

## EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO EN INGLÉS COMO L2

ANA MARÍA MORRA DE DE LA PEÑA Y LIDIA ROSA SOLER  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

En este estudio se informa sobre un trabajo experimental con tres grupos de alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera que fueron sometidos a diferentes programas de instrucción en lecto-comprensión y en comprensión auditiva. Se intenta establecer las capacidades 'recolectoras de información' comunes a la lecto- y a la audio-comprensión de textos académicos.

Los resultados indican que los alumnos que aprenden patrones retóricos para textos expositivos escritos y que desarrollan estrategias de procesamiento global de este tipo de texto demuestran una mejor comprensión de textos expositivos orales (disertaciones, miniconferencias) que aquellos alumnos que realizan otro tipo de actividad en la clase de lectura comprensiva. La intervención experimental también demuestra que la enseñanza explícita de rasgos prosódicos que delimitan macrounidades del discurso expositivo oral tiene un efecto facilitador adicional en la comprensión de disertaciones y miniconferencias.

### INTRODUCCIÓN

Como resultado del proceso de globalización de la investigación y de la transferencia de conocimientos, el inglés ocupa hoy un lugar preponderante en el mundo como lengua de intercambio académico. Es el idioma más comúnmente empleado en la publicación de trabajos y en los congresos y seminarios internacionales. Para el estudiante universitario argentino la comprensión del idioma inglés, tanto en su forma escrita como oral, es una vía fundamental de adquisición de conocimientos dado el incremento acelerado del número de conferencias y otras comunicaciones entregadas en este idioma, que se suman a la tradicional exigencia de lectura de material bibliográfico de referencia en inglés.

La investigación reciente en los procesos de comprensión lingüística en inglés como lengua materna ha demostrado que, a pesar de que la lecto- y la audio-comprensión implican habilidades diferentes, existe un gran número de estrategias cognitivas para la comprensión relacionadas con el conocimiento textual que son

compartidas por estos dominios (Anderson y Lynch 1988, O'Malley y Chamot 1990). Sin embargo, esta relación no aparece tan clara en estudios realizados con hablantes no nativos (Brown y Hayes 1985). Barr (1990), por ejemplo, sostiene que la entonación proporciona una pista más consistente que el conocimiento textual para la reconstrucción de la jerarquía de ideas en la audición de textos expositivos tales como conferencias y miniconferencias. El propósito de este estudio es indagar sobre los procesos y estrategias comunes a la lecto- y a la audio-comprensión del discurso académico en inglés como lengua extranjera.

Para ello, suscribimos la propuesta cognitiva de que la comprensión lingüística es un proceso activo en el cual el individuo construye el significado a partir de la información oral o escrita. Asistido por un análisis estratégico y a través de un procesamiento complejo, el lector oyente detecta o infiere significados y relaciona la información con su conocimiento previo. Este procesamiento incluye dos subprocesos interactivos: *identificación secuencial* de los elementos lingüísticos menores y más específicos (fonemas, letras, palabras) e *interpretación*, resultante de la relación que se establece con los esquemas de conocimiento previo relativos al contenido y al formato del texto (Eskey 1986, Rost 1990). Para la comprensión eficiente, por lo tanto, el lector oyente apela a varios tipos de conocimiento, entre otros, el sistémico (lingüístico), el epistémico (conocimiento del mundo y más específicamente del tema del texto) y el discursivo (dentro del cual se incluye el conocimiento de las estructuras de forma del discurso).

Algunos trabajos publicados en los últimos quince años analizan la relación entre el conocimiento de estructuras organizativas del discurso y la lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera. Los trabajos de Meyer en la década del 70 y los de Carrell en los años 80 (revisados críticamente en Carrell 1987 y 1988) demuestran que la enseñanza de la estructura textual facilita la comprensión lectora en inglés tanto para hablantes nativos como extranjeros. Asimismo, proponen la implementación de aplicaciones pedagógicas que destaquen esta relación, tal como el empleo de diagramas visuales que ayuden al lector en la identificación de la jerarquía de ideas y de los diferentes patrones de organización retórica (comparación/contraste, causa/efecto, problema/solución y colección de descripciones). En trabajos propios (Morra 1996, Morra, Soler y Pérez 1996) hemos encontrado que la instrucción acerca de los formatos de textos expositivos y de los recursos lingüísticos empleados por los escritores para señalar esta organización acrecienta la comprensión lectora.

La investigación de las conexiones entre la estructura textual y la comprensión oral es mucho más reciente. Brown, Currie y Kenworthy (1980), Brown y Yule (1983), Couper-Kuhlen (1986), Cruttenden (1986) y Barr (1990) investigan la función de la entonación del inglés en la organización del discurso. Soler (1998), en base al estudio de Barr, propone la necesidad de realizar un entrenamiento específico en las funciones de la entonación del inglés para facilitar la comprensión auditiva del discurso académico en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Entre los problemas específicos de la comprensión del discurso académico oral, James (1977) señala el de la identificación de los puntos principales y subsidiarios y

el de la toma de apuntes. Según Jordan (1997), el problema de la comprensión y del registro de apuntes aumenta para el hablante no nativo, particularmente por su falta de familiaridad con la estructura del discurso y por la velocidad y el estilo de exposición del disertante. Al realizar una revisión de la investigación en este campo, Jordan admite que el sistema lingüístico puede ser causa de dificultades en la comprensión del discurso académico oral pero destaca el rol fundamental del conocimiento de la estructura textual en la capacidad para identificar ideas principales, secundarias y detalles y para inferir relaciones entre macrounidades del discurso oral y en la habilidad para reconocer la función de rasgos prosódicos (altura tonal, tono y pausa) como pistas estructurantes del discurso.

En base a estos antecedentes se puede especular que un mayor conocimiento del género académico, particularmente de las maneras en que se organiza la información, puede allanar el camino de la comprensión.

Este estudio investiga los efectos de la enseñanza explícita de esquemas formales y de estructuras de jerarquización de la información de textos expositivos escritos sobre la comprensión auditiva de textos académicos orales en inglés en alumnos que llevan por lo menos dos años de estudios universitarios en carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés. La observación de que nuestros alumnos parecen utilizar estrategias de procesamiento del texto escrito en la interpretación de exposiciones orales (miniconferencias y disertaciones) nos ha llevado a plantear las siguientes hipótesis: a) la enseñanza explícita de los patrones de organización para textos expositivos escritos puede desarrollar indirectamente la capacidad para comprender textos orales propios de ámbitos académicos (exposiciones orales, conferencias), b) la instrucción en el uso de la entonación como factor estructurante del discurso oral tendría un efecto facilitador adicional en la comprensión de estos textos.

## MÉTODO

### *Diseño*

El estudio (ver Figura 1) consistió en impartir enseñanza experimental en la clase de lecto-comprensión sobre esquemas formales y estrategias para reconocer los puntos o temas principales y subtemas o puntos secundarios de textos académicos escritos a los grupos experimentales (G1 y G2) por un periodo de ocho semanas (etapa 1) con una frecuencia de dos horas semanales. El grupo control (G3) recibió instrucción con los mismos textos y con la misma frecuencia pero con una metodología diferente ("tradicional"). A partir de entonces, G1 recibió instrucción explícita sobre la función de la entonación en la organización de textos orales expositivos (miniconferencias) mientras que G2 y G3 trabajaron con los contenidos "tradicionales" de fonología inglesa. Esta etapa del experimento (etapa 2) tuvo una duración de cuatro semanas.

Los tres grupos realizaron pruebas antes de comenzar el período de entrenamiento (*pre-test*), después de ocho semanas, es decir, al final de la primera etapa (*test 1*), y al terminar la segunda etapa (*test 2*). Las pruebas consistieron en escuchar

miniconferencias, fragmentos de conferencias y otros textos expositivos orales grabados en audio, tomar notas y elaborar resúmenes jerárquicos en base a esas notas.

Como trabajamos en condiciones reales, no nos fue posible controlar ajustadamente el efecto profesor (por cuestiones administrativas que están fuera de nuestro control no todos los grupos tuvieron el mismo profesor). Se intentó minimizar este efecto con reuniones frecuentes entre los profesores intervinientes y los miembros del equipo de investigación para establecer criterios pedagógicos. Además, los profesores a cargo de las clases siguieron las pautas establecidas para cada clase en los materiales didácticos preparados especialmente por el equipo de investigadoras para el entrenamiento de cada grupo.

| Pre-test                             |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
|                                      | G1 y G2  | G3   |
| 1ª. etapa<br>(lecto-<br>comprensión) | Esquemas retóricos<br>Jerarquización de la<br>información                | Metodología<br>"tradicional"   |
| Test 1                               |  |  |
|                                      | G1   | G2 y G3  |
| 2ª. etapa<br>(audio-<br>comprensión) | Función de la<br>entonación en la<br>estructuración de la<br>conferencia | Funciones dis-<br>cursivas de la<br>entonación en<br>la conversación |
| Test 2                               |  |  |

Figura 1. Esquema del diseño de investigación

### *Sujetos, materiales y metodologías de enseñanza*

Los sujetos de este estudio fueron 105 alumnos (comunes a la Cátedra de Lengua Inglesa III y de Fonética y Fonología II) de la Escuela Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Estos alumnos habían aprobado todas las asignaturas en inglés del curso inmediatamente anterior. Los sujetos se asignaron al azar a cada grupo. Solo los resúmenes jerárquicos de aquellos que asistieron regularmente a clase durante las doce semanas de duración de la intervención experimental y que realizaron los tres *tests* fueron incluidos en el análisis de los datos. Es decir, que de

los 105 sujetos iniciales, se excluyeron 8 por ausentismo y se eliminó al azar 1 sujeto de G2. El resultado fue 32 alumnos por grupo.

El material de práctica de lecto-comprensión incluyó textos expositivos sobre temas de interés general (ensayos breves, artículos de diarios y de revistas de divulgación). Para la práctica de la comprensión auditiva se utilizaron grabaciones de entrevistas con ecologistas, sociólogos, psicólogos, escritores y otros, y miniconferencias y segmentos de conferencias sobre temas de las ciencias sociales.

La metodología que se utilizó en las dos intervenciones experimentales se desarrolló en base a modelos interactivos cognitivos de la comprensión lectora (Carrell, Devine y Eskey 1988) y a modelos similares de la comprensión auditiva (O'Malley y Chamot 1990, Rost 1990). Estos modelos comparten un supuesto básico: las estrategias cognitivas de la lecto- y la audio-comprensión pueden ser mejoradas por medio de la enseñanza activa al alumno de las habilidades necesarias para operar independientemente. La enseñanza se concentra en:

- la organización retórica de los textos expositivos escritos del tipo comparación/contraste, causa/efecto, problema/solución, colección de descripciones y las pistas lingüísticas que señalan esta organización;
- las funciones de los rasgos prosódicos en la delimitación de las macrounidades del discurso (altura tonal, tono y pausa);
- las estrategias de procesamiento textual para acrecentar la lecto- y la audio-comprensión (procesamiento interactivo: combinación de identificación secuencial e interpretación);
- las estrategias de activación del conocimiento de pistas léxicas y fonológicas para identificar los contenidos textuales más importantes.

Los sujetos de G3 (en la etapa 1) y de G2 y G3 (en la etapa 2) trabajaron con metodologías alternativas (la "tradicional" en nuestra escuela). Para el entrenamiento en lecto-comprensión respondieron preguntas e intercambiaron opiniones sobre el contenido de los textos de lectura, analizaron oraciones, conectaron oraciones por medio de conjunciones y realizaron ejercitación escrita en problemas sintácticos y léxicos (por ejemplo, uso de sinónimos y antónimos) referidos a los textos de lectura. En las clases de fonética y fonología tuvieron las clases teóricas y prácticas sobre las funciones discursivas de la entonación en la conversación espontánea.

### *Evaluación de las pruebas*

Para cada texto grabado que se utilizó en las pruebas (*pre-test*, *test 1* y *test 2*) se elaboró una plantilla (esquema conceptual) según el método de análisis propuesto por Morra y Soler (1996) para la identificación de los temas principales y subtemas de la conferencia. La unidad de análisis propuesta por Morra y Soler, el 'párrafo oral', surge de la correspondencia establecida por las investigadoras entre el concepto de 'cadena de secuencia' de Barr (1990) y la noción de 'episodio' de van Dijk (1982). Morra y Soler definen el párrafo oral como el segmento de discurso expositivo oral cuyo comienzo está señalado por altura tonal elevada y por la presencia de un

macroindicador lingüístico y cuyo final está indicado por altura tonal baja, en muchos casos seguida de una pausa prolongada. Según los resultados del estudio mencionado, la altura tonal elevada es una pista más consistente que la presencia de macroindicadores lingüísticos para la indicación del comienzo del párrafo oral.

Los resúmenes jerárquicos elaborados por los sujetos del experimento fueron cotejados con estas plantillas para evaluar el número de temas principales y subtemas consignados en los resúmenes jerárquicos. Sin embargo, como un aspecto importante de la habilidad recolectora de información es la capacidad de identificar las relaciones entre temas principales y subtemas, también se evaluó la fidelidad al original según se reflejaba en los patrones de organización retórica empleados en los resúmenes jerárquicos.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

### *Metodología estadística*

Se realizaron análisis estadísticos de dos tipos de datos. En el primero, la suma de los puntajes obtenidos por los alumnos en cada test, se utilizó el número de temas principales y subtemas registrados en los resúmenes jerárquicos. El segundo, porcentajes de sujetos por grupo que emplearon los patrones retóricos de los textos originales para organizar sus resúmenes, fue utilizado para examinar la organización jerárquica de temas principales y subtemas.

Como el interés central del estudio era la comparación de los tres grupos experimentales asignados al azar (32 alumnos en cada grupo) bajo tres situaciones de investigación (*pre-test*, *test 1* y *test 2*), se efectuó un análisis descriptivo seguido por un *análisis de la varianza* sobre la variable respuesta *suma de puntaje* (número de temas o puntos principales más el número de subtemas o puntos secundarios registrados por el alumno) para cada una de las situaciones de investigación mencionadas. En aquellos casos donde se encontraron diferencias significativas en las sumas de puntaje promedio entre los grupos, se efectuó el test de comparación de medias a posteriori de Duncan.

También se determinó el porcentaje de alumnos que había utilizado el *patrón retórico* del texto original en sus resúmenes jerárquicos para cada situación de investigación.

### PRE-TEST

#### *Análisis descriptivo* (Suma de puntaje)

| Grupos | Cantidad | Media  | Mediana | Desviación estándar | Error estándar |
|--------|----------|--------|---------|---------------------|----------------|
| 1      | 32       | 9.875  | 10.00   | 2.3106              | 0.4085         |
| 2      | 32       | 9.437  | 10.00   | 2.7349              | 0.4835         |
| 3      | 32       | 10.062 | 10.00   | 2.3819              | 0.4211         |

*Porcentajes* (Uso de patrón retórico)

| Grupos | Cantidad | Porcentajes |
|--------|----------|-------------|
| 1      | 32       | 40.63%      |
| 2      | 32       | 40.63%      |
| 3      | 32       | 40.63%      |

La tabla de *Análisis de la varianza* correspondiente a la variable respuesta (Suma de puntaje) es:

## ANÁLISIS DE LA VARIANZA PRE-TEST

## Por Variable GRUPO

| Fuente de variación | Grados de libertad | Suma de cuadrados | Cuadrados medios | F      | Probabilidad |
|---------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------|--------------|
| Entre grupos        | 2                  | 6.5833            | 3.2917           | 0.5340 | 0.5880       |
| Dentro de grupos    | 93                 | 573.2500          | 6.1640           |        |              |
| Total               | 95                 | 579.8333          |                  |        |              |

Se observa que no existe diferencia significativa en la suma de puntaje promedio entre los tres grupos ( $p < 0.5880$ ) y que el porcentaje de alumnos que emplearon el patrón de organización retórica del texto de partida en sus resúmenes es el mismo para los tres grupos. En el *pre-test* el comportamiento de los tres grupos de alumnos ha sido el mismo, lo cual indica que los tres grupos son homogéneos antes de la intervención experimental.

|                                      | Grupo 2 | Grupo 1 | Grupo 3 |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|
| Promedios (Suma de puntaje)          | 9.437   | 9.875   | 10.062  |
| Porcentajes (Uso de patrón retórico) | 40.63%  | 40.63%  | 40.63%  |

## TEST 1

*Análisis descriptivo* (Suma de puntaje)

| Grupos | Cantidad | Media  | Mediana | Desviación estándar | Error estándar |
|--------|----------|--------|---------|---------------------|----------------|
| 1      | 32       | 12.625 | 13.00   | 1.0701              | 0.1892         |
| 2      | 32       | 12.344 | 13.00   | 1.2854              | 0.2272         |
| 3      | 32       | 10.500 | 11.00   | 2.1553              | 0.3810         |

*Porcentajes* (Uso de patrón retórico)

| Grupos | Cantidad | Porcentajes |
|--------|----------|-------------|
| 1      | 32       | 81.25%      |
| 2      | 32       | 84.37%      |
| 3      | 32       | 46.87%      |

La tabla de *Análisis de la varianza* correspondiente a la variable respuesta (Suma de puntaje) es:

## ANÁLISIS DE LA VARIANZA TEST 1

Por Variable GRUPO

| Fuente de variación | Grados de libertad | Suma de cuadrados | Cuadrados medios | F       | Probabilidad |
|---------------------|--------------------|-------------------|------------------|---------|--------------|
| Entre grupos        | 2                  | 85.2708           | 42.6354          | 17.1858 | 0.0000       |
| Dentro de grupos    | 93                 | 230.7187          | 2.4808           |         |              |
| Total               | 95                 | 315.9896          |                  |         |              |

|  | Grupo | 3 | 2 | 1 |
|--|-------|---|---|---|
| Promedios (Suma de puntaje) <sup>1</sup> |       |   |   |   |
| 10.5000                                  | 3     |   |   |   |
| 12.3438                                  | 2     | * |   |   |
| 12.6250                                  | 1     | * |   |   |

Según surge de la aplicación del test de comparación de medias a posteriori de Duncan, en el *test 1* no existen diferencias significativas entre la suma de puntaje promedio de los alumnos de G1 y la de G2 (los grupos que recibieron instrucción experimental en lecto-comprensión), mientras que la suma de puntaje promedio de G3 (el grupo que recibió instrucción "tradicional") difiere significativamente de la de los otros dos. También se observa que el porcentaje de los alumnos que en sus resúmenes emplearon el patrón de organización retórica del texto que escucharon es similar para G1 y G2 pero sensiblemente inferior para G3. En este grupo, el porcentaje de alumnos que no usaron el esquema retórico excede al de los que sí lo hicieron.

Estos resultados indican que el programa de instrucción experimental en lecto-comprensión impartido a los alumnos de G1 y G2 les permitió emplear patrones retóricos y estrategias globales de procesamiento de textos expositivos en su elaboración del resumen jerárquico, aumentando significativamente su comprensión respecto de los alumnos de G3, si la comprensión se mide por el número de temas y subtemas que los alumnos incluyeron en sus resúmenes jerárquicos. De los resultados también puede inferirse que la calidad de los resúmenes de G1 y G2 es superior a la de los de G3, si la calidad se mide por la fidelidad del resumen al texto original en cuanto a su organización retórica.

## TEST 2

*Análisis descriptivo* (Suma de puntaje)

| Grupos | Cantidad | Media  | Mediana | Desviación estándar | Error estándar |
|--------|----------|--------|---------|---------------------|----------------|
| 1      | 32       | 14.250 | 14.00   | 1.3440              | 0.2376         |
| 2      | 32       | 12.250 | 13.00   | 1.4142              | 0.2500         |
| 3      | 32       | 11.062 | 11.00   | 2.1692              | 0.3835         |

<sup>1</sup> \* Indica las diferencias significativas.



*Porcentajes (Uso de patrón retórico)*

| Grupos | Cantidad | Porcentajes |
|--------|----------|-------------|
| 1      | 32       | 100%        |
| 2      | 32       | 78.12%      |
| 3      | 32       | 46.87%      |

La tabla de *Análisis de la varianza* correspondiente a la variable respuesta (Suma de puntaje) es:

## ANÁLISIS DE LA VARIANZA TEST 2

## Por Variable GRUPO

| Fuente de variación | Grados de libertad | Suma de cuadrados | Cuadrados medios | F       | Probabilidad |
|---------------------|--------------------|-------------------|------------------|---------|--------------|
| Entre grupos        | 2                  | 166.0833          | 83.0417          | 29.2672 | 0.0000       |
| Dentro de grupos    | 93                 | 263.8750          | 2.8374           |         |              |
| Total               | 95                 | 429.9583          |                  |         |              |

|                             | Grupo 3 | 2 | 1 |
|-----------------------------|---------|---|---|
| Promedios (Suma de puntaje) |         |   |   |
| 11.0625                     | 3       |   |   |
| 12.2500                     | 2       | * |   |
| 14.2500                     | 1       | * | * |

En el *test 2* existen diferencias significativas en la suma de puntaje promedio entre los tres grupos de alumnos ( $p < 0.00001$ ). El test de comparación de medias a posteriori de Duncan mostró que la suma de puntaje promedio de G3 difiere significativamente de la de G1 y G2. Asimismo, la suma de puntaje promedio de G2 difiere significativamente de la de G1. En cuanto a los porcentajes del empleo de patrón de organización retórica, se observa que mientras en G1 se llega al 100%, en G2 desciende levemente y en G3 se mantiene estacionario.

Estos resultados indican que los alumnos que recibieron enseñanza innovadora sobre la función estructurante de la entonación demostraron una mejor comprensión del texto expositivo oral y obtuvieron una calidad superior de organización de sus resúmenes.

Como se consideró importante medir si la respuesta del individuo es la misma de acuerdo al tratamiento que se le aplicó, se procedió al *Análisis de la varianza de medidas repetidas*.

TABLA DE ANÁLISIS DE LA VARIANZA

| Fuente de variación | Grados de libertad | Suma de cuadrados | Cuadrados medios | F      | Probabilidad |
|---------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------|--------------|
| Dentro de grupos    | 186                | 313.69            | 1.69             |        |              |
| Test                | 2                  | 385.97            | 192.98           | 114.43 | 0.000        |
| Grupo por test      | 4                  | 117.68            | 29.42            | 17.44  | 0.000        |

De la tabla de *Análisis de la varianza* se desprende que hay diferencias significativas en la interacción grupo por test. Es decir que la suma de puntaje promedio obtenido en los distintos tests no es el mismo para los tres grupos.

A fin de establecer el origen de las diferencias, se procedió a analizar los promedios de la suma de puntaje obtenido por cada grupo de alumnos dentro de los niveles de test, utilizando el test de comparación de medias a posteriori de Duncan.

#### PROMEDIOS

| Grupos | Test <sup>2</sup> |           |           |
|--------|-------------------|-----------|-----------|
|        | Pre-test          | Test 1    | Test 2    |
| G1     | 9.88 (EI)         | 12.63 (I) | 14.25 (I) |
| G2     | 9.44 (EI)         | 12.34 (I) | 12.25 (T) |
| G3     | 10.06 (EI)        | 10.50 (T) | 11.06 (T) |

#### Grupo 1

Comparación entre los promedios de suma de puntaje

$$\text{test 1} - \text{pre-test} = 12.63 - 9.88 = 2.75^*$$

$$\text{test 2} - \text{pre-test} = 14.25 - 9.88 = 4.37^*$$

$$\text{test 2} - \text{test 1} = 14.25 - 12.63 = 1.63^*$$

En este grupo se encuentran diferencias significativas entre la suma de puntaje promedio en todas las situaciones, es decir, hay una evolución en el aprendizaje desde la evaluación inicial (*pre-test*) hasta el *test 2*, habiendo aplicado los dos métodos innovadores (etapa 1: instrucción experimental en lecto-comprensión y etapa 2: instrucción sobre las funciones de la entonación en la estructuración del discurso académico oral).

#### Grupo 2

Comparación entre los promedios de suma de puntaje

$$\text{test 1} - \text{pre-test} = 12.34 - 9.44 = 2.90^*$$

$$\text{test 2} - \text{pre-test} = 12.25 - 9.44 = 2.81^*$$

$$\text{test 2} - \text{test 1} = 12.34 - 12.25 = 0.09 \text{ (n.s.)}$$

<sup>2</sup> EI: evaluación inicial; I: tratamiento innovador; T: tratamiento tradicional.

En este grupo existe diferencia significativa en la suma de puntaje promedio entre la evaluación inicial (*pre-test*) y la suma de puntaje promedio aplicado con el primer método innovador (etapa 1, *test 1*) y el método fonológico convencional (etapa 2, *test 2*), no existiendo en este grupo diferencias significativas entre la suma de puntaje promedio obtenida con el primer método innovador y el fonológico convencional. Es decir, en este grupo hay evolución en el aprendizaje producido por la aplicación del primer tratamiento innovador en lecto-comprensión pero, al no haber sido sometido al segundo método innovador, esta evolución no continúa.

### Grupo 3

Comparación entre los promedios de suma de puntaje

$$\text{test 1 - pre-test} = 10.50 - 10.06 = 0.44 \text{ (n.s.)}$$

$$\text{test 2 - pre-test} = 11.06 - 10.06 = 1.00^*$$

$$\text{test 2 - test 1} = 11.06 - 10.50 = 0.56 \text{ (n.s.)}$$

En este grupo, sometido en las dos etapas a tratamientos convencionales, no existe diferencia significativa en la suma de puntaje promedio entre la evaluación inicial (*pre-test*) y el *test 1*, ni entre la suma de puntaje promedio entre el *test 1* y el *test 2*. Sin embargo, existe diferencia significativa en la suma de puntaje promedio entre la evaluación inicial (*pre-test*) y la suma de puntaje promedio aplicado con el método fonológico convencional (*test 2*). Es decir, existe una evolución en el aprendizaje de este grupo desde la evaluación inicial (*pre-test*) hasta el final del proceso experimental (*test 2*). Esta evolución era predecible ya que este mismo grupo recibió instrucción, no innovadora sino “convencional” o “tradicional”, en las doce semanas que duró el experimento. Sin embargo, y de acuerdo con los resultados obtenidos en el primer análisis estadístico, la evolución en el aprendizaje de G3 es significativamente inferior a la de G1 y G2.

### CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio experimental indican que los alumnos de inglés como lengua extranjera que aprenden patrones retóricos para textos expositivos escritos y que desarrollan estrategias de procesamiento global de este tipo de texto, demuestran una mejor comprensión de textos expositivos orales (disertaciones, miniconferencias) que aquellos alumnos que realizan otro tipo de actividad en la clase de lectura comprensiva (cuestionarios escritos y discusión oral sobre el contenido de los textos, ejercicios de enlace de oración, sustitución con sinónimos, etcétera). La intervención experimental también demuestra que la enseñanza explícita de rasgos prosódicos que delimitan macrounidades del discurso expositivo oral tiene un efecto facilitador adicional en la comprensión de disertaciones y miniconferencias.

En base a estos resultados, se puede especular que la lecto- y la audio-comprensión en hablantes de inglés como lengua extranjera comparten habilidades procesadoras comunes para la segmentación del discurso en macrounidades significativas (temas o puntos principales y subtemas).

Sin embargo, el hecho de que G1 haya obtenido resultados significativamente mejores que los otros dos grupos (G2 y G3) en el *test 2*, es decir, después del tratamiento experimental sobre la función de la entonación en la estructuración del discurso académico oral, indica que en la audio-comprensión el oyente también utiliza para la identificación de temas y subtemas pistas características del discurso oral (por ejemplo, altura tonal, tono y pausa). Estos resultados coinciden con lo señalado por Barr (1990) en un estudio sobre la importancia de estas señales fonológicas en la comprensión de la conferencia. Barr sostiene que estas pistas facilitan la identificación de la macroestructura de la conferencia y que, en aquellos casos de temas y subtemas que no son introducidos por macromarcadores léxicos, la entonación es la única pista que guía al oyente.

La implicancia pedagógica que surge de este estudio es que el docente de inglés como lengua extranjera debería incorporar en sus programas la enseñanza y práctica de estrategias globales de comprensión basadas en un modelo interactivo de procesamiento textual. Tradicionalmente, se ha enfatizado el desarrollo de habilidades decodificadoras características del modelo ascendente (*bottom-up processing*). No se intenta aquí minimizar la importancia de estas últimas (baste recordar las advertencias de Eskey 1988), sino señalar la necesidad de adiestrar al alumno en las macrohabilidades propias de las capacidades recolectoras de información: la lecto- y la audio-comprensión.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, A. y T. LYNCH. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- BARR, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings (Ed.), *Papers in discourse intonation*. Pp. 5-21. Birmingham: University of Birmingham. English Language Research.
- BROWN, G. , K.L. CURRIE y J. KENWORTHY. (1980). *Questions of intonation*. Londres: Croom Helm Ltd.
- BROWN, G. y G. YULE. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, T. y M. HAYES. (1985). Literacy background and reading development in a second language. En T.H. Carr (Ed.), *The development of reading skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CARRELL, P. (1987). Text as interaction: Some implications of text analysis and research for ESL composition. En U. Connor y R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Pp. 47-56. Reading, MA: Addison-Wesley.
- CARRELL, P. (1988). Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. En P. Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Pp. 239-259. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRELL, P., J. DEVINE y D.E. ESKEY (Eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUPER-KUHLEN, E. (1986). *An introduction to English prosody*. Londres: Arnold.
- CRUTTENDEN, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKEY, D.E. (1986). Theoretical foundations. En F. Dubin, D.E. Eskey y W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Pp. 3-23. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ESKEY, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En P. Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Pp. 93-100. Cambridge: Cambridge University Press.

- JAMES, K. (1977). Note-taking in lectures: Problems and strategies. En A.P. Cowie y J. B. Heaton (Eds.), *English for academic purposes*. University of Reading: BAAL/SELMOUS.
- JORDAN, R.R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORRA DE DE LA PEÑA, A.M. (1996). El resumen escrito en el marco de la teoría de los esquemas. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* IV,4: 125-166.
- MORRA DE DE LA PEÑA, A.M. y L. R. SOLER. (1996). La función de la entonación y de los marcadores del discurso académico oral en inglés. *VI Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Tucumán (Actas en prensa).
- MORRA DE DE LA PEÑA, A.M., L. R. SOLER y A. PÉREZ. (1996). El rol de la estructura textual en la comprensión y producción del discurso escrito en inglés como L2. *I Congreso de Análisis Crítico del Discurso*. Sociedad Argentina de Lingüística. Buenos Aires, 13-15 de noviembre.
- O'MALLEY, J. M. y A.U. CHAMOT. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROST, M. (1990). *Listening in language learning*. Londres-Nueva York: Longman.
- SOLER, L. R. (1998). Phonological training in listening comprehension. *Bitácora*. Revista de la Escuela Superior de Lenguas, UNC., Año 1, N° 1: 65-72.
- VAN DIJK, T. (1982). Episodes as units of discourse analysis. En D. Tannen (Ed.), *Analysing discourse: Text and talk*. Pp. 177-195. Washington D.C.: Georgetown University Press.