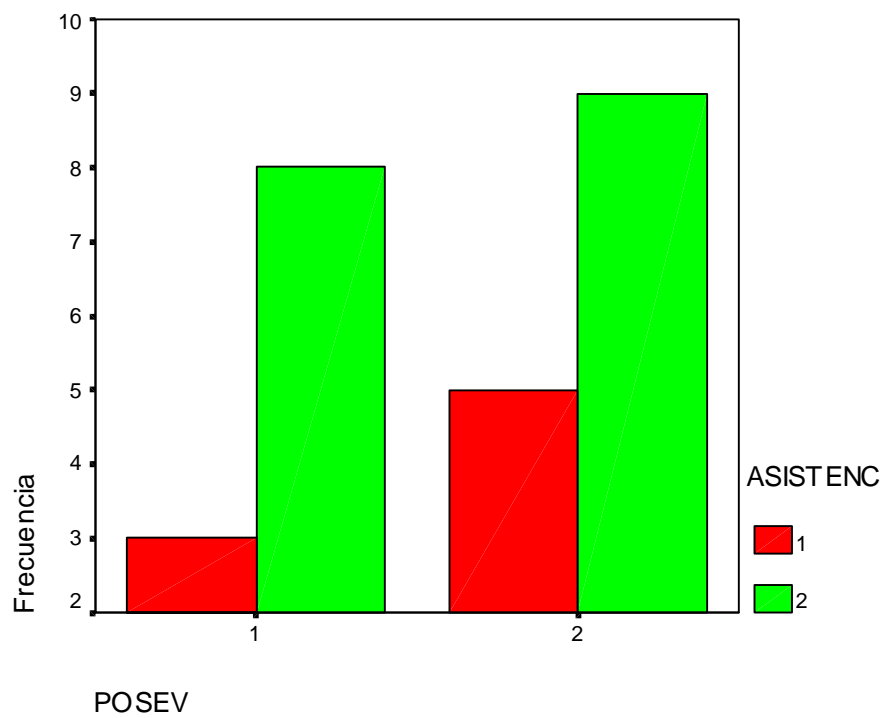
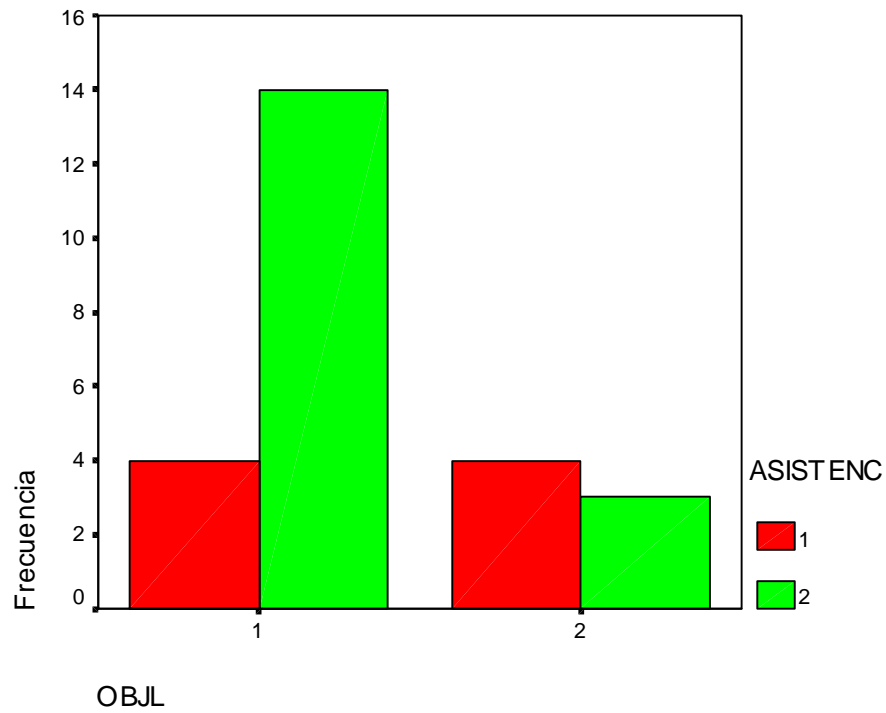
NEGASS



READERS

4) Contraportada

Tablas 5.1 y 5.2



Tablas 5.3 y 5.4

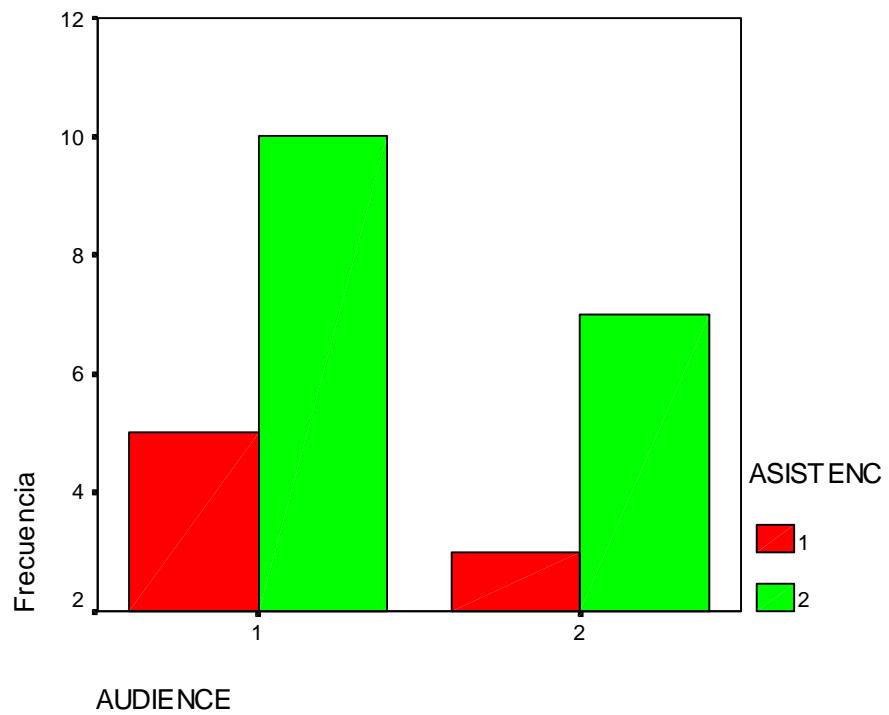
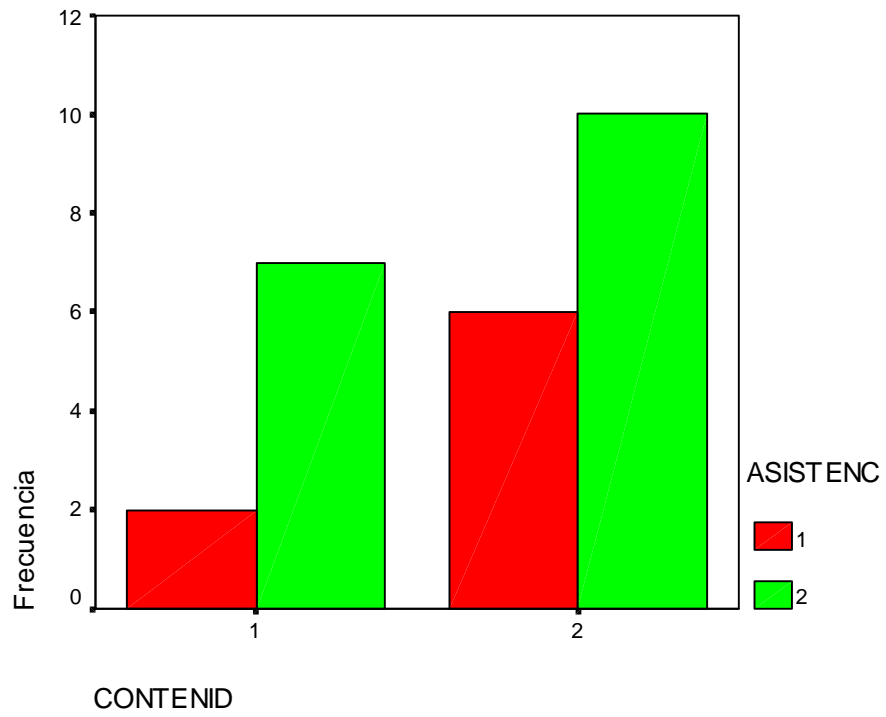
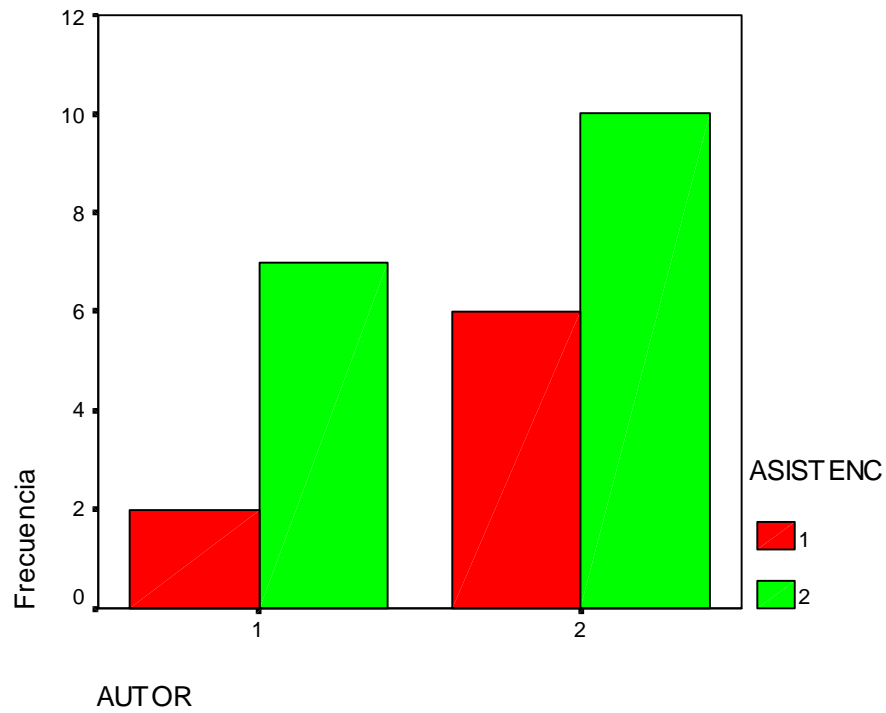
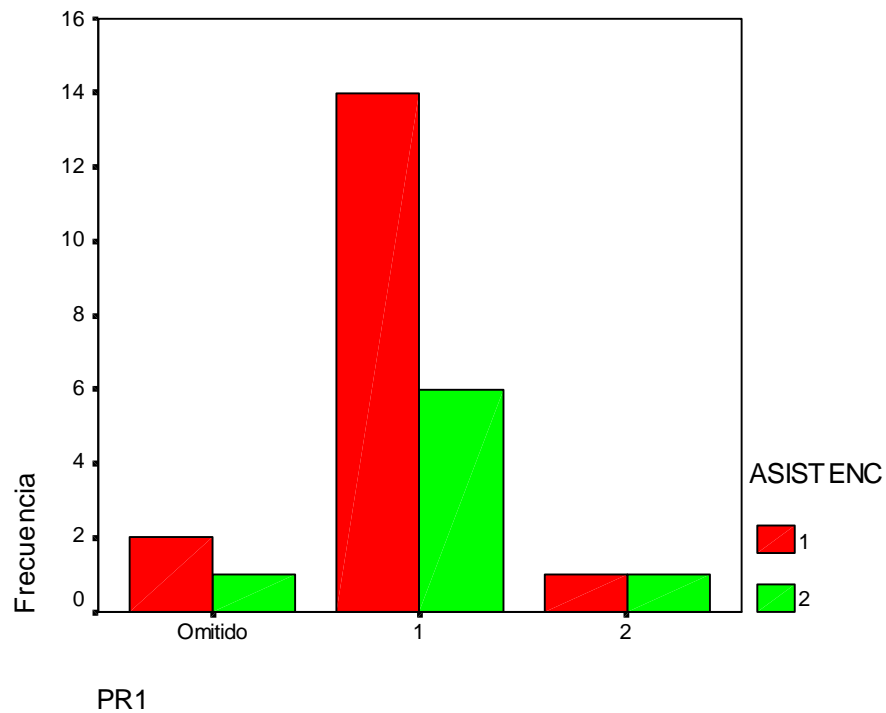


Tabla 5.5

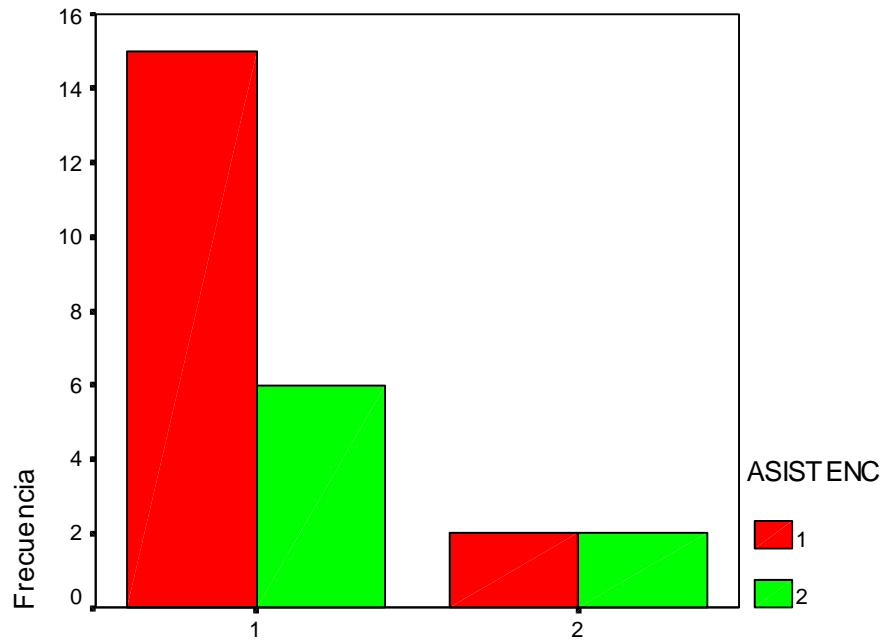


5) Anuncio comercial

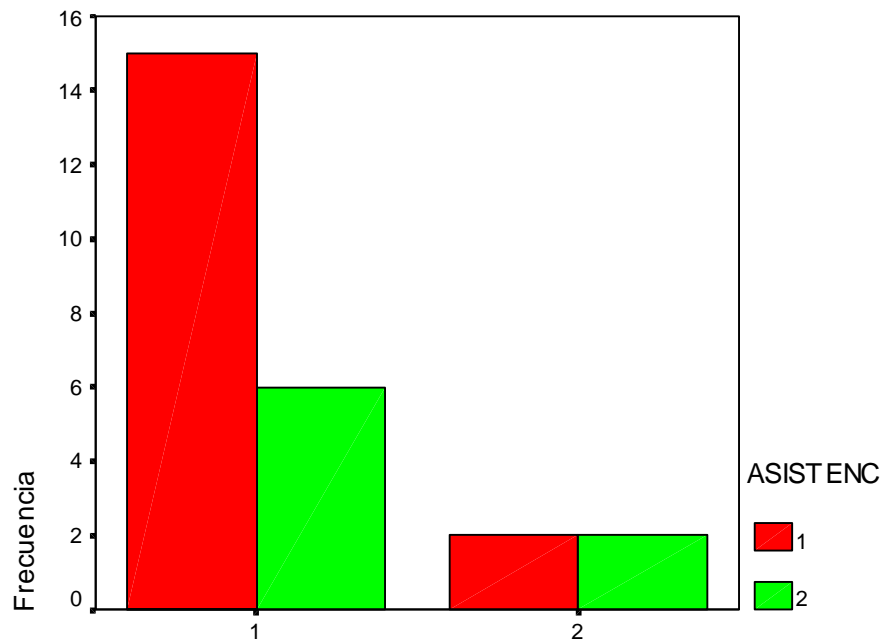
Tabla 6.1



Tablas 6.2 y 6.3

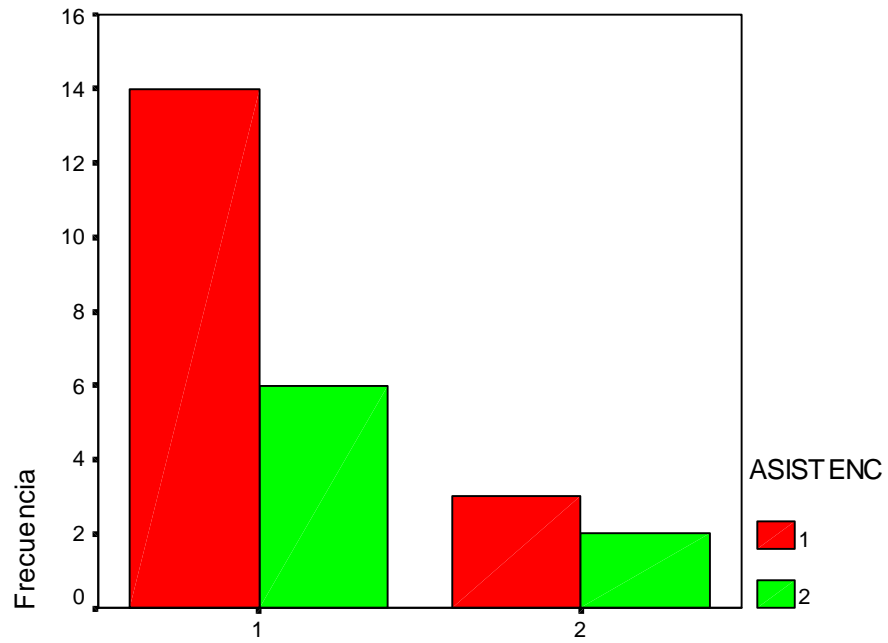


PR11

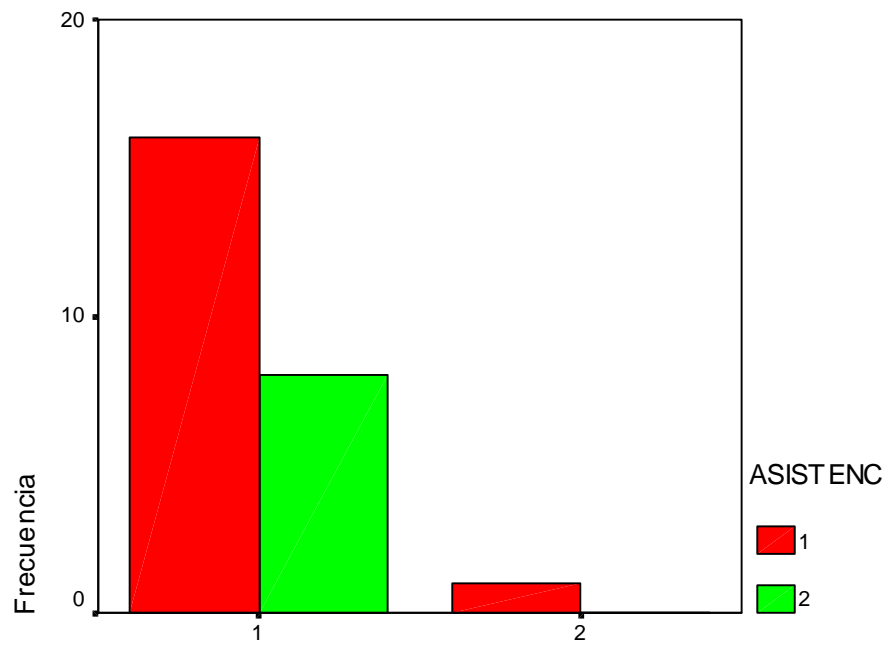


PR12

Tablas 6.4 y 6.5



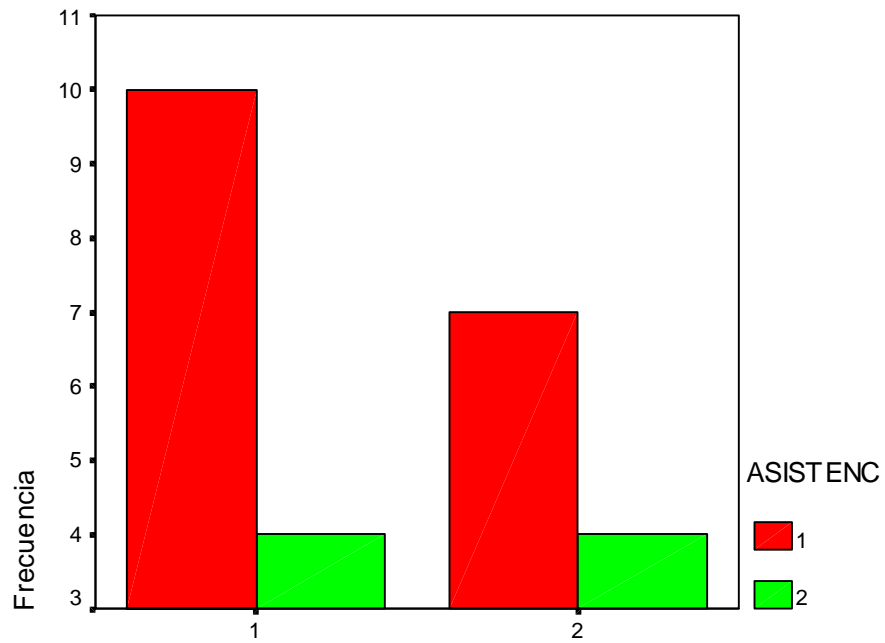
PR13



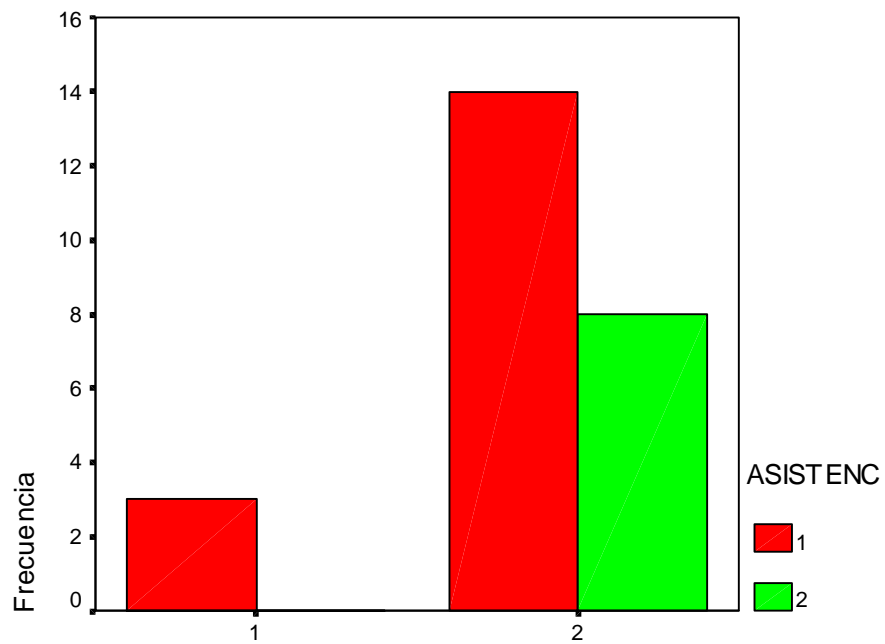
SOL2

Tablas 6.6 y 6.7

6)



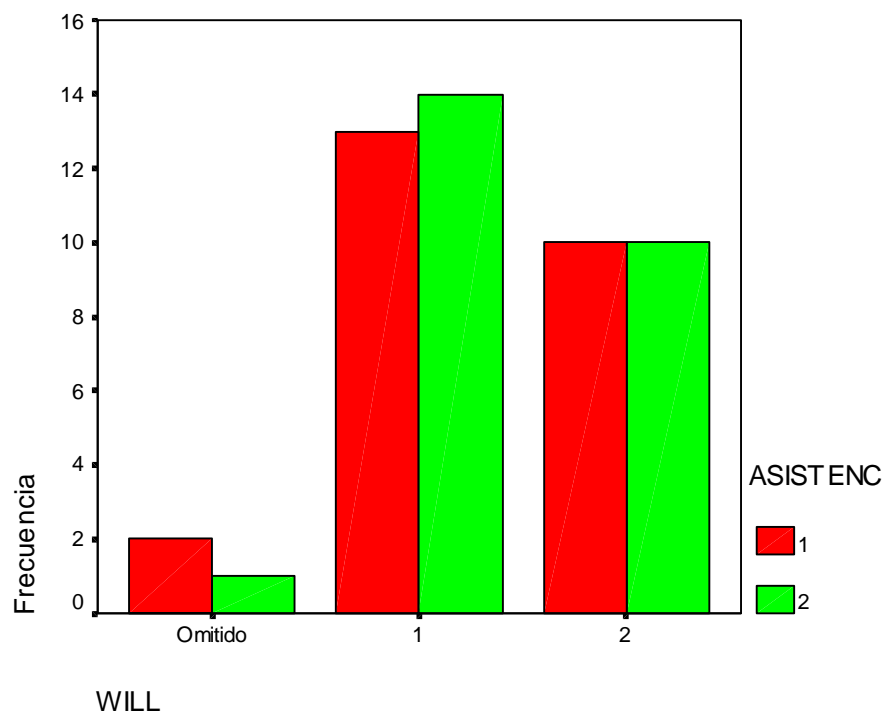
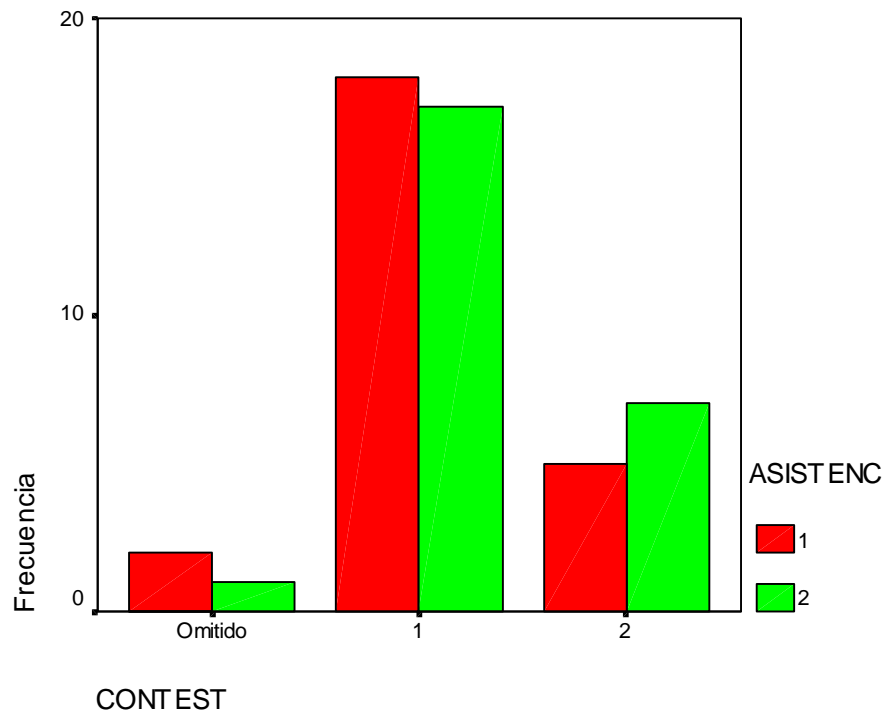
SOL21



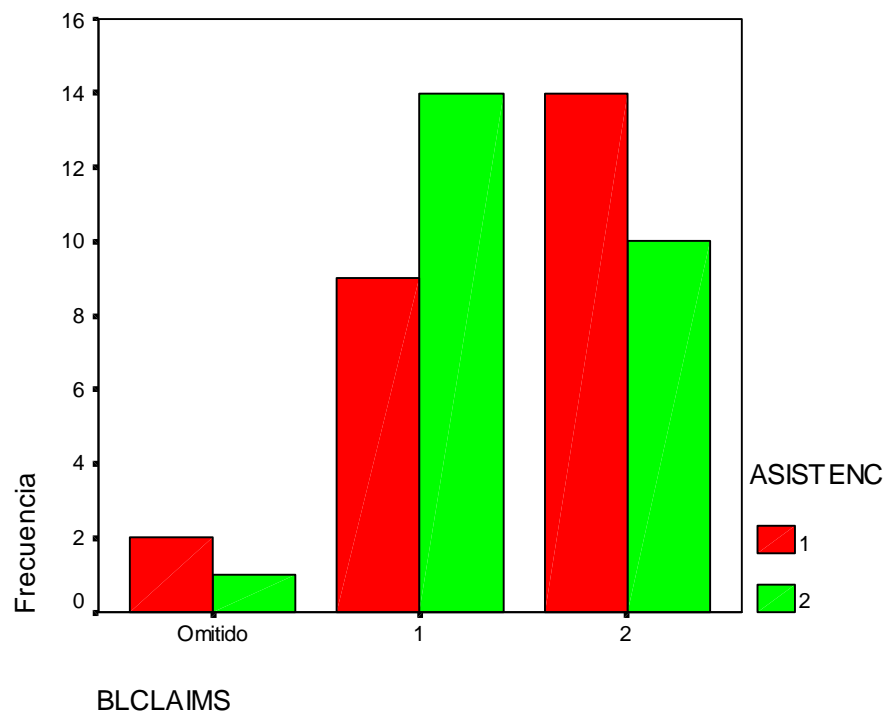
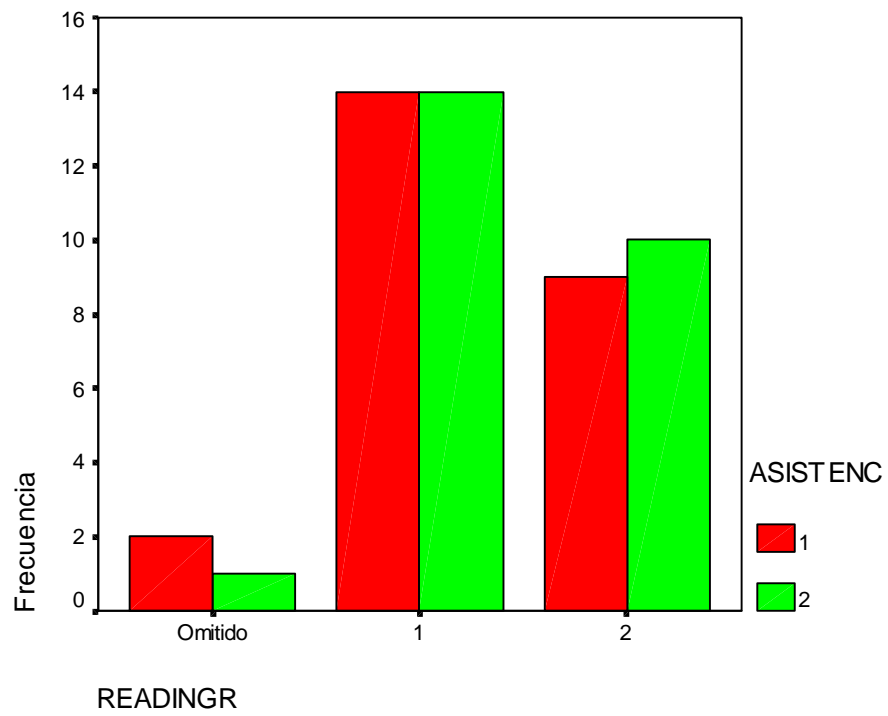
CALL3

6) Noticia

Tablas 7.1 y 7.2



Tablas 7.3 y 7.4



APÉNDICE 5.

A. Cuestionario sobre uso de estrategias metacognitivas

B. Tabla sobre uso de estrategias metacognitivas en inglés y en español

A) Uso de estrategias metacognitivas en inglés y español:

11. Indica con qué frecuencia realizas las siguientes acciones cuando lees en tu lengua y cuando lees

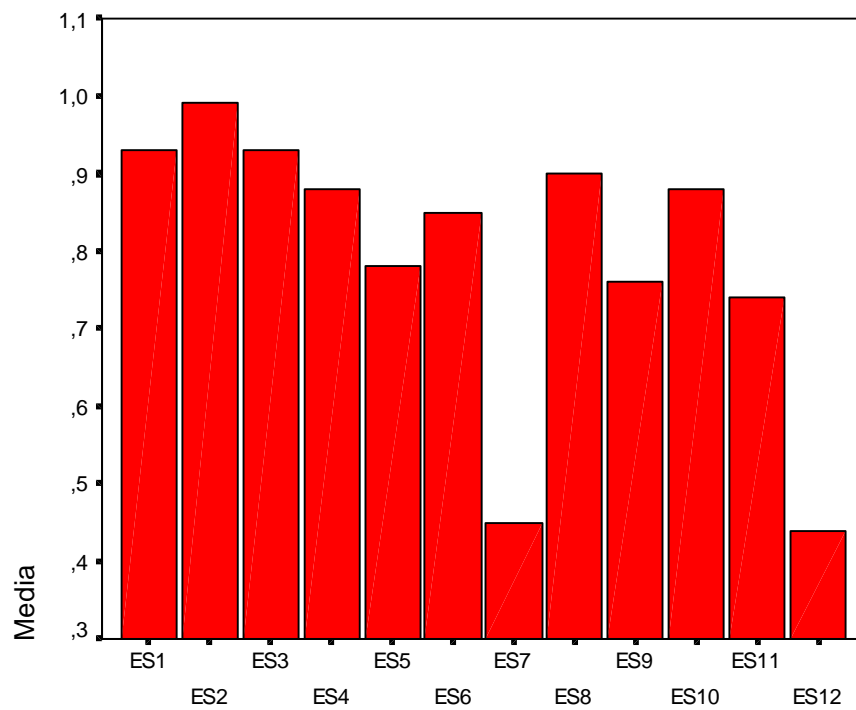
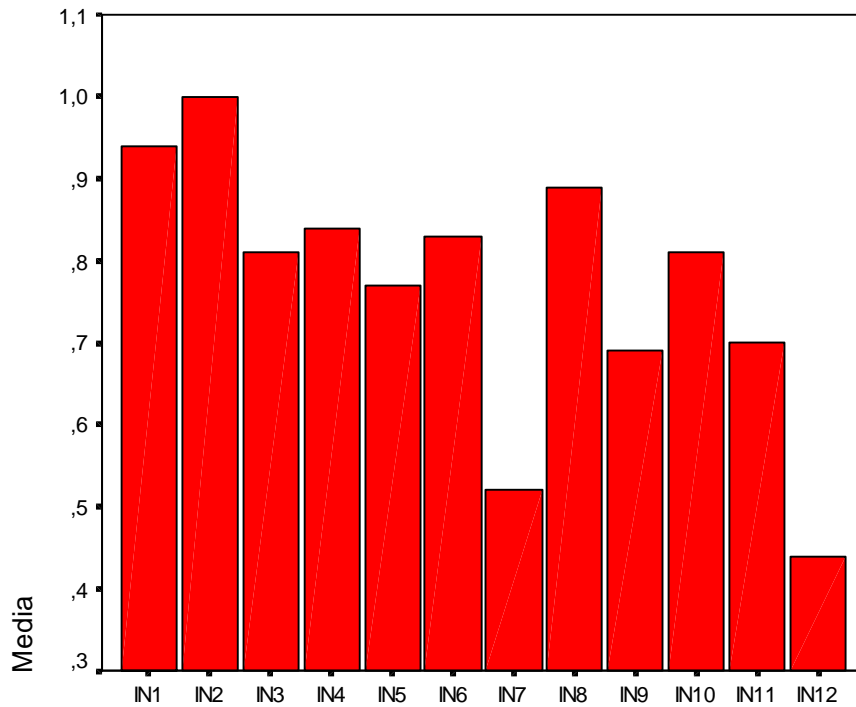
en inglés: (S: siempre AM: a menudo AV: algunas veces CN: casi nunca N: nunca

ESP: en español ING: en inglés)

	S		AM		AV		CN		N	
	ESP	ING	ESP	ING	ESP	ING	ESP	ING	ESP	ING
1. <i>¿Examinas las ilustraciones u otros elementos que acompañan a los textos?</i>										
2. <i>¿Lees el título para deducir el tema del texto?</i>										
3. <i>¿Mantienes en mente la información que vas leyendo?</i>										
4. <i>¿Averiguas con ayuda del contexto el sdo. de términos desconocidos?</i>										
5. <i>¿Utilizas tu conocimiento gramatical para averiguar el sdo.de palabras desconocidas?</i>										
6. <i>¿Sueles reconocer las palabras con forma similar a las que conoces en otras lenguas?</i>										
7. <i>¿Pasas de largo algún término o expresión que no conozcas?</i>										
8. <i>¿Utilizas tu conocimiento del tema para comprender la información?</i>										
9. <i>¿Compruebas las deducciones que vas haciendo sobre el texto para verificarlas?</i>										
10. <i>¿Lees de una forma u otra según el tipo de texto que tengas delante (literario, carta, anuncio, noticia..)?</i>										
11. <i>¿Intentas encontrar una estructuración general que te ayude a comprender el texto?</i>										
12. <i>¿Te guías por el objetivo convencional de un texto- informar, persuadir, etc..-</i>										

<i>para leerlo de una determinada forma ?</i>										
<i>¿Hay otro tipo de “estrategia” que utilices que no haya sido incluida? (especificala:)</i>										

B) Uso de estrategias en inglés y en español:



APÉNDICE 6

Estadísticas de los apartados con resultados significativos

OBJETIVO A:

Objetivo 1a

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
TOTAL	50	2.6000	1.2122	.00	5.00
GRUPO	50	1.50	.51	1	2

Frecuencias

	GRUPO	N
TOTAL	1	25
	2	25
	Total	50

Estadísticos de contraste

		TOTAL
Diferencias más extremas	Absoluta	.400
	Positiva	.400
	Negativa	.000
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.414
Sig. Asintót. (bilateral)		.037

a Variable de agrupación: GRUPO

Objetivo 2 (hipótesis 2 a)

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
TOTAL	27	2.9630	1.0554	1.00	5.00
GRUPO	27	1.63	.49	1	2

Rangos

	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL	1	10	9.45	94.50
	2	17	16.68	283.50
	Total	27		

Estadísticos de contraste

	TOTAL
U de Mann-Whitney	39.500
W de Wilcoxon	94.500
Z	-2.386
Sig. asintót. (bilateral)	.017
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.020

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: GRUPO

OBJETIVO B

Objetivo 2

a) Dependencias entre apartados del cuestionario B y resultados globales (sumas de resultados para ideas desglosadas) de los protocolos de resumen:

Suma de texto 6 (noticia) con EMISOR

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31.887	16	.010
Razón de verosimilitud	34.271	16	.005
Asociación lineal por lineal	7.250	1	.007
N de casos válidos	46		

a 24 casillas (96.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .13.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	.401	.127	2.907	.006
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	.389	.130	2.804	.007
N de casos válidos	46			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Suma de texto 7 (noticia) con EMISOR

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34.163	20	.025
Razón de verosimilitud	32.996	20	.034
Asociación lineal por lineal	15.082	1	.000
N de casos válidos	49		

a 29 casillas (96.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.561	.078	4.640	.000
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.553	.087	4.555	.000
N de casos válidos		49			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Suma de texto 7 (resumen) con OBJETIVO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59.537	15	.000
Razón de verosimilitud	27.829	15	.023
Asociación lineal por lineal	.346	1	.556
N de casos válidos	45		

a 21 casillas (87.5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .02.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. Aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.089	.191	-.584	.562
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.132	.165	-.876	.386
N de casos válidos		45			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Suma de texto 2 (Introducción) con LECTOR

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19.527	.021
Razón de verosimilitud	22.376	.008
Asociación lineal por lineal	2.131	.144
N de casos válidos	25	

a 16 casillas (100.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. Aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	.298	.199	1.497	.148
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	.327	.204	1.660	.111
N de casos válidos	25			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

b) Dependencias entre el resultado para las ideas desglosadas de los protocolos de resumen e identificación del género correspondiente (cuestionario C)

-Entre texto 5 (noticia) y WILL

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,580	1	,003		
Corrección de continuidad	6,930	1	,008		
Razón de verosimilitud	9,013	1	,003		
Estadístico exacto de Fisher				,007	,004
Asociación lineal por lineal	8,397	1	,004		
N de casos válidos	47				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,94.

Entre texto 5 y READINGR

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,352	1	,037		
Corrección de continuidad	3,194	1	,074		
Razón de verosimilitud	4,479	1	,034		
Estadístico exacto de Fisher				,072	,036
Asociación lineal por lineal	4,259	1	,039		
N de casos válidos	47				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,49.

-Entre texto 5 y BLCLAIMS

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,776	1	,029		
Corrección de continuidad	3,579	1	,059		

continuidad					
Razón de	4,859	1	,027		
verosimilitud					
Estadístico				,041	,029
exacto de Fisher					
Asociación lineal	4,674	1	,031		
por lineal					
N de casos	47				
válidos					

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,28.

OBJETIVO C

Objetivo 2:

Dependencia entre estrategia retórica y EVALUACIÓN (idea del anuncio editorial)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,747	2	,034
Razón de verosimilitud	7,146	2	,028
Asociación lineal por lineal	2,627	1	,105
N de casos válidos	50		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,32.

Objetivo 3:

- Dependencia entre estrategia estructural y AUTORL (idea del anuncio editorial)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,017	2	,007
Razón de verosimilitud	11,881	2	,003
Asociación lineal por lineal	5,989	1	,014
N de casos válidos	50		

a 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,08.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,350	,111	2,585	,013
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,390	,101	2,932	,005
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

- Dependencia entre estrategia estructural y t1 (pregunta 1 del test de comprensión para el resumen científico)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,860	2	,020
Razón de verosimilitud	8,006	2	,018
Asociación lineal por lineal	2,596	1	,107
N de casos válidos	50		

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,78.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,230	,139	-1,639	,108
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,279	,139	-2,011	,050
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Objetivo 4:

Dependencia entre el uso de la estrategia estructural y el de la retórica

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.541	4	.002
Razón de verosimilitud	19.965	4	.001
Asociación lineal por lineal	12.452	1	.000
N de casos válidos	50		

a 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.52.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.504	.097	4.044	.000
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.487	.113	3.863	.000
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

- Dependencia entre estrategias 10 y 11

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.937	4	.042
Razón de verosimilitud	9.807	4	.044
Asociación lineal por lineal	3.267	1	.071
N de casos válidos	50		

a 5 casillas (55.6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .90.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. T aproximada asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.258	.156	1.852	.070
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.209	.147	1.480	.145
N de casos válidos		50			

- a No asumiendo la hipótesis nula.
- b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c Basada en la aproximación normal.

- Dependencia entre estrategias 10 y 12

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.520	4	.002
Razón de verosimilitud	18.855	4	.001
Asociación lineal por lineal	.189	1	.664
N de casos válidos	50		

- a 6 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.40.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.062	.143	.431	.669
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.008	.140	-.059	.953
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

-Dependencia entre estrategias 4 y 11

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.685	2	.035
Razón de verosimilitud	6.384	2	.041
Asociación lineal por lineal	6.149	1	.013
N de casos válidos	50		

a 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. T aproximada asint.	Sig. aproximada	
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.354	.139	2.624	.012
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.335	.139	2.465	.017
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

OBJETIVO D

Objetivo 1:

- Dependencia entre ASISTENCIA y OBJETIVO3 (apartado del cuestionario B para género RESEÑA)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.506	2	.005
Razón de verosimilitud	11.120	2	.004
Asociación lineal por lineal	9.339	1	.002
N de casos válidos	50		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.50.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.437	.116	-3.362	.002
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.458	.120	-3.571	.001
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Objetivo 2:

- Dependencia entre LECTOR 1 y LECTOR3

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.708	1	.000		
Corrección de continuidad	11.130	1	.001		
Razón de verosimilitud	10.954	1	.001		
Estadístico exacto de Fisher				.002	.002
Asociación lineal por lineal	15.394	1	.000		
N de casos válidos	50				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .84.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. T aproximada asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.560	.175	4.689	.000
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.560	.175	4.689	.000
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Dependencia entre OBJETIVO 1 y OBJETIVO 2

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.622	2	.022
Razón de verosimilitud	5.844	2	.054
Asociación lineal por lineal	.002	1	.966
N de casos válidos	50		

a 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .42.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.006	.100	-.042	.967
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.019	.095	.134	.894
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

Dependencia entre OBJETIVO3 y OBJETIVO4

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.305	4	.023
Razón de verosimilitud	14.563	4	.006
Asociación lineal por lineal	8.379	1	.004
N de casos válidos	50		

a 4 casillas (44.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.62.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por R de Pearson intervalo	.414	.100	3.147	.003
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	.458	.103	3.573	.001
N de casos válidos	50			

a No asumiendo la hipótesis nula.
b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
c Basada en la aproximación normal.

Dependencia entre ASISTENCIA y OBJETIVO 4 (contraportada)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.708	2	.008
Razón de verosimilitud	10.548	2	.005
Asociación lineal por lineal	9.300	1	.002
N de casos válidos	50		

a 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.50.

Objetivo 3:

- Dependencia entre LECTOR 2 y LECTOR 5

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.924	1	.000		
Corrección de continuidad	7.649	1	.006		
Razón de verosimilitud	7.516	1	.006		
Estadístico exacto de Fisher				.014	.014
Asociación lineal por lineal	14.626	1	.000		
N de casos válidos	50				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.546	.232	4.519	.000
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.546	.232	4.519	.000
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

- Dependencia entre EMISOR 4 y EMISOR 5

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.500	1	.034		
Corrección de continuidad	3.125	1	.077		
Razón de verosimilitud	4.758	1	.029		
Estadístico exacto de Fisher				.074	.037
Asociación lineal por lineal	4.410	1	.036		
N de casos válidos	50				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.00.

Dependencia entre CONTEXTO1 y CONTEXTO 5

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.864	1	.015		
Corrección de continuidad	3.342	1	.068		
Razón de verosimilitud	4.493	1	.034		
Estadístico exacto de Fisher				.044	.044
Asociación lineal por lineal	5.747	1	.017		
N de casos válidos	50				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .96.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. T aproximada asint.	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.342	.183	2.525 .015
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.342	.183	2.525 .015
N de casos válidos		50		

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

- **Dependencia entre ASISTENCIA y FUNCION COMUNICATIVA 5**

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.640	1	.010		
Corrección de continuidad	4.878	1	.027		
Razón de verosimilitud	7.399	1	.007		
Estadístico exacto de Fisher				.023	.012
Asociación lineal por lineal	6.507	1	.011		
N de casos válidos	50				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.50.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.364	.109	-2.711	.009
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.364	.109	-2.711	.009
N de casos válidos		50			

a No asumiendo la hipótesis nula.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c Basada en la aproximación normal.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA¹

ADAMS, N.J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.

AEBERSOLD, J. A. y FIELD, M.L. 1997. *From reader to reading teacher. Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: C.U.P.

AFFLERBACH, P. P. y JOHNSTON P. H. 1990. ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal?. En BAUMAN, J. F. (ed.), 1990. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, (traducción del título *Teaching main idea comprehension*, Newark, Delaware: International Reading Association), p. 55-77.

ALATIS, J. 1990. *Round table of languages and linguistics*. Washington DC: Georgetown U.P.

ALBA-DEWOLF, R. 1984. Term-formation process in English, German, French and Russian. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 166-173.

ALDERSON, J.C. 1979. The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL QUARTERLY*, 1979, vol. 13, n° 2, p. 219-227.

_____. 1984. 'Reading: a reading problem or a language problem?'. En ALDERSON, J.C. y URQUART, A. H. (eds.), *Reading in a foreign language*. Londres: Longman, p. 1-28.

_____. 1989a. Testing reading comprehension skills. Part 1. *Reading in a Foreign Language*, 1989, vol. 6, n°2, p. 425-441.

_____. 1989b. Testing reading comprehension skills. Part 2. *Reading in a Foreign Language*, 1989, vol.7, n° 1, p. 465-503.

_____. 1996. The testing of reading. En NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. 2nd. ed. Londres: Heinemann, p. 212-228.

ALDERSON, J.C. y URQUART, A.H. 1984. *Reading in a foreign language*. Londres: Longman.

ALDERSON, J. C. y URQUART, A.H. 1988. 'This test is unfair: I'm not an economist'. En CARRELL, P. *et al.* (eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 168-182.

¹ Para redactar la bibliografía se ha seguido la norma ISO 690: 1987 (E) para citas bibliográficas.

ALDERSON, C., CLAPHAM, C. y STEEL, D. 1997. Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1997, vol. 1, nº2, p. 93-121.

ALEXANDER, P. A., KULIKOWICH, J. M. y JETTON, T. L. 1994. The role of subject matter knowledge texts. *Review of Educational Research*, 1994, vol. 64, nº 2, p. 201-252.

ALLEN, E. D., BERNHARDT, E. B, BERRY, M. T. *et al.* 1988. Comprehension and text genre: An analysis of secondary foreign language readers. *The Modern Language Journal*, 1988, vol. 72, nº. 2, p. 163-172.

AL MUTAWA, N.A. y ISLAM, N. 1994. Evaluation of an EAP course at the Faculty of Education, Kuwait University. *Reading in a Foreign Language*, 1994, vol.10, nº2, p. 21-31.

ALVAREZ, G., BROCA, A. y BRUTON, A. 1993. Reading wants and needs in EFL: Learners' and Teachers' perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 9, nº. 2, p. 859-865.

AMAT DE BETANCOURT, N. 1991. La estructura del texto. En PUENTE (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 163-183.

AMER, A. A. y KHOUZAM, N. 1993. The effect of EFL students reading styles on their reading comprehension performance. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 10, nº 1, p. 967-978.

ANDERSON, J.R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

ANDERSON, R.C. 1978. Schema-directed processes in language comprehension. En LESGOLD, A.M. *et al.* (eds.), *Cognitive psychology and instruction*. Nueva York: Plenum Press.

_____ 1985. *Cognitive psychology and its implications*. 2nd. ed. Nueva York: Freeman and Co.

ANDERSON, R.C. y NAGY, W.E. 1991. Word meanings. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 690-724.

ANTONACCI, P., HEDLEY, C. *et al.* 1994. *Natural approaches to reading and writing*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corp.

ANTONINI, M. y PINO, J. 1991. Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 137- 162.

ARDEN-CLOSE, C. 1993. NNS Readers' strategies for inferring the meanings of unknown words. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 9, n°2, p. 867-893.

ARNAUD, p. 1989. Vocabulary and grammar: A multitrait- multimethod investigation. *AILA Review*, 1989, vol.6, p. 56-65.

ARTIGAS MAYAYO, A.M. 1991.La autoevaluación y autonomía del estudiante de lenguas extranjeras como elementos fundamentales en su aprendizaje: Aprender a aprender una lengua extranjera. *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo: AESLA, p. 83-94.

AUSUBEL, D. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

BALOTA, D., FLORES D'ARCAIS, G.B. y RAYNER, K. (eds.) 1990. *Comprehension processes in reading*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.

BALOTA, D., POLLATSEK, A. y RAYNER, K. 1985.The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading. *Cognitive Psychology*, 1985, vol. 17, p. 364-390.

BAMFORD, J. y DAY, R. 1998. Teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1998, vol. 18, p. 124-141.

BARNETT, M. 1989. *More than meets the eye. Foreign Language reading: Theory and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

BARR, K. KAMI, M.L., MOSENTHAL, P. y PEARSON, P.D. (eds.) 1991. *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman.

BARRIOS ESPINOSA, M.E. 1991.Schema theory and L2 reading comprehension. *Lenguaje y Textos*, 1991, vol.8, p. 239-249.

BATEN, L. y CORNU, A.M. 1984.Reading strategies for LSP texts: A theoretical outline on the basis of text function, with practical implications. En PUGH, y ULIJN (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 190-201.

BAUMANN, J.F. (ed.) 1990. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, (traducción del título *Teaching main idea comprehension*, Newark: International Reading Association).

BEACH, R. y HYNDS, S. 1991.Research on response to literature. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 453-489.

BEATIE, B.A., MARTIN, L. y OBERST, B.S. 1984.Pedagogy *ex – silentio*: treatment of reading skills in elementary college-level Foreign language texts in the United States. En PUGH y ULIJN (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 227-238.

- BEAUGRANDE, R. De. 1980. *Text, discourse and process*. Londres: Longman.
- BEAUGRANDE, R. De. 1984. Reading skills for Foreign languages: a processing approach. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 4-26.
- BEAUGRANDE, R. De y DRESSLER, W. 1981. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.
- BECK, E. y McKEOWN, M.G. 1991. Conditions of vocabulary acquisition. En BARR, K. et al. (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 789-814.
- BECK, E., McKEOWN, M.G. y OMANSON, R. 1987. The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. En McKEOWN, M. y CURTIS, M. (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum, p. 147-163.
- BECK, E., PERFETTI, C.A. y McKEOWN, M.G. 1982. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1982, vol.74, p. 506-521.
- BELL, J.S. 1995. The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. *TESOL Quarterly*, 1995, vol.29, n° 4, p. 687-705.
- BENSON, J.D. y GREAVES, W.S. (eds.) 1985. *Systemic perspectives on discourse*. Nueva York: Academic Press.
- BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. (eds.) 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition, culture, power*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Association.
- BERNHARDT, E. 1991(a). A psycholinguistic perspective on second language literacy. *AILA Review*, 1991, vol. 8, p. 31-44.
- _____. 1991(b). *Reading development in a second language. Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation, 1991.
- BERRY, M. 1977. *An introduction to systemic linguistics 2: Levels and links*. Londres: Batsford.
- BHATIA, V.K. 1993. *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- BIBER, D. 1988. *Variation across speech and writing*. Cambridge: C.U.P.
- _____. 1989. A typology of English texts. *Linguistics*, 1989, vol. 27, n°1, p. 3-43.

- BISANZ, G.L. y JAMES, F.V. 1981. Sources of knowledge in reading comprehension: cognitive development and expertise in a content domain. En LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C.A. (eds.), *Interactive processes in reading*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, p. 215-239.
- BITTENCOURT DOS SANTOS, M. 1996. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*, 1996, vol. 16, n° 4, p. 581-499.
- BLOCK, D. 1990. Seeking new bases for SLA research: Looking to Cognitive Science, *System*, 1990, vol. 18, n° 2, p. 167-176.
- BONGAERTS, T. Y POULISSE, N. 1989. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 1989, vol. 10, n°3, p. 253-268.
- BOSSERS, B. 1991. On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 1991, vol. 8, p. 45-60.
- BOUQUET, S. 1998. Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre (Text linguistics, language games and genre semantics). *Langages*, 1998, vol.32, p.112-124.
- BOVAIR, S. y KIERAS, D.E. 1991. Toward a model of acquiring procedures from text. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 206-229.
- BRADDOCK, R. 1974. The frequency and placement of topic sentences in expository prose. *Research in the teaching of English*, 1974, vol. 8, p. 287-302.
- BRANSFORD, J.D. y JOHNSON, M.K. 1972. Contextual requisites for understanding. Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1972, vol. 11, p. 717-726.
- _____. 1973. Considerations of some problems of comprehension. En CHASE, W.G. (ed.), *Visual information processing*. Nueva York: Academic Press.
- BRANSFORD, J., STEIN, B.S. y VYE, N.J. 1982. Helping students learn how to learn from written text. En SINGER, M.H. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 141-150.
- BREEN, M. y CANDLIN, C.N. 1981. The essentials of a communicative curriculum in language reading. *Applied Linguistics*, 1981, vol. 1, p. 89-112.
- BRITTON, B.K. y BLACK, J.B. 1985. *Understanding expository text*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates.
- BROEDER, P. *et al.* 1989. Processes in the developing lexicon of adult immigrant learners. *AILA Review*, 1989, vol.6, p. 86-109.

BROOKS, G. 1984. Nineteenth and twentieth century models of L2 reading. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 27-34.

BROWN, A.L. y PALINSCAR, A.S. 1982. Inducing strategic learning from text by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1982, vol. 2, p. 1-17.

BROWN, C. M. 1998. L2 reading: an update of relevant L1 research. *Foreign language annals*, 1998, vol. 31, nº 2, p. 191-202.

BROWN, Ch. 1995. Factors affecting the acquisition of vocabulary: frequency and saliency of words. En HUCKIN, T.N. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 263-286.

BROWN, J. 1984. A norm-referenced engineering reading test. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 213-222.

BROWN, J. *et al.* 1981. Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 1981, vol. 10, p. 14-21.

BRUNER, J.S. 1972. *The Relevance of Education*. Londres: George Allen and Unwin Ltd.

BRUTON, A. 1994. Reading and vocabulary; inferencing and the dictionary: some dogmas and contradictions. *Actas del XII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Barcelona: Universidad Autónoma, p. 81-86.

BUCHTER BERNHARDT, E. 1987. *Cognitive processes in L2: An examination of reading behaviours*. En LANTOLF, J. y LABARCA, A. (eds.), *Research in second language learning: Focus on the classroom*. VI Delaware Symposium on Language Studies (October), University of Delaware, Norwood (N.J.): Ablex Publishing, p. 35-50.

BUESA GÓMEZ, C. 1998. El abstract: su utilidad en un contexto de ESP. Explotación y elaboración de resúmenes en el ámbito de Biblioteconomía y Documentación. En VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en Lingüística Aplicada*. Textos de Filología, Zaragoza: Anúbar ediciones, p. 421-430.

BUICK, A. 1993. An approach to teaching the reading skill for academic study. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 10, p. 979-988.

CALFEE, R. y HIEBERT, F. 1991. Classroom assessment of reading. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol. II*. Nueva York: Longman, p. 281-309.

CARPENTER, P.A. y JUST, M.A. 1981. Cognitive processes in reading: models based on readers' eye fixations. En LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C.A. (eds.), *P. Interactive processes in reading*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, 177-213.

CARR, T. 1982. What's in a model: Reading theory and reading instruction. En SINGER, M. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 119-140.

CARR, T.H. y LEVY, B.A.(eds.) 1990. *Reading and its development. Component skill approaches*. Nueva York: Academic Press.

CARRELL, P.L. 1984. The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 1984, vol. 18, n°3, p. 441-469.

_____. 1985. Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 1985, vol. 19, n° 4, p. 727-745.

_____. 1987a. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 1987, vol. 21, n°3, p. 461-481.

_____. 1987b. A view of written text as communicative interaction: Implications for reading in a second language. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C.: TESOL, p. 21-35.

_____. 1988a. Introduction: Interactive approaches to second language reading. En CARRELL, P.L. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 2-5.

_____. 1988b. Interactive text processing. En CARRELL, P.L. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 239-259.

_____. 1988c. Some causes of text boundness and schema interference in ESL reading. En CARRELL, P.L. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 101-113.

_____. 1989. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 1989, vol.73, n°2, p. 121-133.

_____. 1991. Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 1991, vol. 12, n°2, p. 159-179.

CARRELL, P.L., DEVINE, J. y ESKEY, D.E. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P.

CARRELL, P., CARSON, J. y ZHE, J.G. 1993. First and second language reading strategies: Evidence from cloze. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 10, n° 1, p. 953-965.

CARRELL, P.L. y EISTERHOLD, J.C. 1983. Schema theory and ESL reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 1983, vol. 17, n°4, p. 553-573.

CARRELL, P. y WISE, T. 1998. The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second language Acquisition*, 1998, vol. 20, n°3, p. 285-309.

CARRETERO, M., LÓPEZ MANJÓN, A., POZO, J.I., *et al.* 1992. Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimientos específicos. *Infancia y Aprendizaje*, 1992, vols. 59-60, p. 11-29.

CARRIEDO, N. 1992. *Enseñar a comprender: diseño y valoración de un programa de instrucción dirigido a profesores para enseñar la comprensión de las ideas principales en el aula.* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma.

CARRIEDO, N. 1996. Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en la comprensión de ideas principales y su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 1996, vol.73, p. 87-107.

CARSON, J.E. 1990. Reading and writing connections: toward a description for second language learners. En KROLL, B. (ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom.* Cambridge: C.U.P., p. 88-101.

CENOZ, J. y LINDSAY, D. 1996. English in primary school: Teaching a third language to eight year olds in the Basque Country. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 1996, vol.5, p. 81-108.

CHAMBLISS, M.1995. Text cues and strategies succesful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. *Reading Research Quarterly*, 1995, vol.30, n°4, p. 778-807.

CHAMOT, A.U.y KUPPER, L. 1989. Learning strategies in Foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 1989, vol. 22, n°1, p. 13-24.

CHAMOT, A.U. y O'MALLEY, J.M. 1994. *The CALLA Handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach.* Massachusets: Addison-Wesley publishing company.

CHAUDRON, C. y PARKER,K. 1990. Discourse markedness and structural markedness. *Studies on second language acquisition*, 1990, vol.12, p. 43-64.

CHEN, Q. y DONIN, J. 1997. Discourse processing of first and second language biology texts: effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *The Modern Language Journal*, 1997, vol. 81, n°2, p. 209-227.

CHERN, C. 1995. Chinese students' word solving strategies in reading in English. En HUCKIN, T. et al (eds.), *Second language reading and vocabulary learning.* Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 67-85.

CHI, F. 1998. Intertextuality as a constructive reading strategy: Three succesful Taiwanese EFL college cases. *Studies in English literature and linguistics*, 1998, vol. 24, p.49-60.

- CHIESI, H.L. SPILICH, G.J., y VOSS, J.F. 1979. Acquisition of domain-related information in relation to high- and low-domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1979, vol. 18, p. 257-274.
- CHIKALANGA, I.W. 1993. Exploring inferencing ability of ESL readers. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol.8, n° 2, p. 931-952.
- CLARKE, M.A. 1979. Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 1979, vol. 29, n°1, p. 121-150.
- CLARKE, M.A. 1988. The short-circuit hypothesis of ESL Reading – or when the language competence interferes with reading performance. En CARRELL, P.L. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 114-126.
- CLARKE, M.A. y SILBERSTEIN, S. 1977. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 1977, vol. 27, n°1, p. 135-154.
- COADY, J. 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. En MACKAY, R. *et al.* (eds.), *Reading in a second language*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1979.
- COADY, J. 1995. Research on ESL /EFL vocabulary acquisition: Putting it into context. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 3-23.
- COADY, J. *et al.* 1995. High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 217-228.
- COHEN, A. 1984. The use of mentalistic measures in determining LSP reading problems. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 177-189.
- COHEN, A. 1991. Strategies in second language learning: insights from research. En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.), *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 107-119.
- COHEN, A., GLASMAN, H., ROSENBAUM-COHEN, P.R. *et al.* 1979. Reading English for specialized purposes: Discourse analysis and the use of student informants. *TESOL Quarterly*, 1979, vol.13, n°4, p. 551-564. También en CARRELL, P. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 152-167.
- COLL, C. y SOLÉ, I. 1989. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 1989, vol. 168, p. 17-21.
- COLLINS, A., SEELY BROWN, J. y LARKIN, K.M. 1980. Inference in text understanding. . En SPIRO, R.J. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 385-410.

COLTHEARD, M. (ed.) 1987. *The psychology of reading*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum.

CONNOR, U. 1984. Recall of text: Differences between first and second language readers. *TESOL Quarterly*, 1984, vol. 18, p. 239-256.

_____. 1987. The eclectic synergy of methods of reading research. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C.: TESOL, p. 9-20.

_____. 1996. *Contrastive rhetoric*. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: C.U.P.

CONNOR, U. y KAPLAN, R.B. (eds.) 1985. *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading (Mass.): Addison- Wesley Publishing Company.

COOK, G. 1989. *Discourse*. Oxford: O.U.P.

COOK, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. Londres: MacMillan Press Ltd.

COOPER, J.D. 1986. *Cómo mejorar la comprensión lectora* [traducción de Jaime Collyer del título original *Improving reading comprehension*], Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1990.

COOPER, M. 1989. Reading for meaning. *ELT Documents 107*, The British Council, p. 1-16.

COSTA, M.R. 1996. Typologies in ESP: From theory to practice. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 1996, vol. 5, nº2, p. 45-54.

COULTHARD, M. 1985. *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman.

CROFT, K. 1972. *Readings in English as a second language*. Cambridge: Winthrop.

CROWDER, R.G. 1985. *Psicología de la lectura*. (traducción). Madrid: Alianza Editorial.

CUMMINS, J. 1991. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review*, 1991, vol.8, p. 75-89.

CUNNINGHAM, J.W. y FITZGERALD, J. 1996. Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 1996, vol. 31, nº 1, p. 36-60.

CZIKO, G.A. 1978. Differences in first- and second- language reading: The use of syntactic, semantic, and discourse constraints. *Canadian Modern Language Review*, 1978, vol. 34, nº3, p. 473-489.

- DALE, P.S. *et al.* 1995. Linguistic precocity and the development of reading: The role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics*, 1995, vol.16, n°2, p. 173-187.
- DANEMAN, M. 1991. Individual differences in reading skills. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 512-538.
- DAVIES, F. y GREENE, T. 1981. Directed activities related to text: text analysis and text reconstruction. Presentation to the 6th. Convention of the International Reading Association, New Orleans.
- DAVIES, F. y GREENE, T. 1984. *Reading for learning in the sciences*, Londres: Longman.
- DAVIS, J.E. y BISTODEAU, L. 1993. How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, n° 4, p. 459-472.
- DAVIS, J.N. 1989. The act of reading in the foreign language: Pedagogical implications of Iser's reader-response theory. *The Modern Language Journal*, 1989, vol. 73, n°4, p. 420-428.
- DAVIS, J.N. y LYMAN-HAGER, M.A. 1997. Computers and L2 reading: student performance and students attitudes. *Foreign Language Annals*, 1997, vol. 30, n°1, p. 58-72.
- DAY, R. 1991. *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge: C.U.P.
- DECHERT, H.W. 1989. Analyzing language processing through protocols on verbalization. *AILA Review*, 1989, vol.6, p. 46-60.
- DEKEYSER, R.M. 1994. How implicit can adult second language be? *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 83-96.
- DEMEL, M.C. 1990. The relationship between overall reading comprehension and comprehension of correferential ties for second language learners of English. *TESOL Quarterly*, 1990, vol. 24, n°2, p. 267-290.
- DEVINE, J. 1981. Developmental patterns in native and non-native reading acquisition. En HUDELSON, S. (ed.), *Learning to read in different languages*. Papers in Applied Linguistics: Linguistics and literacy series, I. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- _____. 1987. General language competence and adult second language reading. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*. Washington D.C.: TESOL, p. 75-85.
- _____. 1988. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: Implications for teaching. En CARRELL, P. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 260-278.

- DEVINE, J., CARRELL, P. y ESKEY, D. (eds.) 1987, *Research in reading in English as a second language*. Washington D.C.: TESOL.
- DHAIF, H. 1990. Reading aloud for comprehension: A neglected teaching aid. *Reading in a Foreign Language*, 1990, vol. 7, n° 1, p. 457-464.
- DOLE, J. A., DUFFY, G.G., ROEHLER, L.R., *et al.* 1991. Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 1991, vol. 61, n°2, p. 239-264.
- DOLE, J. A., BROWN, K.J. y THRATEN, W. 1996. The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 1996, vol. 31, n°1, p. 62-88.
- DONIN, J. y SILVA, M. The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learning*, 1993, vol. 43, n°3, p. 373-401.
- DUBIN, F. , ESKEY, D.E. y GRABE, W. (eds.) 1986. *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- DUBIN, F. y KUHLMAN, N.A. (eds.) 1992. *Cross-cultural literacy. Global perspectives on reading and writing*. Englewood Cliffs (N.J.): Regents / Prentice Hall.
- DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. 1995. Predicting word meanings from contextual clues: Evidence from L1 readers. En HUCKIN, T. et al (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 181-202.
- DUDLEY-EVANS, T. y ST.JOHN, M.J. 1998. *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: C.U.P.
- DULLERUP, C. *et al.* 1989. Vocabularies in the reading process. *AILA Review*, 1989, vol.6, p. 21-33.
- ECO, U. 1979. *The role of the reader*. Londres: Hutchinson.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- EISTERHOLD, C.J., CARRELL, P., SILBERSTEIN, S. *et al.* 1990. Reading- writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 1990, vol. 24, n° 2, p. 245-266.
- ELLEY, W.B.y MANGUBHAI, F. 1983. The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, vol. 19, n°1, p. 53-67.
- ELLIS, N. 1994. Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 37-56.

- ELLIS, R. 1986. *Understanding second language acquisition*, Oxford: O.U.P.
- ESKEY, D.E. 1973. A model program for teaching advanced reading to students of English as a Second language. *Language Learning*, 1973, vol. 23, nº 2, p. 169-184.
- ESKEY, D.E. y GRABE, W. 1988. Interactive models for L2 reading. En CARRELL, P. et al.(eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 223-238.
- EWER, J.R. 1981. Formal written and oral scientific English: main microacts and their indicators. Santiago: University of Chile.
- FAERCH, C., HAARSTRUP, K. y PHILLIPSON, R. (eds.) 1984. *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FAERCH, C. y KASPER, G. 1986. Procedural knowledge as a component of Foreign language learners' communicative competence. *AILA Review*, 1986, vol.3, p. 7-23.
- FELICES LAGO, A. 1988. La utilidad de la publicidad escrita en la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP). *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 207-212.
- FENGNING, Y. 1994. Context clues: A key to vocabulary development. *English Teaching Forum*, July 1994, p. 39-41.
- FENTE, R. 1988. Venturas y desventuras de la enseñanza de lenguas para fines específicos. *Actas del V Congreso nacional de Lingüística Aplicada, La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 37-66.
- FERNÁNDEZ, P. 1997. La instrucción en la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera en el ámbito documental. *Métodos de enseñanza en Biblioteconomía y Documentación. VI Jornadas Académicas organizadas por la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense, p. 9-18.
- _____. 1998. Un acercamiento pragmático a los géneros en idiomas con fines específicos. La experiencia del inglés para Biblioteconomía en la Universidad de Murcia. En VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Textos de Filología, Zaragoza: Anúbar ediciones, p. 435-442.
- FINKBEINER, C. 1997. Zur affektiven and kognitiven Dimension beim Lesen: Bericht von einer Untersuchung zum Zusammenwirken von Interessen and Lernstrategien. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1997, vol. 8, p. 197-212.
- _____. 1998. Are good readers also good strategists? The views of foreign language teachers. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 1998, vol. 27, p. 180-203.

FITZGERALD, J. 1995. English-as-a-second language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 1995, vol. 65, nº2, p. 145-190.

FOORMAN, B. y SIEGEL, A.W. (eds.) 1986. *Acquisition of reading skills: Cultural constraints and linguistic universals*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

FRAENKEL, J.R. y WALLEN, N.E. 1993. *How to design and evaluate research in education*, Nueva York: McGraw Hill.

FREDERIKSEN, J.R. 1981. Sources of process interactions in reading. En LESGOLD, A. y PERFETTI, C.A. (eds.), *Interactive processes in reading*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, p. 361-386.

FREEDLE, R.O. (ed.) 1977. *Discourse production and comprehension*, Norwood (N.J.): Ablex.

_____. 1979. *Advances in discourse processes (vol. 2). New directions in discourse processing*. Norwood (N.J.): Ablex.

GAIRNS, R. y REDMAN, S. 1986. *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: C.U.P.

GARCÍA MADRUGA, J.A. y MARTIN, J. 1987. *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*, Madrid: U.N.E.D.

GARCÍA MADRUGA, J.A., LUQUE, J. y MARTIN, J. 1989. Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto. *Infancia y Aprendizaje*, 1989, vol. 48, p. 25-44.

GARNHAM, A. y OAKHILL, J. 1992. Discourse processing and text representation from a "Mental Models" perspective. En *Discourse representation and text processing*. Número especial de *Language and Cognitive Processes*, 1992, vol. 7, nºs 3-4, p. 193-204.

GASS, S. 1985. An interactionist approach to L2 sentence interpretation. *Studies on Second language Acquisition*, 1985, vol. 8, p. 19-37.

_____. 1991. Grammar instruction, selective attention and learning processes. En PHILLIPSON, R. et al. (eds.), *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 134-141.

GEA VALOR, M.L. 1998. Estructura retórica y distribución de los tiempos verbales en los abstracts que preceden a los artículos lingüísticos de investigación. En VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Textos de Filología, Zaragoza: Anubar ediciones, p. 453-458.

GENOVARD, C., GOTZENS, C. y MONTANÉ 1981. *Psicología de la Educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.

- GEVA, E. y RYAN, E.B. 1993. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, 1993, vol.43, nº1, p. 5-41.
- GIBALDI, J. y WALTER, S.A. 1988. *MLA Handbook for writers of research papers*. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- GIBERT MACEDA, M.T. 1988. Un aspecto de la enseñanza del "E.S.P.". El inglés en la Facultad de Psicología. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 295-305.
- GIORA, R. 1997. Discourse coherence and relevance: stumbling blocks in search of a unified theory. *Journal of Pragmatics*, 1997, vol. 27, p. 17-34.
- GIORA, R., MEIRAN, N. y OREF, p. 1996. Identification of written discourse topics by structure coherence and analogy strategies: General aspects and individual differences. *Journal of Pragmatics* 1996, vol.26, p. 455-474.
- GODAS OTERO, A. 1987. *El papel de la codificación fonológica en las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Tesis doctoral sin publicar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- GOETZ, E.T. y ARMBRUSTER, B.B. 1980. Psychological correlates of text structure. . En SPIRO, B. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 201-220.
- GOLDMAN, S.R. y TRUEBA, H.T. (eds.) 1987. *Becoming literate in English as a second language*, Norwood (NJ): Ablex.
- GOLDSMITH, P. *et al.* 1991. Assessing structural knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 1991, vol.83, nº1, p. 88-96.
- GOLEBIOWSKI, Z. 1998. Rhetorical approaches to scientific writing: An English-Polish contrastive study. *Text*, 1998, vol. 18, nº1, p. 67-102.
- GONZÁLEZ MARQUÉS, J. 1991. Las inferencias durante el proceso lector. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 110-136.
- GOODMAN, K.S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 1967, vol. 6, nº 1, p. 126-135.
- _____. 1971. Psycholinguistic universals in the reading process. In PIMSLEUR, P. y QUINN, T. (eds.), *The psychology of second language reading*, Cambridge: C.U.P., p. 135-142.
- _____. 1981. Letter to the editor. *Reading Research Quarterly*, 1981, vol. 16, nº3, p. 477-478.

- GOSDEN, H. 1993. Discourse functions of subject in scientific research articles. *Applied Linguistics*, 1993, vol. 14, n°1, p. 56-75.
- GOUGH, P.B. 1976. One second of reading. En SINGER, H.S. y RUDDELL, R.B. (eds.) 1976. *Theoretical models and processes of reading*. Newark (D.E.): International Reading Association, p.509-535.
- GOUGH, P.B., EHRI, R. y TREIMAN, R. (eds.) 1992. *Reading acquisition*. Hillsdale, (N.J.): Earlbaum.
- GOUTSOS, D. 1996. A model of sequential relations in expository text. *Text*, 1996, vol. 16, n° 4, p. 501-533.
- GOZALO, M.J. y LECRHUNDI, M.A. 1988. La producción escrita en inglés a partir de un texto técnico. *Actas del V Congreso nacional de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 307-316.
- GRABE, W. Contrastive Rhetoric and text-type research. En CONNOR, U. y KAPLAN, R.B. (eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading (Mass.): Addison-Wesley Publishing Company, p. 115-137.
- _____. 1988. Reassessing the term “interactive”. En CARRELL, P. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 56-70.
- _____. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, vol. 25, n°3, p. 375-406.
- GRACE, C.A. 1998. Retention of word-meanings inferred from context and sentence-level translations: implications for the design of beginning-level CALL software. *The Modern Language Journal*, 1998, vol. 82, n°4, p. 533-544.
- GRELLET, F. 1981. *Developing reading skills*. Cambridge: C.U.P.
- GUNDERSON, L. 1991. *ESL literacy instruction. A guidebook to theory and practice*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall Regents.
- GUTHRIE, J.T. *et al.* 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 1996, vol.31, n°3, p. 306-332.
- HAARMAN, L. *et al.* 1988. *Reading skills for the social sciences*. Oxford: O.U.P.
- HAARSTRUP, K. 1989. The learner as word-processor. *AILA Review*, 1989, vol.6, p. 34-46.
- _____. 1991. Developing learners’ procedural knowledge in comprehension. En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.), *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 120-133.

- HABERLANDT, K. y BINGHAM, G. 1982. The role of scripts in the comprehension and retention of texts. *Text*, 1982, vols. 1-3, p. 29-46.
- HAFIZ, F.M. y TUDOR, I. 1989, Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 1989, vol. 43, nº1, p. 4-13.
- HALL, W. S. 1991. La comprensión de la lectura. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 25-40.
- HALL, W.S. y GUTHRIE, L.F. 1980. On the dialect question and reading. . En SPIRO, B. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 439-452.
- HALLIDAY, M.A.K., y HASAN, R. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: O.U.P.
- HAMMADOU, J. 1991. Interrelationships among prior knowledge, inference and language proficiency in foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 1991, vol. 75, nº 1, p. 27-38.
- HAMP-LYONS, E. 1985. Two approaches to teaching reading: a classroom-based study. *Reading in a Foreign Language*, vol. 3, nº1 , p. 363-373.
- HANCIN-BHATT, B. y NAGY, W. 1994. Lexical transfer and *Second language* morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 1994, vol. 15, p. 289-310.
- HARDING-ESCH, E. 1982. *Modern languages project: Language learning for special purposes. Methodological proposals*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation.
- HARLEY, BIRGIT. 1994. Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 57-68.
- HATCH, E. 1992. *Discourse and language education*. Cambridge: C.U.P.
- HATCH, E. y FARHADY, H. 1982. *Research design and statistics in applied linguistics*. Rowley (Mass.): Newbury House Publishers.
- HAYES, A. 1979. Reference reading skills: a self-access approach. *Recherches et échanges*, 1979, vol. 4, nº 2, p. 103-107.
- HAYNES, M. 1995. Patterns and perils of guessing in SL Reading. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 46-64.
- HAYNES, M. y BAKER, I. 1995. American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 130-150.

HAYNES, M. y CARR, T.H. 1990. Writing system background and second language reading. A component skills analysis of English reading by native speaker readers of Chinese. En CARR, T.H. y LEVY, B.A. (eds.), *Reading and its development. Component skill approaches*. Nueva York: Academic Press, p. 375-421.

HEDGCOCK, J. y ATKINSON, D. 1993. Reading-writing relationships in L1 and L2 literacy development? *TESOL Quarterly*, 1993, vol. 27, nº2, p. 329-334.

HERNÁNDEZ, C. y AGUIRRE, B. 1988. La enseñanza de una lengua con fines profesionales. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 317-322.

HINDS, J. Reader versus writer responsibility: A new typology. En CONNOR, U. y KAPLAN, R.B. (eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading (Mass.): Addison- Wesley Publishing Company, p. 141- 152.

HOEDT, J. y TURNER, R. (eds.) 1981. *The work of L.S.P.*, L.S.P. Centre, Copenhagen School of Economics.

HOEY, M. 1983) *On the surface of discourse*. Londres: George Allen and Unwin Ltd.

_____. 1991. *Patterns of lexis in text*. Oxford: O.U.P.

HOLDEN, S. (ed.) 1977. *English for specific purposes*. Londres: Modern English Publications.

HOLMES, J. y GUERRA RAMOS, R. 1995. False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 86-106.

HORIBA, Y., van der BROEK, P. W. y FLETCHER, C.R. 1993. Second language readers' memory for narrative texts: evidence for structure- preserving top-down processing. *Language Learning*, 1993, vol.43, nº3, p. 345-372.

HOSENFELD, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of succesful and unsuccessful *Second language* learners. *System*, 1977, vol. 32, nº1, p. 110-123.

HUBBELL, J.A. y O'BOYLE, M.W. 1995. The effects of metaphorical and literal comprehension processes on lexical decision latency of sentence components. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1995, vol. 24, nº4, p. 269-287.

HUCKIN, T. 1997. Cultural aspects of genre knowledge. *AILA Review*, 1997, vol. 12, p. 68-78.

- HUCKIN, T.N. y BLOCK, J. 1995. Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 153-176.
- HUCKIN, T.N. y HAYNES, M. 1995. Summary and future directions. En HUCKIN, T.N. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 289-298.
- HUCKIN, T. N., HAYNES, M. y COADY, J. (eds.) 1995. *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation.
- HUCKIN, T.N. y OLSEN, L.A. 1983. *English for Science and technology: A handbook for nonnative speakers*. Nueva York: McGraw-Hill.
- HUCKIN, T.N. y OLSEN, L.A. 1984. On the use of informants in LSP discourse analysis. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 121-135.
- HUDELSON, S. (ed.) 1981. *Learning to read in different languages*. Papers in Applied Linguistics. Linguistics and Literacy series: 1. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- HUDSON, T. 1988. The effects of induced schemata on the 'short-circuit' in L2 reading: non decoding factors in L2 reading performance. En CARRELL, P. *et al.*(eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 183-205.
- _____. 1991. A content comprehension approach to reading English for Science and Technology. *TESOL Quarterly*, 1991, vol. 25,nº1, p. 77-104.
- _____. 1998. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1998, vol. 18, p. 43-60.
- HULSTIJN, J. 1991. How is reading in a second language related to reading in a first language? *AILA Review*, 1991, vol. 8, p. 5-14.
- HULSTIJN, J. y de GRAAF, R. 1994. Under what conditions does explicit knowledge of a *Second language* facilitate the acquisition of implicit knowledge? A Research proposal. *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 97-112.
- HULSTIJN, J. y SCHMIDT, R. 1994. Guest editors' introduction, *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 5-10.
- HUTCHINS, W. J. 1985. Information retrieval and text analysis. En van DIJK, T.A. (ed.), *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Nueva York: Walter de Gruyter, p. 106-124.
- HUTCHINSON, T. 1978. The practical demonstration: An analysis of the effect of discourse structure on a visual display. *Practical papers in English language education*, 1978, vol.1, University of Lancaster, Institute for English Language Education, p. 1-42.

HUTCHINSON, T. y WATERS, A. 1987. *English for specific purposes*, Cambridge: C.U.P.

INCHAURRALDE BESGA, C. 1988. El análisis discursivo como paso previo para una comprensión de los anuncios del medio escrito en inglés: estudio de una pequeña muestra representativa. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 323-332.

_____. 1990. Las dimensiones textuales y el proceso de lectura. *Miscelánea*, vol. 11, 1990, p. 83-101.

INCHAURRALDE BESGA, C., GONZÁLEZ PUEYO, I., PLO ALASTRUÉ, R. *et al.* 1991. Diseño de módulos para la enseñanza de la lectura y la escritura en ESP. *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo: AESLA, p. 313-320.

JACOBS, B. 1988. Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition. *Studies in Second language Acquisition*, 1988, vol. 10, p. 303-337.

JAGER ADAMS, M. 1980. Failures to comprehend and levels of processing in reading. En SPIRO, B. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 11-28.

JAGER ADAMS, M. y COLLINS, A. 1979. A schema-theoretic view of reading. En FREEDLE, R.O. (ed.), *Discourse production and comprehension*, Norwood (N.J.): Ablex, p. 1-22.

JAMES, M.O. 1987. ESL reading pedagogy: Implications of schema-theoretical research. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*. Washington D.C.: TESOL, p. 176-188.

JANZEN, J. y STOLLER, F. 1998. Integrating strategic reading into L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*, 1998, vol. 12, n°1, p. 251-270.

JASZCZOLT, K. 1995. Typology of contrastive studies: specialization, progress and applications. *LT Abstracts*, vol. 28, p. 1-15.

JIMÉNEZ, R.T. 1997. The strategic reading abilities and potential of five low-literacy latina/o readers in middle school. *Reading Research Quarterly*, 1997, vol. 32, n°3, p. 224-243.

JIMÉNEZ, R.T., EARNEST GARCÍA, G. Y PEARSON, D. 1996. The reading strategies of bilingual latina/ o students who are succesful English readers: opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, n°1, p. 90-113.

JOHNS, T. y DAVIES, F. 1983. Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 1983, vol. 1, n°1, p. 1-19.

JOHNSON-LAIRD, P.N. 1983. *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: C.U.P.

JOHNSON-LAIRD, P.N. 1988. *The computer and the mind: Introduction to cognitive science*. Cambridge: C.U.P.

JOHNSTON, P. H. 1983. *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Washington: International Reading Association.

JOHNSTONE, R. 1994. Research on language learning and teaching: 1993. *Language Teaching*, (State of the Art Article), 1994, vol. 28, p. 145-156.

JOHNSTONE, R. 1999. Research on language learning and teaching: 1997-98. *Language Teaching*, (State of the Art Article), 1999, vol. 32, n°2, p. 137-156.

JONZ, J. 1990. Another turn in the conversation: what does cloze measure? *TESOL Quarterly*, vol. 24, n°1, p. 61-83.

JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (eds.) 1977. *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale (N.J.): Earlbaum.

KAY, H. y DUDLEY-EVANS, T. 1998. Genre: What teachers think. *ELT Journal*, 1998, vol. 52, n°4, p. 308-314.

KELLER-COHEN, D. 1986. Reading periodic bills. *AILA Review*, 1986, vol. 3, p. 61-70.

KELLERMAN, E. y SHARWOOD SMITH, M. (eds.) 1986. *Crosslinguistic influence on second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

KENNEDY, C. y BOLITHO, R. 1984. *English for specific purposes*. Londres: MacMillan ELTS.

KERN, R.G. 1988. *The role of comprehension strategies in foreign language reading*. Tesis doctoral inédita. Universidad de California, Berkeley.

KERN, R.G. 1989. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 1989, vol. 73, n°2, p. 135-149.

KINSTCH, W. 1980. Learning from text, level of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway? *Poetics*, 1980, vol. 9, p. 87-98.

KINSTCH, W. y van DIJK, T. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 1978, vol. 85, p. 363-394.

KINSTCH, W. y YARBROUGH, J.C. 1982. Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1982, vol. 74, n°6, p. 828-834.

- KIRBY, J.R. 1988. Style, strategy and skill in reading. En SCHMECK, R. (ed.), *Learning strategies and learning styles*. Londres: Plenum Press, p. 229-274.
- KITAJIMA, R. 1997. Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 1997, vol. 30, n°1, p. 84-97.
- KITAO, S. K. 1989. *Reading, schema theory and second language learners*. Tokyo: Eichosha Shinscha.
- KITAO, K., YAMAMOTO, M., KITAO, K. *et al.* 1990. Independent reading in English-Use of graded readers in the library English as a Second Language Corner. *Reading in a Foreign Language*, 1990, vol. 6, n°2, p. 383-398.
- KNUTON, E.M. 1997. Reading with a purpose: communicative reading tasks for the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1997, vol. 30, n°1, p. 49-57.
- KODA, K. 1987. Cognitive strategy transfer in *Second language reading*. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*. Washington D.C.: TESOL, p. 125-144.
- _____. 1989. The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 1989, vol. 22, n°6, p. 529-541.
- _____. 1993. Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension. *The Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, n°4, p. 490-500.
- _____. 1994. Second language reading research: problems and possibilities. *Applied Linguistics*, vol. 15, p. 1-28.
- KOH, M. Y. 1985. The role of prior knowledge in reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, vol. 1, n°1, p. 375-380.
- KRAMSCH, C. y ANDERSEN, R.W. 1999. Teaching text and context through multimedia. *Language Learning and Technology*, 1999, vol. 2, n°2, p. 31-42.
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KROLL, B. (ed.) 1990. *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: C.U.P.
- KURZON, D. 1985. 1985. Signposts for the reader: A corpus-based study of text deixis. *Text*, 1985, vol. 5, n°3, p. 187-200.
- LABERGE, D. y SAMMUELS, S. (eds.) 1977. *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum.
- LABERGE, D. y SAMUELS, S. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 1974, vol. 6, p. 293-323.

LAHUERTA, A.C. 1992. Estudio empírico sobre el uso de ciertas señales lingüísticas durante la lectura en inglés como lengua extranjera y la relación entre su uso y el conocimiento previo poseído por el lector. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1992, vol.8, p. 9-18.

_____. 1994. *The use of text structure as a methodological tool to improve the reading comprehension of Spanish students of English at a University level*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Oviedo.

_____. 1996. The exploitation of the rhetorical structure of the text to improve ESP reading comprehension. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 1996, vol. 3, p.87-197.

_____. 1997. Una propuesta para la mejora de la comprensión escrita en una lengua no nativa basada en la interpretación de la información retórica que presentan los textos. En OTAL, J.L, FORTANET, I. y CODINA, M.V. (eds.), *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón: Universitat Jaume I, p. 905-912.

_____. 1998. Descriptive study of English as a Foreign Language: (EFL) students' perceptions about effective strategies and about what causes them difficulty while reading. En VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Textos de Filología, Zaragoza: Anúbar ediciones, p. 213-330.

LANGACKER, R.W. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Vol. I. Theoretical prerequisites*. Stanford (California): Stanford U.P.

LANTOLF, J. y LABARCA, A. (eds.) 1987. *Research in second language learning: Focus on the classroom*. VI Delaware Symposium on Language Studies (October), University of Delaware, Norwood (N.J.): Ablex Publishing.

LAUFER, B. 1989. A factor difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency. *AILA Review*, 1989, vol. 6, p. 10-20.

LAUFER, B. y ELIASSON, S. 1993. What causes avoidance in L2 learning. L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies on Second Language Acquisition*, 1993, vol. 15, p. 35-48.

LEE, C.D. 1995. A culturally based cognitive apprenticeship: teaching African American high school students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 1995, vol. 30, n°4, p. 608-630.

LEE, J.F. 1986(a). Background knowledge and L2 reading. *The Modern Language Journal*, 1986, vol. 70, n°4, 350-354.

LEE, J.F. 1986(b). On the use of recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies on Second language Acquisition*, 1986, vol. 8, p. 201-212.

- LEE, J.F. y MUSUMECI, D. 1988. On hierarchies of reading skills and text types. *The Modern Language Journal*, 1986, vol. 72, n°2, p. 173-187.
- LEE, J.F. y RILEY, G.L. 1990. The effect of rhetorically- oriented frameworks in the recall of two structurally different expository texts. *Studies on Second language Acquisition*, 1990, vol. 12, p. 25-41.
- LEE, J. y SCHALLERT, D.L. 1997. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 1997, vol. 31, n°4, p. 713-739.
- LEECH, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- LEKI, I. 1991. Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 1991, vol. 25, n°1, p. 123-143.
- LEÓN, J.A. 1990. La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 1990, vol. 56, p. 5-24.
- LEÓN, J.A. 1991. Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 1991, vol. 56, p. 77-91.
- LESGOLD, A.M., PELLEGRINO, J.W., FOKKEMA, S.D. y GLASER, R. (eds.). 1978. *Cognitive psychology and instruction*. Nueva York: Plenum Press.
- LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C. (eds.) 1981. *Interactive processes in reading*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates.
- LEVENSTON, E.A., NIR, R. y BLUM-KULKA, S. 1984. Discourse analysis and the testing of reading comprehension by cloze techniques. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 202-212.
- LEVINE, A. y REVES, T. 1994. The four- dimension model: Interaction of schemata in the process of reading comprehension. *TESL Canada Journal*, 1994, p. 71-84.
- LEVINSON, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: C.U.P.
- LEVY, B.A. 1981. Interactive processing during reading. En LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C.A. (eds.), *Interactive processes in reading*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, p. 1-35.
- LEVY, B.A. y CARR, T.H. 1990. Component process analyses: Conclusions and challenges. En CARR, T.H.(eds.), *Reading and its development. Component skill approaches*. Nueva York: Academic Press, p. 423-438.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical approach. The state of the art and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.

- LIGHTBOWN, P.M. 1991. What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.), *Foreign/ Second language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 197-212.
- LIGHTBOWN, P.M. y SPADA, N. 1993. *How languages are learned*. Oxford: O.U.P.
- LITTLEFAIR, A. 1991. *Reading all types of writing*. Buckingham: O.U.P.
- LOMAS RUSTERHOLZ, B. 1987. Reading strategies for the business Foreign language class. *Foreign Language Annals*, 1987, vol. 20, nº5, p. 427-433.
- LÓPEZ ALONSO, C. y SERÉ DE OLMOS, A. 1996. Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangère. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, vol. 104, 1996, p. 441-450.
- LORCH, R.F. y LORCH, E.p. 1985. Topic structure representation and text recall. *Journal of Educational Psychology*, 1985, vol. 77, nº2, p. 137-148.
- LOZANO PALACIOS, A. 1991a. Observaciones sobre la lectura extensiva. *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo: AESLA, p. 445-450.
- _____. 1991b. Un estudio específico sobre tipología y fraseología de resúmenes. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, Marzo 1991, p. 25-35.
- LUNZER, E. y GARDNER, K. 1979. *The effective use of reading*. Londres: Heinemann.
- MACKAY, R., BARKMAN, B. y JORDAN, R.R. (eds.) 1979. *Reading in a Second language*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- MACKAY, R. y MOUNTFORD, A. 1978. *English for specific purposes*. Londres: Longman.
- _____. 1979. Reading for information. En MACKAY, R. *et al.* (eds.), *Reading in a second language*. Rowley (Mass.): Newbury House, p. 106-141.
- MACKAY, R. y PALMER, J.D. (eds.) 1981. *Languages for specific purposes: program design and evaluation*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- MALHEIROS POULET, M.E. 1996. La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, vol. 104, 1996, p. 451-460.
- MANCHÓN RUIZ, R.M. 1985. Estudios de interlengua: Análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 1, p. 55-75.
- _____. 1993. Las estrategias del aprendiz de una L2: El estado de la cuestión. En MANCHÓN RUIZ, R.M. y BRUTON, A. (eds.), *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje*. Sevilla: Sand, p. 7-18.

MANCHÓN RUIZ, R.M. y BRUTON, A. (eds.) 1993. *Serie sobre Estrategias de Aprendizaje*. Sevilla: Sand.

MANCHÓN RUIZ, R.M., MURPHY, E. y ORTS LLOPIS, M.A. 1993. Estrategias de inferencia y comprensión lectora en una L2. En MANCHÓN RUIZ, R.M. y BRUTON, A. (eds.), *Serie sobre estrategias de aprendizaje*. Sevilla: Sand, p. 49-56.

MANDL, H., STEIN, N.L. y TABASSO, T. (eds.) 1984. *Learning and comprehension of text*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates.

MANN, W.C., MATHLESSEN, C.M.M. y THOMPSON, S. 1982. Rhetorical structure theory and text analysis. En MANN, W.C. y THOMPSON, S. (eds.), *Discourse description. Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: John Benjamin Co., p. 39-78.

MANN, W.C. y THOMPSON, S.A. (eds.) 1982. *Discourse description. Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: John Benjamin Co.

MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (eds.) 1990. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.

MARTIN, E. y MARCHESI, A. 1990. Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En MARCHESI, A. et al. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial, cap.2.

MARTINS, D. 1992. Influence of affect on comprehension of a text. *Text*, 1992, vol. 2, n^{os} 1-3, p. 141-154.

MASON, B. y KRASHEN, S. 1997. Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 1997, vol. 25, n^o1, p.91-102.

MASNY, D. 1987. The role of language and cognition in second language metalinguistic awareness. En LANTOLF, J. y LABARCA, A. (eds.), *Research in second language learning: Focus on the classroom*. VI Delaware Symposium on Language Studies (October), University of Delaware, Norwood (N.J.): Ablex Publishing, p. 59-73.

MATHEWS, M. 1990. Skill taxonomies and problems for the testing of reading. *Reading in a Foreign Language*, 1990, vol. 7, n^o1, p. 511-517.

McCARTHY, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: C.U.P.

McCLELLAND, J.L. y RUMELHART, D.E. 1980. Un modelo de activación interactivo de los efectos del contexto en la percepción de las letras: Explicación de los descubrimientos básicos. En VALLE, F. et al. (eds.), *Lecturas de Psicolingüística I. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, p. 29-72 (traducido).

McCONKIE, G.W. y ZOLA, D. 1981. Language constraints and the functional stimulus in reading. En LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C.A. (eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, p. 155-175.

- McDONOUGH, J. 1984. *ESP in perspective. A practical guide*. Londres: Collins ELT.
- McDONOUGH, S.H. 1981. *Psychology in foreign language teaching*. Londres: Allen and Unwin.
- _____. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. Londres: Edward Arnold.
- McKEOWN, M. y CURTIS, M. (eds.) 1987. *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum.
- McLAUGHLIN, B. 1987. Reading in a second language: studies with adult and child learners. En GOLDMAN, S.R. y TRUEBA, H.T. (eds.), *Becoming literate in English as a second language*, Norwood (NJ.): Ablex, p. 57-60.
- McLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T., y McLEOD, B. 1983. Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*, vol. 33, 1983, p.135-158.
- McNAMARA, T.P., MILLER, D.L., y BRANSFORD, J.D. 1991. Mental models and reading comprehension. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 490-511.
- MEARA, p. 1984. Word recognition in Foreign languages. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 97-105.
- _____. 1989. Matrix models of vocabulary acquisition. *AILA Review*, 1989, vol. 6, p. 66-74.
- MEYER, B.J.F. 1984. Text dimensions and cognitive processing .En MANDL, H., *et al.* (eds.) *Learning and comprehension of text*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates.
- MEYER, B.J.F. y GRICE, E. 1982. The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text*, 1982, vol. 2, n^{os.} 1-3, p. 155-192.
- MEYER, B.J.F., HARING, M., BRANDT, D. y WALKER, C. 1980. Comprehension of stories and expository text. *Poetics*, 1980, vol. 9, p. 203-216.
- MEYER, B.J.F. y PENLAND, M.J. 1982. Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 1982, vol. 74, n^o 1, p. 51-61.
- MINSKY, M. 1975. A framework for representing knowledge. En WINSTON, P.H. (ed.). *The psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw Hill, p. 211-277.
- MISCHEL, W. 1985. Assessment from a cognitive social perspective. *Evaluación Psicológica*, 1985, vol. 1, n^{os.} 1-2, p. 33-58.

MONROW, K. 1977. Authentic texts and ESP. En HOLDEN, S. (ed.), *English for specific purposes*. Londres: Modern English Publications, p. 13-15.

MONROY CASAS, R. 1992. Procesos universales y marcos contextuales en el dominio fonológico de una lengua extranjera por adultos. *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Bilingüismo y Adquisición de Lenguas*. (Ponencia). San Sebastián: Universidad del País Vasco.

MONROY CASAS, R. y SCHEU, U.D. 1997. Reflejo cultural en los estilos de escritura de hispanohablantes estudiantes de inglés como LE. Consideraciones pedagógicas. En *Estudios de lingüística aplicada y literatura. Homenaje póstumo al profesor Juan Conesa*. Murcia: Universidad, p. 203-216.

MONTERO FIETA, B., GIL SALOM, L., y JAIME PASTOR, M.A. 1988. Características de un curso de ESP en contraste con el de inglés general (IG). *Atlantis*, 1988, vol.10, n^{os} 1-2, p. 123-130.

MOREIRO GONZÁLEZ, J.A. 1993. *Aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*. Madrid: Universidad Carlos III: Boletín Oficial del Estado.

MORENO, A.I. 1998. The explicit signalling of premise-conclusion sequences in research articles: A contrastive framework. *Text*, 1998, vol. 18, n^o4, p.545-586.

MORGAN, J.L. y GREEN, G.M. 1980. Pragmatics and reading comprehension. En SPIRO, B. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 113-140.

MORLES, A. 1991a. El desarrollo de habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 261-274.

MORLES, A. 1991b. La complejidad de los materiales escritos y la acción del docente. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 346-362.

MOSENTHAL, P.B. y KAMIL, M.L. 1991. Epilogue: Understanding progress in reading research. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 1013-1043.

MULJANI, D., KODA, K. y MOATES, D.R. 1998. The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 1998, vol. 19, n^o1, p.99-113.

MUÑOZ, C. 1988. El análisis contrastivo para fines específicos. *Actas del V Congreso de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA.

MUÑOZ MUÑOZ, J.M., PADILLA BOLIVAR, L. y SNEESBY, P. Incidencia de los textos en inglés en E.E.M.M. en el ESP de la Universidad. *Actas del V Congreso*

Nacional de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos. Pamplona: AESLA, p. 407-414.

MURDOCK, G.S. 1986. A more integrated approach to the teaching of English. *Forum*, 1986, vol. 24, nº1.

NAGABHAND, S., NATION, P. y FRANKEN, M. 1993. Can a text be too friendly? *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 9, nº2, p. 895-907.

NAGY, W.E., McCLURE, E.F. y MIR, M. 1997. Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 1997, vol. 18, nº4, p.431-452.

NATTINGER, J.R. y DE CARRICO, J.S. 1989. Lexical phrases, speech acts and teaching conversation. *AILA Review*, 1989, vol. 6, p. 118-139.

NAVARRO, A. Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 41-72.

NESTARES GARCÍA-TREVIJANO, M^a CRISTINA. 1988. La estructura de modificación en inglés técnico: sus problemas y sus posibles soluciones. *Actas del V Congreso de Lingüística Aplicada: La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA.

NEHR, M. 1984. Audiolingual behaviour in learning to read Foreign languages: reports on laboratory experiments and a pedagogical study. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 82-89.

NEISSER, U. 1976. *Cognition and reality*. San Francisco: W.H. Freeman.

NEVILLE, M.H. y PUGH, A.K. 1977. Context in reading and listening variations in approach to cloze tasks. *Reading Research Quarterly*, 1977, vol. 12, p. 13-31.

NEWMAYER, F.J. 1990. *Panorama de la lingüística moderna*. Madrid: Visor Distribuciones.

NOORDMAN, L.G.M. y VONK, W. 1992. Reader's knowledge and the control of inferences in reading. *Language and Cognitive Processes*, 1992, vol. 7, nºs. 3-4, p. 373-391.

NORRIS, W.E. 1970. Teaching *Second language* reading at the advanced level: goals, techniques, procedures. *TESOL Quarterly*, 1970, vol. 4, p. 17-35.

NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: C.U.P.

NUTTALL, C. 1982. *Teaching reading skills in a foreign language*. 1st ed. Londres: Heinemann.

_____. 1996. *Teaching reading skills in a Foreign Language*. 2nd. ed. Londres: Heinemann.

NYSTRAND, M. (ed.) 1982. *What writers know. The language process and structure of written discourse*. Nueva York: Academic Press.

_____. 1982. Rhetoric's "Audience" and Linguistic's "Speech Community": Implications for understanding writing, reading and text. En NYSTRAND, M. (ed.), *What writers know. The language process and structure of written discourse*. Nueva York: Academic Press, p. 1-12.

OAKHILL, J. y GARNHAM, A. (eds.) 1992. *Discourse representation and text processing*. Número especial de *Language and Cognitive Processes*, 1992, vols. 3 y 4.

OAKHILL, J. y GARNHAM, A. 1994. *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell.

OHLSHAUSEN, M.M. y ROLLER, C.M. 1988. The interaction of text structure and content schemata in isolation and in interaction. *Reading Research Quarterly*, 1988, vol. 23, n°1, p. 70-88.

ÓLAH, E. 1984. How special is special English. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 223-226.

OLIVARES PARDO, M.A. 1991. Reflexiones sobre la adquisición de una lengua II y la enseñanza del léxico. *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo: AESLA, p. 517-526.

OLLER, J.W. 1972. Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of ESL proficiency. *Modern Language Journal*, 1972, vol. 56, p. 151-158.

OLLER, J.W. 1975. Cloze, discourse, and approximations to English. En BURT, M.K. y DULAY, H.C. (eds.), *On TESOL '75*, Washington D.C.: TESOL, p. 345-355.

OLSON, G.M., MACK, R.L. y DUFFY, S.A. 1981. Cognitive aspects of genre. *Poetics*, 1981, vol. 10, p. 283-315.

OTAL, J.L. 1985. La teoría de la activación del conocimiento previo, "schemata", en el proceso de aprendizaje de lenguas modernas. *Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valencia, Abril de 1985.

OTAL, J.L. y RUIZ DE MENDOZA, F.J. 1992. New insights into schemata and a discourse theory of meaning. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1992, vol. 8, p. 75-84.

OTAL, J.L., FORTANET, I. y CODINA, V. (eds.) 1997. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón: Universitat Jaume I.

- OXFORD, R., LAVINE, R.Z. y CROOKALL, D. 1989. Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, vol. 22, n°1, p. 29-39.
- OXFORD, R. y ANDERSON, N.J. 1995. A crosscultural view of learning styles. State of the Art article. *Language Teaching Abstracts*, 1995, vol. 28, p. 201-215.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I.M. 1996. The importance of language learning strategies in FLT. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 1996, vol. 5, n°1, p. 103-120.
- PALMBERG, R. 1989. What makes a word English? Swedish speaking learners' feeling of "Englishness". *AILA Review*, 1989, vol. 6, p. 47-55.
- PALTRIDGE, B. 1994. Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, 1994, vol. 15, n°3, p. 288-299.
- _____. 1995. Working with genre: A pragmatic perspective. *Journal of Pragmatics*, 1995, vol. 24, p. 393-406.
- PANTHER, K. y THORNBURG, L. 1998. A cognitive approach to inferencing in conversation. *Journal of Pragmatics*, 1998, vol. 30, n°6, p.755-769.
- PARIBAKHT, T.S. y BINGHAM WESCHE, M. 1993. Reading comprehension and SL development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 1993, vol.11, n°1, p. 9-29.
- PARIS, S.G., WASIK, B.A. y TURNER, J.C. 1991. The development of strategic readers. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 609-640.
- PARRY, K. J. 1987. Reading in a second culture. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C.: TESOL, p. 61-70.
- _____. 1995. Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 109-127.
- PASTOR, E. y CAMPS, V. 1989. Efectos de la organización del contenido, según la estructura de historia, en procesos de enseñanza / aprendizaje de ciencias naturales. *Infancia y Aprendizaje*, 1989, vol. 47, p. 83-100.
- PEARSON CASANAVE, C. 1988. Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 1988, vol. 22, n°2, p. 283-302.
- PEARSON, P.D. y FIELDING, L. 1991. Comprehension instruction. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 815-860.

PEÑA CALVO, A. 1997. El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera. En *Estudios de lingüística aplicada y literatura. Homenaje póstumo al profesor Juan Conesa Sánchez*. Murcia: Universidad.

PEREZ GUILLOT, C., SOLER MONREAL, C., AMILBURU OSAGA, A. *et al.* 1988. La destreza lectora en I.F.E.: Un enfoque comunicativo. *Actas del V Congreso Nacional de lingüística aplicada. La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA.

PÉREZ SERRANO, G. 1994. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.

PERETZ, A.S. y SHOHAM, M. 1990. Teaching reading comprehension in LSP. *Reading in a Foreign Language*, 1990, vol. 7, nº1, p. 447-456.

PERFETTI, C.A. 1985. *Reading ability*. Nueva York: Oxford.

_____. 1992. The representation problem in reading acquisition. En GOUGH, P. *et al.* (eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, (N.J.): Earlbaum, p. 145-174.

PERFETTI, C.A. y ROTH, S. 1981. Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. En LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C.A., *Interactive processes in reading*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, p. 269-297.

PERKINS, K. 1998. Assessing reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1998, vol. 18, p. 208-218.

PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., *et al.* (eds.) 1991. *Foreign/ Second language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters.

PIAGET, J. 1954. *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.

PIETROSEMOLI, L. 1991. Competencia lingüística, competencia lectora. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 231-258.

PINO-SILVA, J. 1993. Untutored vocabulary acquisition and L2 reading ability. *Reading in a Foreign Language*, 1993, vol. 9, nº2, p. 845-857.

PINTO MOLINA, M. 1992. *El resumen documental: principios y métodos*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

_____. 1993. *Análisis documental: principios y procedimientos* (2nd. ed.). Madrid: EUDEMA.

_____. 1996. *Análisis documental de contenido: procesamiento de información*. Madrid: Síntesis.

- POGGIOLI, L. 1991. Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 365-396.
- POSTEGUILLO, S. 1999. The schematic structure of computer science research articles. *English for Specific Purposes*, 1999, vol. 8, n°2, p. 139-160.
- PUCCI, S. 1998. What predicts second language reading success? A study of home and school variables. *ITL Review of Applied Linguistics*, 1998, vol. 121-122, p. 1-18.
- PUENTE, A. (ed.) 1991. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PUENTE, A. 1991. Teoría del esquema y comprensión lectora. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 73-109.
- PUENTE, A., POGGIOLI, L. y NAVARRO, A. 1989. *Psicología cognoscitiva: Desarrollo y Perspectivas*. Caracas: McGraw Hill.
- PUGH, A.K. 1984. Eye-movement studies of readers and text. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 57-63.
- PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. 1984. *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. y SVARTVIK, J. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- RAYMOND, P.M. 1993. The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *The Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, n°4, p. 445-458.
- RECASENS SOLÉ, M. y RODRÍGUEZ TOMÁS, F. 1989. Aplicación del "Schema Theory" en la enseñanza de la lectura en inglés en niveles intermedios. *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA, p. 475-482.
- RECHT, D.E. y LESLIE, L. 1988. Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 1988, vol. 80, n°1, p. 16-20.
- REISER, B.J. y BLACK, J.B. 1982. Processing and structural models of comprehension. *Text*, 1982, vol. 2, n°s. 1-3, p. 225-252.
- RESNICK, L.B. (ed.) 1989. *Knowing, learning and instruction*, Hilldale (N.J.): Lawrence Earlbaum.
- RIDGWAY, A.J. 1989. La representación del conocimiento previo en la comprensión de la lectura. *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA.

_____. 1994(a). *Conocimiento previo y presentado por el texto en la lectura de una lengua extranjera*. Tesis Doctoral sin publicar, Universidad de Sevilla.

_____. 1994(b). Reading theory and foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1994, vol. 10, nº2, p. 55-76.

_____. 1997. Thresholds of the background knowledge effect in foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 1997, vol. 11, nº1, p. 151-168.

RIGG, p. 1988. The miscue-ESL Project. En CARRELL, P. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 206-219.

RINGBOM, H. 1986. Crosslinguistic influence and the Foreign language learning process. En KELLERMAN, E. y SHARWOOD-SMITH, M. (eds.), *Crosslinguistic influence on second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd. p. 150-162.

RINGBOM, H. 1991. Crosslinguistic lexical influence and Foreign language learning. En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds), *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 172-181.

RIOS CABRERA, p. 1991. Metacognición y comprensión de la lectura. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 275-298.

ROBERT, J. 1998. Towards a teaching of French to English-speaking learners by cognate comprehension. *ITL Review of Applied Linguistics*, 1998, vols. 121-122, p. 39-50.

ROBERTS, R.p. 1984. Contextual dictionaries for language for special purposes. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 154-165.

ROBINSON, Pauline. 1991. *ESP today: A practitioner's guide*. Nueva York; Londres: Prentice Hall International.

ROBINSON, Peter J. 1995. Procedural and declarative knowledge in vocabulary learning: communication and the language learner's lexicon. En HUCKIN, T. *et al.* (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 229-262.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. 1991. Evaluación de la comprensión de la lectura. En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 301-345.

ROLLER, C.M. y MATAMBO, A.R. 1992. Bilingual readers' use of background knowledge in learning from text. *TESOL Quarterly*, 1992, vol. 26, nº1, p. 129-141.

- ROSENSHINE, B. 1980. Skill hierarchies in reading comprehension. En SPIRO, B. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 535-553.
- ROSENSHINE, B. y MEISTER, C. 1997. Cognitive strategy instruction in reading. En STAHL, S.A. y HAYES, D.A. (eds.), *Instructional models in reading*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, p. 85-107.
- ROTZOLL, K.B. 1985. Advertisements. En van DIJK, T.A. (ed.), *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Nueva York: Walter de Gruyter, p. 94-105.
- RUIZ DE MENDOZA, F.J. 1991. *La teoría de los esquemas o conocimiento previo y su aplicación en los procesos de comprensión del inglés escrito*. Tesis Doctoral sin publicar. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Universidad de Zaragoza.
- _____. 1993. Esquemas, procedimientos y operatividad discursiva. En MANCHÓN RUIZ, R.M. y BRUTON, A. (eds.), *Serie sobre estrategias de aprendizaje*. Sevilla, p. 33-44.
- RUIZ DE MENDOZA, F.J. y OTAL, J.L. 1994. Estrategias y principios pragmáticos en el componente léxico de la comunicación. *Actas del XII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Barcelona: AESLA, p. 349-358.
- RUMELHART, D.E. 1977. Toward an interactive model of reading. En DORNIC, S. (ed.), *Attention and performance V*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- _____. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. En SPIRO, R.J. *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 33-55.
- _____. 1983. *Introducción al proceso de información*. Méjico: Limusa.
- RYAN, M.L. 1981. On the why, what and how of generic taxonomy. *Poetics*, 1981, vol. 10, p. 109-126.
- SAGER, J. C. 1990. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SAGER, J.C., DUNGWORTH, D. y McDONALD, 1980. *English Special Languages*. Wiesbaden: Oscar Brandletter Verlag KG.
- SAJAVAARA, K. 1986. Transfer and *Second language* speech processing. En KELLERMAN, E. y SHARWOOD-SMITH, M. (eds.), *Crosslinguistic influence on Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd., p. 66-79.
- SALAGER, F. 1984. Compound nominal phrases in scientific-technical literature: proportion and rationale. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 136-145.

SALAGER-MEYER, F. 1990. Discoursal flaws in Medical English abstracts: A genre analysis per research- and text-type. *Text*, 1990, vol. 10, n°4, p. 365-384.

_____. 1991. Reading expository prose at the post-secondary level. The influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). *Reading in a Foreign Language*, 1991, vol. 8, n°1, p. 645-662.

SALVADOR BLANCO, L. 1991. *Construcción y tratamiento informático de instrumentos de evaluación educativa*. Santander: Universidad de Cantabria, Instituto de Ciencias de la Educación.

SAN MARTÍN CASTELLANOS, R. y PARDO MERINO, A. 1989. *Psicoestadística. Contrastes paramétricos y no paramétricos*. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ MACARRO, A., MARTÍ VIAÑO, M.M., BOU FRANCH, P. y PENNOCK SPECK, B. 1997. Estrategias de aprendizaje de inglés en el contexto del aula universitaria. En OTAL, J.L., FORTANET, I. y CODINA, M.V. (eds.), *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón: Universitat Jaume I, p. 141-152.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. 1993. *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

_____. 1998. *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.

SANDERS, T. y VAN WIJK, C. 1996. PISA- A procedure for analyzing the structure of explanatory texts. *Text*, vol. 16, n°1, p. 91-132.

SANDERS, T., WILBERT, J.M., SPOOREN, P.M. y NOORDMAN, L.G.M. 1993. Coherence relations in cognitive theory of discourse representation. *Cognitive Linguistics*, 1993, vol. 4, n°2, p. 93-133.

SANFORD, A.J. y GARROD, S.C. 1981. *Understanding written language. Explorations in comprehension beyond the sentence*. Chichester: John Wiley.

SANFORD, A.J. y GARROD, S.C. 1990. Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos. En VALLE, F. *et al.* (eds.), *Lecturas de Psicolingüística 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, p. 229-264.

SAN MARTÍN CASTELLANOS, R. y PARDO MERIÑO, A. 1989. *Psicoestadística: Contrastes paramétricos y no paramétricos*. Madrid: Pirámide.

SANZ SAINZ, I. 1988. Propuestas metodológicas para la enseñanza del inglés a bibliotecarios y documentalistas: una experiencia. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. La enseñanza de la lengua con fines específicos*. Pamplona: AESLA, p. 527-534.

- SANZ SAINZ, I. y VERDEJO SEGURA, M.M. 1988. El análisis de necesidades: valoración de una experiencia realizada en la Universidad de Granada. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Pamplona: AESLA, p. 535-568.
- SARANGI, S. 1998. Rethinking recontextualization in professional discourse studies: An epilogue. *Text*, 1998, vol. 18, n°2, p. 301-318.
- SARIG, G. 1987. High-level reading in the first and Foreign Language: some comparative process data. En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*. Washington D.C.: TESOL, p. 105-120.
- SCHELLINGS, G.L.M. y VAN-HOUTS-WOLTERS, B.H.A.M. 1995. Main points in an instructional text as identified by students and by their teachers. *Reading Research Quarterly*, 1995, vol. 30, n°4, p. 742-756.
- SCHEU, D. 1996. Integrating cultural activities in the foreign language classroom. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 1996, vol. 5, n°1, p. 35-50.
- SCHMECK, R.R. (ed.) 1998. *Learning strategies and learning styles*. Londres: Plenum Press.
- SCHMECK, R.R. An introduction to strategies and styles of learning. En SCHMECK, R.R. (ed.), *Learning strategies and learning styles*. Londres: Plenum Press, p. 3-19.
- SCHMIDT, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 11-26.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. 1989. Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts? *AILA Review*, 1989, vol. 6, p. 75-85.
- SCHRAW, G. y BRUNING, R. 1996. Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 1996, vol. 31, n°3, p. 290-305.
- SEGAL, J., CHIPMAN, S. y GLASSER, R. (eds.) 1985. *Thinking and learning skills*. Vols. I, II. Hillsdale (NJ): Earlbaum.
- SEGALOWITZ, N. *et al.* 1991. Lower level components of reading skill in higher level bilinguals: implications for reading instruction. *AILA Review*, 1991, vol. 8, p. 15-30.
- SEIDLHOFER, B. 1990. Summary judgements: perspectives on reading and writing. *Reading in a Foreign Language*, 1996, vol. 6, n°2, p. 413-324.
- SELIGER, H.W. y SHOHAMY, E. 1989. *Second language research methods*. Oxford: O.U.P.
- SERVICE, E. y KOHONEN, V. 1995. Is the relation between phonological memory and Foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 1995, vol. 16, p. 155-172.

- SCHANK, R.C. y ABELSON, R. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum.
- SHARWOOD-SMITH, M. 1986. The Competence /Control Model. Crosslinguistic influence and the creation of new grammars. En KELLERMAN, E. y SHARWOOD-SMITH, M. , (eds.), *Crosslinguistic influence on second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd., p. 10-20.
- SHARWOOD-SMITH, M. 1992. IL, conceptual conclusions and new beginnings. En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.), *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 92-102.
- SHERRAND, C. 1989. Teaching students to summarize: Applying text linguistics. *System*, 1989, vol. 17,nº1, p. 1-11.
- SHRELL, T.J. 1986. Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 1986, vol. 56, nº4, p. 411-436.
- SILBERSTEIN, S. 1974. The use of various genre in teaching ESL reading. Paper presented at the eight annual TESOL Convention, Denver, Colorado.
- _____ . 1987a. Let's take another look at reading: Twenty-five years of reading instruction. *English Teaching Forum*, vol. 25, p. 28-35.
- _____ . 1987b. *Techniques and resources in teaching reading*, Oxford: O.U.P.
- SIMENSEN, A.M. 1990. Adapted texts: A discussion of some aspects of reference. *Reading in a Foreign Language*, 1990, vol. 6, nº2, p. 399-411.
- SINGER, M.H. (ed.) 1982. *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates.
- SINGER, M.H. 1982. Competent reading: A laboratory description. En SINGER, M.H. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 3-32.
- SINGER, M.H. y RUDDLELL, R.B. 1983. *Theoretical models and processes of reading*. 3rd. ed. Newark: International Reading Association.
- SINGH, S.J. y CHACKO, T. 1986. The structure of technical text and its pedagogical implications. *Forum*, 1986, vol. 24, nº3.
- SKEHAN, p. 1989. *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- SMITH, E.L. Jr. 1985a. Text type and discourse framework. *Text*, vol. 5, nº3, p. 229-247.

- _____. 1985b. Functional types of scientific prose. En BENSON, J.D. y GREAVES, W.S. (eds.), *Systemic perspectives on discourse*. Nueva York: Academic Press, p. 241-257.
- SMITH, F. 1978. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SOLÉ, I. 1993. *Estrategias de lectura*. Barcelona: I.C.E.
- SPARKS, R. y GANSCHOW, L. 1993. Searching for the cognitive locus of Foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, n°2, p. 289-302.
- SPERBER, D. y WILSON, D. 1995. *Relevance, communication and cognition*. 2nd. ed. Oxford: Blackwell.
- SPIRO, R.J. 1980a. Prior knowledge and story processing: Integration, selection and variation. *Poetics*, 1980, vol. 9, p. 313-327.
- SPIRO, R.J. 1980b. Constructive processes in prose comprehension and recall. . En SPIRO, R.J. et al. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, p. 245-270.
- SPIRO, R.J., BRUCE, B.C. y BREWER, W.F. (eds.) 1980. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum.
- SPIRO, R.J. y TIRRE, W.C. 1980. Individual differences in schema utilization during discourse processing. *Journal of Educational Psychology*, 1980, vo. 72, n°2, p. 204-208.
- STAHL, S.A. 1997. Instructional models in reading: an introduction. En STAHL, S.A. y HAYES, D.A. (eds.), *Instructional models in reading*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, p. 1-29.
- STAHL, S.A. y HAYES, D.A. (eds.) 1997. *Instructional models in reading*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- STANTON, C. 1989. Report on genre and genre study. Department of English Studies, Nottingham University.
- STANLEY, R.M. 1984. The recognition of macrostructure. A pilot study. En *ILEA North Industrial Language Training Unit*, p. 156-167.
- STANOVICH, K.E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, vol. 16, n°1, p. 32-71.
- _____. 1982. Word recognition skill and reading ability. En SINGER, M.H. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Londres: Lawrence Earlbaum Associates, p. 81-102.

- _____. 1991. Word-recognition: changing perspectives. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 418-452.
- STEFFENSEN, M.S. 1988. Changes in cohesion in the recall of native and Foreign language texts. En CARRELL, P. *et al.* (eds.), *Interactive approaches to Second language reading*. Cambridge: C.U.P., p. 140-151.
- STEFFENSEN, M.S. y JOAG-DEV, C. 1984. Cultural knowledge and reading. En ALDERSON, J.C. y URQUART, A. H. (eds.), *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman.
- STEVENS, R.J. 1988. Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 1988, vol. 80, n°1, p. 21-26.
- STIERER, B. y MAYBIN, J. (eds.) 1994. *Language, literacy and learning in educational practice: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- STODDARD, S. 1991. *Text and texture: patterns of cohesion*. Series *Advances in Discourse Processes*, Vol. XI, Norwood (NJ): Ablex.
- STOLLER, F.L. 1994. Developing a focused reading lab for L2 students. *Reading in a Foreign Language*, 1994, vol. 10, n°2, p. 33-53.
- STOLLER, F.L. y GRABE, W. 1995. Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. En HUCKIN, T. *et al.*(eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood (N.J.): Ablex Publishing Corporation, p. 24-45.
- STROTHER, J.B. y ULIJN, J.M. 1987. Does syntactic rewriting affect English for Science and Technology (EST) text comprehension? En DEVINE, J. *et al.* (eds.), *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C.: TESOL, p. 93-101.
- SWAFFAR, J.K., ARENS, K.M. y BYRNES, H. 1991. *Reading for meaning An integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- SWALES, J.M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: C.U.P.
- SWAIN, M. 1991. Manipulating and complementing content teaching to maximize L2 learning. En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.), *Foreign/ second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 234-250.
- TAGITAU, V. 1973. Intensive and extensive reading. *TESL Reporter*, 1973, vol. 7, n°1, p. 7-9.

- TAGLIEBER, L.K., JOHNSON, L.L. y YARBROUGH, D.B. 1988. Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 1988, vol. 22, n°3, p. 455-472.
- TAMAN, H.A. 1993. The utilization of syntactic, semantic, and pragmatic cues in the assignment of subject role in Arabia. *Applied Psycholinguistics*, 1993, vol. 14, p. 299-317.
- TANAKA, K. 1994. *Advertising language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan*. Londres: Routledge.
- TAPIA, J.A., CARRIEDO LÓPEZ, N., GONZÁLEZ ALONSO, E. et al. 1992. *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- TIERNEY, R.J. y SHANAHAN, T. 1991. Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. En BARR, K. et al. (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 246-280.
- TAO, L. y HEALY, A.F. 1996. Cognitive strategies in discourse processing: A comparison of Chinese and English speakers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1996, vol. 25, n°6, p. 597-613.
- TARDIEU, H., EHRLICH, M.F.y GYSELINCK, V. 1992. Levels of representation and domain-specific knowledge in comprehension of scientific texts. En OAKHILL, J. y GARNHAM, A. (eds.), *Discourse representation and text processing*. Número especial de *Language and Cognitive Processes*, 1992, vols. 3 y 4, p. 335-351.
- THOMPSON, G.B., TUNMER, W.E. y NICHOLSON, T. (eds.) 1993. *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- THORNDYKE P.W. y YEKOVICH, F.R. 1980. A critique of schema-based theories of human story memory. *Poetics*, 1980, vol. 9, p. 23-49.
- TINKHAM, T. 1993. The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 1993, vol. 21, n°3, p. 392-406.
- _____. 1997. The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research*, 1997, vol. 13, n°2, p.136-163.
- TITONE, R. 1986. Early bilingual reading: psycholinguistic theory and research. *AILA Review*, 1989, vol. 6, p. 24-36.
- _____. 1987. Psychological aspects of pedagogical grammar in Foreign language teaching. En LANTOLF, J. y LABARCA, A. (eds.), *Research in Second language learning: Focus on the classroom*. VI Delaware Symposium on Language Studies (October), University of Delaware, Norwood (N.J.): Ablex Publishing, p. 17-31.

TOBIAS, S. 1994. Interest, prior knowledge and learning. *Review of Educational Research*, 1994, vol. 64, nº1, p. 37-54.

TRIMBLE, L. 1985. *English for science and technology. A discourse approach*. Cambridge: C.U.P.

TUNMER, W.E. y HOOVER, W.A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. En GOUGH, P.B. *et al.* (eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, (N.J.): Earlbaum, p. 175-214.

TYLER, A. 1992. Discourse structure and specification of relationships: A cross-linguistic analysis. *Text*, 1992, vol. 12, nº2, p. 1-18.

_____. 1994a. The role of repetition in perceptions of discourse coherence. *Journal of Pragmatics*, 1994, vol. 21, p. 671-688.

_____. 1994b. The role of syntactic structure in discourse structure: signalling logical and prominence relations. *Applied Linguistics*, 1994, vol. 15, nº3, p. 243-262.

ULIJN, J.M. 1984. Reading for professional purposes: Psycholinguistic evidence in a cross-linguistic perspective. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 66-81.

_____. 1980. Foreign language reading research: recent trends and future prospects. *Journal of Research in Reading*, 1980, vol. 3, p. 17-37.

ULIJN, J.M. y PUGH, A.K. 1985. *Reading for professional purposes. Methods and materials in teaching languages*. Acco/ Leuven: Amersfoot.

URQUART, A.H. 1978. Comprehension: the Discourse Analysis view: meaning in discourse. En *The teaching of comprehension*, E.T.I.C. Occasional Paper: The British Council.

VALDEÓN GARCÍA, R. 1996. The role of dictations in the detection of students' errors. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 1996, vol. 5, nº1, p. 63-80.

VALERO GARCÉS, C. 1988. Contrastive pragmatics: specialization, progress and applications. En VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Textos de Filología, Zaragoza: Anúbar ediciones, p. 93-100.

VALLE, F., CUETOS, F., IGOA, J.M. y DEL VISO, S. (eds.)1990. *Lecturas de Psicolingüística 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

VAN DIJK, T.A. 1977. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman.

_____. 1982. Introduction. *Text*, 1982, vol. 2, nº^{os.} 1-3, p. 1-8.

_____. (ed.) 1985a. *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Nueva York: Walter de Gruyter.

_____. 1985b. Structures of news in the press. En VAN DIJK, T.A. (ed.), *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Nueva York: Walter de Gruyter, p. 68-93.

_____. 1985c. *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press.

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 1978, vol. 85, nº5, p. 362-394.

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

VAN LIER, L. 1994. Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 69-96.

VAN PATTEN, B. 1994. Evaluating the role of consciousness in SL Acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 1994, vol. 11, p. 27-36.

VAN PATTEN, W. y CADIerno, T. 1993. Input processing and second language acquisition: a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, nº1, p.45-57.

VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.) 1998. *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Textos de Filología, Zaragoza: Anúbar ediciones.

VEGA, de, M., CARREIRAS, M., GUTIERREZ-CALVO, M. et al. 1990. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

VERDEJO SEGURA, M.M. 1988. Algunas consideraciones sobre el material auténtico. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Pamplona: AESLA, p. 595-599.

VERHOEVEN, L. 1991. Acquisition of biliteracy. *AILA Review*, 1991, vol. 8, p. 61-73.

VIDAL-ABARCA, E. 1990. Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 1990, vol. 49, p. 53-71.

_____. 1993. Diferencias evolutivas en procesamiento de textos mediante una tarea de ordenación de frases. *Infancia y Aprendizaje*, 1993, vol. 61, p. 89-106.

VIDAL-ABARCA, E., SANJOSÉ, V. y SOLAZ, J.J. 1994. Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. *Infancia y Aprendizaje*, 1994, vols. 67-68, p. 75-90.

VILLANUEVA, M.L., OTAL, J.L., NAVARRO, I., et al. 1998. Las dimensiones cognitiva y pragmática de los estilos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En

VÁZQUEZ, I. y GUILLÉN, I. (eds.) *Perspectivas Pragmáticas en Lingüística Aplicada*. Zaragoza: ANUBAR, p.331-346.

VONK, W. y NOORDMAN, L. 1990. On the control of inferences in text understanding. En BALOTA, D.A. *et al.* (eds.), *Comprehension processes in reading*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates, p. 441-464.

VIZCAINO ORTEGA, F. 1997. Una aproximación interdisciplinar a los procesos de comprensión de un texto: Lingüística y Psicología Cognitiva. *Revista de lenguas con fines específicos*, 1997, vol. 4, p.227-272.

VYGOTSKY, L.S. 1934/1977. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

_____. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): C.U.P. (Traducción al castellano: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979).

WALLACE, C. 1992. *Reading*. Oxford: O.U.P.

WALLER, R. 1991. Typography and discourse. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 341-380.

WATANABE, Y. 1997. Input, intake and retention. Effects of increasing processing of incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, vol. 19, p.287-307.

WEAVER, C. A., III, y WALTER, K. 1991. Expository text. En BARR, K. *et al.* (eds.), *Handbook of reading research vol.II*. Nueva York: Longman, p. 231-245.

WEINSTEIN, C.E. y MEYER, R.C.1986. The teaching of learning strategies. En WITTRICK, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd. ed.). Londres: MacMillan Publishing Co., p. 315-327.

WEIR, C.J., HUGHES, A. y PORTER, D.1990. Reading skills: hierarchies, implicational relationships and identifiability. *Reading in a Foreign Language*, 1990, vol. 7, n°1, p. 505-517.

WEIR, C.J. y PORTER, D.1994. The multi-divisible or unitary nature of reading: The language tester between Scylla and Charybdis. *Reading in a Foreign Language*, 1994, vol. 10, n°2, p. 1-19.

WELLS, G. y NICHOLLS, J. 1985. *Language and learning: an interactional perspective*. Londres: Falmer Press.

WENDEN, A. 1987. Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 1987, vol. 37, n°4, p. 573-597.

_____. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 1998, vol. 19, n°4, p. 515-537.

- WHITE, R.V. 1981. Reading. En JOHNSON, K. y MORROW, K. (eds.) *Communication in the classroom*. Londres: Longman.
- WHITTAKER, R. 1991. Los procesos cognitivos en la lectura. *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo: AESLA, p. 721-740.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Londres: O.U.P.
- _____. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P.
- _____. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: O.U.P.
- _____. 1984. *Explorations in Applied Linguistics II.* Oxford: O.U.P.
- _____. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: O.U.P.
- WILLIAMS, E. 1984a. *Reading in the language classroom*. Londres: MacMillan Publishers.
- WILLIAMS, R. 1984b. A cognitive approach to English nominal compounds. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 146-153.
- WINOGRAD, T. 1989. ¿Qué significa comprender el lenguaje? En PUENTE, A. (ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 359-380.
- WINOGRAD, P.N. y BRIDGE, C.A. 1990. La comprensión de la información importante en prosa. En BAUMANN, J.F. (ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, p. 29-53.
- WITTROCK, M. (ed.) 1986. *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Londres: MacMillan Publishing Co.
- WODE, H. 1986. Language transfer: A cognitive functional and developmental view. En KELLERMAN, E. y SHARWOOD-SMITH, M. (eds.), *Crosslinguistic influence on second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd., p. 173-185.
- WOLF, D.F. 1993. A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 1993, vol. 77, n°4, p. 473-489.
- WOOD, A.S. 1982. An examination of the rhetorical structures of authentic Chemistry texts. *Applied Linguistics*, 1982, vol. 3, n°2, p. 121-143.
- XIAOLONG, L. 1988. Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 1988, vol. 9, n°4, p. 402-413.

YÁBAR DEXTRE, p. 1973. La estructura morfológica y semántica de algunos términos tecnológicos en inglés y sus equivalentes en castellano. *Lenguaje y Ciencias*, 1973, vol. 13, nº2, p. 113-115.

ZAMEL, V. 1992. Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 1992, vol. 26, nº3, p. 463-485.

ZIMMERMAN, C.B. 1997. Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 1997, vol. 31, nº1, p.121-140.

ZUCK, L.U. y ZUCK, J.G. 1984. The main idea: specialist and non-specialist judgements. En PUGH, A.K. y ULIJN, J.M. (eds.), *Reading for professional purposes*. Londres: Heinemann, p. 130-135.