

Conocimiento previo y creación de contexto: una investigación semiótica entre aprendientes de inglés

Prior knowledge and creation of context: a semiotic investigation among English language learners

Valeria Barría¹

Elisa Cifuentes²

Valentina Saavedra³

Paula Vargas⁴

Universidad de Chile

valeria.barría@ug.uchile.cl

Resumen

Tradicionalmente, el contexto de aprendizaje de L2 no ha sido un objeto de estudio relevante. En la presente investigación, el aprendizaje de L2 es entendido como un proceso sociocognitivo (Atkinson, 2011) en que signos y símbolos median la comprensión de significado (Nöth, 1990; Chandler, 2002) que conforma un contexto común (Jørgensen y Phillips, 2002) en instancias reales de uso del lenguaje (Fasold, 1990; Van Dijk, 2006; Brown y Yule, 2008). Así, el objetivo de este estudio es describir el rol del conocimiento previo de los aprendientes en la construcción de un contexto común durante su interacción.

Palabras clave: contexto; semiótica; significado; conocimiento previo; L2

Abstract

Traditionally, the context in which a second language (L2) is learnt has not been a matter of importance. In the present study, an L2 is seen as a sociocognitive process (Atkinson, 2011) in which signs and symbols affect the understanding of meaning (Nöth, 1990; Chandler, 2002) and creates a common context among speakers (Jørgensen and Phillips, 2002) in real-life instances of

1 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Actualmente trabaja como Asistente Lingüístico en el Centro Documental de la Corte Suprema. Se ha desempeñado en labores de escritura académica (Programa LEA - U. de Chile) y corrección de publicaciones (U. Central).

2 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Licenciada en Educación y Profesora de Inglés de la Universidad Católica de Chile. Nivel avanzado de proficiencia en alemán y Facilitadora de Comunicación en Lengua de Señas Chilena.

3 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Experiencia en enseñanza de inglés como lengua extranjera principalmente a adultos. Nivel intermedio de proficiencia en el idioma portugués.

4 Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (U. de Chile). Asistente de investigación Proyecto FONDECYT Iniciación N°1140602. Recientemente completó sus estudios de Pedagogía en Educación Media con mención en inglés (U. de Chile). Tiene experiencia enseñando inglés a niños y jóvenes. Durante ocho años ha sido cellista en la Orquesta Sinfónica Juvenil de Puente Alto.

communication (Fasold, 1990; Van Dijk, 2006; Brown and Yule, 2008). Consequently, the objective is to describe the role that a learner's prior knowledge has in process of creating a common context during an interaction.

Keywords: Context; semiotics; meaning; prior knowledge; L2

1. Introducción

Tradicionalmente, los estudios de Adquisición de Segunda Lengua (ASL) se han enfocado en el progreso del aprendiente en vocabulario y gramática, entre otras áreas, de la lengua meta (L2). Sin embargo, no se ha dado gran importancia al aprendizaje desde una perspectiva semiótica, vale decir, una que considere todos los elementos de la comunicación como signos. En la presente investigación, el aprendizaje de L2 es entendido como un proceso sociocognitivo (Atkinson, 2011) en el que signos y símbolos median la comprensión de significado (Nöth, 1990; Chandler, 2002) que conforma un contexto común (Jørgensen y Phillips, 2002) en instancias reales de uso del lenguaje (Fasold, 1990; Van Dijk, 2006; Brown y Yule, 2008).

Para analizar la ASL desde una perspectiva semiótica, es necesario que el aprendiente se involucre y esté al tanto del cambio constante que existe en el significado de los signos verbales y no verbales. Luego, es posible entender al aprendiente como alguien que interactúa y es parte de un sistema de signos (Atkinson, 2002), lo que también reviste novedad respecto de estudios anteriores.

El objetivo principal de esta investigación fue observar y analizar la creación de contexto en la interacción entre aprendientes chilenos de inglés en una instancia de enseñanza y aprendizaje. Los participantes, clasificados como *expertos* y *novatos*, contaban con el mismo nivel de proficiencia en la L2, formaban parte de un programa universitario relacionado con el inglés y se encontraban cursando tercer o cuarto año. El elemento que estableció la asimetría entre ellos, el cual distinguía si pertenecían a la categoría de experto o novato, fue el nivel de preparación que tenían respecto a los temas que se desarrollaban durante una sesión de clases. Estas clases tuvieron distintas temáticas, por ejemplo, la música en sus aspectos teórico y práctico, y el proceso de hacer sushi. Para realizar el análisis de estos datos, se tomaron en cuenta tres categorías funcionales: conocimiento previo, sentido común y rutinas de pregunta-respuesta. En este informe se explicará en profundidad la primera categoría, según la siguiente pregunta: ¿cómo utilizan y se apoyan en el conocimiento previo los aprendientes de una segunda lengua para interactuar y crear un contexto común en la lengua meta?

2. Marco Teórico

En las últimas dos décadas, los estudios sobre semiótica han abordado su propia definición y alcance. Según Chandler (2002), la semiótica es: “el estudio de los signos [y] no solo implica un signo en el habla cotidiana, sino de todo lo que ‘representa’ otra cosa” (2). Esto implica que los signos no son solo palabras o imágenes, sino objetos, sonidos e incluso acciones. En este sentido, la semiótica proporciona un valioso enfoque para el estudio del aprendizaje de L2: es un enfoque

que puede dar cuenta del aprendizaje del idioma. En lugar de centrarse en el estudio aislado de los componentes de la lengua, se estudia el contexto de interacción en tanto posibilita la semiosis o generación de significado (Lemke, 1997).

Estrechamente relacionado con lo anterior, se encuentra el concepto de *representación* de Sebeok (1994) que ha sido definido como una: “actividad de creación de conocimiento que permite crear y entender signos” (8), y que se considera como objeto principal para el campo semiótico. Además, afirma que: “estamos constantemente involucrados en un comportamiento representacional basado en signos” (8), pues estos se utilizan durante instancias comunicativas y son la base de su articulación. Otro importante aporte a la idea de signo es el de Nöth (1990), quien estableció que el concepto se ha desarrollado y discutido como un: “vehículo conectado con el significado” (79). Así, entonces, es plausible inferir que los signos y símbolos son elementos que contribuyen a la comprensión del significado y que están íntimamente relacionados con el contexto y la interacción.

Otro aspecto crucial del estudio de Sebeok (1994) es la variación de las representaciones de acuerdo a aspectos culturales específicos. Un ejemplo de esta diferencia de representaciones lo presenta Muñoz-Basols (2017), quien explica que en Bulgaria para asentir y decir “sí” se mueve la cabeza de un lado para otro, mientras que para decir “no” se mueve la cabeza de arriba abajo, contrario a lo que ocurre en la cultura chilena. Sin embargo, Van Dijk (2006) propone que el contexto, en lugar de estar constreñido por reglas culturales o sociales, está determinado por los participantes en el acto comunicativo mismo. De esta forma, desde un punto de vista semiótico, la ASL requiere que el aprendiente esté involucrado y consciente de los constantes cambios en el significado de los signos. Según Goodwin (cit. en Atkinson, 2011), la ASL es un proceso complejo que exige que los aprendientes participen en actividades de la vida real para lograr el dominio y la comprensión del segundo idioma basándose en el contexto.

En cuanto al concepto de contexto, Duranti y Goodwin (1992) proponen diversos ámbitos de estudio desde una perspectiva semiótica. Al respecto, la investigación de Jørgensen y Phillips (2002) es altamente relevante pues consideró el contexto como un aspecto central que no puede ser aislado del discurso y el lenguaje, ya que el habla de las personas varía y: “sus enunciados se fundamentan en distintos dominios de la vida real” (1), siendo estos dominios los que conforman el contexto de la interacción. En otras palabras, el nivel de dominio de la vida real que comparten los participantes de la situación comunicativa condiciona su habla y la forma en que adjudican significado a su discurso. De acuerdo a esta noción, el contexto supone una estructura de interacción que se configura primero de signos con un significado específico. Luego, con la interpretación de los signos realizada por los participantes del acto comunicativo en una situación específica y, finalmente, con la situación concebida por los participantes como contexto.

3. Metodología

En la realización de este estudio participaron estudiantes de dos universidades chilenas que cumplían con los siguientes requisitos: estar cursando tercer o cuarto año de un programa universitario de inglés (pedagogía, traducción, licenciatura en lingüística/letras, etc.) y contar con un nivel de proficiencia en esta lengua de, al menos, B2. Los participantes del estudio conformaron dos grupos: el primero agrupó a los estudiantes interesados en enseñar alguna temática de su preferencia, mien-

tras que el segundo reunió a los estudiantes interesados en aprender temáticas variadas. El estudio contó con la participación de un total de 18 expertos y 54 novatos.

Entre las clases que se realizaron se encontraban temáticas como creación de una lámpara, cocina, canto y malabarismo, entre otras. Así, cada una de estas sesiones estuvo enfocada en el aprendizaje desde tres áreas: conocimiento teórico, habilidades manuales y habilidades artísticas. Aquella más significativa para el presente análisis fue la clase de “Branding: how to create a logo”, en la cual se enseñaron las bases para crear un logo efectivo desde un enfoque publicitario.

Cada clase estuvo compuesta por un participante experto (EXP) encargado de desarrollar la clase y tres novatos (NOV), quienes asistieron como aprendices a dichas clases. Cada una de estas sesiones fue grabada por los investigadores en salas de clases, tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y simularon un ambiente de clases corriente.

Dado que la adquisición de L2 es el foco de esta investigación, algunas perspectivas sobre el uso del lenguaje en contextos sociales reales desde enfoques holísticos fueron especialmente relevantes para el diseño de la misma. En particular, perspectivas sociales sobre ASL (Larsen-Freeman, 2011) y caracterización del lenguaje en términos de una dualidad (Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015) no lineal, relacional y co-construida entre los seres humanos y su entorno (Kramsch, 2002). En cuanto al uso del análisis del discurso como método de investigación, aun cuando no existe un acuerdo general sobre cómo este debe llevarse a cabo (Hammersley, 2002), sí existen lineamientos generales sobre cómo se deben obtener, recopilar y analizar los datos. Estos incluyen generar una pregunta de investigación, obtener consentimiento de los participantes, recopilar datos, transcribir, leer los datos obtenidos, codificar, analizar, validar, escribir y aplicar (Georgaca & Avdi, 2012). Estos procedimientos fueron utilizados para la realización del estudio.

Luego de obtener el consentimiento de los participantes, los datos de este estudio fueron obtenidos mediante la grabación de sesiones en audio y video. Las grabaciones fueron realizadas de acuerdo a las técnicas de grabación de audio y video propuestas por Margetts y Margetts (2011) y Hall (2007).

Finalmente, dada: “la relevancia de convenciones socio-culturales compartidas, incluidas las lingüísticas, en interacciones lingüísticas exitosas” (Kachru, 1985: 1), el resultado del análisis del material audiovisual fue complementado con transcripciones basadas en los postulados de Goodwin y Heritage (1990), Ochs (1979) y Sacks y Schegloff (1979). Cada sesión no se transcribió por completo, sino que solo se utilizaron las interacciones significativas para el estudio, enfocadas en situaciones en las que se utilizara el conocimiento previo para generar un contexto común en la sesión. El análisis incluye transcripción y capturas de imagen de las sesiones que parecieron relevantes para apoyar postulados de la investigación respecto a la dinámica de la co-construcción del contexto semiótico entre los participantes.

4. Resultados

Durante la sesión, el experto mostró diversos ejemplos de marcas publicitarias y destacó la importancia que tienen los logos en la inserción de las mismas en el mercado. En esta línea, en una de las actividades propuestas, el experto mostró diferentes logos con distintos patrones y pidió a

los novatos que los identificaran. Para poder hacerlo, los novatos necesitaron tener cierto conocimiento previo sobre elementos como videojuegos, ropa, programas de televisión e incluso música, conocimiento que demostraron manejar diciendo el nombre de cada marca con solo ver su logo en una imagen. De esta forma, cobra relevancia la propuesta de Jørgensen y Phillips (2002), pues el conocimiento y el dominio que tienen los participantes sobre diferentes asuntos de la vida real afectan tanto el contexto de interacción como el discurso de los hablantes.

De manera más específica, en el minuto 20:18 de la grabación de video, el experto se refiere a los logos e indica que la principal idea detrás de estos es que las personas sean capaces de reconocerlos con facilidad. Además, enfatiza el poder que ejercen estas imágenes en las personas. Este giro en la sesión es uno entre muchos ejemplos de la forma en que el contexto está fuertemente determinado por los participantes en el acto comunicativo mismo (Van Dijk, 2006). A raíz de esta intervención en particular, hacia el final de la clase los novatos tuvieron que crear su propio logo como actividad de cierre. Durante esta actividad, uno de ellos mostró el logo que había creado al resto de los participantes de clase y estos reaccionaron riéndose. Este hecho se explica porque los participantes fueron capaces de relacionar el logo creado con una antigua figura publicitaria.

Transcripción 1

- | | |
|--------|--------------------------------|
| 1 NOV1 | it's looks <like> the [o::ld]= |
| 2 NOV2 | =[be careful] |
| 3 NOV1 | kapos hhhh (((all laugh))) |



Fig. 1. Dibujo hecho por uno de los novatos durante la segunda parte de la sesión



Fig. 2. Antiguo logo de la marca de jugo referida y compartida por los participantes

En las líneas 1 y 3, uno de los novatos reconoce una similitud entre el dibujo de su compañero (Figura 1), y un antiguo logo de la marca chilena de jugos “Kapo” (Figura 2). El dibujo correspondería a un signo (Chandler, 2002) que es representado (Sebeok, 1994) por los participantes. El novato 1 es capaz de crear un contexto que todos los participantes comprenden, lo que se puede observar en el momento en que todos ríen sin que se haya mostrado como referencia la imagen del antiguo logo. En este caso, el novato asocia el dibujo de su compañero no a través del significado original del logo antiguo, sino que reinterpretando el objeto de interés, el cual en este caso es el dibujo. Esto lo hace transformando y relacionando el signo nuevo a un referente antiguo que los participantes conocieron cuando eran más jóvenes. Dicha reinterpretación y adecuación de los participantes a este nuevo contexto creado por el novato 1 exhibe cómo el conocimiento previo de los participantes fue crucial para el entendimiento del mensaje o el proceso de generación de significado (Lemke, 1997) que, evidentemente, trasciende la mera forma lingüística. Es decir, los participantes compartían un bagaje cultural (Sebeok, 1994) como parte de un grupo específico de jóvenes chilenos y ello facilitó su comunicación. Si el novato hubiera realizado esta acotación estando en grupo con participantes de otros países o de un grupo etario distinto, sus interlocutores probablemente no hubiesen reaccionado al estímulo de igual forma, y podrían incluso no haberlo conocido. Esto significa que estas personas no hubiesen sido capaces de realizar el proceso de reinterpretación que se requiere y, por lo tanto, una opción es que no hayan sido capaces de entender el cariz humorístico del comentario.

4. Conclusiones

El ejemplo presentado revela la forma en que la categoría de conocimiento previo es la estrategia utilizada con mayor frecuencia para establecer el contexto de interacción entre aprendientes de inglés L2. Las características que los participantes compartían, principalmente edad y referencias culturales, dieron forma a un contexto común en que la ocurrencia de la categoría de conocimiento previo tuvo como función primaria la estructuración del tema de la sesión.

No obstante su función se halla claramente definida, su ocurrencia es dinámica, pues emerge y se explica desde la interacción entre los participantes. En este caso, a propósito de una broma relacionada con una marca publicitaria, los aprendientes demostraron entendimiento sobre un referente común. Ello posibilitó su interacción en la lengua meta en un momento determinado de la clase. Así, se está frente a instancias de interacción que amplían lo que tradicionalmente se ha conocido por aprendizaje en L2 pues se hace evidente una red simbólica que supera la mera interacción lingüística. La producción de significado en L2 no depende estrictamente de la comprensión aislada de formas lingüísticas, sino que integra una serie de elementos, entre ellos, el espacio de interacción, las acciones que los aprendientes llevan a cabo, sus emociones y su experiencia en el mundo.

Si bien la presente investigación estuvo basada en instancias reales de comunicación, se trató de un entorno relativamente controlado. Se manejaron variables como el tema a tratar, el interés de los participantes, etc., por lo que las proyecciones de este trabajo sugieren su replicación en contextos educacionales menos artificiales. Esto, como una manera de contribuir a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, fundamentalmente respecto de la experiencia tanto de aprendientes como profesores. Al respecto, es preciso señalar las limitaciones de este

estudio, principalmente la homogeneidad de los aprendientes y la horizontalidad de la interacción entre los mismos. Los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios chilenos del mismo grupo etario con un nivel de proficiencia similar del idioma, lo que explica la interacción fluida entre ellos en tanto pares. Ciertamente, dichas cualidades dificultarían su replicación en el actual espacio educacional general chileno, cada vez más dinámico y diverso, con desafíos culturales, sociales y económicos ampliamente conocidos y estudiados, y de una marcada estructura jerárquica. A pesar de lo anterior, el presente trabajo sobre conocimiento previo y creación de contexto entre aprendientes de inglés como L2 sigue siendo una prueba en favor de aproximaciones holísticas a los estudios del lenguaje, particularmente aquellos que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de L2.

Bibliografía

- Atkinson, D. 2002. "Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Atkinson, D. 2011. "A Sociocognitive Approach to Language Acquisition: How mind, body and world work together in learning additional languages". In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Language Acquisition* (pp. 143-166). New York: Routledge.
- Atoofi, S. (2015). "Context from a social semiotic perspective: a discourse analytical study of the children TV show, Bubble Guppies". *Social Semiotics*, 25(5), 558-577.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. 2015. "Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation". In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 1-7). Bristol: Multilingual Matters.
- Duranti, A., & Goodwin, C. 1992. "Rethinking context: an introduction". In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (Nº 11). London: Cambridge University Press.
- Fasold, R. W. 1990. *The sociolinguistics of language* (Vol. 2). New York: Blackwell.
- Georgaca, E., & Avdi, E. (2012). "Chapter 11: Discourse analysis". In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 147-162). East Sussex: Wiley-Blackwell.
- Goodwin, C. 2000. "Action and embodiment within situated human interaction". *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, C., & Heritage, J. 1990. "Conversation analysis". *Annual review of anthropology*, 19, 283-307.
- Hall, R. 2007. "Strategies for video recording: Fast, cheap, and (mostly) in control". In S. J. Derry (Ed.), *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel*, (pp. 4-14). Chicago: Data Research and Development Center.
- Hammersley, M. 2002. "Discourse analysis: A bibliographical guide". Retrieved from http://onlineqda.hud.ac.uk/files/Hammersley_guide.pdf.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kachru, Y. 1985. "Discourse Analysis, non-native Englishes and second language acquisition research". *World Englishes*, 4, 2.
- Kramsch, C. (Ed.). 2002. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Lemke, J. L. 1997. "Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective". In D. I. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Margetts, A., & Margetts, A. 2011. "Audio and video recording techniques for linguistic research". In N. Thieberger (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Fieldwork*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199571888.013.0002.
- Muñoz-Basols, J., & Lacorte, M. 2017. *Lingüística hispánica actual: guía didáctica y materiales de apoyo*. London: Routledge.

- Nöth, W. 1990. *Handbook of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ochs, E. 1979. "Transcription as theory". *Developmental pragmatics*, 10(1), 43-72.
- Sebeok, T. A. 1994. "Signs: An introduction to semiotics". *University of Toronto Press*.
- Van Dijk, T. A. 2006. "Discourse, context and cognition". *Discourse studies*, 8(1), 159-177.