

EL PAPER DELS ESQUEMES CULTURALS EN LA LECTURA COMPRENSIVA

Jeanette Altarriba i Wendy J. Forsythe
Universitat Estatal de Nova York en Pensilvània.

Resum

El coneixement previ el bagatge cultural influeixen en gran mesura en els processos de comprensió. Les persones poden comprendre millor una informació quan estan culturalment familiaritzades amb aquesta, és a dir, quan posseeixen els esquemes culturals adients. Aquest article examina com afecta als esquemes la informació culturalment desconeguda. Es presenta una breu discussió de la teoria dels esquemes seguida d'exemples d'estudi dels esquemes culturals. Es discuteixen maneres de facilitar l'adquisició i activació dels esquemes culturals. La habilitat dels lectors per a comprendre la informació culturalment desconeguda pot ser augmentada mitjançant eficients camins per adquirir esquemes culturals i per recuperar-los quan es necessiten.

Introducció

Molts estudis han mostrat com el bagatge de coneixements afecta a la quantitat i qualitat de la informació que és recordada d'un text (Anderson, 1977; Bransford & Johnson, 1973; Spilich, Vesander, Chiesi & Vass, 1979). Aquests treballs han trobat que, generalment, quan més es coneix un tema, millor es comprén i recorda un text. La teoria dels esquemes ha estat sovint utilitzada per conèixer com operen els processos de comprensió. Més concretament, els estudis que se n'ocupen dels esquemes culturals específics han demostrat com eixos esquemes influeixen en la comprensió lectora (Kintsch & Greene, 1978; Lipson, 1983; Parish, 1974; Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey, & Anderson, 1982; Steffensen, Joag-dev, & Anderson, 1979). Aquestes investigacions han trobat que els subjectes comprenen millor els textos quan més culturalment familiaritzats estan amb ells. A pesar d'això, els investigadors no han estudiat com es processa la informació culturalment desconeguda. Canvien els esquemes com a resultat d'allò nou de la informació desconeguda, o es totalment nou l'esquema adquirit per al nou input? Aquestes qüestions són importants quan considerem com un xiquet pot processar un text culturalment no familiar. Aquest escrit suggerirà com es poden començar a estudiar els canvis en esquemes i també camins per facilitar l'adquisició i activació dels esquemes culturals.

Esquemes

Els esquemes són estructures mentals hipotètiques que incorporen coneixements generals en un marc organitzacional. Són vistos com a unitats complexes de coneixement que existeixen com a conceptes fonamentals generalitzats d'objectes, situacions, esdeveniments, seqüències d'esdeveniments i accions (Anderson, 1980). Al clàssic estudi de Bartlett (1932), es convidava a nadius anglesos a memoritzar una història anomenada *The War of the Ghosts* (La Guerra dels fantasmes). Aquesta narració provenia de la tradició índia nord-americana. Els subjectes feren una sèrie de temptatives per memoritzar el relat i mostraren certa tendència a canviar l'estil i el contingut del passatge. Els canvis realitzats apuntaven cap a una història anglesa convencional. Bartlett (1932) va concloure que la idea central d'una narració és emmagatzemada en forma esquemàtica i la subsegüent memorització es produeix gràcies a l'esquema fonamental. El concepte d'esquema fou definit com "una organització activa de reaccions o experiències passades" (1932, p.201).

Des dels temps de Bartlett, els investigadors han tractat d'estudiar l'estructura i funció dels esquemes. Rumelhart (1980) i Rumelhart i Ortony (1977) observaren que els esquemes són elements bàsics i fonamentals dels que depenen els processos d'informació humana. Ells són el significat primari i unitats del nostre sistema de processament de la informació. A més, són usats per a dirigir l'organització de la nova

informació (Norman, 1978). Un esquema sintetitza les característiques comunes d'un gran nombre de coses i situacions, proporcionant un marc organitzacional. Per tant, és una bateria de conceptes i associacions que defineix una idea més complexa i freqüent. Un esquema deu presentar alguna cosa dels trets percebuts d'una cara (Palmer, 1975), de disposicions espacials, de la conducta prototípica d'un promès quan va al restaurant (Schank & Abelson, 1977).

Els esquemes estan pensats per a ser les unitats clau dels processos de comprensió (Rumelhart & Ortony, 1977). Hom pot comprendre una situació particular quan s'ha trobat una bateria d'esquemes que apareixen per proporcionar una quantitat suficient d'informació. El procés de comprensió pot ser comparat amb el procés en que un investigador va comprovant una teoria: es busca l'evidència perquè ella tendirà a confirmar o rebutjar la teoria. La comprensió pot ser entesa com la selecció de la configuració adequada d'esquemes per explicar la situació. Aleshores, es barregen els elements d'una situació amb les característiques genèriques en l'estructura conceptual per a interpretar una situació particular amb esquemes (Anderson, Spiro, & Anderson, 1977).

Els esquemes poden tenir efectes temàtics, com es mostra en la investigació de Sulin i Dooling (1974, citat per Aschcraft, 1989). Varen presentar a un grup de subjectes un text sobre una dona "salvatge, cabuda i violenta". Una setmana després, demanaren als individus si la dona era "sorda, muda i cega". Només el 5% de les persones contestà afirmativament. Un altre grup d'individus escoltaren el mateix fragment, però amb el nom Hellen Keller inserit. Quan se'ls va fer la mateixa pregunta, el 50% respongueren que sí. Aquesta investigació suggereix que els esquemes són realment importants per a la vida diària i influencien la nostra interpretació temàtica. Aquests ens permeteixen interpretar esdeveniments temàtics d'acord amb els nostres coneixements anteriors.

Un esquema també ens permet predir aspectes de l'entorn que no hem vist. Quan es conta que algú ha posat en marxa un cotxe, hom dóna per suposat que la persona ha usat una clau per engegar el mecanisme que permet posar-lo en moviment. Aquestes pressuposicions les fem perquè els esquemes que usem inclouen variables sobre aspectes encara no observades en l'escena en qüestió. Quan hom troba un esquema que dóna una bona explicació a una situació d'input, es pot inferir aspectes relacionats a la situació que no han estat encara observats (Dooling & Christiaansen, 1977a, 1977b; Spiro, 1980a, 1980b; Sulin & Dooling, 1974)

Esquemes culturals

És important observar, tot i això, que els individus no poden sempre extraure les inferències que són necessàries per comprendre un passatge com l'autor haguera desitjat. Quan una persona llegeix un text, els esquemes que encarnen els seus coneixements previs proporcionen el marc per a la comprensió de les paraules, context, i esdeveniments del passatge. Això provoca que els lectors que duen diferents esquemes a la situació de lectura donaran diferents interpretacions d'una història. Una persona que llegeix un passatge que pressuposa els esquemes d'una cultura estrangera comprendrà el text de manera diferent a un natiu d'aqueixa cultura. Ja que un esquema és una representació organitzada d'experiències pròpies, la cultura pot influir en els esquemes que es tenen (Pritchard, 1990). Comprenem un text culturalment familiar en un temps molt curt. Un text amb el que no estiguem familiaritzats culturalment ens plantejarà serioses dificultats per a la lectura comprensiva. En el text culturalment familiar, els lectors activen els esquemes en els quals han estat educats. Kintsch o Greene (1978) suggeriren que els esquemes sobre històries són culturalment específics. L'organització de conjunt d'un text, a més de l'estructura de les seues frases i paràgrafs és diferent de cultura a cultura. Això és, aleshores, important per considerar el coneixement previ i el bagatge cultural dels individus quan s'avalua el seu nivell de comprensió lectora.

Aquest punt també és destacat per Mistry i per Royer i Carlo (ambdós treballs en aquest volum).

Molts estudis han tingut com a objectiu mostrar com els esquemes d'una cultura específica influencien la lectura comprensiva i el record de les històries. Steffensen, Joag-dev, i Anderson (1979) proporcionen fortes evidències per sustentar la idea que el coneixement cultural i les creences condicionen allò que comprem d'un text. Es treballà amb dos grups d'individus: uns de Nord-amèrica i altres de l'Índia. Cada grup llegia dos textos: un descrivia una típica boda americana i l'altre una boda índia. Els resultats mostren que els individus llegeixen els textos de la seua cultura molt més ràpidament, recorden una gran quantitat d'informació sobre aquests, i s'expliquen amb gran quantitat de detalls. El nombre de distorsions basades en la cultura és més alt per al text no propi que per al propi. Els individus recordaren més informació que fou estimada com a important per altres individus dins del mateix grup cultural. Un estudi de Nelson (1987) també demostrava la importància dels esquemes culturals. Nadius egipcis llegien quatre parells de textos. Un de cada parella era un text de cultura nord-americana mentre que l'altre era egipci. Les versions egípcies dels textos foren recordades significativament millor que les nord-americanes. Els coneixements o continguts dels esquemes, podien explicar millor el record del text de la pròpia cultura. Aquestes conclusions demostren la important influència dels esquemes culturals en la memòria i la comprensió.

En un estudi sobre ciutadans nord-americans i polacs, Pritchard (1990) va examinar els processos que succeeixen durant la lectura comprensiva. Ell tenia estudiants llegint un text en veu alta per adquirir informació sobre estratègies de lectura. Quan els estudiants van llegir els textos culturalment familiars, ells apareixien usant estratègies que permetien lligar varies frases del text i també utilitzar la seua cultura general. Per altra banda, respecte als passatges culturalment desconeguts, incità als estudiants a utilitzar estratègies que desenvoluparen el seu coneixement sobre la cultura desconeguda i la forma de realitzar els lligams dins les oracions. Els aprenents que llegien textos desconeguts també admeteren més l'ambigüetat i tingueren més dificultats per relacionar el text amb el seu coneixement. Com ha estat vist en estudis anteriors citats anteriorment, els discents memoritzen millor i realitzen més elaboracions amb textos culturalment familiars. Un nord-americà descrivint una escena de funeral podria dir que tothom va vestit de negre encara que el relat no diga res sobre la indumentària dels assistents. Aquesta adequada extensió cultural o elaboració, succeeix normalment quan els estudiants llegeixen textos culturalment familiars.

Lipson (1983) trobà semblants resultats en un estudi sobre la creença religiosa en la comprensió lectora. Els individus participants eren fervorosos catòlics i jueus. Els subjectes llegiren un text culturalment neutral i, després dos textos addicionals, cadascun específic per a un dels dos grups de les religions esmentades. Els resultats mostren que cada grup recorda millor les idees bàsiques del passatge i produeix més inferències en allò recordat quan és un text culturalment familiar. Es produïren menys errades en el material més familiar, i els individus llegiren aquest material més ràpidament. Lipson (1983) va concloure que els subjectes tendien a comprendre un text quan tenien els esquemes culturals adients en els quals podien incorporar la nova informació. Els resultats també mostraren que la presència dels esquemes de cultura específica actuaren com a limitadors de la comprensió dels subjectes en un text desconegut. La precisió sobre el text desconegut disminuï i la distorsió del text augmentà.

A més de les diferències de contingut, l'estructuració dels textos debia també diferir en l'estructuració de les frases, l'ús de connectors lògics i modificadors, i altres convencions sobre textos escrits (Bensousson, 1986). L'entrenament en l'estructura d'exposició de textos en anglès ha estat utilitzada per a augmentar la memorització d'estudiants d'anglès com a L2- segona llengua (Carrell, 1985). La lectura comprensiva fou facilitada una vegada a estudiants que tenien una clara incomprensió dels esquemes

d'un text anglès. En aquesta investigació, es demanava als discents que traduiren passatges de l'Anglès (L2) a l'Hebreu o l'Àrab (L1) produint-se errades de traducció indicant el desconeixement dels estudiants de la lingüística i les diferències culturals entre l'anglès i les seues llengües. Les errades de traducció eren normalment el resultat de diferències en la sintaxi, pragmàtica i gramàtica entre els idiomes (Bensoussan & Abarbanel, 1985; Bensoussan & Rosenhouse, 1984). Per exemple, els individus anglo-parlants, al llegir textos en altres llengües, tenien dificultats per distingir entre noms masculins i femenins degut al seu desconeixement dels noms propis de l'altra llengua.

Malik (1990) també va investigar les regles de l'estructura de la llengua en la comprensió de textos desconeguts. Se'ls va demanar a lectors experts iranians que llegiren un text culturalment familiar (basat en la seua cultura) i un no familiar (de cultura japonesa). Ambdós textos eren pareguts en llargària, temes i subtemes així com en nivell de dificultat. Els passatges foren llegits amb un setmana d'interval entre ells. Després de llegir un text, es demanà als individus que contaren allò essencial del text. Els temps de lectura oral dels subjectes foren comparats entre relats i la comprensió lectora fou puntuada amb criteris independents usant el Miscue Analysis Profile (Mètode d'anàlisi de perfils) desenvolupat per Altwerger i Resta (1985). Malik afirma que els subjectes són capaços de distingir entre parts del text rellevants o irrellevants molt més fàcilment quan el text apareix en la llengua pròpia. Els lectors són capaços de detectar els segments més importants d'informació i també són capaços de reconstruir textos basats en els esquemes del lector. Aquests processos són distorsionats quan llegim textos no familiars degut a la manca del lector dels esquemes culturalment rellevants. Encara que aquests resultats foren apuntats en referència a la interpretació de conjunt i integració d'un text, Malik apunta que no hi havia significants diferències en el processament semàntic i la informació sintàctica al nivell oracional. La lectura comprensiva dels individus al nivell oracional no estava afectada per la no familiaritat amb els textos.

Aquests estudis també ens han mostrat que els esquemes culturals poden ser influïts per les creences individuals i actituds sobre la informació llegida en un text culturalment desconegut. Halász (1991) demanà a nord-americans i hongaresos que llegiren les mateixes històries curtes (una nord-americana i l'altra hongaresa), a més de versions revisades on les situacions de personatges i trets foren manipulats. Els textos es dividiren en tres parts, i seguint cada part, les actituds i percepcions dels individus sobre l'estructura i el contingut del text foren mesurats seguint diverses escales de criteris. Les narracions dibuixaven conflictes i opressió de classe experimentades pels protagonistes. Un dels textos contava les accions nazis. L'agressivitat i ansietat foren jutjades com a més característiques de la lluita dels protagonistes pels nord-americans que pels hongaresos per a ambdós tipus de textos culturals. No obstant, els hongaresos trobaren l'opressió més característica en el text hongarès que en el americà. Halász apuntà que les experiències de cada grup històric-social constituïen la base del seu coneixement o esquemes amb els quals ells intentaven entendre aquests textos. Els hongaresos semblaven més afectats per l'opressió quan ho trobaven en un text narrat per la seua cultura i, en certa manera, "desintonitzaren" a aquestes emocions quan la informació es narrava des d'una cultura no pròpia. L'autor va concloure que a més d'una dimensió personal, les actituds i creences respecte al processament d'un text són determinades en part per la identitat nacional que es posseeix i els esquemes que representen eixa informació.

El desenvolupament dels esquemes culturals

En resum, els estudis esmentats abans estan d'acord amb que els esquemes culturals específics ajuden a la comprensió dels textos culturalment familiars. Els estudis no examinen com la informació no familiar afecta directament als esquemes. Com es desenvolupen els esquemes com a conseqüència d'una informació nova i desconeguda? Com és, aparentment, aquesta informació processada? Poques

investigacions han tractat el concepte d'informació inconscient i esquemes en general. Rumelhart i Norman (1978) apunten que quant més discrepa la informació arribada de la descrita pels esquemes disponibles, més gran és la necessitat de desenvolupament d'un nou esquema. Hi ha una necessitat d'explorar els processos, especialment en l'estudi dels esquemes culturals.

Un nou pas en l'estudi dels esquemes culturals podria ser el examinar si la nova informació de les cultures no pròpies es converteix en part dels esquemes individuals o s'adquireixen nous esquemes d'informació. Un camí per començar a estudiar aquesta qüestió podria servir per a ajudar a l'altra fase de les investigacions descrites dalt. Steffensen, Joag-dev, i Anderson (1979) indiquen que els subjectes realitzen dos tipus diferents de canvis per a la informació culturalment desconeguda: elaboracions i distorsions. Les elaboracions són inferències culturalment adequades realitzades a partir d'un text. Un natiu normalment afirma que les elaboracions o inferències realitzades són lògiques implicatures del text. Distorsions, per altra banda, són les suposicions inadequades realitzades. Un natiu deu apuntar que una distorsió falseja els significat real d'un text. Spiro (1977) afirma que els processos que produeixen elaboracions i distorsions poden ser activats mentre el material està essent llegit o quan el material és recordat. Si les distorsions dels processos de producció estan actives mentre s'està recordant el material, llavors per successius intents d'exàmens de memòria es pot valorar com estan canviant uns esquemes. Després se'ls feu donar part als subjectes sobre el material culturalment desconegut, se'ls podia demanar de nou pels textos presentats. Si la informació correcta havia estat codificada, llavors la memòria després de referir el text desconegut culturalment devia ser reduïda en gran mesura en la quantitat de distorsions. Alguna distorsió apuntada pot ser analitzada ara per veure quina informació fou processada i organitzada, i quin tipus de distorsions es realitzen encara. Les sèries d'intents de memorització poden servir com a experiències d'aprenentatge dels individus. El material culturalment desconegut pot consolidar-se i organitzar-se en els successius intents.

Mentre son recordats els canvis, tal vegada els resultats suggeriran que uns esquemes totalment nous es formen. Pot ser veritat que els subjectes comencen amb els seus esquemes culturals nadius com a base per interpretar la informació desconeguda. Les distorsions augmenten mentre els subjectes tracten d'adequar la informació desconeguda als seus esquemes existents per a un event, tal com una boda. Mentre el material desconegut passa a ser familiar, els individus poden crear uns esquemes separats per organitzar la informació des d'una cultura forània. D'aquesta manera, es pot donar el cas que els individus tracten primer d'incorporar la informació no familiar en els seu esquemes i després creen uns esquemes separats quan hagen consolidat tota la informació forània.

Facilitant l'activació dels esquemes culturals

Una vegada un estudiant té esquemes d'una nova cultura, podrien ser ideals si foren espontàniament accessibles quan els necessita. Els investigadors han trobat que els individus sovint erren al usar el coneixement que ells tenen a no ser que també l'hagen exterioritzat. Per exemple, es pot ensenyar als xiquets a organitzar seqüències d'imatges i paraules en categories o a usar els noms de les categories com a entrades a l'hora de recordar. Les dades mostren que quan els xiquets són animats a usar aquestes estratègies, augmenta la seua memòria. A pesar d'això, quan els individus aconseguixen noves llistes d'ítems, erren a l'usar les seues estratègies a no ser que també se'ls demane fer-ho (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983).

Amb els esquemes culturals, pot ocórrer el mateix problema. Els individus que aprenent nova informació sobre la cultura forània poden tindre problemes per activar espontàniament la informació quan siga necessitada. Bransford, Franks, Vye, i Sherwood (1986) suggeriren alguns camins per facilitar l'accés espontani que podrien ser aplicats als estudis culturals. Un mètode és el de proporcionar als estudiants

experiències d'adquisició orientades als problemes. Bransford i col. (1986) contrastaren el processament declaratiu, orientat al fet amb el processament orientat problema. Mostraren que una manera d'adquisició orientada al problema resultà un ús prou més espontani per a l'adquisició d'informació que la adquisició orientada al fet. Ells anaren més lluny en les seues conclusions: els avantatges d'un processament orientat al problema són específics per a la informació processada d'aquesta manera.

Es pot aplicar la metodologia orientada al problema a la comprensió de la informació cultural. Suposem que un grup d'estudiants espanyols està aprenent història nord-americana. Es possible que els donen a llegir textos amb temes com "Vida en la Nord-amèrica colonial". Normalment, aquestos texts són un llistat de fets sobre la matèria. En lloc d'usar aquest format, els instructors poden presentar primer uns textos curts amb idees com (a) el tipus de vestimenta hivernal i (b) el tipus de vivendes fetes per proporcionar calor. Aquestes idees poden ser presentades en el context dels problemes que es poden trobar mentre es viu sol al desert, per exemple. La investigació indica que mitjançant l'ús d'aquest mètode d'ensenyament, els estudiants poden ser capaços de resoldre problemes similars que troben en un futur (Bransford i col., 1986). L'adquisició orientada al problema inclou que els estudiants pensen sobre el material amb més cura i usant després el material per a crear solucions a nous problemes. Aquest mètode pot ajudar a tots els estudiants en general, però pot ser un camí d'ajuda molt important per a estudiants estrangers desenvolupant esquemes per a la comprensió de textos futurs.

Un mètode d'ensenyar nous esquemes culturals és a través d'un *organitzador anticipat* (LeSourd, 1988). Originalment proposat per Ausubel (1963), un *organitzador anticipat* és una afirmació sobre una cultura desconeguda que està en un alt nivell d'abstracció. Un *organitzador anticipat* pot ajudar a assimilar material culturalment desconegut en el coneixement previ de l'aprenentatge d'esquemes. LeSourd proposa que l'*organitzador anticipat* siga integrat amb una sèrie d'altres passos quan aprenguem per comprendre un text culturalment desconegut. Primer, el professor deu preguntar sobre la cultura pròpia de l'aprenent, així com deurà lligar la vella informació amb la nova. El segon pas es que l'aprenent llegisca l'*organitzador anticipat* i estar segur que s'han comprés les idees presentades en aquest. L'últim pas és que els estudiants llegisquen el text desconegut. Una vegada acaben la lectura, llavors deuran enfocar la conducta culturalment desconeguda i tractar què està esdevenint en aquesta cultura. Mitjançant l'ús de les tècniques esmentades, els estudiants guanyaran coneixement d'una cultura desconeguda i aprendran com comprendre textos que no són de la seua pròpia cultura.

Ajudant a l'adquisició d'Esquemes Culturals: Noves Tecnologies

Encara que els mecanismes exactes a través dels quals canvien els esquemes no són coneguts, és important facilitar l'adquisició i activació dels esquemes culturals per minimitzar les distorsions del text. Quan els xiquets es traslladen a altre país, per exemple, s'han d'adaptar al seu entorn de moltes maneres. En la lectura comprensiva, han d'adquirir nous esquemes per comprendre un text culturalment desconegut. Un camí per a facilitar l'aprenentatge del nou material és mitjançant la tecnologia vídeo disc. Ja es poden veure pel·lícules en format vídeo disc (DVD) i, junt amb un microprocessador, es poden usar per a aprendre.

En l'aplicació de les anteriors investigacions, es presenten als estudiants fragments de pel·lícules que suposen problema – situacions de resolució (Sherwood, Kinzer, Hasselbring, & Bransford, 1987). El punt d'ús de films prèviament rodats es per a reduir costos i motivar als estudiants a veure la pel·lícula. També, el vídeo disc permet l'accés fàcil a qualsevol part del llargmetratge, així que pot ser rebobinat i tornat a veure. Després que els estudiants han vist el vídeo disc, l'instructor els fa algunes preguntes relacionades amb la pel·lícula que permeten als estudiants usar el

coneixement guanyat durant el visionat. Aquesta tecnologia pot ajudar als discent a comprendre passatges del text d'una major dificultat de comprensió.

Aquesta tecnologia pot també ajudar als estudiants a aprendre més sobre una cultura desconeguda. Per exemple, una pel·lícula que descriu la cultura típica nord-americana, pot ser mostrada a estudiants espanyols (per exemple, presentant la cultura desconeguda per als aprenents amb problema – solució de situacions com en la pel·lícula *Father of the Bride* – El pare de la núvia). Aquest podria facilitar l'adquisició dels estudiants espanyols dels esquemes culturals específics nord-americans per diversos camins i podria ajudar-los de cara a una futura comprensió d'un text desconegut. Sherwood i col. (1987) demostraren que els estudiants que revien instruccions mitjançant l'ús de la tecnologia del vídeo disc fan, comparativament, un ús més espontani de la informació quan es presentaren davant d'una situació culturalment desconeguda.

Finalment, aquesta tecnologia es pot usar en l'ensenyament d'una segona llengua. Per exemple, un programa pot ser dissenyat per ajudar els estudiants nadius espanyols a aprendre a llegir l'anglès. Després d'una introducció en espanyol, varies seqüències de paraules en anglès poden ser pronunciades gràcies a una pista de so. Entre cada paraula es pot introduir un dibuix de l'objecte o l'acció referida. Seguint cada paraula en anglès, la seua equivalent en espanyol també es pot mostrar perquè l'estudiant aprenga que les dues tenen el mateix significat. A continuació podria seguir un cartell en castellà demanant a l'estudiant la identificació d'una paraula oralitzada per decidir entre multitud de respostes elegides. Si la paraula correcta fora elegida, el programa podria continuar a la pròxima paraula. Si la paraula elegida fora equivocada, el dibuix original i la paraula deurien ser repetits per ajudar a l'estudiant a revisar el seu esquema.

La tecnologia vídeo disc és ideal per a aquest tipus de tasques perquè els estudiants tenen la capacitat d'aturar una seqüència mentre la revisen al seu propi ritme. Un vídeo interactiu pot establir diferents seqüències, permetent a aquell que mira triar la que desitja estudiar. Aquesta possibilitat permet a cada estudiant treballar individualment per comprendre el material. Un gran nombre d'estudiants comprendrà el nou material usant aquest procés interactiu. Després que un estudiant ha comprés el nou vocabulari, pot continuar amb el programa que presenta frases, paràgrafs i textos. Molts programes diferents poden ser construïts incorporant representacions audiovisuals d'aspectes diversos d'una cultura nova.

Conclusions

Els esquemes són estructures mentals hipotètiques que incorporen coneixement general en un marc organitzacional. El concepte d'esquema ha rebut una considerable atenció teòrica. No obstant, els processos concrets de comprensió canvien en els esquemes quan es troba nova informació inconscient que no hi coincideix. Aquests és concretament el cas dels esquemes culturals. Els esquemes culturals específics són marcs de coneixement organitzat que fan referència a una cultura determinada. Quan els individus es troben amb una cultura diferent, deuen aprendre a assimilar la nova informació que hi troben. L'interrogant continua sent com la nova informació es manejada pels esquemes existents. És possible que es done una reestructuració mitjançant la qual les noves estructures en la seua totalitat són ideades per a interpretar la nova informació. Els esquemes culturals adequats són importants per aclarir la comprensió d'un material en una nova cultura.

Aquests article suggereix que un camí per iniciar l'estudi sobre com canvien els esquemes com a resultat del nou material és examinar com la qualitat de les distorsions varia mentre una informació és adquirida. Quan els individus troben informació culturalment no familiar, freqüentment tracten d'adequar eixa informació als seus esquemes. Com hi ha una discrepància entre la nova informació i els esquemes

existents, els individus distorsionen la informació rebuda per fer-la “coherent” amb els seus esquemes. Mentre els individus aprenen gradualment la nova informació, el nombre de distorsions realitzades augmenta. Posteriorment, els esquemes distorsionats es transformen en esquemes culturals adients.

Per concloure, els estudis culturals presentats abans demostren la influència dels coneixement previ en la interpretació de la informació nova. Els vells esquemes són modificats i acomoden la nova informació. Els canvis en els esquemes són evidents i les distorsions ocorren sovint quan la informació no familiar està sent processada. Aleshores, és important facilitar l’adquisició i activació d’informació tant com faça possible l’augment de la comprensió d’una informació nova, culturalment no familiar. Les noves investigacions deuen dirigir-se cap a la comprensió dels mecanismes pels quals els esquemes són adquirits en un nou entorn i són representats en la memòria. Això ha estat mostrat en els estudis de l’adquisició d’esquemes dins d’una cultura determinada que basa les explicacions en l’aprenentatge de procediments (EBL, en el qual els coneixements previs dels subjectes són destacats en l’adquisició d’uns nous esquemes), els individus són capaços d’usar la informació d’una situació particular per formar uns nous esquemes (Ahn, Brewer, & Mooney, 1992). Els procediments de l’EBL poden proporcionar un camí efectiu per ajudar als aprenents en l’adquisició d’esquemes de noves cultures.

BIBLIOGRAFIA

Ahn, W., Brewer, W. F., & Mooney, R. J. (1992). *Schema acquisition from a single example*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 18, 391 – 412.

Altwerger, M., & Resta, D. (1985). *Miscue analysis profile*. Albuquerque: University of New Mexico.

Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.

Anderson, R. C. (1977). *Schema-directed processes in language comprehension*. Tech. Rep. No. 50. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Spiro, R.J., & Anderson, M.C. (1977). *Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse*. Tech. Rep. No. 24. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Ashcraft, M.H. (1989) *Human Memory and cognition*. NY: Harper Collins.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. NY: Grune and Stratton.

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bensoussan, M. (1986). *Beyond vocabulary: Pragmatic factors in reading comprehension-culture, convention, coherence and cohesion*. Foreign Language Annals, 5, 399-407.

Bensoussan, M., & Abarbanel, J. (1985) *Translation and short answer comprehension questions in diagnosing EFL/ESL Reading*. Paper presented at the TESOL summer meeting, Georgetown University, Washington, D.C.

Bensoussan, M., & Rosenhouse, J. (1984). *Using discourse analysis to diagnose difficulties in Arabic and Hebrew speaking EFL students translating in comprehending a narrative text*. Paper presented at the AILA conference, Brussels, Belgium.

Bransford, J.D., Franks, J.J., Vye, N.J. & Sherwood, R.D. (1986, June). *New approaches to instruction: Because wisdom can't be told*. Paper presented at the Conference on Similarity and Analogy, University of Illinois.

Bransford, J.D., & Johnson, M.K. (1973). *Consideration of some problems of comprehension*. In W. G. Chase (Ed.), *Verbal information processing*. New York: Academic Press.

Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J. C. (1983) *Learning remembering, and understanding*. In J.H. Flavell, & E.M. Markman, (Eds.) , *Handbook of child psychology: Vol. 3 cognitive development* (4th ed., pp.78-166). NY: Wiley.

Carrell, P. (1985). *Facilitating ESL Reading by teaching text structure*. TESOL Quarterly, 19, 727-752.

Dooling, D.J., & Christiaansen, R.E. (1977a). *Episodic and semantic aspects of memory for prose*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 3, 428-436.

Dooling, D.J., & Christiaansen, R.E. (1977b). *Levels of encoding and retention of prose*. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 11 (pp.1-39). New York: Academy Press.

Halász, L. (1991) *Understanding short stories: An American-Hungarian cross-cultural study*. *Empirical Studies of the Arts*, 9, 143-163.

Kintsch, W., & Greene, E. (1978). *The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories*. *Discourse Processes*, 1, 1-13.