

- BATTY, Nancy E. 1987. "The Art of Suspense: Rushdie's 1001 (Mid-) Nights." *Ariel* 18.3 (July):49-65.
- CRONIN, Richard. 1987. "The Indian English Novel: *Kim* and *Midnight's Children*." *Modern Fiction Studies* 33.2 (Summer):201-213.
- DEFOE, Daniel. 1987 *Robinson Crusoe*. 1719. Harmondsworth: Penguin Books.
- . 1987 *A Journal of the Plague Year*. 1722. Harmondsworth: Penguin Books.
- . 1987 *Roxana*. 1724. Harmondsworth: Penguin Books.
- GENETTE, Gérard. 1982. *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- HUTCHEON, Linda. 1985. *A Theory of Parody*. New York: Methuen.
- . 1989. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. 1988. New York: Routledge.
- KUNDERA, Milan. 1990. *The Art of the Novel*. 1986. London: Faber.
- PARAMESWARAN, Uma. 1983. "Handcuffed to History: Salman Rushdie's Art." *Ariel* 14.4 (October): 34-45.
- PROBYN, Clive T. 1987. *English Fiction of the Eighteenth Century, 1700-1789*. London: Longman.
- REIMENSCHNEIDER, Dieter. 1984. "History and the Individual in Anita Desai's *Clear Light of Day* and Salman Rushdie's *Midnight's Children*." *World Literature Written in English* 23.1: 196-207.
- RUSHDIE, Salman. 1982. *Midnight's Children*. 1981. London: Picador. (Abbreviated as MC).
- . 1982. "Salman Rushdie. Interview." *Kunapipi* 4.2: 17-26.
- . 1985. "*Midnight's Children* and *Shame*." lecture / Interview. *Kunapipi* 7.1: 1-19.
- SPACKS, Patricia Meyer. 1976. *Imagining a Self: Autobiography and Novel in Eighteenth-Century England*. Cambridge: Harvard U.P.
- WATT, Ian. 1987. *The Rise of the Novel*. 1957. London: Hogarth.

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE EL EFECTO DE TRES COMPONENTES DE CONOCIMIENTO PREVIO EN LA LECTURA DE TEXTOS INGLESES POR ESTUDIANTES DE INGLES COMO LENGUA NO NATIVA¹

Ana Cristina LAHUERTA MARTINEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCION

La investigación llevada a cabo sobre la comprensión durante la lectura con hablantes nativos de inglés ha mostrado que la habilidad para entender textos se basa no sólo en el conocimiento lingüístico del lector, sino también en su conocimiento general del mundo y en la medida en que ese conocimiento se activa durante el proceso mental de la lectura. La investigación con nativos adultos ingleses ha mostrado que cuanto más capaz es un lector de acceder al conocimiento previo bien sobre el área de contenido de un texto (Bransford y Johnson 1972, 1973) o sobre la estructura formal de un texto (Kintsch y van Dijk 1975; Kintsch 1977; Rumelhart 1975; Thorndike 1977; Mandler 1978) más capaz será de comprender, almacenar en la memoria a largo plazo (long term memory) y recuperar el texto. Además, esta investigación con hablantes adultos de inglés ha mostrado que la experiencia previa individual del lector influye en las estructuras de conocimiento previo o *esquemas de conocimiento* (Bartlett 1932; Rumelhart 1980) que el lector activará para interpretar un texto.

Mucha menos investigación se ha llevado a cabo para investigar el papel de los esquemas o conocimiento previo en la comprensión de la lectura en una lengua no

nativa. Sin embargo, hay estudios recientes de lengua no nativa (tanto en inglés como lengua segunda como en inglés como lengua extranjera) (Steffensen, Joag-dev y Anderson 1979; Carrell 1981a y Johnson 1981) que demuestran que los lectores de inglés como lengua no nativa leen, entienden y recuerdan mejor los textos que tienen que ver con su propia cultura, esto es, materiales para los que poseen un conocimiento previo bien desarrollado, que textos que versan sobre una cultura menos familiar, esto es, materiales para los que carecen de los esquemas apropiados. Un estudio diferente es el de P. Carrell (1981b), quien estudia el efecto de esquemas formales y de contenido en inglés como lengua segunda y como lengua extranjera. Otro tipo de estudio sobre los esquemas muestra los efectos beneficiosos en la comprensión durante la lectura de la inducción externa de un esquema (Hudson 1982).

1.1. Los tres componentes de conocimiento previo

En este artículo, intentaré realizar un estudio experimental acerca del uso en la comprensión de un texto escrito de los tres elementos que se distinguen en la literatura como componentes del conocimiento previo —transparencia, contexto y familiaridad— por parte de estudiantes españoles de inglés. Esta división se apoya en una serie de estudios empíricos con hablantes nativos de inglés llevados a cabo por Bransford y Johnson (1972, 1973) en los que estos autores señalan que los dos componentes del conocimiento previo que afectan a la comprensión son (1) el conocimiento previo de que el texto va a versar sobre un área de contenido particular y (2) el grado en que las señales léxicas en el texto revelan el contenido del texto durante su procesamiento. El primer componente recibe el nombre de contexto en Bransford y Johnson (1973); el segundo componente es denominado la concreción o abstracción del texto si bien Carrell (1982) lo denomina transparencia, nombre que adoptaré aquí. En otro estudio empírico, también con hablantes nativos de inglés, Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz (1977) identificaron un tercer componente del conocimiento previo que afecta a la comprensión de la lectura: la familiaridad del lector con el área de contenido del texto. Carrell denomina a este componente familiaridad y ese es el nombre que se adopta en el experimento que voy a desarrollar.

1.2. Una misma línea investigadora

Antes de desarrollar este estudio experimental quiero enmarcar el mismo dentro de una línea investigadora. Con este fin, recogeré algunos de los artículos que realizan una investigación en este sentido para exponer algunas de sus conclusiones. Creo que, de este modo, las conclusiones a que puedo llegar el presente artículo podrán verse a la luz de otros estudios sobre el tema.

He recogido una serie de experimentos, un análisis de los cuales indica que el lector debe relacionar satisfactoriamente la información nueva con conocimiento

poseído para entender y recordar esa información nueva: en este sentido se orienta la investigación de Bransford y Johnson (1972) sobre el inglés como lengua nativa, al igual que Clifton y Slowiaczek, quienes en "Integrating new information with old knowledge" (1981) investigan en tres experimentos la integración por parte de los lectores de información nueva con viejos conceptos sobre personajes famosos. Su hipótesis de trabajo era que la habilidad del lector para comprender y recordar información nueva depende de lo que éste ya sabe. Los resultados de sus experimentos sugieren que la activación de conocimiento ya poseído, facilita la integración de la información nueva. Otros experimentos intentan relacionar la interdependencia entre conocimiento poseído y nuevo con otras variables. En el experimento de D. P. Birkmire en "Text processing: The influence of text structure, background knowledge, and purpose" (1985), estas nuevas variables son: a) la estructura del texto y b) el propósito del lector. En el caso de la lectura en inglés como lengua no nativa, en particular, en inglés como lengua segunda, S. V. Adams en su artículo "Scripts and second language reading skills" (1981) sigue la misma dirección que los experimentos recogidos antes, y apoyándose en estudios sobre la lengua nativa que muestran la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión de la lectura, aborda una investigación de los posibles efectos del conocimiento previo relevante en un aspecto de la comprensión de especial importancia en la lectura en una lengua segunda: la deducción del significado de vocabulario no familiar. Este estudio reveló la importancia de preparar a los lectores para lo que van a leer, teniendo en cuenta en la selección de material de lectura el conocimiento previo del lector. También en el área de los estudiantes de inglés como lengua segunda, Patricia Johnson en su artículo "Effects on reading comprehension of building background knowledge" (1982), realiza un estudio experimental que investiga los efectos en la comprensión de la lectura del conocimiento previo. Su hipótesis de trabajo era que el conocimiento cultural del tópico o tema de que trata un pasaje influye en la comprensión de la lectura. Esta autora pretendía averiguar si la experiencia cultural previa ejerce efectos diferentes en los estudiantes de inglés como lengua segunda dependiendo de que la información que reciban esté ligada a un aspecto familiar de una costumbre o esté ligada a un aspecto desconocido de esa costumbre. El análisis de la recuperación del pasaje y de una tarea de reconocimiento de oraciones indica que la experiencia cultural previa prepara a los lectores para la comprensión de la información familiar sobre el tópico (Halloween) de que trata el pasaje escrito.

P. L. Carrell se apoya para su artículo "Three components of background knowledge in reading comprehension" (1982) en la investigación sobre lengua nativa (inglés) y sobre lengua no nativa, que ha mostrado que la comprensión de los textos en ambos casos se basa no sólo en el conocimiento lingüístico del sujeto, sino también en el conocimiento general del mundo y en la medida en que ese conocimiento se activa durante la lectura de los textos.

Esta autora separa los tres componentes del conocimiento previo identificados en la literatura:

(1) conocimiento previo de que el texto es acerca de un área particular de contenido (contexto *versus* no contexto).

(2) el grado en que las palabras (lexical items) del texto revelan el área de contenido del texto (transparente *versus* opaco).

(3) familiaridad previa con el área de contenido del texto (familiar *versus* nuevo).

Carrell lleva a cabo un estudio el cual muestra los efectos tanto individuales como interactivos de cada una de estas tres variables en la comprensión durante la lectura por parte de lectores nativos (ingleses) y no nativos (estudiantes de inglés como lengua segunda). Este estudio añade algo nuevo al estado de conocimiento existente. Primero, mientras previamente se habían estudiado los tres componentes del conocimiento previo separadamente, el estudio de Carrell los reúne en un sólo estudio, proporcionando una manera de medir los efectos tanto individuales como interactivos. Segundo, mientras esta línea de investigación se ha limitado a lectores nativos (ingleses), este estudio extiende la investigación a lectores no nativos de inglés, y reuniendo en un mismo experimento a hablantes de inglés tanto nativos como no nativos, puede realizar comparaciones de manera directa entre lectores nativos y no nativos. Finalmente, al introducir tres niveles diferentes de competencia de los lectores no nativos (nivel elemental, intermedio y avanzado), pretende buscar diferencias entre estos lectores.

En este experimento, el primer componente (contexto / no contexto) se controla mediante la presencia de un título o un dibujo precediendo al pasaje el cual informa al lector acerca del área de contenido relativo al cual debe leerse y entenderse el pasaje del texto. La presencia de contexto debería estimular las habilidades predictivas, cognitivas del lector, y por tanto facilitar lo que en la teoría de los esquemas se denomina procesamiento *top-down*² del texto.

El componente "transparente / opaco" se controla mediante claves textuales relativas al contenido del texto. La presencia de claves textuales transparentes debería estimular la construcción por parte del lector del significado del texto, esto es, debería facilitar lo que en la teoría de los esquemas se denomina procesamiento *bottom-up* del significado del texto (ver nota 2).

El componente "conocido / nuevo" se controla mediante la posesión o no por parte del lector de conocimiento o experiencia previa respecto al contenido del texto.

Para el propósito de este estudio de P. L. Carrell, cada uno de los tres componentes es tratado como una variable doble, con dos valores opuestos cada uno. Los resultados del mismo indican que en el caso de los hablantes nativos los tres componentes de conocimiento previo juegan un papel significativo en la lectura, comprensión y recuperación de un texto. Estos utilizan el contexto en un

procesamiento *top-down* para realizar predicciones cognitivas acerca del contenido del texto a medida que leen, así como claves textuales de transparencia, sobre todo claves léxicas, en un procesamiento *bottom-up* para confirmar esas predicciones cognitivas y construir una representación mental acerca de lo que trata el texto a partir de la información en el texto. Finalmente, los hablantes nativos se ven influidos por su conocimiento previo del contenido del texto de modo que la información nueva parece ser más saliente y más fácilmente recordable que la información familiar, al menos en la memoria a corto plazo (*short-term memory*).

Por el contrario, los lectores no nativos no muestran efectos significativos respecto al conocimiento previo. Los hablantes no nativos de inglés, en su lectura en esta lengua, no leen como los hablantes nativos. En términos de esta visión esquematista³ de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes intermedios e incluso avanzados de inglés como lengua segunda, tienden a estar ligados lingüísticamente al texto sin realizar las conexiones necesarias entre el texto y la información previa apropiada. Incluso cuando reciben la información previa apropiada, esto es, cuando se les da el contexto y un texto transparente, no usan la información previa. Los estudiantes de inglés no utilizan el contexto o las claves contextuales. No son eficaces procesadores *top-down*, que realizan predicciones apropiadas basadas en el contexto, ni tampoco son eficaces procesadores *bottom-up*, que construyen una representación mental del texto basada en la información léxica en el texto.

Sólo la familiaridad emerge como un componente significativo del conocimiento previo que afecta a la recuperación de un pasaje para el grupo avanzado de estudiantes de inglés, de modo que cuanto más novedoso es el texto, más saliente es y es mejor recordado en la memoria a corto plazo.

2. PRIMER EXPERIMENTO: PLANTEAMIENTO

El punto de partida de mi primer experimento son las conclusiones del estudio que acabo de exponer de P. Carrell (1982). Como hemos visto, esta autora muestra que para los lectores nativos los tres componentes de conocimiento previo juegan un papel significativo en la lectura. Sin embargo, los resultados son diferentes en el caso de que los lectores no sean nativos. Estos no muestran efectos significativos respecto al conocimiento previo. Los resultados de Carrell son rebatidos por D. Wolff (1987) que señala que no se puede hablar de tal diferencia entre una lengua nativa y una lengua no nativa puesto que existe una variable más: la lengua (L1 o L2) en que se realiza la reproducción o resumen del texto. Ante sus resultados, la misma P. Carrell se plantea si los lectores no nativos conceptualizan el proceso de la lectura en su lengua nativa o en su lengua segunda.

La hipótesis sobre la que trabajo es que supongo que si se obliga, como es el caso del experimento de Carrell, a realizar la recuperación en la lengua no nativa, la competencia del sujeto en esa lengua interferirá en su capacidad de expresión, y es en este sentido en el que se orienta esta investigación.

Pretendo averiguar si los tres componentes de conocimiento previo ejercen un efecto significativo en los estudiantes de inglés en la comprensión de un texto (recordemos que según P. Carrell no lo ejercen) así como qué cantidad y calidad (familiaridad, transparencia, contexto) de la recuperación está en función de la lengua en que se haga.

Para este experimento usaré los mismos textos empleados por P. Carrell, los cuales son una adaptación de "Washing Clothes" y "Balloon Serenade" de Bransford y Johnson (1973), el primero definido como un texto familiar y el segundo como un texto no familiar.

2.1. Procedimiento

Se reparte cada texto, uno familiar y uno no familiar, en una versión transparente y en su versión opaca. La versión transparente del primer texto contenía formas léxicas como "clothes" y "washing machines" mientras la versión opaca contenía formas léxicas como "things" y "facilities". La versión transparente del segundo texto contenía formas léxicas como "guitar" y "music" mientras la versión opaca contenía formas léxicas como "instrument" y "sound". Cada texto, tanto en su versión transparente como en su versión opaca, aparecía con título ("Washing Clothes"; "Balloon Serenade") o sin título y con o sin dibujo (dando o no el contexto respecto al cual debía leerse) de modo que en total se repartían ocho textos en este orden:

1. No contexto - Opaco - Familiar.
2. No contexto - Opaco - No Familiar.
3. No contexto - Transparente - Familiar.
4. No Contexto - Transparente - No Familiar.
5. Contexto - Opaco - Familiar.
6. Contexto - Opaco - No familiar.
7. Contexto - Transparente - Familiar.
8. Contexto - Transparente - No Familiar.

Las hojas entregadas iban precedidas de instrucciones que informaban a los sujetos de que se trataba de un estudio acerca de cómo leen inglés los hablantes de español, así como la manera en que entienden y reproducen pasajes de diferentes tipos en diferentes contextos. Se indicaba que debían leer los pasajes y tratar de entenderlos y reproducirlos. Además, se advertía de que cada pasaje tenía un título y un dibujo que representaban el contexto relativo al cual debían leer y entender el pasaje. Se les indicaba que para algunos de ellos el texto no tenía título ni dibujo y

que en esa circunstancia no había contexto dado en relación al cual debían leer y entender el pasaje. En este caso se les decía que debían leer y tratar de entender el relato lo mejor que pudieran en relación con cualquier contexto que pudiesen crear por sí mismos para el texto.

Los sujetos tenían que leer el pasaje una sola vez para después, tras entregar el texto, reproducir lo que pudiesen recordar del pasaje. Se les pedía escribir todo lo que recordasen pero no se esperaba que recordasen el pasaje completo. Estos resúmenes proporcionaban el porcentaje de proposiciones del texto. Las proposiciones eran designadas a priori y correspondían bien con oraciones simples, cláusulas semánticas básicas, o frases. He analizado el texto "Washing Clothes" en 17 proposiciones y el texto "Balloon Serenade" en 14. La novedad de este experimento respecto al de Carrell es que un grupo debía realizar la reproducción en inglés y el otro en español pero de modo que la reproducción no fuese una traducción de la reproducción inglesa sino un resumen en español del texto. De esta manera, pretendía averiguar no sólo el efecto de los tres componentes de conocimiento previo en los resúmenes sino también qué cantidad y calidad (familiaridad, transparencia, contexto) está en función de la lengua en que se haga.

2.2. Sujetos

Un grupo de sesenta estudiantes de quinto curso de Filología Inglesa participaron en el estudio. Este grupo se dividió a su vez en dos grupos de treinta personas cada uno. Uno de los grupos debía realizar la reproducción en inglés y el otro grupo en español. Los estudiantes eran españoles de aproximadamente el mismo nivel de conocimiento de inglés.

2.3. Resultados

Se examina el porcentaje de proposiciones recordadas de un máximo de 17 para el texto "Washing Clothes" y un máximo de 14 para el texto "Balloon Serenade" por cada individuo. Se adjunta porcentaje de proposiciones en anexo bajo epígrafe "Cell means for 1st dependent variable". Tabla (A): Inglés. Tabla (B): Español. F= Familiar, N= Nuevo. FA,FB,FC,FD son las variables dependientes:

- FA corresponde al caso de No Familiar No Contexto No Transparente
- FB corresponde al caso de No Familiar Contexto No Transparente
- FC corresponde al caso de No Familiar No Contexto Transparente
- FD corresponde al caso de No Familiar Contexto Transparente
- NA corresponde al caso de Familiar No Contexto No Transparente
- NB corresponde al caso de Familiar Contexto Transparente
- NC corresponde al caso de Familiar No Contexto Transparente
- ND corresponde al caso de Familiar Contexto Transparente:

La primera observación que podemos hacer es que el porcentaje de proposiciones es superior en las reproducciones en español que en inglés. Tras esta primera observación, intenté obtener resultados más detallados.

Para determinar qué significan los datos obtenidos en términos de los efectos individuales e interactivos ejercidos por los tres componentes de conocimiento previo: Contexto, Transparencia y Familiaridad, sometí los datos a un test estadístico denominado Test for Related Measures, que fue, a su vez, contrastado con un análisis computacional de los datos. Este análisis es un triple análisis de variación en el que se comparan los efectos de las tres variables, contexto, transparencia y familiaridad (adjunto análisis de "means" y "standard deviations", así como el análisis de variación de las tres variables tanto de las reproducciones en inglés (tabla A) como en español (tabla B) en anexo. Los resultados que obtenemos son los siguientes (ver los mismos en las tablas de anexo):

INGLÉS: No se observa un efecto significativo de la Familiaridad: La tabla (A) en su epígrafe "Analysis of variance for 1st dependent variable" así lo indica $F(1,29) = 0.44$, $p = 0.5135$

Sí es muy significativo el efecto de la Transparencia: Así lo vemos en la tabla $F(1,29) = 33.15$, $p = 0.0000$. Transparente mejor que No Transparente.

Además, se da un efecto muy significativo de las Claves Contextuales: $F(1,29) = 72.02$, $p = 0.0000$. Contexto mejor que No Contexto.

Existe una interacción significativa entre Familiaridad y Contexto: $F(1,29) = 6.06$, $P = 0.0200$. El efecto del Contexto es más evidente cuando $F = -F$.

Existe una interacción significativa entre Transparencia y Contexto: $F(1,29) = 4.94$, $p = 0.0341$. El efecto del Contexto es mayor cuando $T = -T$.

ESPAÑOL: No se observa un efecto significativo de la Familiaridad. Esto lo vemos en la tabla (B) bajo el epígrafe "Analysis of variance for 1st dependent variable": $F(1,29) = 0.17$, $p = 0.6855$.

Sí es muy significativo el efecto de la Transparencia: $F(1,29) = 93.25$, $p = 0.0000$. Transparente mejor que No Transparente.

Es muy significativo, asimismo, el efecto del Contexto: $F(1,29) = 159.32$, $p = 0.0000$. Contexto mejor que No Contexto.

Se da una interacción significativa entre Transparencia y Contexto: $F(1,29) = 11.71$, $p = 0.0019$. El efecto del Contexto es mayor cuando $T = -T$.

Existe una significativa interacción entre Contexto y Familiaridad: $F(1,29) = 0.12$, $p = 0.7311$. El efecto del Contexto es mayor cuando $F = -F$.

Así, y resumiendo estos resultados, nos encontramos con que

(1) Contexto y transparencia ejercen un efecto positivo en los resúmenes de los individuos tanto en el caso de que la reproducción sea en español como en inglés.

(2) Respecto al tercer componente, la familiaridad, esta variable no ejerce un efecto significativo, tanto en el caso de que la reproducción sea en inglés como en español.

Se puede concluir destacando el efecto significativo de Contexto y Transparencia en ambos casos, lo que contradice los resultados de Carrell.

Es destacable, también, la ausencia de efecto de la Familiaridad en las reproducciones en español. Asimismo, es muy importante el hecho de que hay mayor número de proposiciones reproducidas en los resúmenes en la lengua materna.

Los sujetos, podemos decir, sí utilizan el contexto, tanto en el caso de que la reproducción se realice en lengua nativa como en lengua no nativa, para realizar predicciones (top-down) y claves textuales para confirmar esas predicciones. Sin embargo, se da un mayor número de proposiciones reproducidas en el caso de que la lengua usada sea español con lo que parece que la lengua interfiere, como era nuestra hipótesis, en cierta manera con su capacidad de expresión.

2.4. Algunas implicaciones pedagógicas

Si los resultados de este estudio son fiables, éstos tienen, creo, implicaciones importantes para la enseñanza de la lectura en inglés como lengua no nativa. Aunque una investigación teórica del tipo desarrollado en este estudio no tiene una traducción directa en la pedagogía de la clase, sí puede tener implicaciones para una investigación en la enseñanza de la lectura de inglés como lengua segunda, lo que a su vez, tiene implicaciones directas en la clase. Diferentes aproximaciones a la enseñanza del inglés como lengua no nativa pueden ser posibles maneras de enseñar a los lectores no nativos a acceder y utilizar información ya poseída durante la lectura. Otras aproximaciones relacionadas se presentan como maneras de proporcionar al lector de inglés en lengua no nativa el conocimiento previo necesario en primer lugar, especialmente cuando esa información es específica de la cultura de la lengua no nativa y no forma parte de la experiencia o conocimiento previo del lector en lengua segunda. Estas aproximaciones requieren una comprobación empírica para determinar su eficacia y plausibilidad en situaciones pedagógicas reales. En esta dirección, el estudio de Adams que citaba en el apartado "Una misma línea investigadora" revelaba la importancia de preparar a los lectores para lo que van a leer, teniendo en cuenta, en la selección de material de lectura, el conocimiento previo del lector.

Creo que, a la vista de los resultados teóricos expuestos aquí, los cuales nos indican que los lectores españoles de inglés utilizan información previa en su comprensión de la lectura, sería positivo ayudar a crear esquemas o conocimiento previo a través de actividades previas a la lectura.

2.5. Apéndice

He recogido libros de texto que adoptan esta perspectiva aquí expuesta. Esto no es sino un apunte, pero queremos resaltar su importancia y su interés como tema de trabajos de investigación. No es posible extenderse en este punto, pero queremos

introducirlo y recoger alguno de los textos que adoptan una perspectiva similar. F. Grellet (1982) considera la lectura como una habilidad (skill) activa que supone deducción, predicción, comprobación y realización de preguntas a uno mismo durante ésta. Podemos relacionar las ideas de esta autora con la teoría de los esquemas, lo que ella no hace. Grellet está siguiendo una aproximación a la lectura según la teoría de los esquemas, como una interacción entre lector y texto, donde el lector es tan importante como el texto, y la comprensión de la lectura se viene a ser la construcción por parte del lector del significado del texto. Esta autora considera que una consideración activa de la lectura debe tenerse en cuenta a la hora de realizar ejercicios de comprensión de la lectura. Es posible, nos dice, desarrollar los poderes inferenciales de los estudiantes mediante práctica sistemática, o la introducción de preguntas que ayuden a los estudiantes a anticipar el contenido de un texto a partir de su título o de ilustraciones. En su libro *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises* expone ejercicios de inferenciación: deducción del significado y el uso de palabras no familiares mediante claves contextuales.

En *Preparing for Proficiency* de Andrews (1983), encontramos ejercicios en los que se estimula a usar conocimiento general para completar oraciones. En *Progress To Proficiency* de L. Jones (1989), encontramos ejercicios de compleción de palabras usando el conocimiento que pueda poseer el estudiante, y dando la primera letra de la palabra desconocida. También encontramos preguntas que tienen como excusa un texto pero que requieren conocimiento del lector. En *Learning to learn English* de Ellis y Sinclair (1989) se interroga al alumno sobre el significado de las palabras en contexto (este contexto es el tópico del texto, el tópico de la oración y la posición de la palabra en la oración). Se realizan ejercicios en los que el alumno recibe un texto en el que algunas palabras han sido reemplazadas por palabras sin sentido y tienen que intentar adivinar cuál era la palabra original.

Pasemos ahora a nuestro segundo experimento.

3. SEGUNDO EXPERIMENTO

3.1. Introducción a nuestro segundo experimento

Este segundo experimento pretende dar un paso más respecto al experimento anterior y analizar el efecto que ciertas señales lingüísticas tienen en la comprensión de un texto. Pretendemos analizar cómo se reflejan en las reproducciones de los estudiantes las señales lingüísticas y las relaciones semánticas de un texto así como la relación entre su utilización y el conocimiento previo del lector del tópico del texto comparando los resúmenes del texto familiar transparente y opaco y estos, a su vez, con el texto no familiar transparente y opaco.

Con este segundo experimento queremos investigar, tras comprobar que el conocimiento previo prepara a los lectores para la comprensión de un texto, siendo capaces de extraer más información, si sus resúmenes escritos reflejan más acertadamente las señales lingüísticas y las relaciones entre proposiciones en el texto transparente y con contexto.

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

R. M. Stanley en "The Recognition of Macrostructures: A Pilot Study" lleva a cabo un estudio en el que examina cómo procesan los lectores nativos y no nativos textos complejos y compara la medida en que los lectores nativos y los no nativos son capaces de reconocer y utilizar la estructura discursiva subyacente de los textos ingleses.

La estructura discursiva de solución de problemas es uno de los modelos que combinan un estudio lingüístico de la superficie y niveles locales de análisis del texto con la estructura completa del texto. Este modelo se utilizó en el experimento de Stanley para analizar una serie de textos, a partir de los cuales se construyeron cuatro resúmenes, tres de los cuales rompían o distorsionaban la estructura discursiva original. Los sujetos tenían que leer los textos originales y luego ordenar los resúmenes en términos de calidad (según reflejasen más claramente la estructura del texto original). Uno de ellos omitía las secciones referidas al "problema", el segundo omitía todas las referencias a la "solución" del problema, el tercero se construía de una manera arbitraria resumiendo cada tres oraciones de los textos originales.

Los resultados del estudio mostraron bastante claramente que los sujetos eran, en general, capaces de identificar no sólo los resúmenes que reflejaban más claramente la estructura de los textos originales, sino también aquellos que la reflejaban menos claramente, independientemente de si hablaban inglés como lengua nativa o como lengua segunda.

Las diferencias más significativas entre nativos y no nativos surgen de un examen de las razones que exponen para su elección de orden. Estas indican que aunque los hablantes nativos mostraban habilidad para identificar los mejores y los peores resúmenes, esto parece reflejar una habilidad adquirida, subconsciente. Los hablantes no nativos parecen más conscientes de la estructura de los textos. Esto tiene otra cara de la moneda pues aunque son estudiantes avanzados de inglés, no se han despojado de su impresión del inglés como lenguaje, en vez de como un medio de comunicación o de expresión de información.

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

En este sentido, M. S. Steffensen realiza en "Changes in cohesion in the recall of native and foreign texts" (1988) un estudio dirigido a averiguar los cambios que suceden en la estructura del texto cuando un lector reproduce un texto en una lengua nativa o en una lengua extranjera.

Esta autora parte de conclusiones extraídas de otras investigaciones para la realización de su estudio. La investigación llevada a cabo en el marco de la teoría de los esquemas señala hacia una evidencia considerable de que los lectores entenderán y recuperarán más información si los textos incluyen un tópico familiar para el que poseen el conocimiento previo relevante (Anderson et al. 1977; Rumelhart 1977; Anderson y Spiro 1978; Steffensen, Joag-dev y Anderson 1979). También, algunas investigaciones defienden que los medios cohesivos son también un potencial (Steffensen 1986), esto es, si los lectores poseen el marco general del texto que están leyendo, la mayoría de los nexos cohesivos presentes en el original deben ocurrir en la recuperación del texto porque serán anticipadas, entendidas y recuperadas bajo la dirección del esquema relevante. Se predecía que un análisis de los nexos cohesivos (referencia, repetición, sustitución, elipsis y conjunción Halliday y Hasan 1976) en las reproducciones de textos extranjeros y nativos mostrará una mayor presencia de los mismos en el texto nativo puesto que al comprender más sobre un texto basado en la propia cultura (Steffensen et al. 1979) este entendimiento se reflejará en un mayor uso de ciertas categorías de cohesión.

Este estudio se apoya en una teoría que relaciona cohesión y coherencia pero que no defiende que la cohesión causa la coherencia (*weak view of coherence*). Si una relación lógica entre ideas, acciones y conceptos es percibida, o si las actividades y secuencias son familiares, se espera que un lector se concentre en las principales secuencias, actores y acciones. La recuperación reflejará esta estructuración con un alto número de nexos cohesivos. Esta autora suponía que esto se cumpliría gracias a la mayor coherencia del episodio por parte del lector informado. En el caso de un lector no informado, la recuperación será fragmentaria y episódica, con un bajo nivel de nexos cohesivos, lo que refleja una percepción del suceso que carece de enfoque y estructuración.

Su experimento consistía en que después de leer el texto, veinte sujetos indios y otros tantos americanos tenían que reproducir el texto, mantener el orden original de sucesos, usar las mismas expresiones o paráfrasis próximas. Los resultados obtenidos fueron que la premisa de que una recuperación más coherente, que refleje un mayor entendimiento de los sucesos presentes en el texto tendría un mayor número de nexos cohesivos no se cumplió. El escaso mayor nivel de cohesión en las reproducciones no nativas puede ser el resultado de usar muchas repeticiones para consolidar la

información que se está aprendiendo o puede ser el resultado de concentrarse en la comprensión del contenido en vez de en la comunicación. Como en el experimento anterior, ante información no comprendida, se usan más medios cohesivos en relaciones erróneas. En estos casos, los nexos cohesivos muestran explícitamente que no se ha comprendido el pasaje.

Por el contrario, en el experimento de P. Johnson del que dábamos cuenta en nuestro primer experimento, los sujetos no eran sólo capaces de extraer más información cuando tenían experiencia previa con el tópico del texto, sino que sus oraciones individuales en la recuperación escrita reflejaban más acertadamente los nexos cohesivos y las relaciones entre proposiciones en la sección familiar del pasaje.

La cohesión textual puede entenderse cuando el lector identifica apropiadamente el tópico de un pasaje según un esquema determinado. El reconocimiento de que un texto es sobre el tópico de "Halloween" parece hacer posible el procesamiento de elementos cohesivos o la continuidad semántica en el texto. Sin embargo, el reconocimiento del tópico puede resultar en una pérdida de cohesión textual en la recuperación cuando hay carencia de información previa sobre el tópico. Los problemas con el lenguaje parecen ser problemas causados por la ausencia de conocimiento previo sobre el tópico. El conocimiento previo tiene un efecto beneficioso en la comprensión de la lectura y en su reproducción escrita en inglés. El análisis de las recuperaciones muestra que los lectores intentan hacer una interpretación cohesiva de material que no han comprendido y aparecen relaciones incorrectas entre proposiciones.

3.2. Planteamiento

En el marco de todos estos resultados contradictorios, intentaré desarrollar este experimento. Para este segundo experimento, he tomado los dos textos del experimento anterior, el texto familiar en su versión con contexto, opaco y con contexto transparente, y el texto no familiar en su versión con contexto opaco y con contexto transparente. Los textos son analizados en sus elementos cohesivos y en sus señales léxicas de relaciones semánticas constitutivas de una estructura semántica, es decir, en su coherencia local y global. La estructura semántica analizada para el texto "Washing Clothes" es la de Solución de Problemas y la estructura semántica analizada para el texto "Balloon Serenade" es también la de Solución de Problemas..

Pretendo averiguar, como ya he dicho, cómo se reflejan esas señales y relaciones en las reproducciones de los estudiantes y la relación entre su utilización y el conocimiento previo del lector del tópico del texto. Mi hipótesis es que una mayor comprensión supondrá, gracias a que los lectores poseen conocimiento sobre el tópico, más nexos y relaciones semánticas en los resúmenes o reproducciones.

3.3. Procedimiento

Tras el análisis previo de los textos que someto a experimentación, analizo las reproducciones en inglés de los textos indicados y averiguo el porcentaje de señales cohesivas y señales (subordinadores, conjunciones y señales léxicas) de relaciones semánticas en esas reproducciones así como la relación entre la utilización de los mismos y el conocimiento previo del lector del tópico del texto, comparando en este sentido, los resúmenes del texto familiar con contexto opaco y con contexto transparente y estos, a su vez, con el texto no familiar con contexto opaco y con contexto transparente.

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

En el texto familiar: "First", "the next step", "after", "eventually", "complicated", "everyday life", "however", "important", "problems", "but", "otherwise"; "but", "then"; "if", "and", "but", "that is" (señaladoras de relaciones semánticas).

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

3.4. Resultados

En primer lugar, no es muy elevado el número de señales reproducidas por los estudiantes (adjuntamos porcentaje de las mismas).

En segundo lugar, los resultados nos indican que de las 17 señales léxicas que hemos analizado del texto familiar, el porcentaje de las mismas encontrados en el texto transparente es superior al del texto opaco. Además, se encuentran más nexos cohesivos en las reproducciones de la versión transparente.

En el texto no familiar, con nueve señales léxicas analizadas, el porcentaje de nexos reproducidos es similar a la versión transparente. El número de nexos cohesivos es, como en el caso anterior, mayor en la reproducción de la versión transparente.

Sólo la variable Familiaridad tiene un efecto significativo: $F(1.29) = 7.89$, $p = 0.088$.

Comparando los porcentajes de señales reproducidas podemos decir que es en el texto no familiar donde se encuentra un mayor porcentaje de señales reproducidas (pero no muy superior), por lo que parece que es la novedad del texto lo que facilita su reproducción. Los lectores se ven influidos por su conocimiento previo del contenido del texto de modo que la información nueva parece ser más saliente y recordable que la información familiar; lo que se traduce en un mayor número de señales reproducidas.

3.5. Implicaciones pedagógicas

A la vista de estos resultados, podemos decir que los elementos discursivos del texto (y, por tanto, sus macroestructuras) son explicitadas en la lengua, indicadas

explícitamente mediante una combinación de señales léxicas y sintácticas, y los lectores son conscientes de ello pues lo reproducen, aunque no en tanta medida como sería de esperar.

En este sentido podemos decir que el docente, creemos, ha de tener en cuenta la señalización de la función discursiva. Esta habilidad para reconocer y usar señales, creemos puede ser muy beneficiosa para los estudiantes de una lengua segunda, en este caso de inglés.

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

4. CONCLUSIONES GENERALES

En el primer experimento se confirma la hipótesis introducida pero no de una manera completa. Contrariamente a los resultados de Carrell (1982), las reproducciones tanto en inglés como en español muestran un efecto significativo de Contexto y Transparencia. Contexto y transparencia (+T, +C) parecen tener un efecto positivo. Respecto a la familiaridad, no se observa un efecto destacado de ésta.

Parece que la lengua en que se hace la reproducción influye en el efecto de esos tres elementos. Los estudiantes sí parecen usar esos tres elementos en ambos casos, sí utilizan el contexto para realizar predicciones (*top-down*) y claves textuales para confirmar esas predicciones; pero sólo se da un mayor número de proposiciones reproducidas en el caso de que la lengua sea español, con lo que parece que la lengua interfiere, en cierto modo, con su capacidad de expresión en esa lengua.

Creo que estos resultados son muy importantes para el problema de la adquisición del vocabulario, puesto que comprueban el uso del conocimiento previo por parte del lector (su uso del contexto o conocimiento sobre el área de contenido del texto y de las claves textuales) en su comprensión y recuerdo de información durante la lectura. Respecto al segundo experimento, los estudiantes reproducen las señales léxicas en los textos transparentes y con contexto y cuando el texto les resulta llamativo por su novedad, también se dan más casos de cohesión en las reproducciones transparentes, con contexto y no familiares de los textos. Esto apoya nuestra hipótesis de que los lectores se ven influidos por su conocimiento previo del contenido del texto y sostiene nuestra creencia de que cuando los lectores han identificado un pasaje según un esquema determinado, esto hace posible el procesamiento de señales léxicas y de nexos cohesivos y la continuidad semántica del texto. Es importante ver cómo la familiaridad no ejerce un efecto significativo en las reproducciones de proposiciones y, sin embargo, ese efecto sí es evidente en el segundo experimento. Parece, por tanto, que ese efecto sí existe, aunque no es

evidente mediante un análisis de proposiciones pero si se hace aparente mediante un análisis de señales lingüísticas reproducidas. El lector va leyendo sobre claves evaluadoras para entender, no sólo el contenido semántico, sino también el conjunto, la organización retórica profunda.

ANEXO: Tablas de datos

A					
CELL MEANS FOR 1ST DEPENDENT VARIABLE					
	R	S	T	MARGINAL	
FA	1	1	1	14.90000	14.90000
FB	1	1	2	37.30000	37.30000
FC	1	2	1	30.83333	30.83333
FD	1	2	2	48.03333	48.03333
NA	2	1	1	21.43333	21.43333
NB	2	1	2	38.73333	38.73333
NC	2	2	1	35.56667	35.56667
ND	2	2	2	42.43333	42.43333
				MARGINAL	33.65417
				COUNT	30

STANDARD DEVIATIONS FOR 1ST DEPENDENT VARIABLE

	R	S	T	
FA	1	1	1	16.72155
FB	1	1	2	25.89122
FC	1	2	1	25.13012
FD	1	2	2	25.49136
NA	2	1	1	11.98183
NB	2	1	2	26.23983
NC	2	2	1	18.59863
ND	2	2	2	23.09304

A

ANALYSIS OF VARIANCE FOR 1ST DEPENDENT VARIABLE —

FA FB FC FD NA NB NC ND

SOURCE	SUM OF SQUARES	D. F.	MEAN SQUARE	F	TAIL PROB.
MEAN	271824.70417	1	271824.70417		113.14 0.00001.
ERROR	69673.67083	29	2402.54037		
	189.03750	1	189.03750		0.44 0.51352.
ERROR	12524.33750	29	431.87371		
FAMILIARITY					
	7425.93750	1	7425.93750		33.17 0.0000
3. ERROR	6492.43750	29	223.67716		
TRANSPARENCY					
RS.	292.60417	1	292.60417		3.69 0.9647
4. ERROR	2300.77683	29	79.33693		
	15248.20417	1	15248.20417		72.02 0.0000
5. ERROR	6139.67083	29	211.71279		
CONTEXT					
RT	893.20417	1	893.20417		6.06 0.0200
6. ERROR	4273.67083	29	147.36795		
ST	916.50417	1	916.50417		4.94 0.03417.
ERROR	5376.37083	29	185.39210		
RST					
8. ERROR	102.70417	1	102.70417		0.72 0.4046
	4163.17083	29	143.55761		
CPU TIME USED	0.228 SECONDS				

B

CELL MEANS FOR 1ST DEPENDENT VARIABLE

	R	S	T	MARGINAL	
FA	1	1	1	16.46667	16.46667
FB	1	1	2	48.70000	48.70000
FC	1	2	1	37.83333	37.83333
FD	1	2	2	62.53333	62.53333
NA	2	1	1	23.36667	23.36667
NB	2	1	2	46.23333	46.23333
NC	2	2	1	43.30000	43.30000
ND	2	2	2	56.63333	56.63333
	MARGINAL COUNT			41.88333	41.88333
				30	30

STANDARD DEVIATIONS FOR 1ST DEPENDENT VARIABLE

	R	S	T		
FA	1	1	1	17.27612	
FB	1	1	2	23.10267	
FC	1	2	1	26.35577	
FD	1	2	2	22.45721	
NA	2	1	1	13.20784	
NB	2	1	2	21.22244	
NC	2	2	1	19.51330	
ND	2	2	2	22.30275	

A

ANALYSIS OF VARIANCE FOR 1ST DEPENDENT VARIABLE —

SOURCE	FA FB FC FD NA NB NC ND				F	TALL
	D. F	MEAN	PROB.			
SUM OF SQUARES	SQUARE					
MEAN	421011.26667	1	421011.26667	194.21	0.0000	
1. ERROR	62866.23333	29	2167.80115			
R	60.00000	1	60.00000	0.17	0.6855	
2. ERROR	10399.00000	29	358.58621			
FAMILIARITY						
S	16104.81667	1	16104.81667	93.25	0.0000	
3. ERROR	5008.68333	29	172.71322			
TRANSPARENCY						
RS	88.81667	1	88.81667	0.39	0.5356	
4. ERROR	6554.18333	29	226.00632			
T	32526.81667	1	32426.81667	159.32	0.0000	
5. ERROR	5920.68333	29	204.16147			
CONTEXT						
RT	1612.01667	1	1612.01667	11.71	0.0019	
6. ERROR	3992.98333	29	137.68908			
ST	1092.26667	1	1092.26667	7.66	0.0097	
7. ERROR	4137.23333	29	142.66322			
RST	15.00000	1	15.00000	0.12	0.7311	
8. ERROR	3612.00000	29	124.55172			

CPU TIME USED 0.230 SECONDS

NOTAS

1. Este estudio experimental se aplica a estudiantes españoles de inglés que estudian esta lengua como lengua extranjera.

2. El término "top-down" procede de la Inteligencia Artificial. Según este modelo computacional de la comprensión del lenguaje, el procesamiento del discurso aparece como una combinación de, al menos, dos actividades. En una parte del procesamiento deducimos los significados de las palabras y la estructura de la oración, y construimos un significado para la oración (*bottom-up processing*). Al mismo tiempo estamos prediciendo, en base al contexto más el significado de las oraciones ya procesadas, lo que la siguiente oración quiere decir (*top-down processing*).

3. En una aproximación según la teoría de los esquemas a la lectura, el lector se considera al menos tan importante como el texto, y la comprensión de la lectura es considerada como la construcción por parte del lector del significado del texto, de modo que el significado no reside sólo en el texto sino que surge de la interdependencia entre el conocimiento previo activado del lector y lo que hay en el texto.

REFERENCIAS

- ADAMS, S. J. 1981. "Scripts and Second Language Reading Skills". En *Schemata Theory* 3: 357-382.
- ALDERSON, J. C., y A. M. URQUHART, eds. 1984. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman.
- ANDERSON, R. C., R. E. REYNOLDS, D. L. SCHALLERT y E. T. GOETZ. 1977. "Frameworks for Comprehending discourse". *American Educational Research Journal* 14:367-381.
- ANDERSON, R. C., y P. D. PEARSON. 1984. "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". En Carrell, Devine y Eskey 1988: 37-56.
- BARTLETT, F. C. 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge UP.
- BENSOUSSEN, M., y B. LAUFER. 1984. "Lexical Guessing in Context in E. F. L. Reading Comprehension". *Journal of Research in Reading* 7.1: 15-32.
- BIRKMIER, D. P. 1985. "Text processing: The influence of text Structure, Background Knowledge, and Purpose". *Reading Research Quarterly* 20.3.
- BRANSFORD, J. D., y M. K. JOHNSON. 1972. "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations for Comprehension and Recall". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11:717-726.
- . 1973 "Considerations of Some Problems of Comprehension". En *Visual Information Processing*. Ed. W. G. Chase. New York: Academic Press.
- BRANSFORD, J. D., B. S. STEIN y T. SHELTON. 1984. "Learning from the Perspective of the Comprehender". En Alderson y Urquhart 28-45.
- BROWN, G. 1989. "Making sense: The Interaction of Linguistic Expression and Contextual Information". *Applied Linguistics* 10.1. Oxford: Oxford UP.
- CARRELL, P. L. 1981a. "Culture-Specific Schemata in L2 mComprehension". En *Selected Papers from the Ninth Illinois TESOL/BE Annual Convention and the First Midwest TESOL Conference*. Ed. R. A. Orem y J. F. Haskell. Chicago: TESOL/BE.

- . 1981b. "The Role of Schemata in L2 Comprehension". Paper presented at TESOL Convention, Detroit.
- . 1982. "Three Components of Background knowledge in Reading Comprehension". *Language Learning* 33.2: 183-207.
- . 1983. "Background Knowledge in Second Language Comprehension". *Language Learning and Communication* 2.1: 25-35.
- . 1983. "Some Issues in Studying the Role of Schemata in Second Language Comprehension". En Alderson y Urquhart 1984: 81-93.
- CARRELL, P. L., y J. C. EISTERHOLD. 1983. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy". En Carrell, Devine y Eskey 73-93.
- CARRELL, P., J. DEVINE y D. ESKEY, eds. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge UP.
- CARTER, R., y M. MCCARTHY. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- CLARKE, D. F., e I. S. P. Nation. 1980. "Guessing the Meaning of Words from Context: Strategy and Techniques". *System* 8: 211-220.
- CLIFTON, C., Jr., y M. L. SLOWIACZEK. 1981. "Integrating New Information with Old Knowledge". *Memory and Cognition* 9.2: 142-148.
- GRELLET, F. 1982. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge UP.
- HUDSON, T. 1982. "The Effects of Induced Schemata on the 'Short Circuit' in L2 Reading: Nondecoding Factors in L2 Reading Performance". *Language Learning* 32: 1-31.
- JENKINS, J.R. M. L. STEIN, y R. WYSOCKI. 1984. "Learning Vocabulary through Reading". *American Educational Research Journal* 21.4: 767-787.
- JOHNSON, P. 1981. "Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text". *TESOL Quarterly* 15: 169-181.
- . 1982. "Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge". *TESOL Quarterly* 4: 503-517.
- KINTSCH, W. and T. A. VAN DIJK. 1975. "Comment on se rappelle et on résume des histoires". *Langages* 40: 98-116.
- NAGY, W., P. A. HERMAN, y R. C. ANDERSON. 1985. "Learning Words from Context". *Reading Research Quarterly* 20.2: 233-253.
- MANDLER, J. M. 1978. "A Code in the Node: The Use of a Story Schema in Retrieval". *Discourse Processes* 1: 14-35.
- RUMELHART, D. E. 1980. "Schemata: The Building Blocks of Cognition". En Spiro, Bruce y Brewer 1980: 33-59.
- SPIRO, R. J., B. C. BRUCE, y W. F. Brewer, eds. 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEFFENSEN, M. S., y C. JOAG-DEV. 1984. "Cultural Knowledge and Reading". En Alderson y Urquhart 1984: 48-62.
- STEFFENSEN, M. S., C. JOAG-DEV y R. C. ANDERSON. 1979. "A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension". *Reading Research Quarterly* 15:10-29.
- THORNDYKE, P. W. 1977. "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse". *Cognitive Psychology* 9:77-110.

WOLFF, D. 1987. "Some Assumptions about Second language Text Comprehension". *Studies in Second Language Acquisition*. 9.3.

XIAOLONG Li. 1988. "Effects of Contextual Cues on Inferring and Remembering Meanings of New Words". *Applied Linguistics* 9.4. Oxford: Oxford UP.

HOW TO PROVIDE FUNCTIONAL GRAMMAR WITH TYPOLOGICAL-DIACHRONIC ADEQUACY

Javier MARTIN ARISTA
Universidad de Zaragoza

0. INTRODUCTION

One of the strongholds of the theory of Functional Grammar (henceforth FG) as devised by Dik (1989) is its typological adequacy. Indeed, more than eighty languages —most of which are not Indo-European— have been discussed from the point of view of FG. Outside the realm of Typological Adequacy, although intimately related to it, is the topic to which we devote this paper: How can we provide the theory of FG with Typological-Diachronic Adequacy (henceforth TDA) once it is beyond all doubt that Typological Adequacy has been achieved?

This paper is organised as follows: in section 1 we revisit the standards of adequacy from the point of view of FG and Transformational Grammar (henceforth TG). In section 2 we concentrate on the specifications for Descriptive Adequacy and pay special attention to these specifications in the realm of FG. In section 3 we deal with the constraints imposed on the power of FG and in section 4 we define and explain the new concept we have coined: TDA. In section 4 we also discuss how to provide Dik's FG with TDA. Finally, we answer the question whether new constraints arise from the TDA discussion or not (section 5).

1. STANDARDS OF ADEQUACY

After stating that previous linguistic theories cannot account for the human capacity of creativity —the capacity that all native speakers of a language have to produce and