

25



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ACATLÁN



ESTRATEGIAS PARA LA INFERENCIA DEL VOCABULARIO
DESCONOCIDO EN UNA LENGUA EXTRANJERA
EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
P R E S E N T A
DIANA PAULA KAREN MONTAÑO GONZÁLEZ

183573



ASESOR: LIC. RAQUEL GUADALUPE GARCÍA-JURADO VELARDE.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico esta tesis primeramente a Dios, mi Salvador, por cuyo amor, misericordia y voluntad nos permite alcanzar las metas que nos fijamos. Con inmenso cariño y agradecimiento a mis padres, y a mis hermanos Israel y Aarón.

Karen.

INDICE

Introducción	1
Capítulo 1	
1. La importancia de la inferencia del vocabulario desconocido en los cursos de comprensión de lectura.....	4
1.1 Antecedentes	4
1.2 Tipos de procesamiento	10
1.3 Hipótesis y objetivos de la investigación	12
Capítulo 2	
2. Los factores y elementos que dan significado a las palabras dentro de un texto	15
2.1 Función de las palabras dentro de la oración	15
2.2 Los tipos de palabras en inglés	25
2.3 La palabra como unidad léxica	29
2.4 Componentes de un texto	31
2.4.1 Cohesión	33
2.4.2 Referencia	33
2.4.3 Sustitución	35
2.4.4 Elípsis	37
2.4.5 Conectores intraoracionales	38
2.4.6 Coherencia	40
Capítulo 3	
3. Estrategias propuestas para la decodificación del vocabulario desconocido	43
3.1 Inferencia del vocabulario desconocido por medio del reconocimiento de los elementos de cohesión	50
3.2 Modelos para la práctica de la estrategia de inferencia del vocabulario desconocido dentro del proceso de comprensión de lectura en una lengua extranjera	50
3.2.1 Implicaciones pedagógicas sobre el diseño de los modelos propuestos	54
3.2.2 Generalidades de los modelos propuestos	56
3.2.3 Presentación de los modelos propuestos	57
1. modelo relativo al contexto	57
2. modelo relativo al conocimiento de formantes	58
3. modelo relativo a los conectores	59
4. modelo relativo a los cognados	59
5. modelo relativo al contexto	59
6. modelo relativo a la distribución oracional de las palabras	60
3.2.4 Uso del diccionario en la resolución de los modelos propuestos	60
3.3 Descripción del desempeño de la aplicación de los modelos propuestos	61

3.3.1	Población.....	61
3.3.2	El material	62
3.3.3	Aplicación de los modelos propuestos	62
3.3.4	Factores externos en la aplicación de los modelos propuestos	63

Capítulo 4

4. Análisis e Interpretación de los resultados obtenidos

.....	65	
4.1	Presentación y análisis	65
4.1.1	Generalidades del diseño estadístico	65
4.2	Procedimiento estadístico aplicado al caso	66
4.3	Resultados obtenidos en el examen de diagnóstico / pre-test	66
4.4	Resultados obtenidos en el examen final / post-test	68
4.5	Comparación entre los resultados obtenidos en los exámenes de pre-test y post-test	69

Conclusiones y recomendaciones del presente trabajo

.....	70
-------	----

Bibliografía

.....	73
-------	----

Anexo 1	77
---------------	----

77

Anexo 2	104
---------------	-----

104

INTRODUCCIÓN

Es sabido por aquéllos que se han involucrado en el proceso de comprensión de lectura, en especial de la comprensión de lectura de un texto escrito en una lengua extranjera, que uno de los principales problemas en dicho proceso es la comprensión del vocabulario desconocido. Es un problema que por sus mismas dimensiones Sandra Silverstein, en su artículo " 20 years of Reading Comprehension " ha considerado dentro de las cinco mayores dificultades que obstaculizan el camino del lector para obtener el éxito en esta empresa.

La forma en que se comprende un texto ha sido estudiada ampliamente, pero el problema del vocabulario desconocido aún se mantiene dentro de la categoría de los mayores problemas de la comprensión de lectura. Debido a esto, en el presente trabajo se hará una breve revisión en lo que atañe a la comprensión del vocabulario desconocido dentro del salón de clases mediante una revisión general de los autores que se han enfocado en el proceso de comprensión de lectura; mostrando las diferencias y similitudes que existen entre sus propuestas. También se presentarán los puntos problemáticos dentro del léxico del inglés haciendo una breve comparación entre las clases de palabras del español y del inglés.

Mediante este trabajo se pretende probar que por medio de una propuesta de actividades y/o ejercicios de vocabulario que provean al lector de algunas estrategias para conocer el vocabulario desconocido que coadyuven a una mejor comprensión de un texto escrito en una lengua extranjera (inglés) el alumno podrá leerlo con mayor precisión y eficiencia.

En el primer capítulo se describen los cambios que se han dado en cuanto al manejo del vocabulario a lo largo de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la importancia de la lengua escrita y de la comprensión de lectura. También se analiza el vocabulario como un factor determinante en el proceso de comprensión de lectura y los modelos de lectura que se han creado a partir de la psicología cognitiva, que son el procesamiento descendente, el procesamiento

ascendente y el procesamiento interactivo. Igualmente se analizan los cuatro aspectos fundamentales para la comprensión de la palabra como unidad léxica: su connotación, su denotación, su función sintáctica y su morfología. En este mismo capítulo se presenta la hipótesis de este trabajo y los objetivos que el mismo debe cubrir.

En el segundo capítulo se hace una revisión general de las diferencias léxicas y gramaticales que existen entre el español y el inglés, abarcando desde los sustantivos hasta el sistema verbal de ambos idiomas. También se analizan las palabras de función y de contenido, los afijos, los cognados, las palabras que poseen « significados extraños », las formas léxicas « nuevas », las palabras que tienen connotaciones diferentes y las variantes geográficas que se presentan en el léxico. Una parte importante del segundo capítulo se dedica al análisis del texto, la textura, la cohesión y sus elementos, la coherencia y los conectores intraoracionales.

En el tercer capítulo se presentan actividades previas a la lectura para facilitar y permitir una inferencia léxica más eficaz y se proponen seis estrategias diferentes para el manejo de la inferencia léxica (sin la ayuda de un diccionario). Se propone un entrenamiento para la inferencia léxica por medio de modelos de trabajo y se proporcionan las características generales de dichos modelos así como de la población para la que fueron diseñados, la institución en que se aplicaron y de aquellos factores externos que influyeron en el desarrollo de estos modelos de trabajo para la inferencia de vocabulario desconocido. Se describen las consideraciones pedagógicas que se tomaron en cuenta para el diseño de los modelos y se proporciona al final una descripción más detallada sobre cada uno de los modelos, así como de su aplicación a una muestra de alumnos con el fin de evaluar su eficacia.

En el cuarto capítulo de este trabajo se dan a conocer los resultados obtenidos de la aplicación de los modelos a la muestra de alumnos. Se describen los resultados de la desviación estándar, la media, la moda, la mediana y los cuartiles tanto para el examen de diagnóstico como para el final.

En el apartado dedicado a las conclusiones y recomendaciones del presente trabajo se realiza una comparación entre las condiciones imperantes antes de la aplicación de los modelos de trabajo y las que se presentaron después de la aplicación de los mismos. Se muestran comentarios escritos por los alumnos que formaron parte de la muestra a la que se aplicaron los modelos y se da conocer el hecho de que se haya o no cumplido la hipótesis de esta tesis.

Posteriormente se presentan anexos de los modelos de trabajo y la bibliografía en la que se basa esta obra.

Como un adelanto a este trabajo se dice que el problema del vocabulario desconocido es tan amplio, que el llegar a obtener una solución efectiva bien vale una investigación al respecto.

Capítulo I

LA IMPORTANCIA DE LA INFERENCIA DEL VOCABULARIO DESCONOCIDO EN LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

1.1. Antecedentes

Existen varias propuestas que han surgido en cuanto al manejo de vocabulario desconocido; puesto que éste todavía representa un serio problema, en especial para el lector que fuera del salón de clases enfrenta el mundo real y requiere de aplicar todas aquellas estrategias (que posee) para resolver el mencionado problema.

Desafortunadamente, en muchos programas de enseñanza del inglés, especialmente en cursos intensivos para adultos, no se ha dado al lenguaje escrito la importancia que realmente tiene, al grado que en algunos métodos de enseñanza prácticamente se ignora. En dichos métodos se da mayor énfasis a las habilidades oral y auditiva despreciando las habilidades de lectura y de escritura. Sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido un enorme interés por conocer los elementos que intervienen dentro del proceso de lectura. En gran parte, este cambio se ha dado porque el inglés es cada vez más importante en cada aspecto de la vida moderna. Se ha hecho indispensable el comprender textos escritos en inglés tales como manuales de diversa índole, artículos de revista y libros. El inglés es también el idioma de los negocios y de los organismos internacionales; los medios de comunicación más modernos como *Internet* se desarrollan mediante la comunicación escrita en inglés principalmente.

Es necesario delimitar el papel que juega la comprensión del léxico desconocido para cualquier maestro que se involucre en el proceso de comprensión de lectura en una lengua extranjera; ya que de lo contrario no será posible elaborar actividades útiles para facilitar al alumno la tarea de la decodificación de un texto. El manejo del vocabulario siempre ha sido un

factor que se debe considerar cuando se presenta al alumno un texto en una lengua extranjera. Entre las estrategias que el alumno puede emplear para comprender una palabra se encuentran: la inferencia del significado de la misma por medio del contexto que la rodea, por el conocimiento que el lector ya tenga del tema, por un análisis morfosintáctico de la palabra y por medio de los cognados que se encuentren en el texto.

Siempre ha sido de vital importancia conocer el proceso de comprensión de lectura antes de limitar la investigación al léxico desconocido; ya que, son varias las hipótesis que se han formado a raíz de la gran diversidad de teorías en cuanto a este proceso, sin embargo; son pocas las que consideran la importancia de la comprensión del vocabulario para dicho proceso.

En el período posterior a la Segunda Guerra mundial la enseñanza, y desde luego, el aprendizaje de idiomas extranjeros adquirió gran importancia en países como Estados Unidos y Gran Bretaña. En este período surgió un método de enseñanza conocido como método Audiolingual, el cual; entre otras cosas, se enfocaba a la producción oral, debido a que entonces la escritura y la lectura no eran consideradas como elementos a aprender de la lengua. Por este motivo la comprensión de lectura se vio relegada a un segundo plano; el orden " natural " para la instrucción completa de un idioma como lengua extranjera era el siguiente: la comprensión auditiva, la producción oral, la comprensión de lectura y la producción escrita. Los maestros que habían sido entrenados en este método, consideraban que la escritura consistía en trasladar al papel el discurso hablado; de ahí que los textos que se escribieran para los alumnos fueran vistos solamente como reforzadores del lenguaje oral, de las estructuras gramaticales y del vocabulario que se había enseñado dentro del salón de clases. Por medio de estos textos se intentaba principalmente dar al alumno una visión cultural del país donde la lengua meta se hablaba.

Durante la década de 1962 a 1973 se dieron varios cambios significativos en cuanto a la relación del proceso de comprensión de lectura y la enseñanza de una lengua extranjera. Los maestros hacían cambios constantes al método audiolingual. Algunos investigadores como David Eskey (1970) y Pierce (1973) influenciados por el éxito de los lingüistas chomskianos, consideraron el

problema de la comprensión de lectura como un problema lingüístico y los artículos que escribieron enfatizaron el hecho de que la sintáxis compleja caracterizaba la escritura del inglés de los nativo-hablantes. Es importante que el profesor asuma la responsabilidad de detectar las estructuras que interfieren con el proceso de comprensión y el aprendizaje del alumno además de buscar los medios para facilitar este aprendizaje.

De hecho, el uso de textos auténticos utilizados para la enseñanza de segundas lenguas se convirtió entonces en la práctica más común para aquellos que se aventuraban en la enseñanza de la lectura antes de los 70's.

Después de esta década la lectura y la psicolingüística tuvieron una relación más estrecha. Los antiguos estudios de Bloomfield (1961) y Fries (1962) cobraron fuerza; para ellos, la lectura era la aplicación de respuestas inducidas y de formación de hábitos mentales a partir de textos escritos. Bloomfield (1961) consideró que el principal problema para lograr el éxito en la comprensión de un texto escrito era el del manejo incorrecto de las asociaciones entre letras y sonidos, es decir en los mecanismos de lectura: " el principal problema para comprender el contenido de una lectura es el manejo imperfecto de los mecanismos de lectura "

Posteriormente, la lectura empezó a adquirir importancia debido a factores como las negociaciones comerciales, los medios de comunicación y la difusión de información a través de revistas o diarios publicados en inglés. Fue entonces cuando se elaboraron modelos de lectura más específicos. Estos fueron:

- la perspectiva de la psicología cognitiva;
- el procesamiento descendente o Top-down;
- el procesamiento ascendente o Bottom-up;
- el procesamiento interactivo.

Una concepción actual sobre la lectura surgió principalmente de la **perspectiva Psicolingüística y de la psicología cognitiva**. Dentro de la posición más moderna; la lectura comprende una serie de habilidades complejas de procesamiento de la información; es una

actividad planeada y vista como el resultado de la toma de decisiones. El lector es considerado como un agente activo capaz de coordinar habilidades y estrategias, así como de tomar decisiones dentro del proceso de comprensión para facilitar el entendimiento general del texto; como por ejemplo: la cantidad de información que recibe por bloque o la aceptación o rechazo de una información proveniente del texto.

De hecho, Goodman basó muchas de sus afirmaciones al respecto en la teoría de Fries (1962), quien utilizó el término de *Psicolingüística* para referirse a la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje. Sin embargo, dicha relación no se consideró como una aplicación práctica a la solución de los problemas que se presentan en el proceso descendente de la comprensión de lectura hasta que los estudios de Goodman (1976) y Smith (1973) se refirieron al juego de toma de decisiones a partir de la creación, rechazo y confirmación de una hipótesis.

De esta manera, puede decirse que cuando al alumno se le presenta una palabra que desconoce será capaz de tomar decisiones para conseguir decodificarla. Sin embargo, el papel del profesor será precisamente ayudarlo a utilizar determinadas técnicas para resolver el problema del léxico desconocido. No fue Goodman el único que investigó el proceso de comprensión de lectura; ha habido otros investigadores que se han interesado también por conocer lo que sucede en la mente del alumno cuando éste toma decisiones concernientes a la solución de los problemas que le presenta la comprensión de un texto. Se ha dicho que existe un límite preciso para la cantidad de información que somos capaces de recibir, procesar y recordar. El lector no usa toda la información de la página que lee, sino que selecciona las claves (palabras, expresiones o funciones sintácticas) más productivas del lenguaje (Kollers 1969). El límite que existe para el procesamiento de la información lo dan precisamente aquellas claves que para ese lector son importantes. Las claves en cuestión son las que indican al lector que ya existe alguna información al respecto en su memoria y que por lo tanto sólo requiere agregar o modificar lo que ya se ha guardado con anterioridad.

Se dice que la lectura es incidentalmente visual (Kolers, 1969) porque el lector comprende lo que ve gracias a estímulos que van más allá de su presentación gráfica, mismos que asigna a grupos de conceptos que anteriormente han sido guardados en su memoria. Un lector no memoriza todas y cada una de las letras o palabras que ve en un texto, lo limita su capacidad para recordar TODO lo que lee, pero sí capta aquellas palabras claves de un texto y las asocia con ideas que tiene en su memoria, ya sea para aumentar el número de ideas o para modificar las ya existentes.

Sin embargo, es sabido que la habilidad para la lectura, desde la perspectiva de los **modelos interactivos**, depende de la coordinación de un número de habilidades especiales y de estrategias. Clarke y Silberstein (1977) dieron énfasis a algunas implicaciones sobre la perspectiva de la lectura en la lengua materna para la preparación y diseño de materiales para la comprensión de un texto escrito; son tres los conceptos importantes de esta perspectiva:

1. - Establecieron que el enfoque de cualquier programa de lectura debe ser el de proveer al alumno con ejercicios para la práctica de habilidades de lectura para que forme suficientes "estrategias de ataque" a fin de solucionar los problemas que encuentra en un texto escrito en una lengua extranjera; tales como la presencia del vocabulario que le resulta desconocido.

2. - Consideraron de igual importancia para el aprendizaje de la lectura los errores y los aciertos que cometen los alumnos en el proceso de comprensión de lectura; por lo que las actividades enfocadas al aprendizaje de estrategias para la solución del problema en dicho proceso de comprensión deberán estar diseñadas para facilitar la comprensión léxica.

- 3.- Establecieron que la habilidad de la lectura es dependiente de la interacción eficiente entre el lenguaje y el conocimiento previo, por lo que el profesor debe desarrollar en el alumno las estrategias suficientes para iniciar dicha interacción.

Goodman establece que la lectura es una interacción constante entre el pensamiento del lector y el lenguaje del texto. El lector trae consigo una formidable cantidad de información, ideas, actitudes y creencias; este conocimiento, aunado a la habilidad para hacer predicciones

lingüísticas, determina las expectativas a ser desarrolladas por el lector mientras ocurre el proceso mental de lectura; por ello, la habilidad para comprender un texto depende de la interacción eficiente del conocimiento lingüístico y del conocimiento del mundo; es decir, de la asociación de la información proveniente del texto con aquella que previamente ha adquirido de una manera u otra, ya sea por experiencias vividas o por narraciones o lecturas desarrolladas en su lengua materna. **Las teorías interactivas** establecen que el significado de un texto no está contenido por completo en el mismo; sino que el significado se crea por la interacción entre lector y texto.

En la época de los 80's se dio importancia a la relación entre lector y texto. El conocimiento que el lector trae consigo es lo que realmente facilita la comprensión. Esto se conoce bajo el nombre teoría del **Schema**, y fue dada a conocer por los investigadores Carrell y Eisterhold (1983) y Rumelhart (1977). Dentro de esta teoría se conoce como schemata a las estructuras pre-existentes de conocimiento, almacenadas jerárquicamente en el cerebro de la más general a la más específica. Al leer se forman expectativas sobre lo que leerá y éstas dependen de la jerarquía que cada cual haya establecido de sus conocimientos del mundo y del lenguaje.

Carrell y Eisterhold (1983) establecen que, según esta teoría, existen cinco causas que generan los problemas dentro del proceso de comprensión de lectura de un texto:

- La ausencia de estructuras de conocimiento relevantes en el texto para usar este tipo de procesamiento.
- la no activación u opacamiento de la schemata disponible en aquellos textos que no contienen las suficientes pistas contextuales para el lector.
- la carencia de conocimientos sintácticos para poder reconocer el vocabulario empleado.
- las concepciones que el lector tenga sobre el procedimiento de comprensión de lectura.

1.2 Tipos de procesamiento

En las investigaciones recientes se ha encontrado (Carrell y Wallace 1983) que es posible que los lectores no utilicen efectivamente los procesos basados en el conocimiento que traen consigo o **Procesamiento de tipo descendente o top-down**. Según Carrell y Wallace, el lector depende más de lo que el texto le diga que del conocimiento que él trae consigo.

Carrell menciona en *Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms* que los lectores de una segunda lengua no son procesadores eficientes de textos, ya sea porque intentan procesar toda la información de manera **ascendente** (el procesamiento basado en el texto) o porque pretenden procesarlo todo de manera **descendente** (con base única en las estrategias de lectura).

Varios investigadores tales como: Rumelhart (1977y 1980), Carrell (1984) y Anderson and Pearson (1984) enfatizan la necesidad de la interacción de ambos tipos de procesamiento, el descendente y el ascendente en la lectura.

El procesamiento descendente o top-down está basado en el conocimiento previo que el lector trae consigo antes de leer el texto. Ocurre cuando se lleva a cabo un procesamiento a partir del conocimiento que el lector ya tiene a manera de predicción de lo que encontrará en el texto.

El procesamiento de tipo Ascendente o Bottom-up se basa únicamente en las estructuras que aparecen en el texto. En este caso, la información que proviene del texto encontrará lugar dentro de las estructuras lingüísticas y jerarquías de conocimiento previamente establecidas por el lector siempre y cuando el lector tenga las estrategias necesarias para lograr asociar las estructuras del texto con las estructuras de conocimiento previo que él trae consigo.

Aquellos que tienen que leer una lengua extranjera saben que el léxico desconocido representa un **problema considerable** para comprender un texto. El profesor de la lengua

extranjera encuentra un problema similar al intentar transmitir estrategias cuya aplicación facilite el trabajo de comprensión de un alumno o lector.

Como ya se ha dicho, el vocabulario desconocido es considerado como uno de los cinco mayores obstáculos para la comprensión de un texto escrito en una lengua extranjera; el desconocer el vocabulario representa la imposibilidad de decodificar una parte de la información proveniente del texto, y en algunas ocasiones dicha sección del texto es crucial para el mensaje del mismo. Cuando el procesamiento de la información se ve afectado de alguna manera, la comprensión del texto se ve afectada de igual forma. El lector no podrá decodificar el mensaje que el escritor pretendía comunicar.

Tanto las consideraciones pedagógicas de Ausubel (1976), como las lingüísticas y psicolingüísticas de Goodman y Carrel resultan de vital importancia para el diseño de instrumentos que faciliten la tarea del lector/alumno en la tarea de comprender el vocabulario desconocido en un texto escrito en inglés.

No obstante, un número considerable de alumnos supone que el memorizar listados de palabras es una estrategia para la comprensión del texto, pero está por demás decir que esto no es suficiente; el conocimiento del léxico no se determina por un listado de palabras, sino por la producción y el reconocimiento adecuado del mismo. Es indispensable conocer los cuatro aspectos fundamentales para la comprensión de las palabras, que son:

- ❖ la connotación de una palabra, que implica el significado individual de una palabra dentro de una comunidad específica de hablantes.
- ❖ su denotación, lo que es el significado universal de la palabra, común para todas las comunidades hablantes de ese idioma.
- ❖ su función sintáctica en la oración
- ❖ su morfología (ya que ésta última facilita la decodificación por medio de la afijación).

Es igualmente importante mencionar que también es necesario conocer los factores que determinan el significado de una palabra dentro de un texto y que a la vez conforman la

naturaleza del texto como a una unidad de lenguaje en uso. Dichos factores son: el contexto, el registro, la posición de cada palabra en la oración y de cada oración en el texto y los factores culturales, entre otros.

Debido a esto, el léxico desconocido en un texto escrito en una lengua extranjera implica un problema complejo; basta con preguntar al lector que lee en una lengua extranjera a que problema se enfrenta constantemente al leer un texto. La respuesta será probablemente que desconoce el significado de algunas palabras, y que esto le impide comprender el texto eficazmente. Quienes han dado cursos de comprensión de lectura seguramente reconocerán esta respuesta como una de las más comunmente dadas por sus alumnos.

Son este tipo de respuestas las que dieron pie a considerar que la comprensión de lectura de un texto, para aquellos lectores de bajo nivel lingüístico, depende primordialmente del conocimiento de las palabras de contenido. Nosotros sabemos que también los alumnos de un nivel lingüístico más elevado requieren de conocer la diferencia entre las palabras de contenido y las palabras de función, así como la interacción de unas palabras con otras al conformarse en oraciones. Esta interacción trasciende las barreras lingüísticas y llega incluso a terrenos de denotaciones culturales de los nativo-hablantes de la lengua extranjera en cuestión.

1.2 Hipótesis y objetivos de la investigación

Si se considera la comprensión del léxico en cualquier texto, y más aún en aquellos escritos en una lengua extranjera, como un elemento determinante en la comprensión del mismo, es primordial contar con estrategias que faciliten el trabajo del procesamiento de la información proveniente del vocabulario.

Como se desprende de lo anterior, se ha hablado mucho del léxico desconocido, pero poco se ha hecho en concreto, por lo que **esta investigación tiene el propósito de ayudar al lector / alumno a solucionar este problema**; el presente trabajo representa un aporte al estudio

del vocabulario desconocido y su procesamiento dentro de un texto escrito en una lengua extranjera, en este caso, del inglés.

En este proyecto se plantea la **hipótesis** de que si se le proporcionan a los alumnos que tienen que leer textos en inglés como lengua extranjera estrategias de inferencia de vocabulario, serán capaces de comprender la información contenida en éstos con mayor precisión, agilidad y eficiencia.

Para poder probar la hipótesis propuesta se plantearon los siguientes objetivos a cumplir en este proyecto.

El **objetivo general** del mismo tiene como propósito: demostrar la importancia de la decodificación del vocabulario desconocido como elemento básico dentro del proceso de comprensión de lectura de una lengua extranjera.

Para cumplir este objetivo es necesario cumplir con los siguientes **objetivos específicos**:

- Presentar la importancia que tiene la inferencia como estrategia de ayuda en la decodificación del vocabulario desconocido en el proceso de comprensión de lectura en una lengua extranjera.
- Explicar los términos: cohesión, coherencia, texto, contexto de la situación y registro.
- Identificar y discutir la cohesión y sus elementos como factores determinantes para la decodificación del lenguaje escrito.
- Analizar la importancia de la coherencia dentro de la decodificación de un pasaje escrito.
- Analizar las clases de palabras con base en las diferencias entre el español y el inglés con el fin de identificar algunos puntos problemáticos para el lector.
- Identificar los tipos más comunes de palabras en inglés que representan dificultades de comprensión para los lectores cuya lengua materna es el español.

- Diseñar actividades (basadas en los elementos antes descritos) para el manejo de la inferencia del vocabulario desconocido con el fin de facilitar al lector la comprensión del mismo en un texto escrito en una lengua extranjera.
- Evaluar la eficacia de dichas actividades.
- Analizar los resultados obtenidos de la evaluación de las actividades.

Capítulo II

LOS FACTORES Y ELEMENTOS QUE DAN SIGNIFICADO

A LAS PALABRAS DENTRO DE UN TEXTO

2.1 Función de las palabras dentro de la oración

En este capítulo se presentará una revisión general de las diferencias que existen entre las clases de palabras del español y del inglés.

Los **sustantivos y adjetivos** en español tienen un **género** inherente, es decir que en la mayoría de los casos se forman con una **o** cuando son masculinos y con una **a** cuando son femeninos. Por lo que respecta al inglés, los sustantivos y la mayoría de los adjetivos (ejemplo de una de las excepciones: actor – actress) carecen de género; ya que en este idioma el género sólo existe en los pronombres.

El **número**, en la mayoría de los casos, tanto en español como en inglés, requieren del sufijo “s” para conseguir la pluralización de sustantivos. De manera particular, el inglés puede además añadir una “e” previa a la “s” cuando la palabra termine en una consonante que no implique una vibración fonética. Ejemplo: church- churches. Adicionalmente, el inglés puede conseguir la pluralización mediante un cambio interno en la raíz. Ejemplos: ox - oxen, wife – wives, goose - geese. Otra manera en que el inglés pluraliza sus sustantivos es con el uso de un sufijo cero, que no incluye un cambio a la raíz, pero que sí modifica el significado. Ejemplos: fish - fish, deer - deer.

En la pluralización de adjetivos el español emplea el mismo sistema que para pluralizar sustantivos, mientras que el inglés no reconoce adjetivos plurales además de: that- those y this – these.

Mientras que en el español se requiere de la preposición "de" para expresar la categoría de **posesión**, el inglés infleciona esta categoría de posesión al agrega 's a todos aquellos sustantivos singulares o plurales que no terminen en "s": Ejemplos: children 's , boy's. También para indicar posesión se agrega ' (apóstrofe) a todos aquellos sustantivos singulares o plurales que terminen en "s": Ejemplos: birds', Charles' .

Los **adjetivos en español** tienen dos categorías de inflección: el número y el género. Los adjetivos se pluralizan de acuerdo con los sustantivos. Cabe mencionar que las inflecciones ocurridas en los adjetivos deben estar 100% de acuerdo en género y en número con los sustantivos a los que modifican.

Los **adjetivos en inglés** no pueden clasificarse morfológicamente, es decir, que son palabras que no permiten inflecciones, ni de género ni de número.

	E S P A Ñ O L		I N G L É S	
	masculino	femenino	masculino	femenino
SINGULAR	rojo	roja	red	red
PLURAL	rojos	rojas	red	red

Sin embargo, con base en una morfología derivacional podemos clasificarlos en comparativos (cuando se les agrega el sufijo **-er**) o superlativos (cuando se agrega el sufijo **-est**). esto sucede con los adjetivos de una o dos sílabas; ya que los adjetivos más largos requieren de los adverbios *more* y *most* para indicar el grado de comparación. En español se requiere de palabras ajenas al sustantivo para expresar grados comparativos (más..... (adjetivo) que....) o superlativos (el /la/ los/ las más.... (adjetivo) .

Los **pronombres** representan una pequeña clase que difícilmente acepta nuevas formas lingüísticas. Sin embargo, debido a las variantes que se logran mediante la inflección, se pueden expresar diversas categorías gramaticales.

En español existe un buen número de distinciones entre persona y número. Hay también una categoría que indica el nivel de formalidad en la segunda persona singular (Usted).

Número	Persona gramatical	sujeto	con preposición	con sustantivo	con verbo
singular	1a.	yo	Mi	mi	Me
	2a.	tú	ti	tu	Te

número	Persona gramatical	género	Con sujeto y con preposición	con sustantivo	con verbo
Plural	1a.	masculino	Nosotros	nuestro / a nuestros/ as	Nos
	1a.	femenino	Nosotras	nuestro / a nuestros/ as	Nos
	2a.	masculino	vosotros / ustedes	vuestro / a vuestros/as	os / les (O.I) , los (O.D)
	2a.	femenino	vosotras / ustedes	vuestro / a vuestros/ as	os / les (O.I) , las (O.D)

En donde: O.I = objeto indirecto

O.D = objeto directo

Número	persona gramatical	género	como sujeto y con preposición	Con verbo	Con verbo	Con verbo
singular	3a.	masculino	él	reflexivo se	o. indirecto (Se) le	o.directo (Se)lo /le
	3a.	femenino	ella	se	(Se) le	(se) la
plural	3a.	masculino	ellos	se	(Se) les	(se) los
	3a.	femenino	ellas	se	les	(se) las

Ambos cuadros por Stockwell, Schachter y Partee (1973:51) con modificaciones para el español de México.

Los pronombres ingleses indican género y número, pero no poseen una categoría especial para indicar formalidad.

El **sistema verbal del español** es la estructura más compleja de las clases o partes del discurso. Los verbos se inflecionan por relación del tiempo, ya sea finito o infinito o siendo más precisos, por la combinación de tiempo, persona, modo y número; cabe mencionar que el verbo en español acarrea información del sujeto con el que se complementa , mientras que el verbo en inglés no trae consigo información alguna, salvo en algunos casos de tercera persona del singular, por lo que algunas veces en español no es necesario hacer uso del pronombre para saber de quién se habla en la oración .

Es muy importante mencionar que debido a su origen germánico, el sistema verbal del inglés utiliza verbos modales y auxiliares, lo que permite modificar el significado de un mismo verbo si es que éste apareciera acompañado del verbo modal o del auxiliar. Los verbos modales pueden tener implicaciones semánticas de distinta índole, como se puede ver en la tabla que se muestra a continuación:

Significado de permiso	Significado de probabilidad	significado de capacidad	Significado de obligación	Significado de sugerencia
May	Will / would	to be able to	must	Should
Can (informal)	May / might Could	can	Have to	ought to (en desuso)

Los **verbos modales** pueden interpretarse de cualquiera de estas maneras. Es indispensable considerar el contexto para esclarecer la función que desempeña el verbo modal en determinada oración.

Los verbos modales se usan para indicar la probabilidad de la acción que desempeña el verbo-sustantivo. Algunos ejemplos de estas definiciones de probabilidad de los verbos modales son: *will* bastante probable (relevante para la intención, no para el futuro), *must* absolutamente imperativo, *should* moralmente imperativo, probable, pero pudiera no ocurrir, *would* no muy probable (Pierce, 1985).

En cuanto a los verbos auxiliares del inglés diremos que son tres:

- to have (had)
- to do (did)
- to be (was / were)

Las funciones que desempeñan son básicas para la comprensión de un texto en inglés debido a su frecuente aparición en los textos y a que determinan en gran manera el tiempo verbal del verbo principal.

Los verbos irregulares del inglés podrían clasificarse por sus terminaciones, en verbos de un cambio, de dos cambios o sin cambio alguno. Ejemplo:

Think	Thought	Thought
Sing	Sang	Sung
Cut	Cut	Cut

En español también existen los verbos regulares e irregulares, pero los verbos irregulares tienen sistemas más complejos, dado que la irregularidad consiste en la modificación de la raíz.

Es necesario mencionar que los verbos irregulares en español son numerosos y causan una enorme confusión para aquellos que intentan aprender esta lengua.

Es importante saber que el **sistema verbal del inglés** es de origen germánico y que hasta el 60 % de los sustantivos en inglés pueden utilizarse como verbos (Pierce, J.E.; 1985). Ejemplo: Her right **hand** was full of candies (sustantivo) y Could you **hand** me the book? (verbo). Obviamente, el significado de esta palabra, como en muchas otras más, depende del lugar que la palabra en cuestión tenga en la oración. Pierce también indica, en el artículo "The nature of English Grammar" (1985), que para comprender el significado de una oración en inglés es indispensable identificar el predicado de ésta, que bien puede ser un verbo modal, o alguna forma del verbo *have* o aquellas palabras que pueden desempeñar funciones de verbos, sustantivo u objeto. Como ya se mencionó, este tipo de palabras corresponde al 60 % de los casos y son lo que Pierce llama "sustantivos-verbos".

El significado de los verbos y de las demás palabras de función en el inglés depende en gran parte de su posición en las oraciones o cláusulas; es indispensable conocer la función que tiene una palabra en una oración y el contexto de dicha oración en particular para conocer su significado en esa oración y en ese texto.

Por esta razón, es importante conocer la alteración que la afijación en la raíz tiene en el funcionamiento de las palabras, como es el caso de los gerundios y los participios en inglés. Ambas son formas derivadas y no inflecionadas. La **derivación** se logra a partir de la afijación y

que al alterar el funcionamiento de la palabra, también se altera el significado, mientras que la **inflección** NO altera el significado de la palabra.

En cuanto al **pasado participio** en el inglés se puede decir que es aquella forma en la que se ha añadido el sufijo -ed (en verbos irregulares) y que puede ser infleccionado como modificador a excepción de cuando funciona como verbo, es decir, únicamente cuando su función predicativa equivale a la función del pretérito. Un estudio realizado por Pierce (1985) indicó que menos del 50 % del los usos de -ed se referían al pretérito de los verbos, por lo que no se puede considerar a los participios de los verbos regulares como formas inflecionadas del pretérito verbal.

En cuanto a los **gerundios** es indispensable decir que son verbos-sustantivos a los que se les ha añadido el sufijo-ing y que desempeñan funciones de modificadores y objetos pero no pueden llevar a cabo funciones predicativas. los gerundios pueden llevar condiciones de plural y de posesión. Ejemplo:

My goings and comings were observed (Pierce, 1985).

Ahora es conveniente conocer más a fondo las clases de palabras en inglés, para analizar sus características particulares. La **palabra** es una unidad tangible del lenguaje. Bloomfield (1942) la definió como "una forma libre del lenguaje que no se constituye de otras formas (del lenguaje)".

Hay tres aspectos de la palabra que aquí nos conciernen:

- 1) su forma
- 2) su significado
- 3) su distribución

En la mayoría de los idiomas, la **palabra** consta de segmentos de sonido, acentuación y entonación. La **forma** de las palabras varía de acuerdo a: la formalidad de la situación, la

velocidad al hablar, la distribución en la oración, etc. Otro elemento realmente relevante para la forma de las palabras es aquella que describe los componentes de las palabras o su contenido morfológico. Cabe hacer la distinción entre la Morfología, que es la que se encarga del estudio de la formación de las palabras y la Sintaxis que se encarga del estudio de la formación de oraciones a partir de palabras. Ambos aspectos del lenguaje son importantes para nuestro estudio, sin embargo, enfocaremos por el momento nuestra atención al análisis morfológico.

Los componentes básicos para la formación de las palabras o unidades léxicas son la raíz y los componentes como los afijos, los sufijos y los prefijos. Ej: La palabra *observational* tiene una raíz, válida para todos los miembros de la misma familia, que es : *observa-* , un sufijo : *-tion* y un segundo sufijo : *-al* .

En primer lugar, se sabe que hay 2 tipos de afijos, los **infleccionales** y los **derivacionales**. Los afijos infleccionales son típicos de ciertas palabras que poseen características primordialmente gramaticales, como: número, género, tiempo verbal y persona. Son la base de la concordancia gramatical. Los afijos derivacionales son básicamente léxicos; ya que contribuyen a la formación de las palabras en cuanto a que cambian una raíz de un tipo de palabra a otro, en cambio, los infleccionales se pueden agregar prácticamente a todas las raíces de cualquier clase haciendo ligeras modificaciones.

Algunos prefijos comunes y ejemplos de su uso para la formación de palabras aparecen a continuación:

Sustantivos	Verbos	Adjetivos
Omnibus	Forgo	Premature
Perimeter	Forecast	Coherent

Nonsense	Postpone	Ambidextrous
Counterpart	Multiply	Automatic
Semicircle	Overcharge	Retroactive
Antipathy	Superintend	
Bicycle	Maltreat	
Circumference	Transform	
Antecedent	Outclass	
Monotony	Connect	
Uniform	Mislead	
Benefactor	Underpay	
Hipérbole		
Homophone		

Algunos de los sufijos más comunes son los siguientes:

Sustantivos	Verbos	Adjetivos
Parenthood	Strengthen	Troublesome
Nominee		Noteworthy
Waitress		Oldish
Leaflet		Fruitless
Mountaineer		
Speedometer		
Philology		
Photography		
Dormitory		
Motorist		

En resúmen, la siguiente tabla ilustra los afijos infleccionales y derivacionales:

INFLECCIONAL		DERIVACIONAL	
Boy	boy-s (n)	Boy	boy-ish
Educate	educate-s (v)	Educate	educat-ion eduaction-al
Sing	sing-ing	sing	sing-er
Horse	horse's	horse	hors-ie

Es importante mencionar que existe otro grupo de palabras con connotaciones negativas. Estas palabras, una vez conocidas, son claves importantes que ayudan a la comprensión del texto. Se debe alertar al alumno de que dos palabras con connotación negativa vuelven afirmativo un enunciado; por lo que se requiere especial atención al uso que tienen estas palabras en la oración. Algunas de estas palabras son:

not, without, never, nothing, neither, no, seldom, etc.

Podemos mencionar algunos prefijos con significado negativo, es decir, que al agregarse a la palabra ésta adquiere el significado contrario al que expresa sin el prefijo. Algunos de estos prefijos son: **in-**, **un-**, **dis-** :

Ejemplo:

Credible	In-	Incredible
Able	Un-	Unable
Order	Dis-	Disorder

También existen sufijos que añaden significado negativo a una palabra, como sucede con el sufijo *-less*. Ejemplo:

care	-less	careless
------	-------	----------

Algunas palabras siempre tienen una denotación afirmativa, como sucede con las palabras: always, everything, with, all, etc.

2.2 Los tipos de palabras en inglés

Es muy importante mencionar que las palabras en inglés caen dentro de dos categorías:

- ❖ Palabras de función
- ❖ Palabras de contenido

Las palabras de función también reemplazan a otras clases de palabras, como es el caso de los pronombres, que sustituyen a los sustantivos o denotan una función gramatical de acuerdo con la distribución que tienen en la oración. Son aproximadamente 200; algunas de ellas son: *some* y *any*. Se sabe que las palabras de función son: pronombres, partículas, conectores, preposiciones y cuantificadores.

Las palabras de contenido son: los nominadores o sustantivos, los adverbios, las acciones o verbos y las características o adjetivos. Esta división es importante porque demuestra la interacción que tienen las palabras dentro de un texto. Esta interacción entre palabras, aunada a las diferencias culturales es lo que hace que la comprensión de un texto sea un proceso complejo y difícil. El presente estudio se limita a los problemas de orden léxico que encuentra una persona al leer un texto escrito en inglés.

Las raíces germánicas del inglés permitieron que se creara el importante y característico grupo de **palabras compuestas**, que como su nombre lo indica se forman a partir de dos palabras distintas. A partir de esta unión la palabra toma un significado específico diferente de aquellas palabras que le dieron origen. Hay diversos tipos de palabras compuestas partiendo del tipo de palabras que las conforman:

- ❖ aquellas que se forman a partir de sustantivos
- ❖ aquellas que se forman a partir de sustantivos y adjetivos
- ❖ aquellas que se forman a partir de verbos y partículas

En el caso de los sustantivos compuestos, aunque descifrar su significado pareciera difícil para el lector hispano hablante, en la mayoría de los casos basta con invertir el orden de los componentes para conocer el significado de la palabra compuesta .

A partir de sustantivos:

Ejemplo:

CORNFLAKE
↓ ↓
Maíz + Hojuela = hojuela de maíz

A partir de sustantivo y adjetivo:

Ejemplo:

YELLOW-FEVER
yellow (adjetivo) + fever (sustantivo) = yellow-fever (sustantivo)
 ↓ ↓
 amarillo (a) + fiebre = fiebre amarilla

A partir de verbo y partícula:

Ejemplo:

FORESEE
fore (sufijo) + see (verbo) = foresee(verbo)
 ↓ ↓
 antes + ver = ver antes (prever)

La dificultad para el lector radica básicamente en dos posibilidades, ya sea que el lector desconozca el significado de alguna de las palabras que dio origen a la palabra compuesta, o bien que no sepa que el orden de los componentes de la palabra compuesta está ligado con función de la misma. Vale la pena mencionar que en la mayoría de los casos, los componenetes originales de la palabra compuesta, al presentarse por separado, pueden cambiarán la **distribución oracional** en la que se presentan, y por consiguiente, su significado cambia radicalmente. Ejemplo: TRAFFIC LIGHT (luz de tráfico- semáforo)

LIGHT TRAFFIC (tráfico ligero)

Los **cognados** son aquellas palabras que en ambas lenguas son similares en la forma y en el significado en ambas lenguas. Por lo tanto, son de significado “transparente” y

fáciles de identificar y comprender. Mientras que alrededor de la mitad de las palabras en inglés son palabras de función, un buen número son cognados lo que representa que su conocimiento facilitará enormemente la tarea del lector. Existen los llamados **falsos cognados**, palabras de forma similar en ambas lenguas pero con diferente significado. Los falsos cognados se ven muy semejantes a palabras que existen en otra lengua, pero su significado no corresponde al que su similar tiene en otra lengua. Ejemplo : la palabra inglesa "actually" parece similar a la española "actualmente" pero los significados de ambas palabras son distintos.

Existen palabras que al traducirse de manera literal a otra lengua no representan la misma visión de la realidad que tienen en la lengua original, por lo que se les suele llamar como de **significados "extraños"** para los hablantes la lengua a la que se ha traducido. Así, por ejemplo, en español *primer piso* no es lo mismo que *first floor* (traducción literal). Mientras que para un hispano hablante primer piso representa a aquel nivel que sigue a la planta baja, para un nativo hablante de inglés americano *first floor* es la planta baja misma. Estos casos representan problemas sumamente especiales de léxico en una lengua extranjera, porque no sólo es necesario saber la nueva forma léxica en cuanto a su significado, sino también lo que la palabra en cuestión representa en la cultura del nativo hablante.

Aquellas palabras distintas a las demás en su construcción morfológica y que no existen en la lengua madre del lector, han recibido comúnmente el nombre de **formas léxicas nuevas**. En el caso particular del inglés en comparación con el español, hay formas léxicas que se componen de dos o incluso tres palabras. Ejemplo: phrasal verbs. Este tipo de formaciones léxicas son "nuevas" para el hispano hablante, ya que su idioma no cuenta con esta clase de formas léxicas. Es muy posible que al lector hispano hablante le sea difícil comprender el significado global de dichos elementos léxicos. La dificultad aumenta cuando el elemento léxico presenta una de sus palabras seguida de las demás o todas separadas por otros miembros de la oración. como en el siguiente ejemplo:

She **put off** the meeting

She **put** the meeting **off**

2.3 La palabra como unidad léxica

Existen otras dificultades en la comprensión del vocabulario que se generan a partir de las diferencias culturales de los países en donde se habla la lengua meta; las palabras que tienen **diferentes connotaciones** en las dos lenguas representan una sección de especial dificultad para lectores de ambas lenguas. La dificultad radica en que dichas palabras pueden ser inofensivas en su connotación para los nativos hablantes de determinada lengua, pero pudieran ser ofensivas, prohibitivas o representar un concepto que no corresponde exactamente con el que tengan los hablantes de otra lengua. Ejemplo: la palabra española "puerco" representa en su denotación a un animal de pezuña abierta, comestible, mamífero, etc. En su connotación a una persona sucia. Pero cuando al traducir literalmente esta palabra al italiano, en muchas ocasiones no se hará referencia únicamente al animal, ni a una persona sucia, sino que actualmente la palabra para los itálicos hablantes ha tomado una connotación muy ofensiva para referirse a una persona de bajos modales y educación. Cuando el alumno encuentra una palabra que en su lengua es inofensiva, la utilizará en la lengua extranjera sin darse cuenta del efecto que sus palabras tienen en los nativos hablantes de esta lengua; cuando el lector encuentra una palabra que para su lengua materna es ofensiva y de la que desconoce el significado que se pretende dar en la lengua meta, es decir el que tiene para los nativos hablantes de la otra lengua; el texto cobra un significado diferente al que el escritor pretendía transmitir para dicho lector.

Las palabras se restringen a ciertas áreas dentro de la **zona geográfica** de la lengua extranjera; esto representa una sección de vital importancia para el lector, ya que aparte de las

nuevas palabras, denotaciones y connotaciones, también se deben aprender las restricciones geográficas. Ejemplo:

Inglés americano = gasoline Inglés británico = petrol

Habiendo analizado las categorías de forma (afijos), significado (connotación y denotación) y distribución (palabras compuestas); es indispensable mencionar que la comparación entre el léxico de dos o más lenguas es extenso, y requeriría de un estudio muy especializado que tomaría años para poder llevarse a cabo comparando elemento por elemento y categoría por categoría. En el presente estudio no se requiere hacer esta clasificación tan precisa, sino que basta con conocer los problemas de vocabulario que pueden dificultar el que un lector comprenda un texto adecuadamente.

A partir de las generalidades teóricas sobre los modelos de lectura que más influencia tienen en la metodología de la enseñanza de la lectura y que permiten el desarrollo de actividades que faciliten al lector la tarea de decodificar la información proveniente del texto, se ha podido apreciar que para Carrell (1984) es sumamente importante delimitar dos habilidades para la decodificación del lenguaje: las habilidades gramaticales y las léxicas, es decir el vocabulario. Aquí estudiaremos lo que Carrell ha llamado sub-habilidades léxica y gramatical.

a) La **sub-habilidad gramatical** se refiere al conocimiento que el lector tiene en cuanto a estructuras gramaticales de su propio idioma así como de la lengua meta. Según Halliday y Hasan (1976), este conocimiento resulta crucial para la fluidez en la lectura así como para la comprensión de la misma. Para ilustrar esta afirmación se menciona a Cohen (1979), quien investigó un poco más sobre la relación entre las oraciones, misma que se forma a partir del uso de conjunciones. Al finalizar sus investigaciones publicó un artículo en el que dio a conocer que aquellos lectores que no son nativo-hablantes del idioma que leen, ponen menos atención a las frases conjuntivas y por lo tanto tienen mucho más problemas para comprender la hilación de las

oraciones que los que tendría un nativo hablante. Así mismo Williams (1983) investigó sobre la relación entre la comprensión de un texto y las conjunciones del idioma en el que se lee y afirmaron que los elementos interlingüísticos son la base para el entendimiento y decodificación de un texto. También argumentó que es responsabilidad del profesor el enseñar al alumno el papel que juegan los elementos de cohesión en los textos. Para esto diseñó materiales y métodos que le facilitaran la labor al profesor.

b) La **sub-habilidad léxica** se refiere al desarrollo del vocabulario y al reconocimiento de las palabras, estos dos factores se consideran dentro de las habilidades de decodificación del procesamiento de tipo ascendente. Esto quiere decir que se enfocan principalmente al conocimiento que proviene del texto exclusivamente. Sin embargo, hoy en día se consideran el contexto, la cultura y la función sintáctica como factores determinantes dentro de la comprensión del vocabulario.

2.4 Componentes de un texto

De esta visión fue que cobró importancia conocer lo que es un texto, cómo se conforma, qué factores intervienen en su formación, etc. La visión actual ha definido a un **texto** como cualquier pasaje escrito o hablado de cualquier longitud y que se conforma como una unidad, y tiene características propias que permiten distinguirlo de una serie de oraciones que no se relacionan entre sí. El texto es además una unidad de lenguaje en uso y no una unidad gramatical como lo es una oración; aunque el tipo de relación que se mantiene entre las oraciones es similar a la que hay entre los componentes de las mismas. Sin embargo, el texto no se muestra como una oración de gran tamaño sino como una relación semántica; ya que el texto no está hecho de oraciones sino que se codifica por medio de oraciones. De los elementos distintivos de un texto podemos mencionar los siguientes (Halliday, 1976):

❖ La **textura**: es la relación existente entre el texto y su ambiente;

❖ **La cohesión:** es el concepto semántico que se refiere a las relaciones de significado existentes dentro del texto. Se puede sintetizar el concepto de cohesión al clasificarlo en un pequeño número de categorías distintas:

- ❖ **Referencia**
- ❖ **Sustitución**
- ❖ **Elipsis**
- ❖ **Conjunción**

❖ **La coherencia:** es la propiedad semántica de los discursos basados en la interpretación de cada enunciado relacionado con la interpretación de otras frases. (Van Dijk , 1983). Por cuestiones de simplificación, este elemento se describirá con mayor detalle una vez que hayan sido analizados los elementos de la cohesión.

Decimos que todas las oraciones, cláusulas, grupos de palabras (unidades gramaticales) y las palabras en sí (unidades léxicas) son internamente cohesivas por el simple hecho de ser estructuradas; es debido a esto que se considera al texto como una unidad básica del significado. El texto es para la estructura semántica lo que la oración es para la estructura gramatical o la sílaba para la estructura fonológica; de esta manera éste se conforma como una "unidad de relación semántica"; en términos de Halliday: "un continuo de significación en un contexto, construido alrededor de la relación semántica de la cohesión ". (Halliday, 1976, p.38).

El lenguaje se expresa por un múltiple sistema de códigos cuyo principio es que los significados más específicos se expresan por medio del vocabulario y los más generales por medio de las estructuras gramaticales.

2.4.1 Cohesión

Como se mencionó anteriormente, la **cohesión** se divide en cuatro categorías; la referencia, la sustitución, la elipsis y la conjunción.

2.4.1.1 Referencia

La referencia es la propiedad que tienen algunos elementos dentro del texto de ser interpretados semánticamente. El ir hacia atrás a un elemento mencionado previamente en búsqueda de información que permita la interpretación de lo que se lee se conoce como **anáfora**, y el ir hacia adelante se conoce como **catáfora**. También es posible que se haga referencia al ambiente que rodea al texto. A la búsqueda de información fuera del texto se le conoce como **exófora**, pero debido a que no relaciona a elementos dentro del mismo texto, podemos decir que no es un elemento de cohesión.

La referencia puede ser endofórica o textual y exofórica o situacional. A su vez, la referencia endofórica se divide en dos: referencia anafórica y referencia catafórica, cuyas funciones fueron explicadas anteriormente. A lo largo de su obra Halliday (1976) trata tres tipos distintos de referencia:

- 1 personal
- 2 demostrativa
- 3 comparativa
 - 3.1. particular
 - 3.2. general

A) La **referencia personal** es la relativa a la persona y a la función que ésta tiene en la situación del discurso. La referencia personal incluye tres elementos: el personal (I , you, he, she , etc.), el de posesión los que comúnmente son llamados adjetivos posesivos (my , your , his , her ,etc.) y los pronombres posesivos (mine , yours , his , hers , etc.).

B) La **referencia demostrativa** es la que se logra mediante la relación de proximidad o posición, por lo que por lo general representa una forma de señalamiento verbal; el que habla identifica al referente al localizarlo en una escala de proximidad. En inglés se utilizan las palabras *this* y *that* para determinar la cercanía o la lejanía del objeto (siempre singular) señalado por el hablante en relación a la posición de éstos y del mismo hablante; cuando se trata de un número plural de objetos se utilizan las palabras *these* y *those*. También se emplean las palabras *here* y *there* para indicar cercanía y lejanía respectivamente. La relación de proximidad y tiempo se enmarca por el uso de las palabras: *now* y *then*. Para explicar otra de las funciones que se llevan a cabo por medio de la relación de proximidad de una manera más precisa y breve citaremos a Halliday (1976: 59):

Existe una tendencia por parte del hablante a utilizar demostrativos de cercanía (this, these) cuando se trata de algo que el mismo ha dicho. Así mismo utilizará demostrativos de lejanía (that, those) cuando se trata de frases mencionadas por su interlocutor.

Es importante mencionar que esto también es válido para textos escritos y a diferencia de la referencia personal, los adverbios *here*, *there*, *now* y *then* forman parte del grupo nominal; se emplean las palabras *here* y *there* para indicar cercanía y lejanía respectivamente. La relación de proximidad con respecto al tiempo se enmarca por el uso de las palabras *now* y *then*.

C) La **referencia comparativa** se logra indirectamente por relaciones de identidad o similitud. Se consideran dos tipos de comparación referencial:

- ❖ Comparación general: comparación que se da en términos de similitud o diferencia, sin considerar las propiedades o las cualidades específicas de los objetos que se desea comparar. Dos cosas pueden ser simplemente similares o distintas.
- ❖ Comparación particular: comparación hecha con base en las propiedades específicas de los objetos en cuestión. Una cosa puede ser más grande que otra o más hermosa o menos cara. Estas son propiedades muy particulares.

En ambos tipos de comparación se desea establecer la similitud entre los objetos que se comparan. Dado que una cosa no es simplemente "similar", sino "similar a algo", podemos decir que aquí existe una relación referencial de tipo catafórico. Se dice que hay referencia catafórica cuando se relaciona un elemento previo con algún elemento posterior similar.

2.4.1.2 Sustitución

Como su nombre lo indica, la sustitución es el reemplazo de algún elemento por algún otro. Aunque pudiera parecerlo, la sustitución no es igual a la referencia ya que ésta última es una relación semántica (de significados) y la otra es una relación lingüística (de palabras).

Hay varios tipos de sustitución, pero todos ellos se definen con base en un criterio de función gramatical del elemento sustituido, esto se debe a que la sustitución está más relacionada con la gramática que con la semántica. Los tipos de sustitución son los siguientes:

- Nominal
- Verbal
- De cláusulas

A) En la **sustitución nominal**, el sustituto **one/ones** causa dificultades al lector cuando éste intenta recuperar el elemento sustituido; ya que, aunque son similares en número al sustantivo contable que se ha sustituido en la cabeza del grupo nominal, el lector tiende a confundir estas palabras con el número uno (1). También el sustituto **same** tiene funciones cohesivas, una de referente comparativo y otra de sustitución, que es la que por el momento nos ocupa. El elemento que sustituye es una frase nominal completa. Ejemplo:

Tom : " I'll have a cup of tea "

Sue : " I'll have the same "

La palabra **same** suele combinarse con el verbo DO para indicar la sustitución de un proceso verbal completo. Ejemplo:

Tom : " I go on vacation in the Summer "

Sue : " I do the same "

B) El **sustituto verbal** del idioma inglés es DO; ya que opera como cabeza del grupo verbal. La sustitución de cualquier verbo por DO es de tipo cohesivo en tanto a que une a los elementos del texto. Ejemplo:

He never finished his major, he might have **done** but

Aquí **done** sirve como enlace de 2 oraciones por medio de la anáfora. El significado de DO en la cabeza del grupo verbal es similar al de ONE/ONES en la cabeza del grupo nominal.

C) En la **sustitución de cláusulas** se sustituye una cláusula completa por las palabras SO y NOT. Existen tres tipos de sustitución de cláusulas:

1. el de modalidad
2. el condicional
3. el de discurso indirecto

C1) Sustitución clausal de modalidad

Ocurre en aquellas cláusulas que siguen a verbos modales o a adverbios modales, tales como: *perhaps, possibly* o *certainly* pueden sustituirse por SO y NOT. Ejemplo:

Tom : "May I help her ?"

Sue : " Certainly not "

Se ha sustituido la frase completa establecida en la pregunta anterior.

C2) Sustitución clausal condicional.

En el tipo condicional las cláusulas que siguen a IF (palabra que establece las bases para la condición) pueden así mismo sustituirse por SO y NOT. Ejemplo:

Tom : " I'll go home if I can"

Sue " If not , please let me know "

C3) Sustitución clausal de discurso indirecto.

En el discurso indirecto, la sustitución puede ocurrir cuando se utilizan cláusulas que reporten a un tercero lo que el hablante o escritor haya dicho a otro con anterioridad. Ejemplo:

Tom : " Is he coming ? "

Sue : " He said so "

2.4.1.3 Elipsis

En cierta forma la elipsis también es un tipo de sustitución, sólo que aquí se trata de la omisión de un elemento. A diferencia de la sustitución, la elipsis se caracteriza por el cambio del elemento por la nada, por el vacío, por la total omisión del objeto. También tiene tres variantes:

- Nominal
- Verbal
- De cláusulas

A) Elipsis nominal

La elipsis nominal permite el uso de modificadores para lograr la elipsis de estos, aunque no se puede eliminar la cabeza del grupo nominal:

She 's got three nice blouses; she can lend you one if you like.

Aquí *one* sustituye a *blouses* y los modificadores *three* y *nice* forman un grupo cohesivo de tipo elíptico; ya que no hay elementos que los sustituyan en la segunda cláusula.

B) Elipsis verbal

La elipsis verbal se refiere al grupo verbal completo. Ejemplo:

Tom : " What have you being doing ? "

Sue : " Reading "

En este segundo ejemplo podemos ver la omisión del verbo léxico (*working*) así como la omisión de los verbos auxiliares/operadores (*have, doing*):

Tom : " Have you being working ? "

Sue : " yes, I have "

C) Elipsis de cláusulas

La elipsis de cláusulas permite la omisión de cláusulas completas. Ejemplo:

Tom: "Where did you buy them ?"

Sue: "Where I already told you "

Aquí queda implícito el lugar de la compra porque esa información se proporcionó con anterioridad. El lector requiere entonces de buscar la información en las oraciones anteriores. La cláusula completa del lugar donde se hizo la compra ha sido omitida por completo.

2.4.1.4 Conectores intraoracionales

Los conectores intraoracionales (conjunción) como tipo de cohesión no ocurre de una manera directa, sino que establece una relación de significados que presuponen la presencia de componentes en el discurso; dondequiera que esté localizada la conjunción, se encuentra la

expresión de dichos significados. Esta relación semántica establece que lo que sigue a la conjunción está sistemáticamente conectado a la información anterior.

Las conjunciones pueden establecer relaciones de coordinación o de reporte, condición o adición. Esta clasificación depende de la función gramatical (relaciones) que las conjunciones desempeñan al unir ideas expresadas por medio de oraciones (Halliday, 1976).

Algunas conjunciones, de acuerdo al tipo de relación que expresan pueden ser las siguientes:

- Relación temporal: when, whenever, while, as, since, after, before, until, as soon as, once now (that), the moment (that).
- Relación de lugar: where, wherever.
- Relación de modo: as, as if.
- Relación de comparación: as, than, the + comparativo.
- Relación de propósito: so that, in order that, for fear that, lest, in order to.
- Relación de causalidad: so that, so + adjetivo + that (cláusulas de resultado asociadas con el grado del resultado como sucede en: it was so cold that I couldn't sleep well), such ... that, because, since, therefore.
- Relación de condición: if, unless, whenever, provided that, supposing, on condition that, as long as.
- Relación de concesión: although, though, even though, even if, while, whatever, wherever, whenever, no matter.
- Relación de adición: and, also, as well as, besides, in addition.

Todas las categorías de cohesión, mencionadas anteriormente, proveen de las herramientas necesarias para el análisis y la descripción de los textos. Cada una de estas divisiones tienen sus características muy particulares, pero todas tienen la propiedad común de

señalar que la interpretación de un texto depende de *algo más* que la oración o frase aislada y si este *algo más* está escrito, entonces encontramos cohesión en dicho texto. Cabe mencionar que la cohesión no está restringida por los límites de las oraciones; y que incluso, como es el caso de la conjunción, relaciona elementos de información entre una y otra oración.

2.4.2 Coherencia

De esta manera, la cohesión establece relaciones de diversos tipos, pero todas ellas son semánticas e internas al texto. Existen además relaciones semánticas externas al texto, que de manera similar a las cohesivas permiten enmarcar el significado preciso de un texto como componente lingüístico interactivo. Este tipo de relaciones se conocen con el nombre de Coherencia. Van Dijk (1983,147) la explica de la siguiente manera :

Intuitivamente la coherencia es la propiedad semántica de los discursos basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases.

Es importante mencionar que la coherencia ocurre por medio de **conectores extraoracionales**, lo que denota la diferencia principal con la cohesión. Algunos de estos conectores y sus funciones más comunes son (García J. Etal, 1994):

- Conectores de tiempo: after a while, after, afterwards, as soon as, at last, before, eventually, further, lately, later, next, presently, while, recently, since then, since, thereafter, until, when, ever since, during.
- Conectores de enumeración: first, second, last, the former, the latter.
- Conectores de causa: as, because of, because, due to the fact (that), due to, since, on account of.
- Conectores de efecto: accordingly, as a consequence, as a result, by all means, cause, consequently, for that reason, give rise to, hence, as a result of, is /are due to, lead to, produce, result in, so, then, therefore, thus.

- Conectores de adición: again, also, and, as well as, besides, both... and , further, furthermore, in addition to, likewise, moreover, similarly, then, too, what is more, as well.
- Conectores de contraste: although/though, but, either/neither, except, however, in contrast to, in spite of/despite, nevertheless, notwithstanding, on the contrary, on the one hand/on the other hand, or/nor, otherwise, rather, still/yet, whereas, eventhough, while.
- Conectores de propósito: so that, in order that, in order to, in a hope that.
- Conectores de ejemplificación: for example/for instance, in other words, in the same manner, namely, that is, that is to say, to illustrate.
- Conectores de condición: except that, if/whether ... or not, in case, on condition that, provided that, unless.
- Conectores de énfasis: actually, as a matter of fact, certainly, in fact, indeed, of course, truly.
- Conectores de conclusión o resumen: finally, in brief, in conclusion, in short, in sum, in summary, on the whole, to conclude, to sum up.
- Conectores que denotan relaciones espaciales: above, beyond, by, far from, far off, in front of, in, into, near, near by, on, to the left, to the right, to, under, up, upon, within, without.

Los conectores extraoracionales tienen como propósito unir párrafos, así, las ideas de ambos párrafos se relacionan según la función del conector elegido, dando unidad al texto.

No obstante, un texto, a pesar de ser cohesivo y coherente, puede tener distinto significado cuando se presenta en diferentes situaciones. Por consiguiente, un texto posee características

lingüísticas que proveen un significado acorde con el **registro**; es decir, la configuración de los patrones semánticos que se dan bajo condiciones específicas de una situación. Es por esto que se dice que un texto no puede entenderse como una unidad lingüística "independiente" o "aislada". Hay un gran número de elementos que se deben considerar para "inferir" el significado de las palabras dentro del texto y es por esto que la estrategia de inferencia, aunque ocurre de manera casi automática en lectores eficientes, en aquellos que tienen poca experiencia con textos escritos en lenguas extranjeras es imperioso inculcar.

Este capítulo nos proporcionó una visión general de los aspectos gramaticales más importantes dentro de un texto. Observamos la importancia que los elementos de cohesión y coherencia tienen dentro del proceso de comprensión de lectura y la necesidad de comprenderlos para poder obtener el mensaje de un texto. Así mismo revisamos las estructuras del inglés que suelen ocasionar problemas al lector hispano hablante; ya que algunas de ellas no existen en su lengua materna. Finalmente pudimos analizar algunos de los tipos de palabras que causan mayores problemas a un lector de lengua hispana; tales como los cognados, las palabras compuestas o las palabras con diversos significados. Ahora es importante conocer las estrategias que a partir de estos datos se formulan en este documento.

Capítulo III

ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA LA DECODIFICACIÓN DEL VOCABULARIO DESCONOCIDO

En éste capítulo se plantean las estrategias que a partir del marco teórico se han obtenido. Habiendo presentado los datos concernientes a la importancia del conocimiento previo que posee un lector antes de leer el texto, la afijación, los factores de cohesión dentro de un texto, tales como referencia léxica, elipsis o sustitución léxica, y los tipos de palabras que más problemas causan al lector, tales como los falsos cognados, es que se proponen estrategias que puedan facilitar al lector la comprensión de la lectura de un texto escrito en inglés.

Debido a que por medio de la decodificación de textos se procura extraer las ideas principales de los mismos, en este caso escritos en inglés, no es indispensable comprender TODAS las palabras que se presentan en dichos textos; ya que, no se requiere hacer una traducción literal de los mismos. A lo largo de este proceso la inferencia del significado juega un papel muy importante en el proceso de comprensión, y para hacer una inferencia correcta se requiere de la intervención de otros factores, como son: el apoyo en los cognados, el conocimiento previo del tema, la distribución oracional, los elementos cohesivos, el contexto que rodea la palabra y sus formantes.

El **conocimiento previo** que el lector posee de un tema facilita el entrenamiento que el profesor pueda dar al alumno para lograr la inferencia del vocabulario desconocido de un texto. El conocimiento previo ha sido ampliamente discutido y es sabido que es de gran importancia para que el lector formule hipótesis que puede probar, profundice en la información o bien refuerce el conocimiento con el que cuenta. Al iniciar el trabajo con un texto es recomendable que el profesor ayude a la utilización de ese conocimiento para que la comprensión del texto sea más eficiente.

El **contexto** es la relación que existe entre una palabra, una frase, oración o párrafo con lo que la rodea (la totalidad del texto). Debido a la íntima relación que guarda la inferencia del vocabulario desconocido con el contexto es necesario que el alumno conozca que el significado de una palabra puede variar según el contexto, esto es, con la información que rodea a dicha palabra. Como ejemplo hemos de mencionar que:

La palabra **plant** cambiará de significado según la encontremos en oraciones como:

The executives of the company visited all the *plants* in the North of the city.

En donde evidentemente se trata de fábricas de manufactura de algún producto.

o bien en :

We can see all kinds of *plants* in the Botanical Garden of the city of San Diego.

Aquí se trata de vegetales.

Es indispensable que el alumno sepa discernir entre aquellas palabras que le darán pistas acerca del significado que tiene una palabra en una oración determinada por el ambiente que la rodea, de otra manera puede interpretar lo que esta leyendo, de forma errónea.

Los elementos cohesivos tales como la **afijación** permiten encontrar la relación que se da entre los enunciados; sin ellos, el texto no sería más que una serie de palabras que no tienen conexión entre sí.

La **distribución oracional** de las palabras determina en gran medida la función que ésta ejercerá en la oración. Especialmente en el inglés, aproximadamente el 60% de las palabras que se utilizan como sustantivos al modificar su posición en la oración toman la función de verbos sin presentar un cambio morfológico. Ejemplo:

Could you **hand** me that pen, please?

She holds the pen in her right hand.

En el primer caso la palabra HAND tiene un funcionamiento equivalente al verbo principal de la oración, cuenta con un verbo modal (could) y con un sujeto (you), mientras que en el segundo se utiliza como sustantivo, en donde el sujeto (she) ya cuenta con un verbo principal (holds). En casos como éste la distribución oracional de una palabra determina el funcionamiento de la misma y por lo tanto su significado.

Los **cognados** son palabras que tienen una escritura similar en ambas lenguas y que en la gran mayoría de los casos comparten el significado. Los cognados representan un punto clave para la comprensión de textos en inglés. Sin embargo, también existen los llamados falsos cognados, que aunque son similares en la escritura de ambos idiomas, tienen significados distintos. Es obvio que el contexto nos permitirá su fácil localización, pero de no tener cuidado con ellos se puede obtener una interpretación incorrecta del texto.

Así mismo, un factor de vital importancia en la inferencia léxica es el conocimiento del funcionamiento de los **conectores intraoracionales** como un elemento fundamental de la cohesión textual. Los conectores determinan el sentido de las oraciones de manera que pueden hacer de la misma serie de palabras una oración con un sentido de causa y efecto, de adición o bien de contradicción. Los conectores son las palabras que en gran medida determinan el significado no sólo de las oraciones en particular, sino también de todo el texto.

Proporcionar al alumno un entrenamiento para inferir el vocabulario desconocido es de gran importancia; ya que el proceso mental que esto implica es sumamente parecido al que empleamos cuando comenzamos a adquirir el vocabulario nuevo en nuestra propia lengua. En realidad es posible llegar a la comprensión de las palabras nuevas debido a que se encuentran con frecuencia y en situaciones específicas; es decir, contextualizadas. Es entonces cuando el reunir todas las pistas permite "inferir" el significado de dicha palabra. Se piensa en la situación en la que se usó, la frecuencia con la que aparece en un texto, la función que ocupa dentro de

una oración; en fin, y se va formando un concepto en la mente. En muchas ocasiones no es necesario recurrir al diccionario o pedir que alguien explique el significado de una palabra, esto se logra porque se tiene experiencia en la lectura de la lengua madre. Se dice entonces que en la lengua materna, el significado de las palabras se asimila gradualmente de acuerdo con la frecuencia con la que se encuentren. De acuerdo a Eskey (1988) los lectores eficientes pueden decodificar las palabras a manera de identificación automática que a su vez no requiere de un esfuerzo cognitivo consciente. Esta automaticidad se logra gradualmente y una vez adquirida, deja espacio libre en la memoria del lector para la comprensión e interpretación del texto.

Con base en lo que dice Stanovich (1981) se cree que los buenos lectores guardan sus conocimientos de vocabulario a partir de conceptos relacionados entre sí. Cuando uno de dichos conceptos se activa, también lo hacen los demás miembros de la asociación, lo que permite que se hagan predicciones, anticipaciones e inferencias. Es conveniente recordar la distinción que hacen Goodman (1976) así como Johnson y Pearson (1978) sobre el tipo de vocabulario al que se enfrenta un lector:

- ❖ Palabras de alta frecuencia visual – aquellas que aparecen continuamente en el texto. Como ya se mencionó con anterioridad, según Kolers (1969), la lectura es incidentalmente visual. por lo que, son principalmente las palabras de contenido las que encuentran cabida en este campo
- ❖ Palabras seleccionadas por su importancia – aquellas que a pesar de no ser tan frecuentes en el texto, son indispensables para la comprensión del mismo, en general son aquellas palabras clave de contenido que delimitan el tema.
- ❖ Palabras conocidas que aparecen con significados nuevos- aquellas palabras ya conocidas por el alumno pero que en un texto en particular cambian su significado. El lector reconoce éstas palabras, pero para su sorpresa, el significado con el que las asociaba no coincide con el que se emplea en el texto.

El alumno, al leer un texto, intenta reunir todas las pistas para reconstruir el significado de un texto y formular una hipótesis sobre la red semántica y cohesiva. De aquí lo indispensable del reconocimiento de las palabras para lograr una asimilación gradual y por ende una comprensión más rápida y certera de un texto. Debido a que el alumno enfrenta el problema de comprender el vocabulario desconocido en un texto escrito en inglés como lengua extranjera, es importante hacer hincapié en lo indispensable de la interrelación de las palabras vista como una red semántica y no como una unidad aislada; de ahí la gran importancia de lograr que el lector utilice la estrategia de la inferencia de vocabulario. El lector que carece de la experiencia para utilizar la inferencia del vocabulario, quizá no esté consciente de que existe la posibilidad de comprender el significado de un texto, no a partir del significado individual de cada una de las palabras, sino de la interacción que hay entre cada uno de los elementos del texto con el resto de los elementos del mismo, y como ya se ha mencionado, con los elementos externos al texto tales como el conocimiento previo que se tenga del tema en cuestión.

Una herramienta útil para ayudar al lector a utilizar estrategias que le permitan comprender la información contenida en un texto son las **actividades previas a la lectura**. Este tipo de actividades, tales como la **predicción**, son de vital importancia para activar el conocimiento previo que un lector tiene acerca del tema de la lectura. El lector se encuentra listo para utilizar el vocabulario que trae consigo y por ende el conocimiento previo relacionado con el texto. Esto se emplea de manera constante en los modelos y ejercicios que se presentan para la inferencia de vocabulario atendiendo a diversos factores. La **inferencia léxica** permite tratar el problema del vocabulario desconocido de una manera más directa y precisa. El alumno intenta deducir el significado de una palabra o frase a partir de aquellos elementos que le proporcionen información acerca de la palabra o frase en cuestión. El trabajo del profesor consiste en guiar las deducciones del alumno de una manera adecuada para que no haya interpretaciones erróneas. Así mismo, el **tipo de textos** que se empleen como entrenamiento para el alumno deben ser de

su interés y despertar su curiosidad, de manera que se puedan activar tanto elementos textuales como externos al texto pero que impliquen cierto conocimiento previo y trascendente.

Una manera de trabajar con la inferencia léxica es por medio del uso de preguntas dirigidas y con un planteamiento bien establecido por el profesor . Éstas son de gran ayuda para guiar al alumno en sus deducciones acerca del significado de la palabra o frase en cuestión. Las preguntas que se empleen en este tipo de estrategia no deben dar lugar a la ambigüedad y deben permitir que el alumno se de cuenta de la relación que existe entre los diversos elementos del texto. Al emplear preguntas bien planteadas y concretas se pretende que el alumno reconozca que cada uno de los elementos del texto proporciona información de los demás elementos y viceversa, es decir que están íntimamente ligados los unos con los otros. En una etapa inicial las preguntas pueden parecer obvias para el lector experimentado, pero para el lector que apenas se inicia en esta actividad son extremadamente complejas; ya que es necesario buscar la información en el texto, y esto es algo relativamente nuevo para él.

En una etapa inicial del entrenamiento se puede empezar a trabajar con oraciones pequeñas a las que seguirán preguntas directas que generen respuestas concretas. Dependiendo del nivel del alumno, el entrenamiento puede empezar incluso en su lengua materna. Quizá sea necesario pedir al alumno que explique la razón que le llevó a dar una respuesta determinada o pedir que el alumno diga la parte de la oración que proporciona la respuesta a la pregunta.

Pensando en un grupo hipotético de estudiantes universitarios que no están interesados en el aspecto de producción del inglés como lengua extranjera, sino más bien en el aspecto de reconocimiento de la misma; se puede utilizar un texto que permita trabajar con la estrategia de la inferencia léxica a partir del contexto; este texto puede consistir en una serie de oraciones a las que seguirán preguntas guiadas, directas y concretas.

Ejemplo: Frase 1

Si es que desea ingresar al grupo de esmitas de la biblioteca usted deberá cubrir los siguientes requisitos: ser mayor de 21 años y haber cubierto satisfactoriamente por lo menos el 50% de los créditos de carreras literarias.

Preguntas:

1. ¿Qué sabemos acerca de las esmitas?
2. ¿Es posible que se trate de un material escolar? ¿Por qué?
3. ¿Es acaso una persona?

Frase 2

Es muy importante que los candidatos a esmitas pertenezcan principalmente a las carreras de Filosofía y Letras, Lengua y Literatura Hispánicas, Letras Inglesas o Enseñanza del Inglés.

Preguntas:

1. ¿Qué información adicional nos ha proporcionado la última oración ?
2. ¿Tiene alguna importancia el conocer las carreras que conforman el perfil de un esmita?

Frase 3

Como es del conocimiento de la comunidad universitaria, es a los esmitas a quienes debemos el orden y la renovación del material de nuestra afamada biblioteca.

Preguntas:

1. ¿Conocemos algo más acerca de las esmitas debido a la última información ?
2. ¿Qué tipo de agrupaciones podemos excluir al saber que la de los esmitas tiene una labor específica dentro de la biblioteca?
3. ¿Qué tipo de agrupación es?

Una vez que el alumno pueda contestar las preguntas de manera más eficaz, se continua con oraciones escritas en la lengua extranjera. Aunque se reconoce que el diccionario es un recurso valioso en el proceso de la comprensión de un texto escrito en la lengua extranjera, con la finalidad de que el alumno no acuda a este recurso cuando se trata del entrenamiento en inferencia léxica, se utilizará una palabra inventada. Nuevamente se emplearán preguntas dirigidas para conocer el significado de la palabra **ruiba**. Ejemplo :

Frase 1

*The students should have the following material for the Mathematics class: a pencil, a notebook, a calculator, an eraser and a **ruiba**.*

¿ qué sabemos de la palabra ruiba?

Una vez que en clase el profesor ha manejado suficientemente este tipo de preguntas dirigidas con pequeñas oraciones que cada vez sean más complejas, se procede a enfrentar al alumno a textos más largos y complejos. Ahora podemos continuar con un entrenamiento sobre textos completos en los que los elementos cohesivos sean más notorios y por lo tanto se pueda dar un entrenamiento más específico sobre la inferencia derivada de los elementos de cohesión.

3.1 Inferencia de vocabulario desconocido por medio del reconocimiento de los elementos de cohesión.

Cohen (1979) ha hablado de aquellos elementos de cohesión que un texto posee y que el lector eficaz será capaz de reconocer automáticamente y así comprender mejor un texto. Es obvio que si el lector hiciera caso omiso de los elementos cohesivos, la comprensión del texto sería prácticamente imposible; la referencia y la sustitución son dos elementos de cohesión cuyo tratamiento requiere la minuciosa vigilancia del profesor y es imperativo que el alumno sepa reconocerlos, pero es aun más importante que el profesor tenga sumo cuidado con su manejo. Retomando la información que el capítulo 2 nos proporciona acerca de los elementos de

cohesión, un alumno puede construir el significado de un texto al conocer la importancia del papel que juegan los lazos cohesivos en la interrelación con los demás elementos textuales. Sin embargo, existen nexos de cohesión, que por lo general suelen causar problemas al lector. Tal es el caso de palabras como *this* y *which*, entre otras tantas porque este tipo de nexos se consideran "peligrosos", es decir, difíciles de interpretar; la causa en un buen número de casos es que el lector desconoce si se trata de una referencia de tipo anafórico (el elemento referido aparece antes en el texto) o catafórico (el elemento referido aparece después en el texto) o si el elemento referido o sustituido es ambiguo o se encuentra muy distante del punto de referencia. Todo esto dificulta la comprensión de un texto, no obstante, en muchos de los casos el riesgo que se corre de interpretar incorrectamente un texto puede reducirse cuando el profesor hace preguntas de opción múltiple para aquellos lectores poco experimentados y preguntas abiertas para aquellos lectores más eficientes. Ejemplo:

El texto dice lo siguiente:

We visited our friends yesterday. This was very important because we could talk about our future partnership.

❖ Para lectores poco experimentados, el profesor pregunta:

La palabra *this* se refiere a: a) los amigos b) el día de ayer c) el hecho de visitar a los amigos

❖ Para lectores más eficientes el profesor pregunta :

En la frase "this was very important", la palabra *this* hace referencia a _____.

En este punto el profesor debe tener cuidado, porque de emplear preguntas incorrectas puede llevar a una mala interpretación y por lo tanto una comprensión deficiente, el preguntar de manera constante y acertada es la mejor manera de llevar a cabo este entrenamiento; al mismo tiempo, puede hacerse en una forma más divertida y dinámica y mantener así la atención del alumno. Algunas técnicas que ejemplifican lo antes dicho son:

Hacer varias tarjetas que incluyan aquellos elementos sustituidos o referidos además de otros elementos que no vengan al caso y al escribir la oración en el pizarrón; pedir al alumno que elija de entre varias de las tarjetas aquella que contenga al elemento sustituido o referido y que lo pegue sobre aquel nexos de cohesión que se ha escrito en el pizarrón. Esta actividad puede hacerse en equipos y hacer una especie de concurso entre ellos. También puede emplearse para enseñar a relacionar los demás elementos de cohesión con el concepto semántico tácito.

Otra posibilidad consiste en proporcionar al alumno un texto con espacios para posibles referentes y sustituidos que él a su vez ha de llenar. Para aquellos alumnos más eficientes puede establecerse un límite de tiempo o incluso pedir que expliquen la razón de sus respuestas al grupo quien, guiado por el profesor, decidirá si la respuesta es adecuada o no. En fin, esta actividad encontrará tantas variantes como la imaginación del profesor lo permita, sin importar la cantidad de variaciones que se den a la misma actividad es indispensable que se respete el canon de constancia y de selección cuidadosa.

En el caso de la elipsis; que ya hemos definido como la sustitución de un elemento por la nada o bien la omisión de un elemento, la interpretación resulta un poco más sencilla; ya que por lo general el elemento omitido no está muy distante y es menor la información que el lector requiere. Sin embargo aquel lector que no ha sido entrenado para el reconocimiento, difícilmente notará que en esa frase, oración o texto ha habido una omisión y que es necesario buscar el elemento omitido en una oración o frase cercana a ésta. El lector eficaz tiene la capacidad de identificar esto de manera automática.

El tratamiento a base de preguntas guiadas es igualmente efectivo en este caso. Quizá sea también necesario pedir al alumno que indique a partir de dónde ha obtenido el elemento omitido. Ejemplo:

El texto dice :

We saw the movie and Tom the T.V. series.

Preguntas:

¿ Quién vio la película ?

¿ Qué hizo Tom?

¿ Qué elemento se ha omitido ?

Una vez que se ha logrado cierta automaticidad se puede continuar con textos cada vez más largos que presenten la omisión de un elemento que se encuentre en oraciones un poco más distantes y hacer preguntas similares. Es necesario que el alumno conozca que aquel elemento perdido no es únicamente un verbo, sino que puede ser también un sustantivo, un adjetivo o cualquier otro elemento. Por esta razón es que deben proporcionarse al alumno ejercicios que contengan la omisión de cualquier tipo de elemento.

Nuevamente es muy importante seleccionar las preguntas y textos adecuadamente. Este sistema de preguntas relativas a la omisión se ha manejado anteriormente por medio del uso de símbolos (@, *,?,.) conocidos por el alumno a manera de llamar la atención del alumno en cuanto a la presencia de un elemento omitido. El uso del símbolo () para indicar la falta de una palabra puede ser una buena opción.

Si la institución, los recursos y el presupuesto lo permiten el empleo de colores vivos puede ser igualmente efectivo a la vez que sutilmente indica al alumno que es necesario identificar al elemento omitido. Al principio se requiere que el profesor guíe a sus alumnos pero con el tiempo el alumno ya podrá prescindir de la ayuda del profesor; después se podrán eliminar los colores o símbolos y así enfrentar al alumno con un texto cada vez más "real".

Con el tiempo el alumno se da cuenta de la relación intrínseca que existe entre todos los elementos de cohesión y los demás elementos textuales, de la relación entre ideas o conceptos y no entre palabras como unidades separadas entre sí.

Comunmente el lector tiende a buscar en el diccionario toda palabra que no entiende sin intentar antes otros recursos. Esta situación ocasiona que la lectura sea aburrida y pesada. En parte esto se soluciona al "seleccionar adecuadamente un texto", que fomente la lectura, e

incremente la cantidad de vocabulario desconocido conforme se enseñe al alumno a manejar correctamente los diversos elementos que permitan utilizar técnicas de inferencia.

En un curso de comprensión de lectura no es recomendable aislar por completo un modelo de trabajo, sino que siempre es conveniente hacer ver al alumno que todos estos elementos trabajan conjuntamente. Un texto no se conforma únicamente de conocimiento previo del tema ni de cognados o de formantes, sino que todos los elementos se interrelacionan; y una vez aprendidos, funcionan conjuntamente en la mente del lector, lo que le lleva a una comprensión global del texto. Sin embargo, por el tema que concierne al presente trabajo los hemos separado con fines explicativos.

Cuando el profesor ha entrenado a sus alumnos de esta manera, los textos más largos no presentarán un cambio tan drástico entre comprender pequeñas oraciones y una serie larga de oraciones relacionadas entre sí mediante diversos elementos de cohesión y coherencia. Este trabajo ha sido enfocado hacia un entrenamiento para la inferencia del vocabulario mediante la comprensión del tipo de factores que modifican el significado de las palabras. Dicho entrenamiento se presenta aquí utilizando seis modelos de trabajo para la inferencia del vocabulario desconocido.

3.2 Modelos para la práctica de la estrategia de inferencia del vocabulario desconocido en el proceso de comprensión de lectura en una lengua extranjera.

3.2.1 Implicaciones pedagógicas sobre el diseño de los modelos propuestos.

Con la finalidad de proporcionar al alumno una manera ágil y práctica de la estrategia de inferencia de vocabulario desconocido, se diseñaron seis modelos de actividades que permitieron presentar y practicar la estrategia de la inferencia del vocabulario desconocido.

. Se consideró para el diseño de los modelos y sus ejercicios respectivos el modelo de aprendizaje que plantea Ausubel (1976: 62,63) que incluye los siguientes conceptos:

- ❖ Cuando el material de aprendizaje se considera como un **ejemplo específico** de un concepto previamente establecido en la estructura cognoscitiva, es decir, que es un apoyo o ejemplo de una proposición que anteriormente se aprendió se trata de una inclusión conceptual derivativa.
- ❖ Cuando el material de aprendizaje es una extensión, modificación, realización o limitación de las proposiciones aprendidas previamente, se trata de una inclusión conceptual correlativa.

Ahora bien, con base en la inclusión conceptual se pueden considerar los tipos de aprendizaje que derivan de esta teoría:

1. El **aprendizaje de representaciones**: que corresponde al aprendizaje de vocabulario, donde los conceptos poseen atributos comunes de criterio que se designan mediante un símbolo o signo.
2. El **aprendizaje por asimilación**: que es la interpretación entre una información nueva y las estructuras conceptuales ya adquiridas:
 - ❖ El **aprendizaje subordinado**: el aprendizaje del significado de un concepto nuevo que puede ser incluido en la estructura cognoscitiva ya existente.
 - ❖ El **aprendizaje superordinado**: o lo más general que se presenta cuando se aprenden proposiciones nuevas relacionadas con ideas subordinadas. Este tipo de aprendizaje tiene lugar cuando se presenta un material que permite la relación de los componentes; como es el caso de los modelos de inferencia que se proporcionan al alumno.
 - ❖ El **aprendizaje combinatorio**: que no se puede relacionar con las ideas subordinadas o superordinadas, pero que se relaciona con los contenidos relevantes de la estructura cognoscitiva. Por ello, los modelos de inferencia de vocabulario se contruyeron de tal forma que se muestra el concepto completo para que el alumno pueda ver su funcionamiento desde el principio al fin del proceso.

El papel que juega el profesor dentro de estos modelos es únicamente el de un guía; ya que el material se diseñó para que el alumno pueda trabajar los modelos a su paso. El profesor es quien debe asegurarse de que sus alumnos comprendan las instrucciones adecuadamente y que las apliquen de la misma manera. No compete al profesor calificar este material, sino proporcionarlo al autor de este documento con el fin de que este último haga el análisis de los resultados obtenidos. Al alumno corresponde leer cuidadosamente el material que se le ha proporcionado y resolverlo siguiendo las instrucciones que en el mismo se han establecido. Mientras resuelve los ejercicios de los modelos que se le presentan, se convierte en un elemento activo e independiente. Esto es de gran ayuda para cubrir el objetivo del presente trabajo. En cuanto al material se refiere, es sabido que este juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje y de comprensión de lectura. Permite que el alumno tenga una oportunidad adicional de practicar lo que ha aprendido. Los modelos de estrategias deben utilizarse frecuentemente; porque ayudan a que el alumno trabaje de manera independiente y tenga oportunidad de comprobar su avance o sus puntos débiles. También exigen por parte del alumno una práctica general de todo lo que han aprendido porque, el proceso de comprensión de lectura no es un hecho aislado, sino más bien una coordinación entre gran variedad de elementos textuales, extratextuales y estrategias que permiten que la comprensión se lleve a cabo.

3.2.2 Generalidades de los modelos propuestos.

Los modelos se elaboraron con el principio de presentar de manera dinámica y ágil estrategias de inferencia de vocabulario desconocido, con la finalidad de que alumno pueda trabajar a su propio ritmo con este material. De ahí que las partes que componen cada uno de estos modelos sean las siguientes en orden de aparición:

1. Descripción del punto a enseñar, en donde se explica cuál es el concepto que influye en el significado del vocabulario y de qué manera modifica el significado de las palabras.
2. Ejemplo del factor en cuestión, en dónde de manera práctica y breve se presenta al alumno un ejemplo que ilustre la descripción.
3. Ejercicio resuelto, en donde paso a paso se explica al alumno la manera en que se puede resolver un ejercicio. En el caso de preguntas abiertas se proporcionan varias respuestas posibles para que el alumno también piense en varias respuestas, mientras que cuando el caso solamente requiere una sola respuesta esta también se proporciona como respuesta única. De esta manera el alumno puede aprender de manera ilustrativa los pasos a seguir en la resolución de un ejercicio que bien podría representar un proceso mental de inferencia de vocabulario desconocido.
4. Ejercicio de aplicación que se proporciona al alumno para que él lo resuelva con base en la manera en que observó que se contestó el ejercicio de muestra.

3.2.3 Presentación de los modelos propuestos.

Ahora es conveniente presentar **los modelos** con los que se propone probar la hipótesis propuesta en este trabajo. Como ya se mencionó, todos los modelos que aquí se presentan manejan una pequeña definición del concepto estudiado, un ejercicio ya resuelto por el autor del modelo (para "enseñar" al alumno el funcionamiento del concepto y del modelo en particular), ejercicios con instrucciones claras para que el alumno los resuelva por su propia cuenta y una pregunta que pide conocer la opinión del alumno acerca de los ejercicios que resolvió.

1. Comenzaremos por presentar el modelo relativo al **conocimiento previo** que el lector tiene del tema. (ver anexo # 1) El conocimiento que el lector tiene del tema permite asociar la

información que de una u otra forma ya habíamos adquirido con anterioridad con la información nueva de un texto. Muchas veces cuando un lector ve un texto por primera vez piensa que es necesario comprender toda la información que hay en dicho texto. Sin embargo, cierta información ya le es conocida y que no es necesario procesarla nuevamente, sino más bien asociarla con la información que ya poseé.

En el modelo correspondiente al conocimiento previo del tema se hacen preguntas previas que permitan preparar al alumno para lo que va a leer y para activar el conocimiento que ya tiene del tema. Las preguntas generales se van haciendo más específicas para que la información que el lector ya tiene del tema le permita encontrar en el texto la información que de respuesta a las preguntas específicas. Se hace hincapié en que no es necesario procesar nuevamente TODA la información contenida en un texto, ya que parte de la misma se ha procesado con anterioridad.

2. Para el **modelo relativo al conocimiento de formantes** (ver anexo #1), se diseñó un ejercicio para que el alumno maneje de manera individual el uso de los formantes. Muchos de ellos tienen orígenes griegos o latinos, pero otros no existen en el español, por lo que es conveniente presentarlos al alumno. En nuestro caso en particular el alumno ya tenía un listado bastante completo de ellos en el Manual de Comprensión de Lectura que utilizan en clase, por lo que se presentaron únicamente los de mayor uso. Después se mostró al alumno como es que se modifica el significado de una palabra de acuerdo al formante presentado, para que así posteriormente el alumno pueda identificar la manera en que la raíz de la palabra se ve modificada.

El conocimiento de los prefijos y sufijos del inglés permiten que el alumno amplíe su capacidad de inferencia del vocabulario, porque modifican el significado de las raíces léxicas de la misma manera; es decir, que el prefijo "anti", por ejemplo, siempre significará "en contra de" y transferirá este significado a cuanta raíz léxica se le añada.

3. También se diseñó un **modelo relativo a los conectores** (ver anexo # 1). Como su nombre lo dice los conectores son palabras que unen oraciones. Sin embargo, al unir las oraciones, estas pueden cambiar de significado dependiendo del conector que se emplee. Mediante este modelo se guía al alumno a discernir el cambio de significado que se presenta en dos oraciones iguales al cambiar el conector. Se ayuda al alumno a comprender la importancia de un conector, a localizarlo en una oración y a entender la intención o significado que proporciona a las oraciones unidas por dicho conector.

4. Así mismo se diseñó un **modelo relativo a los cognados**, palabras que dependiendo del tipo de texto representan un alto porcentaje del vocabulario inglés (ver anexo # 1). Dada la enorme cantidad de palabras que se pueden incluir en esta categoría es que consideramos de gran importancia el incluir en el presente trabajo un modelo al respecto. Estas palabras, como ya se mencionó antes son similares en apariencia y significado a las palabras españolas y cuando es así, son de fácil reconocimiento y comprensión por parte del lector, por lo que comúnmente se les ha llamado "palabras transparentes". No obstante, existen los llamados falsos cognados, los que en relación con el significado en español son totalmente distintos a pesar de ser muy similares en cuanto a su apariencia. Por esta razón es que resulta conveniente inferir el significado de los falsos cognados principalmente por el contexto que rodea a estas palabras. El ejercicio que se diseñó enseña al alumno a identificar los cognados, a distinguir su equivalencia en español y a comprender de manera general el texto en el que se presentan.

5. También es de vital importancia el análisis del contexto que limita a un texto, por lo que se diseñó un **modelo relativo al contexto** (ver anexo # 1). El autor utiliza a las palabras de manera que pueda transmitir un significado específico, por esta razón es que la manera en la que el autor haya empleado esa palabra es básica para deducir su significado. El alumno debe aprender a distinguir lo que el autor "quizo decir" cuando emplea una palabra en un contexto

específico y a NO guiarse por una definición impropia del diccionario. En caso de que conociera varios significados de la palabra entonces deberá identificar el que el autor emplea en su texto. Esto se logra marcando la palabra en cuestión para que el alumno la ubique en el contexto. Posteriormente se proporcionan opciones de diccionario del significado de las palabras elegidas, a fin de que elija el significado más acorde con el contexto.

6. Como ya se ha mencionado, también la función sintáctica que desempeña una palabra es de suma importancia para comprender el significado de las palabras en un texto u oración en particular. De ahí que se haya diseñado también un **modelo relativo a la distribución oracional de las palabras** (ver anexo # 1). Es sabido que la función de una palabra, y por lo tanto su significado, se determina por la ubicación de la palabra en una oración. Así, debido a que el orden de las palabras en inglés poco variable, la misma palabra puede funcionar como sujeto o como verbo, tan solo con cambiarla de lugar (Pierce, 1985).

En el ejercicio que corresponde a este modelo, se presentan ejemplos con palabras sencillas y ya conocidas por el alumno. Posteriormente se extraen de un texto palabras que funcionan de varias formas y se plantean varias opciones para que el alumno "infera" la función de dicha palabra y después pueda comprender el significado de la misma dentro de la oración.

3.2.4 Uso del diccionario en la resolución de los modelos propuestos.

Dichos modelos no invitan al alumno a buscar el significado de la palabra en un diccionario, sino a inferirlo a partir de un texto. En esto radica precisamente la base de esta hipótesis. Sin embargo no estamos diciendo aquí que el uso del diccionario no sea adecuado, sino más bien lo dejamos como último recurso de comprensión léxica. Es nuestro interés que el alumno pueda lograr de manera independiente una comprensión más detallada de un texto mediante la **comprensión ágil** del vocabulario.

Es importante mencionar que el **diccionario**, a pesar de no ser **todo** lo que un lector necesita para decodificar el mensaje de un texto, sí es de gran ayuda para encontrar la correspondencia semántica del léxico. Es sabido que el uso del diccionario también implica algunos problemas para aquellos lectores hablantes del español que pretenden interpretar un texto escrito en inglés. Algunos de estos problemas son:

- ❖ El alfabeto en español no corresponde en su totalidad al inglés. No existe una letra *ch* en el inglés como solía existir en español. El problema radica precisamente en que el cambio para la "ch" se dio hasta 1994, cuando esta letra ya no se considera como tal; sino como la fusión de la "c" y la "h". De manera similar se presenta la letra *ll* y las combinaciones que se dan con *h* intermedia y que no existen en español.
- ❖ El diccionario presenta varios significados de la palabra. El alumno elige el primero sin poner atención a la función que la palabra tiene en la oración o sin considerar al contexto como guía para seleccionar el significado adecuado en determinado caso.

Por estas dos razones en particular es que no recomendamos el uso exclusivo del diccionario, sino la inferencia del vocabulario mediante las estrategias aprendidas. Obviamente esto agiliza la comprensión general de un texto y con la práctica constante de las estrategias recomendadas se mejorará la comprensión de textos escritos en lengua extranjera.

3.3 Descripción del desempeño de la aplicación de los modelos propuestos

3.3.1 Población

Estos modelos y los ejercicios correspondientes se aplicaron a una muestra de alumnos del segundo nivel del Curso de Comprensión de Lectura que la ENEP Acatlán imparte, en ese

entonces el último nivel del curso. Dicha muestra estuvo constituida por dos grupos matutinos de alumnos que ya habían cursado el primer nivel, o bien, habían llegado a este nivel por medio de un examen de colocación.

Estos alumnos tenían entre 18 y 25 años; en gran parte fueron alumnos de clase media y media baja, de los cuales, de un total de 45 alumnos, 21 fueron hombre y 24 fueron mujeres

3.3.2 El material

El material utilizado en la aplicación de los modelos consistió en fotocopias de los anexos del presente trabajo, que el autor del mismo proporcionó a los profesores de los grupos participantes, con el fin de que ellos los distribuyeran entre sus alumnos. Posteriormente, se repartieron los modelos a los alumnos, de manera que cada uno de ellos contara con copias de cada uno de los modelos y se les explicó que este material, a pesar de no conformar parte de su curso de comprensión de lectura, les sería útil para esclarecer algunos conceptos y para conocer el manejo de la inferencia del vocabulario desconocido en una lengua extranjera. Con el fin de reducir el costo que el gran número de fotocopias implicaba, los modelos se presentaron al alumno en dos juegos de fotocopias. El primero de ellos cubría los modelos de inferencia del vocabulario por medio del **conocimiento del tema** y por **conocimiento de formantes**. El segundo juego abarcaba los modelos de inferencia del vocabulario a través de la identificación e el conocimiento de **conectores**, de **cognados** (se incluyen falsos cognados), por **contexto** y por función de las palabras según su **distribución oracional**. Se pidió al alumno que intentara usar el diccionario lo menos posible y que NO recurriera a su uso para la resolución de los ejercicios de cada uno de los modelos.

3.3.3 Aplicación de los modelos propuestos.

Antes de presentar al alumno cualquiera de los modelos se aplicó un examen diagnóstico (examen piloto de requisito) a manera de pre-test y se calificó conforme a la escala utilizada por el Departamento de Inglés de la institución en cuestión (40 puntos). Los modelos de estrategias de inferencia de vocabulario se asignaron como tarea, se entregaron después al profesor titular del curso, quien se encargaba de explicar el funcionamiento de este material antes de proporcionarlo al alumno. Sin embargo, el factor tiempo influyó de manera considerable en la administración de este material, ya que muchos alumnos no alcanzaron a terminar los modelos, dejando fuera muchas veces el último ejercicio del material o incluso el último de los modelos.

El profesor titular del grupo revisó con el grupo los modelos y proporcionó a los alumnos comentarios de ayuda. Los modelos resueltos se entregaron después del proceso descrito al autor del presente documento con el fin de que este los calificara y evaluara los resultados obtenidos y los comentarios escritos por los alumnos.

A pesar, de que se trató de seguir un patrón de aplicación en relación al tiempo, esto no fue siempre posible, debido a las necesidades por parte de los profesores de cubrir el material regular del curso, lo que dio como resultado que prácticamente al final del curso se recogiera el último de los modelos. No hubo suficiente tiempo para la aplicación de un post-test, por lo que se decidió utilizar las calificaciones del examen final a manera de post-test; ya que la similitud del examen final del segundo curso de comprensión de lectura implica tener las mismas características y objetivos que el examen piloto de requisito que se empleó como pre-test.

3.3.3.1 Factores externos en la aplicación de los modelos

Existen de igual manera factores externos al autor que pueden influir en la correcta aplicación de estos modelos. Algunos de estos factores externos que influyeron directamente por parte del alumno son sus expectativas e intereses, su propósito para aprender nuevas

estrategias de comprensión de lectura. Por parte del material empleado, influyó su calidad y claridad en las explicaciones. Otro factor determinante que influyó en la manera de aplicación de estos modelos fue el corto tiempo dedicado a los mismos, en vista de que era imposible exigir de los profesores tiempo clase, debido a que el programa del segundo curso de comprensión de lectura ocupa el semestre completo, así que los modelos se asignaron como trabajo para realizarse en casa.

Capítulo IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

4.1 Presentación y análisis de los resultados obtenidos

4.1.1 Generalidades del diseño estadístico

Para la presente investigación, se empleó un diseño estadístico de "dos muestras relacionadas", que consiste en emparejar a los sujetos mismos, cuando la muestra es pequeña. Es por esto, que no resulta conveniente contar con un grupo control por separado. Este tipo de diseños establecen predicciones de tipo condicional (si...entonces...) y aunque su mayor debilidad es la incapacidad de manipular variables; se utilizó en esta investigación porque permite que cada sujeto funcione como su mismo control por medio de un pre-test que media la condición de los alumnos antes de iniciar el experimento de campo. Para cumplir con los propósitos de este trabajo, se midió el rendimiento de los alumnos antes de que se les aplicara cualquier tratamiento, por medio de la aplicación de un examen de requisito de práctica, al que en esta investigación se llamó examen de diagnóstico (pre-test). Posteriormente se aplicaron los modelos propuestos. Finalmente, se volvió a medir esta muestra de alumnos con otro examen que consistió en el examen final del curso, similar al de diagnóstico por sus objetivos y características pedagógicas y al que en esta investigación se llamó examen final (post-test). Después se compararon los resultados de ambas mediciones.

4.2. Procedimiento estadístico aplicado al caso

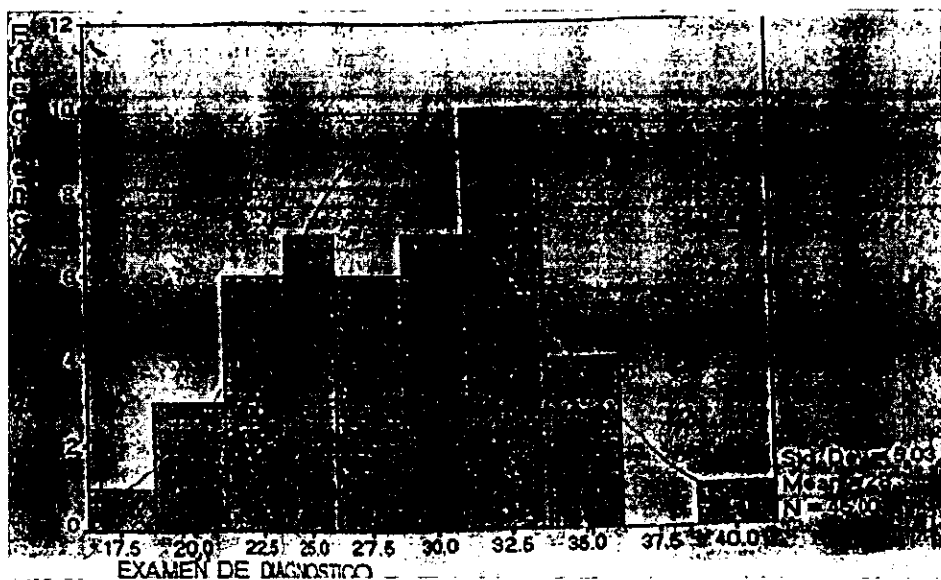
La comparación entre el examen de diagnóstico (pre-test) y el final (post-test) se hizo con la finalidad de medir la eficacia de los modelos de estrategias de inferencia de vocabulario en los alumnos. Si consideramos que estos modelos no son parte del material regular del segundo nivel del curso de comprensión de lectura en inglés que se imparte en la ENEP Acallán, entonces resulta interesante analizar si éstos mejoraron el desempeño general del alumno dentro del curso.

Se tomaron en cuenta las calificaciones de los 45 alumnos para calcular la media, la moda y la mediana, así como el cuartil, la frecuencia y la desviación estándar. De la misma manera se hicieron gráficos comparativos para ilustrar lo que ocurrió tanto en el examen de diagnóstico (primera medición de la variable dependiente) y el examen final (segunda medición de la variable dependiente).

4.3 Resultados obtenidos en el examen de diagnóstico / pre-test

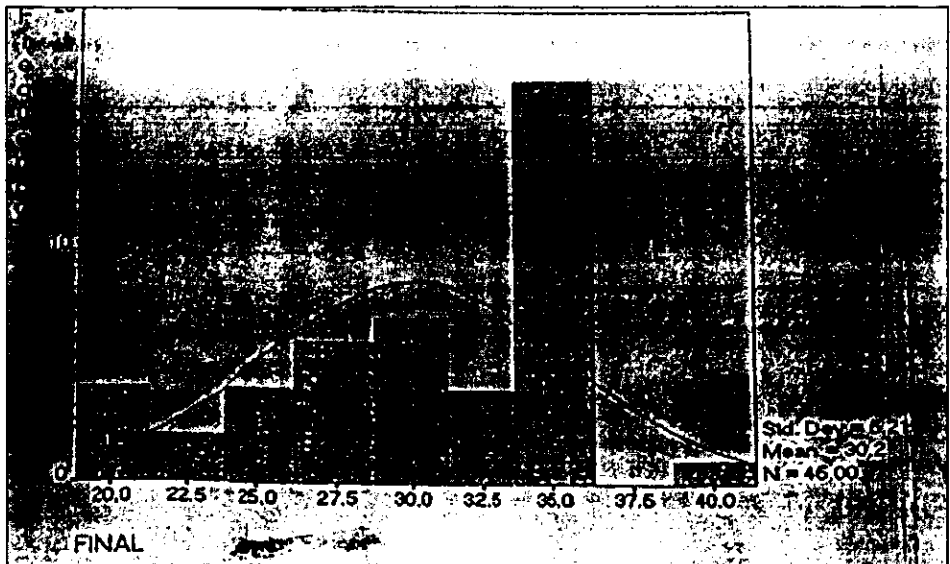
Los valores obtenidos en el **examen de diagnóstico** fueron los siguientes: la **media**, o sea, el promedio de aciertos obtenidos en el grupo de 45 alumnos fue de 28.267. El número total de aciertos que se podían obtener era de 40, por lo tanto, esto representa una calificación grupal que apenas logra aprobar el examen, según los lineamientos establecidos por la institución en donde se aplicaron ambos exámenes. La **mediana** para este examen resultó tener un valor de 28, cercano al valor de la media, lo que indica que hay coherencia entre las medidas de tendencia central. En este examen en particular se presenta un **rango** que abarca desde la calificación mínima obtenida de 18 puntos hasta la calificación máxima de 40. En cuanto a la **moda**, es decir, la calificación obtenida con mayor frecuencia fue de 32 aciertos; y se presentó en cinco casos. La **desviación estándar** en este examen fue de 5.034. Este valor representa la dispersión de las calificaciones. Mediante el rango y la desviación estándar podemos apreciar la

apertura que existe entre las calificaciones que se obtuvieron así como la amplitud de los puntajes de aciertos que los alumnos obtuvieron en la muestra. El **histograma** nos permite observar de manera gráfica el comportamiento de la muestra con base en la media, el rango y la desviación estándar. Los cuartiles los que nos indican el comportamiento de las calificaciones en la muestra en porcentajes. El **cuartil 1**, representa el 25% de la muestra y presenta un valor de 24 puntos, lo que significa que la calificación en la cuarta parte de la muestra es reprobatoria. Hay que recordar que para la institución en la que el examen se aplicó es necesario contar con 28 aciertos para aprobar un examen. Así mismo, en el **cuartil 2**, que representa el 50% de la muestra, se observa un valor de 28 aciertos. El **cuartil 3**, que representa al 75% de la muestra, incrementa su valor a 32 puntos. Analizando esta información se puede observar que si este fuera un examen regular, al menos el 25% de la población no lo aprobaría. Esto se puede observar en la gráfica que a continuación se presenta.



4.4 Resultados obtenidos en el examen final / post-test.

Los resultados del **examen final** tuvieron ciertas variantes con los obtenidos en el examen de diagnóstico. La **media** se presenta con un valor de 30.222 aciertos, la que es una calificación aprobatoria y a la vez muy similar a la **mediana** que se presenta en ese examen, la que equivale a 30 aciertos; nuevamente mostrando coherencia entre las medidas de tendencia central. La calificación más frecuente o **moda** representa un valor de 34 aciertos. Las calificaciones obtenidas se encuentran en un **rango** que oscila entre 19 (calificación mínima obtenida) y 40 (calificación máxima obtenida). También se calculó la **desviación estándar** que existe entre las calificaciones de los alumnos en este examen y se vió que existe una dispersión de valores equivalente a un 5.209. A continuación se muestra una gráfica que ilustra lo que se



ha mencionado acerca del examen final.

En cuanto a los cuartiles, en el **cuartil 1**, que representa a la cuarta parte de la muestra, encontramos un valor de 28. En este caso se observa que dicha fracción de la población ha

aprobado el examen. El **cuartil 2**, que representa a la mitad de la muestra, presenta un valor de 30 y el **cuartil 3**, que representa a las dos terceras partes de la muestra, presenta un valor de 34.5. De esta manera vemos que la totalidad de la muestra en la que se aplicó el examen después de los modelos ha aprobado el examen, y también podemos observar una mejora en todas las calificaciones.

4.5 Comparación entre los resultados obtenidos en los exámenes pre-test y post-test.

Si se comparan el primer cuartil del examen de diagnóstico con el primer cuartil del examen final se puede apreciar una diferencia de 2 puntos, que muestra una mejora en el rendimiento de los alumnos a pesar del poco tiempo que se dedicó al tratamiento.

También se encuentran diferencias entre ambas medias, siendo la media del examen de diagnóstico de 28 y la del examen final de 30, por lo que se encuentra nuevamente una diferencia de 2 puntos (ver anexo 2).

Del análisis anterior se pueden observar diferencias acerca de los exámenes y el trabajo mismo, las que se discutirán en las conclusiones de este trabajo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL PRESENTE TRABAJO

Recordemos que la hipótesis de este trabajo propone que si se le proporcionan al alumno estrategias de inferencia de vocabulario, éste podrá comprender los textos en inglés con mayor precisión, agilidad y eficiencia. Al realizar una investigación teórica acerca del funcionamiento del proceso de comprensión de lectura en general y de manera más particular acerca de la comprensión del vocabulario desconocido mediante la inferencia, propusimos estrategias de inferencia de vocabulario desconocido para la comprensión de textos escritos en inglés. Posteriormente se diseñaron modelos que permitieran la presentación de estas estrategias al alumno y se aplicaron dichos modelos a una muestra de alumnos después la aplicación de un examen de diagnóstico / pre-test que permitiera tener un control de avance de los alumnos.

Se compararon los resultados obtenidos en el examen de diagnóstico con los obtenidos en el examen final / post-test y se comprobó una diferencia positiva que nos permite decir que nuestra hipótesis se comprobó. En los resultados obtenidos se pueden apreciar diferencias en las calificaciones, que sugieren que los alumnos en general pudieron comprender los textos con mayor agilidad, precisión y eficiencia. Se notó una mejoría que nos permite deducir que a pesar del serio problema del tiempo; las estrategias para la inferencia de vocabulario desconocido que aquí se proponen y que se trabajaron mediante los seis modelos tuvieron un efecto positivo para los alumnos en la comprensión de textos escritos en inglés. Estadísticamente se encontró una mejoría en la comprensión del alumno, a pesar de que se enfrentaron factores poco favorables, como la carencia de tiempo disponible para el trabajo con los modelos concernientes a las estrategias propuestas. Los profesores debían cumplir con un programa establecido y calculado para un semestre de trabajo, el cual tenía de por sí una considerable carga de trabajo. Por este motivo, los modelos no pudieron trabajarse durante horas de clase a fin de proporcionar explicaciones más amplias y llevar a cabo una supervisión individual por parte del profesor.

Además, debido a la carga de trabajo del semestre en cuestión, no se pudo lograr una sistematización de trabajo de los alumnos con los modelos; es decir, el alumno no pudo trabajar con los modelos como se hace con otros materiales que son propios del curso. No se explicó ampliamente el propósito de los modelos ni se dio una introducción para el trabajo con los mismos que permitiera que el alumno valorara los modelos como estrategias de ayuda en su aprendizaje, por lo que cada alumno trabajó estos modelos a su manera. Sabemos que aunque los profesores amablemente resolvieron las dudas de los alumnos, se hubiera logrado un trabajo más preciso de contar con más tiempo y menos presión por cumplir un programa. Los seis modelos que se presentaron al alumno se dieron en dos partes y esto aumentó la carga de trabajo, tanto para los profesores que ayudaron en la aplicación de los modelos, como para los alumnos.

Como resultado de estos factores: carga considerable de trabajo y tiempo medido para el desarrollo de materiales propios del curso, no se pudo supervisar la manera individual en que trabajaron los alumnos. A pesar de que los modelos de estrategias se calificaron y se compararon los resultados del examen de diagnóstico y los del final, no fue posible realizar un análisis del desempeño de cada uno de los alumnos. Al respecto, hubiera resultado interesante hacer una evaluación en cuanto a la consistencia en los resultados para el mismo tipo de preguntas o bien sobre el origen de las respuestas (correctas e incorrectas) proporcionadas por el alumno. Sin embargo, éste tipo de análisis no pudo realizarse debido a las condiciones de trabajo ya mencionadas.

Los alumnos proporcionaron comentarios favorables acerca de los modelos para el manejo de estrategias de inferencia de vocabulario desconocido que presentamos en este trabajo. Algunos de los comentarios que los alumnos escribieron fueron los siguientes:

Pienso que son técnicas que nos facilitan la comprensión de un texto y que nos dan la clave para descubrir el tipo de significado que juega una palabra.

Estos ejercicios están muy completos. Están muy bien estos ejercicios. De entrada me gustó que nos explicaran qué es un conector, ejemplos de los diferentes conectores y ejercicios. Me queda ya muy claro lo de los conectores; ya que se me hacía un tema un poquito difícil. De las copias que nos han dado, los he aplicado a los ejercicios y se me ha facilitado contestarlos. Espero que nos sigan dando éste tipo de información.

Nos ayudan (los modelos) a entender mejor una lectura analizando no solo la lección, sino entendiendo el contexto podemos inferir más fácilmente las ideas principales.

Por los resultados obtenidos y por los comentarios de los alumnos sabemos que ellos sintieron mayor confianza al enfrentar el problema del vocabulario desconocido lo que incluso permitió que solicitaran la devolución de los modelos para seguir estudiando.

La experiencia obtenida en la aplicación de los modelos resultó ser benéfica por lo que pensamos que sería muy importante incluir los modelos como material regular del curso de comprensión de lectura. De esta manera, se podría considerar mayor tiempo al trabajo sistematizado de los modelos en horas de clase.

El valor del trabajo mediante modelos para estrategias de inferencia de vocabulario desconocido radica en que estos representaron un reto individual mayor por parte de los alumnos, quienes debían leer y comprender la teoría para después aplicarla en la comprensión de textos; y la seriación de los mismos no permitió aislar a una estrategia de otra, pero se consiguió que el uso del diccionario fuera nulo en la resolución de los ejercicios de los modelos. Será cuestión de los futuros trabajos que resulten de este el refinar la aplicación de los modelos y reducir en la medida de lo posible los factores poco favorables que este trabajo enfrentó.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Allen Virginia F. (1953). *People in Livingston: A reader for adults learning English*. New York: Thomas and Crowell.
- Anderson, R.C., y P.D. Pearson, (1984). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. En *Handbook of reading research*, P. David Pearson (De.), 255-287. New York: Longman
- Anderson, R.C., y P. Freebody, (1979). *Vocabulary Knowledge*. Technical Report No. 136. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanessian H. (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Barnett, M.A. (1989). *More than meets the eye*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Been, S. (1975). Reading in the Foreign Language Teaching Program. *TESOL Quarterly*. 9 (3): 91-95.
- Bloomfield, L. (1942). Linguistics and Reading. *The Elementary English Review*, 19, pp. 125-130, 186-86. Reimpreso en Charles F. Hockett, ed. *A Leonard Bloomfield Anthology* (1970) Bloomington, Ind.: Indiana University Press
- Bloomfield, L. y Clarence L. Barnhart. (1961). *Let's Read: A linguistic approach*. Detroit: Wayne State University Press.
- Chapman, L.J. (1983). *Reading development and cohesion*. London: Heineman.
- Clarke, M.A. y Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles. *Language Learning*. (1): 48-90.
- Carrel, P.L. y Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly* 17 (4): 553-573.
- Carrel, P.L., y B. Wallace, (1983). Background Knowledge: context and familiarity in reading comprehension. En *TESOL '82*, M. Clarke y J. Handscombe (eds.), 295-308. Washington, D.C.: TESOL.
- Carrel, P.L. (1984). Schema theory in ESL reading: classroom implications and applications. *Modern Language Journal* 68 (4): 332-343.

- Carrel, P.L. (1989). *Interactive Approaches to Second Language reading*. Cambridge: University Press.
- Cohen, A., H. Glasman, P.R. Rosenbaum-Cohen, J. Ferrara y J. Fine, (1979). Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants. *TESOL Quarterly* 13(4): 551-564.
- Cornu, A.M. (1979). The first step in vocabulary teaching. *Modern Language Journal* 63: 262-272.
- Dijk, T.A. van y W. Kintsch, (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dubin, F, D.E. Eskey, y W. Grabe, eds. (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Eskey, D. E. (1970). A new technique for the teaching of reading to advanced students. *TESOL Quarterly*, 4 (4): 315-321.
- Eskey, D.E. (1971). Advanced reading: The structural problem. *English Teaching Forum*, 9(5): 15-19.
- Eskey, D. E. (1973). A model program for teaching advanced reading to students of EFL. *Language Learning* 23: 169-184.
- Eskey, D. E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En *Interactive approaches to second language reading*, de. P.L. Carrel, J. Devine y D.E. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fries, C. (1962). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En N.A. Johnson (De.) *Current topics in language: Introductory readings*: 370-383. Cambridge, M.A.: Withrop Publishers.
- Halliday, M.A.K., y R. Hasan, (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning* 32 (1): 1-31.
- Johnson, D.D., y P.D. Pearson, (1978). *Teaching Reading Vocabulary*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kolers, P.A. (1969). Reading is only incidentally visual. En *Psycholinguistics and the teaching of reading*, K.S. Goodman y J.T. Fleming (Eds.) 8-16. Newark, Del. : International Reading Association.
- Lado, R. (1964). *Linguistics across cultures*. New York: Mc. Graw Hill.
- Mc Guigan, F.J. (1983) *Psicología Experimental*; México, Editorial Trillas

- Nuttal, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heineman.
- Pick de Weiss, S. (1988) *Cómo investigar en Ciencias Sociales*; México, Editorial Trillas; 40.
- Pierce, J. E. (1985). The nature of English Grammar. *English Teaching Forum*, July: 2-8.
- Pierce, M. E. (1973). Sentence Level Expectancy as an aid for advanced reading. *TESOL Quarterly* 7 (3): 269-277.
- Richards, J.C. (1980). *The role of vocabulary teaching*. Cambridge, M.A.: Winthrop.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. En *Attention and Performance*, Volume VI, de. Stanislav Dornic. New York: Academic Press.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, de. Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce y William F. Brewer. Hillsdales, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Silberstein, S. (1987). Let's take another look at reading: 25 years of reading instruction. *English Teaching Forum*, October: 28-35.
- Smith, Frank (1973). *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K.E. (1981). Attentional and automatic context effects. En *Interactive Processes in Reading*, de. A. Lesgold y C. Perfetti. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Stanovich, K.E. y R. West (1983). On Priming by sentence context. *Journal of Experimental Psychology: General* 112: 1-36.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. Donald y Martin John, W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stockwell, R.P., Schachter, Paul y Partee, Barbara Hall (1973). *The Major Syntactic Structures of English*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Swaffer, J. (1991). *Reading for Meaning*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Williams, R. (1983). Teaching the recognition of cohesive ties in reading in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language* 1(1): 35-53.

ANEXO 1

MODELOS DE TRABAJO SOBRE ESTRATEGIAS DE INFERENCIA LÉXICA

Nombre: _____ Grupo: _____

Inferencia del vocabulario por conocimiento del tema.

Cuando lees un texto trata de asociar lo que ya sepas del tema con la información que te presenta el texto. Muchas veces, el título del mismo nos indica de qué se tratará la lectura. A continuación se te presentan algunas preguntas como las que podrías hacerte una vez que hayas leído el título de un artículo. En este caso el texto se titula The PRI or the PRD for the government of Mexico City? Cuando ves las siglas PRI o PRD las puedes asociar con las siglas del Partido Revolucionario Institucional y con las del Partido de la Revolución Democrática. Esto se debe a que esta información ya la conoces y la recuerdas, lo que te permite darte una idea del resto de la lectura. Recuerda que e la mayoría de las ocasiones esta es la intención primordial de un título. Es conveniente que antes de comenzar a leer un texto te preguntes qué esperas de esa lectura y qué sabes de la misma. A continuación se te presentan algunas preguntas que podrías hacerte y sus respuestas probables. Las preguntas que aquí se muestran tienen la intención de que "recuerdes" lo que ya sabes de este tema.

1. ¿Qué relación tienen el PRI y el PRD con el gobierno de la Ciudad de México?, o bien ¿qué tienen en común a este respecto?

Respuestas probables: ambos son partidos que han luchado últimamente por el gobierno de dicha ciudad, ambos partidos han gobernado o gobiernan dicha ciudad, etc.

2. ¿Quién elige al Gobernante de la Ciudad de México? Y ¿cómo se elige dicho funcionario?

Respuestas probables: por "dedazo", el presidente lo hace, por elecciones, no sé, la cámara de senadores y diputados, etc.

3. ¿Quién elegía antes al gobernante de la Ciudad de México?

Respuestas probables: no sé, por "dedazo", el presidente, los senadores y diputados, la población, nadie, etc.

4. ¿Alguna vez había sucedido que un partido de oposición ganara un proceso electoral de esta magnitud?

Respuestas probables: si, no, etc.

5. ¿Es Cárdenas un candidato de importancia para las elecciones presidenciales del año 2000? Y ¿por qué?

Respuestas probables: sí, porque ganó la elecciones para el gobierno del D.F., porque ya tiene experiencia en los procesos electorales; no, porque nunca antes ha ganado en elecciones presidenciales, porque ya es mayor de edad, etc.

Ahora lee el texto y recuerda que hay información que NO necesitas procesar nuevamente porque ya la conoces, sólo es necesario que la asocies con la información NUEVA del texto.

PRI or PRD for the government of Mexico City?

By John Ward Anderson and Molly Moore

MEXICO CITY, July 6—Mexican leftist opposition candidate Cuauhtemoc Cardenas was elected mayor of Mexico City in nearly seven decades the ruling party had never been defeated. The mayoral candidate for the ruling Institutional Revolutionary Party, or PRI and other high-ranking party officials, including President Ernesto Zedillo, declared late tonight that preliminary results showed Cardenas and his leftist Democratic Revolution Party, or PRD, had the majority of the votes, even though less than a quarter of the vote had been counted. Several surveys of voters by six different organizations indicated that Cardenas would win with a margin of victory of at least 22 percent and perhaps as great as 32 percent.

The opposition victory in the first mayoral election in modern Mexico City history is a signal of what many people perceive as the ruling's party legacy of corruption and economic crisis. The mayor was previously appointed by the president of the Republic. This election elevates Cardenas to the second most powerful position in the country, making him a strong candidate for president election in the year 2000.

"I want to congratulate Cuauhtemoc Cardenas very sincerely for his victory," President Zedillo said in a nationally televised speech. "I want to offer him... a relationship of respectful collaboration with the federal government in the best interests of Mexico City residents."

As Zedillo appeared on national television, hundreds of jubilant Cardenas supporters filled the city's main square, waving PRD flags, shouting victory songs, and shooting fireworks into the sky.

El poner especial atención a la información nueva de un texto nos permite asociarla con la previa y darnos cuenta de que el vocabulario **no** fue un impedimento para la comprensión global del texto. Esto se debe a que el conocer algo del tema de un texto facilita grandemente la comprensión del vocabulario de dicho texto y por consiguiente del texto en general.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Entonces el texto no te parecerá del TODO NUEVO y podrás responder más efectivamente a preguntas de comprensión global e incluso podrás *inferir* (adivinar por los factores que rodean a un elemento) el significado de algunas palabras. En este caso la palabra *powerful* pudo haber sido un problema pero al asociar el conocimiento que ya tenías con ella información nueva entonces aunque no sepas el significado literal de la palabra si puedes darte una idea de lo que significa. De esta manera *powerful* podría significar: importante, poderoso o famoso, porque ya sabíamos que ganó las elecciones para gobernador del D.F. y porque el texto nos proporcionó un dato importante: las elecciones del año 2000.

Ahora observa las siguientes preguntas y verás que la información que ya sabías es importante (Se han utilizado negritas en el texto para que encuentres más fácilmente las palabras):

1. La palabra *mayor* puede significar:

- a) gobernador b) amigo c) presidente

La respuesta será: **a) gobernador** porque ya sabemos que Cárdenas fue elegido gobernador.

2. La palabra *legacy* puede significar:

- a) legalidad b) leal c) legado

La respuesta es: **c) legado** porque se han comentado las condiciones en las que se gobernaba la ciudad bajo la mano del PRI, y la opción que mejor queda es la c).

A continuación responde las siguientes preguntas de comprensión global:

1. ¿Qué tan importante es Cárdenas como candidato para las elecciones presidenciales del año 2000? Se considera como el segundo hombre más importante para entonces.
2. ¿Qué fue electo Cárdenas y cuál fue el porcentaje de votantes que le dio el triunfo fue electo gobernador del D.F con un porcentaje de por lo menos 22%.
3. ¿Fue Cárdenas felicitado por algún miembro del PRI? Si, por el presidente Zedillo

Ahora se propone seguir este modelo con otro texto titulado *Crime Capital*; un tema bastante conocido, discutido y algunas veces experimentado todos nosotros

A la vuelta de esta hoja escribe algunas preguntas que te harías a ti mismo en cuanto vieras el título de este texto.

Crime Capital

By Stephen S. Rosenfeld.

Friday, June 20, 1997.

MEXICO CITY – The story here is the crime. The State department **warns** of street robbers and advises a super-defensive street style. Practically any Mexican you meet (who does not travel under armed guard) has anecdotal evidence of the criminal conditions in the city.

Residents say to know “tens” of victims by police or ex – police who are a particular **menace**. Kidnappings of famous businessmen or politicians are estimated 1500 to 2000 a year. Those with the option take their families to other cities such as Dallas or Monterrey.

What causes this crime? I ask President Zedillo. He attributes it to the poor economic conditions and to a **failure** of law institutions. But corruption is now declining, he reports; the problem is not “insoluble.”

This relatively benign explanation is confronted by what seems to be the most common **point of view**. First, of the 17 million people who are in extreme **poverty**, so desperation is the **engine** of much crime.

The official response to the poverty is an economic program designed to restore job-creating growth. A Yale-trained economist, Zedillo gives credit for the evident **recovery** to his tax reforms and investment incentives. Corruption is the system itself. You begin to see now how difficult it must be to obtain any respect from the **citizens**. It means a change in the PRI’s relationship to the state. It requires then a **clean-up**, to chat is called a “reform.”

Ahora lee el texto y selecciona la opción que mejor proporcione el significado de las siguientes palabras (están marcadas en negritas en el texto):

1. wams
a) advierte b) sonrío c) baña
2. menace
a) cariño b) bienestar c) amenaza
3. kidnappings
a) anuncios b) amigos c) secuestros
4. failure
a) éxito b) entusiasmo c) fracaso
5. point of view
a) punto de encuentro b) punto de vista c) punto de salida
6. poverty
a) pobreza b) pasión c) patines
7. engine
a) motor b) mano c) martir
8. recovery
a) repartir b) recuerdo c) recuperación
9. citizens
a) cintillas b) cinturones c) ciudadanos

10. clean-up

a) limpieza b) limón c) líquido

Ahora vuelve a leer el texto con ayuda de tus respuestas y contesta las siguientes preguntas a la vuelta de esta hoja:

1. ¿Es el índice de criminalidad tan alto en la Ciudad de México que aquellos que pueden irse se mudan a otras ciudades?
2. ¿Cuál es, según el presidente Zedillo, lo que causa de la criminalidad?
3. ¿Qué respuesta ha dado el gobierno al elevado índice de pobreza de la población?
4. Según este texto ¿cuál es la posición del gobierno en cuanto a criminalidad se refiere?
5. Según el autor, ¿qué es necesario para mejorar las condiciones de seguridad en la ciudad?

Ahora compara tus respuestas con las que aquí se te proporcionan:

Opción múltiple:

1. a
2. c
3. c
4. c
5. b
6. a
7. a
8. c
9. c
10. a

1. si
2. la pobreza
3. un programa ara el crecimiento de empleos
4. piensa que hay cierta recuperación
5. una reforma que elimine la corrupción

Escribe tu opinión acerca de este ejercicio al reverso de la hoja.

Nombre _____ **Grupo:** _____

Inferencia de Vocabulario por conocimiento de formantes

Ahora te presentamos otra manera de inferir el vocabulario a partir de la **forma de la palabra**, es decir de los **formantes**. Como ya se ha descrito con anterioridad los prefijos (partículas que se agregan al principio de una palabra) y sufijos (partículas que se agregan al final de una palabra) que se aplican a una raíz léxica (parte de la palabra que nunca cambia) modifican su significado y su función. Por lo tanto, el tener cierto conocimiento de estos formantes nos permite inferir el significado de una palabra en particular.

El conocer el significado de una palabra que comparta su raíz léxica con alguna otra nos permite fácilmente conocer el significado de la nueva palabra si comprendemos su sufijo o prefijo, según sea el caso. Es decir, si por ejemplo conocemos el significado de la palabra Psychology, nos será fácil deducir el significado de las demás palabras que se forman a partir de la misma raíz (psychological, psychologically, psychologist, psychiatrist, etc.) Si recordamos las funciones que de manera general representan los sufijos: **lc** e **ical** conforman adjetivos o características, **ly** permite la formación de adverbios, o que **ist** representa sustantivos relativos a personas que realizan la acción (García - Jurado et. al., 1994,82), entonces la inferencia del significado de una palabra con este tipo de formantes es relativamente sencilla.

Algo similar ocurre con los prefijos: **un**, **non**, **in**, **il**, **ir**, **mi**, **dis**, y **de** significan la inversión de una acción, lo opuesto de, o no; **self** significa de sí mismo, **anti** significa en contra de, **sub** significa debajo de (García - Jurado et. al. 1994,84) y así sucesivamente con otros formantes de esta categoría. Los prefijos son fáciles de detectar y de comprender para nosotros los hispanos porque su uso en el inglés también proviene en gran parte del griego y está presente en el español.

Contesta las siguientes preguntas:

¿cómo se trata la enfermedad del SIDA?

¿ existe alguna cura para esta enfermedad?

- Lee el texto cuidadosamente.

AIDS: and now the bad news

You might think that the Aids is over. New discoveries and several drugs have helped to reduce the death rates by around 40 percent. The prospects of life for the people infected with this virus have changed dramatically. A vaccine is the only hope of stopping the epidemic in the longer term. But that anti-virus vaccine still doesn't exist and some scientists foresee that it is now more difficult to get than ever before. "Everyday it is more difficult to test vaccines", says Joe Esparza of UNAids, the United Nations program on Aids in Geneva, Switzerland.

And the reasons? First, scientists in America and Europe do not yet believe they have found a good enough vaccine. They are putting more emphasis on basic or fundamental science. This makes excellent sense in America, where the epidemic is relatively small and slow-moving, but it cannot satisfy the needs of underdeveloped and overpopulated countries like Uganda or Ruanda, where the risk of becoming infected is twice as high. Second, no one will know if the existing vaccines work or not until they are tested. But one thing is unfair true: considering that about 90 percent of the research worldwide is American funded, America's priorities are in the global agenda.

On top of the problems, the new treatments make vaccines difficult for a third practical reason – at least in the industrialized countries. The drugs make the virus almost impossible to detect in people's bodies, and if you want to know if a vaccine is working or not, you must be able to detect the virus. As a result, says Esparza, "people misunderstand us, because they believe our attitude is irresponsible and self-interested, but there is no way of knowing if a vaccine works. The malfunction of a vaccine could have unexpected results, so we are not in the end of this epidemic by any means".

Una vez que hayas leído el texto y se has verificado la comprensión general del mismo, observa la tabla que tienes a continuación. Aquí se encuentran los prefijos y sufijos más comunes con sus respectivos significados.

Prefijo	Significado del prefijo	Sufijo	Significado del S
Un	• Opuesto de	-ly	A la manera de
Non	• No		
De	• Invertir una acción		
In	• Opuesto de	-ment	La cantidad de
Il	• No	-ness	El estado de

Ir Im			-ion	
Dis	<ul style="list-style-type: none"> • Invertir una acción 		-fy -ify	Hacer, formar Causar que sea
Anti	<ul style="list-style-type: none"> • En contra de 		-able -ible	Capaz de Merecedor
Fore	<ul style="list-style-type: none"> • Antes 		-ic -ical	Característica de
Under	<ul style="list-style-type: none"> • Poco 		-ant -ent -eer -ist -or -er (agregado a un sustantivo)	Persona que realiz acción
Over	<ul style="list-style-type: none"> • Demasiado • En exceso 		-al -aceous -acious -an -ian	Perteneciente a Referente a
Re	<ul style="list-style-type: none"> • Volver a hacer 		-ed	Terminaciones :ado ido, -to, -so y -cho español o el pretérito verbos regulares
Self	<ul style="list-style-type: none"> • De sí mismo 		-ing	Terminaciones: -anc -iendo del español
Mal	<ul style="list-style-type: none"> • En mala forma 		-ous	Característico de
Sub	<ul style="list-style-type: none"> • Debajo de • Menos que 		-er (añadido a un adjetivo)	Más + adjetivo
Mis	<ul style="list-style-type: none"> • equivocado 		-est (agregado a adjetivos)	El más + adjetivo
A	<ul style="list-style-type: none"> • Carente de 			

Ahora bien, de las palabras del texto hemos seleccionado aquellas que contienen algún prefijo o sufijo y las hemos colocado en este cuadro para que nos sea más sencillo distinguirlas y encontrar su equivalente al español. Cuando hacemos esto es importante fijarnos en el resto de la oración y encontrar un significado adecuado al texto, de esta manera estamos **inferiendo** el vocabulario desconocido.

Palabra	Prefijo	Sufijo	Equivalente al español
epidemic	X	ic	Epidémico
infected	X	ed	Infectado
dramatically	X	ly	Dramáticamente
Stopping	X	ing	Deteniendo
Foresee	Fore	X	Preveer
Antivirus	Anti	X	Contra los virus
Fundamental	X	al	Fundamental
Underdeveloped	Under	-ed	Escasamente desarrollado / subdesarrollado
Overpopulated	Over	-ed	Sobrepoblado
impossible	Mi	ible	Imposible
misunderstand	mis	X	Entender equivocadamente
Self-interested	self	-ed	Autointeresado / egoísta
unexpected	un	-ed	Inesperado
irresponsible	ir	ible	irresponsable

Como seguramente habrás notado hay palabras que tienen tanto prefijos como sufijos y ambas partículas intervienen en el significado final de la palabra..

Ahora que conoces los significados de algunas palabras más no te será difícil leer el texto y responder algunas preguntas de comprensión global

- ¿ha terminado ya la epidemia del SIDA? *No, ya que aún no hay un tratamiento efectivo o preventivo*
- ¿existe vacuna alguna para evita este mal? *No, porque es difícil probarlas*
- ¿Porqué es difícil probar las vacunas? *Porque es difícil detectar al virus cuando se le ha suministrado alguna droga al cuerpo humano.*

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas y después lee el texto cuidadosamente.

¿quiénes son "Los Simpson"?

¿son acaso un tipo normal de caricatura?

The Simpsons: a way of life.

Palabra	Prefijo	Sufijo	Equivalente al español
famous		Ous	Famoso
highest		Est	El más alto
fantastic		lc	Fantástico
American		an	Americano (estadounidense)
closer		Er	Más cercano,
United		ed	Unido
Created		ed	Creado
appeared		ed	*apareció
government		Ment	Gobierno
corruption		Tion	Corrupción
incredible	in	ible	increíble
illogical	il	Cal	ilógico
wonderful		ful	Maravilloso
apparently		ly	Aparentemente
Disadvantage	dis		desventaja

Respuestas a las preguntas: 1) no, son por el contrario bastante distintas. 2) Matt Groening
3) que abordan temas como el gobierno, la corrupción y el ateísmo.

Nombre: _____ Grupo: _____

Inferencia del vocabulario por conocimiento de conectores

Recordemos que los conectores son muy importantes para conocer la secuencia lógica de un texto. El conector, al conformar parte de un texto adopta el papel de "unificador de ideas", es decir que une a las oraciones de tal manera que estas se relacionan de acuerdo a la función propia del conector.

Si por ejemplo encuentras uno de estos conectores, digamos "and" en una oración como la siguiente sería conveniente que analices los demás elementos de la oración y con el conocimiento de este conector con el fin de que establezcas relaciones de adición, entonces sabrás que los demás elementos forman parte de un conjunto; ya que dichos elementos se han añadido unos a otros.

Observa el cambio de significado que se presenta en las dos oraciones que unimos. Cuando empleamos un conector distinto. Como verás el cambio de significado depende del conector¹ que utilicemos.

1. Conector de adición: AND

Preserving the environment is essential

Man destroys it.

Oración unificada: Preserving the environment is essential and man destroys it.

Ambas oraciones se han unido mediante el significado de añadir la segunda oración a la primera. Dicho significado se logró mediante el conector de adición. Aquí podemos observar que el equivalente español de esta oración es: **Preservar el medio ambiente es esencial y el hombre lo destruye.**

2. Conector de contraste: BUT

Preserving the environment is essential, but man destroys it.

Al unir estas oraciones por medio de este conector logramos establecer un significado de contraste entre la primera oración y la segunda. De esta manera podemos decir que el equivalente de dicha oración con el conector de contraste es: **Preservar el medio ambiente es esencial, pero el hombre lo destruye.**

3. Conector de causa: BECAUSE

Preserving the environment is essential because man destroys it.

La unión de las dos oraciones se ha hecho mediante el conector que establece una relación que indica que la segunda oración es la causa de la primera. El equivalente de esta oración unificada con un conector de causa es: **Preservar el medio ambiente es esencial porque el hombre lo destruye.**

4. Conector de efecto: THEREFORE

Man destroys the environment therefore preserving it is essential.

¹ Puedes consultar la lista de conectores que se encuentra en tu material del curso de Comprensión de Lectura.

Las oraciones se han unido y establecido un significado de efecto por medio del conector. Esto indica que la segunda oración es el efecto de la primera. Debido a esto el equivalente de esta oración es: El hombre destruye el medio ambiente por lo tanto preservarlo es esencial.

5. Conector de condición: IF

Preserving the environment is essential if man destroys it.

Las dos oraciones se unieron indicando que la segunda oración es condicionante de la primera, es decir que para que se cumpla la primera oración es necesario que exista la segunda. Este significado se ha transmitido a través del conector de condición IF, en la oración unificada cuyo equivalente en español es: Preservar el medio ambiente es esencial si el hombre lo destruye.

6. Conector de conclusión: FINALLY

Man destroys the environment, finally it is essential.

En este caso para transmitir un significado coherente fue necesaria su inversión. Nuevamente es el conector el que transmite un significado, en este caso el de conclusión. Para esta oración podemos considerar la equivalencia española de: El hombre destruye el medio ambiente finalmente es esencial conservarlo.

7. Conector de énfasis: AS A MATTER OF FACT

Preserving the environment is essential, as a matter of fact man destroys it.

Cuando empleamos este conector podemos decir que las oraciones cuentan con un nuevo significado al unificarse. El conector ahora establece una relación de énfasis entre ambas oraciones, por lo que podemos decir que su equivalente en español es: Preservar el medio ambiente es esencial, de hecho, el hombre lo destruye.

8. Conector de tiempo: AFTER

Preserving the environment is essential after man destroys it.

Al emplear este conector se establece una relación en la que la acción de la primera oración ocurre posteriormente a la segunda. El equivalente de esta oración unida mediante este conector temporal es: Preservar el medio ambiente es esencial después de que el hombre lo destruye.

Como habrás podido observar cuando unificamos con diversos conectores las mismas dos oraciones, el significado que transmitimos varía considerablemente. Pudiste darte cuenta de que es el conector el que nos muestra la relación que existe entre dos oraciones. A continuación se presenta un texto en el que podrás encontrar algunos de estos conectores.

Life safer or fatal threat?

In the next few weeks the U.S. government will give the car drivers the option of deactivating the air bags. In the past 11 years deaths and accidents caused by air bags have notoriously become more common. During that period 1900 lives were saved by the air bag, but safety regulators say that it is not safe. Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour, because in real life many of the victims died in accidents which occurred at a very low speed. Air bags have killed more children under 12 years old. The car drivers now face a dilemma. Many companies are directing interviews to safety experts and are conducting extensive tests. It is the car driver who will decide to keep the air bag or not.

Una manera de comprender los diversos significados que establecen los conectores consiste en analizar la relación que establecen entre las dos oraciones que se están uniendo.

Extraemos las dos oraciones que se han unificado por medio del conector de contraste *but*:

- During that period 1900 lives were saved by the air bag.
- Safety regulators say that it is not safe.

Así: *During that period 1900 lives were saved by the air bag, but safety regulators say that it is not safe.*

Se contrastan ambas oraciones cuando empleamos este conector. ¿cómo podríamos modificar el significado de la oración unificada para proporcionar una idea de contraste y de qué manera se modificaría el significado? Respuesta: al utilizar un conector de contraste como "but" estaremos diciendo que la primera oración se contradice con la segunda. La primera oración expone que muchas vidas se salvaron. La segunda contrasta diciendo que las bolsas de aire no son seguras.

También se ha utilizado el conector de causa *because* en otras dos oraciones:

- Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour.
- In real life many of the victims died in accidents which occurred at a very low speed.

Así: *Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour, because in real life many of victims died in accidents which occurred at very low speed.*

Este conector establece una relación que indica que la segunda oración dio lugar a la primera, es decir que fue la causa para que ocurriera la primera.

¿De qué manera podríamos unir estas oraciones para que establecieran una relación de énfasis y de qué manera se modifica el significado? Respuesta: podremos utilizar el conector "as a matter of fact" y el significado cambia a la vez que añade información que comprueba que las pruebas hechas a las bolsas de aire verdaderamente se llevaron a cabo.

Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour, as a matter of fact, in real life many of the victims died in accidents which occurred at a very low speed.

Su equivalencia en español es: Las bolsas de aire han sido probadas en accidentes que no exceden las 20 millas por hora, *de hecho*, en la vida real muchas de las víctimas murieron en accidentes que ocurrieron a una velocidad muy baja.

Se ha empleado el conector *and* en las oraciones:

- Many companies are directing interviews to safety experts
- (Many companies) are conducting extensive tests.

El conector establece una relación de adición, es decir que la información de la segunda oración se une a la de la primera con la finalidad de que conformen un conjunto. En este caso no es necesario repetir el sujeto (many companies); ya que, es el mismo sujeto quien realiza ambas actividades: dirigir entrevistas a expertos en seguridad y conducir pruebas extensivas. De no existir el conector de adición entonces habríamos tenido que mencionar nuevamente al sujeto. ¿cómo podríamos cambiar el significado de esta oración a uno de tiempo anterior? Respuesta: se puede utilizar el conector de tiempo *before* y escribir la oración de la siguiente manera: Many companies are directing interviews to safety experts before conducting extensive tests, o bien, Before conducting extensive tests, many companies are directing interviews to safety experts. El significado cambia a una relación temporal. Antes de realizar las pruebas, se llevan a cabo las entrevistas. Cabe mencionar que también podemos decir que las pruebas se hicieron antes de las entrevistas, según el lugar en el que coloquemos el conector de tiempo.

Ahora se ha seleccionado un texto de interés general. Los avances de la investigación genética han permitido que sus aplicaciones prácticas sean muy diversas. De una nueva aplicación en el campo de la investigación criminalística es de lo que trata este texto. Se titula: How far can we trace our DNA?

Instrucciones: Lee el texto cuidadosamente.

How far can we trace our DNA?

A new study suggests you're leaving DNA all over the place – on pens, suitcases, keys, coffee mugs - and it can be traced back to you. Now we can know whose DNA it is. That provides an important tool for investigating crimes, say forensic scientists. Australian investigators recovered DNA from a group of everyday things and matched it back to the people it came from.

The technique has already been used to provide evidence in cases of murder, rape, armed robbery, extortion and drug trafficking. Australian scientists say that they also discovered that people can pick up another people's DNA on

their hands. That increases the possibility that a person could plant or accidentally leave somebody else's DNA at a crime scene. It is no surprise that DNA can be found on objects that were only casually touched by hands.

It's not clear where the DNA people obtain comes from, but there is some evidence that "naked" DNA has escaped from dying cells. The researchers recovered DNA from leather briefcases, telephones, pens, and in keys. They discovered that the samples matched the DNA of the people who regularly used each item. This has shown extremely important matters. Scientists will develop additional studies **because** many things aren't clear.

Glosario: DNA- ácido desoxirribonucleico

Naked – en bruto

Dying – muertas, que mueren

Cells - células

A continuación responde las siguientes preguntas relacionadas con los conectores que están en negritas:

1. En las oraciones:

- Australian investigators recovered DNA from a group of every day things.
- (Australian investigators) matched it back to the people it came from.

El conector **and** establece una relación de _____. ¿cómo podríamos modificar el sentido de estas oraciones unificadas a un significado de causa? ¿qué conector emplearías? ¿de qué manera cambia el significado?

2. Se ha utilizado el conector **but** para unir las oraciones:

- It is not clear where the DNA people obtain comes from
- There is some evidence that "naked" DNA comes from dying cells.

Se ha establecido una relación de _____. Ahora cambia el significado de la oración a uno de énfasis y explica de qué manera ha cambiado el sentido de la nueva oración.

3. El conector **because** se ha utilizado en las oraciones:

- Scientists will develop additional studies
- Many things aren't clear.

La relación de _____ la establece el conector **because**. ¿cómo podemos cambiar el significado a uno de contraste y cuál sería su equivalente al español?

Escribe tu opinión acerca de este ejercicio

Nombre: _____ Grupo: _____

Inferencia del vocabulario por conocimiento de cognados

Los cognados representan el 50% de las palabras del idioma inglés, haciéndolas por sí mismas demasiado importantes para dejarlas de lado. Ahora bien, los cognados se presentan como "palabras transparentes", es decir que tiene bastante semejanza a las palabras españolas tanto en su ortografía como en su significado. Sin embargo, existen palabras que tienen semejanza en cuanto a su forma con el español, pero que tienen significados diferentes en ambos idiomas; este tipo de palabras se llaman falsos cognados y es ahí donde debemos tener cuidado para evitar una deformación en la interpretación de la información contenida en el texto. Muchas veces podemos obtener su significado atendiendo al contexto y al conocimiento que tengamos del tema, pero es recomendable utilizar el diccionario cuando el contexto nos indica que no hay coherencia en la inferencia del significado de esa palabra.

Cuando nos encontramos con cognados es conveniente ubicar estas palabras infiriendo su significado al tratar de reconocer la palabra en alguna palabra parecida en nuestro idioma. En el texto que se presenta a continuación hemos marcado a los cognados con negritas para que te sea más fácil su localización. Es fácil inferir el significado de estas palabras, porque ya conocemos su equivalente en nuestra lengua materna.

A continuación se muestra un texto titulado My heart and the fishy oils y tiene que ver con la relación existente entre los aceites que provienen de los peces y las enfermedades cardíacas, por lo que se considera un texto de interés general con información novedosa. Se ha seleccionado este texto por su gran cantidad de cognados y porque la inferencia de sus significados es relativamente fácil; ya que se puede hacer uso del conocimiento común de temas relacionados con la salud del corazón.

My heart and the fishy oils

Scientists have **discovered** that fish oils help **prevent** heart **attacks**. It seems that **fatty acids** in the oils work **adequately** with the heart **cells** to keep this **muscle** beating **constantly**. Past **clinical** trials and **epidemiological** trials on **human** populations, have **suggested** that

these oils are **particularly** useful in **reducing** the risk of heart attack. **Australian** researchers developed a **technique** for growing heart **cells** on **adult animals**. They **stimulated individual cells** with a weak **electrical current** so that they were beating **regularly**. By **adding adrenaline** the team would make the **cells** beat out of **rhythm** with **electrical pulses**. This kind of "arrhythmia", the **irregular** beating that can bring on a heart **attack**. The scientists then added food **extracts** to the **cells**, including fish oils. They **observed** their **effect** on the **cells** through a **microscope** linked to **image enhancement systems**. It turned out that the fish oils could **restore** the beat to **normal**, so that it was in time with the **electrical** pulses. They seemed to do this because their **fatty acids** become **part** of the **membrane** of each **cell**, which is itself made of **fatty materials** called **lipids** and **controls components** which **control** the cell's beating.

Ahora puedes inferir el significado de estos cognados si pones atención a dos cosas: la similitud de estas palabras con tu lengua materna, el español y al contexto en el que se encuentren. Un ejercicio que te ayudará con esto consiste buscar la palabra en el texto y buscar los elementos similares entre el inglés y el español (que son mínimas y se han marcado más oscuras) y después proporcionar sus significado de la siguiente manera:

Palabra inglesa	Equivalencia española	Palabra inglesa	Equivalencia española
Scientists	<i>Científicos</i>	cells	<i>Células</i>
prevent	<i>Previene</i>	epidemiological	<i>Epidemiológico</i>
attacks	<i>Ataques</i>	constantly	<i>Constantemente</i>
acids	<i>Ácidos</i>	clinic	<i>clínico</i>
Adequately	<i>Adecuadamente</i>		

Se han marcado con cursivas las respuestas a este ejercicio.

Ahora se te presenta el texto que se titula: Eyes on the sun, el que trata acerca de la conformación de la corteza solar. Se ha elegido este texto porque presenta un considerable número de cognados y la inferencia de estos es relativamente sencilla.

Instrucciones: lee el texto cuidadosamente y pon especial atención a las palabras que estén en negritas.

Eyes on the sun

If you think **hurricanes** and **tornadoes** are **terrible**, take a look at the sun's **periodic** storms. **Solar eruptions** from that **enormous thermonuclear reactor** in the sky can reach as far as the **distance** from Earth to the moon. The most **intense explosions** produce **billions of tons** of **material** from the sun. If only small **electrically charged particles** reach the Earth's **atmosphere**, they can push **satellites** out of **orbit** or fry their **circuits**. If they reach the surface they can change the **planetary climate**. Many **scientists** would like to **predict** the sun's **climate** as **exactly** as they do with the **terrestrial** weather.

Last week they seemed a little closer to getting their wish. At a meeting of the **International Astronomical Union** in Kyoto **solar physicists** reported results from the new **generation** of **solar observatories**. What they saw **included impressive images** of hot **gases** **circling** the sun's "**artic**" **region**. What they think is that these aren't really **gases** but **rivers** of **plasma** that come from the **interior**. **Using computer techniques**, **scientists** **discovered** that thousands of **explosions** take place in the interior of the sun and that there are also **considerable magnetic properties** that **generate** the **solar** storms. The **question** now is how does this **affect** the **terrestrial** weather. Scientists try to **analyze** other clues so they can answer this **question**.

Ahora, a la vuelta de esta hoja parafrasea el contenido de este texto en español:

Escribe tu opinión acerca de este ejercicio

Nombre: _____ Grupo: _____

Inferencia del vocabulario por contexto

El contexto es la manera en la que el autor ha colocado las palabras para transmitir un significado o concepto. La inferencia del vocabulario a partir de un contexto es de suma importancia porque el significado de algunas palabras puede variar según el contexto en el que se encuentren, es decir, según lo que el autor haya tratado de transmitir.

Cuando hayas leído el texto, se te ofrecen dos opciones del significado de una palabra. Intenta inferir su significado según se utiliza en el texto que acabas de leer. Ejemplo:

El texto dice lo siguiente:

"He runs a food business"

Si consideramos a la palabra "run" como la primera acepción que nos proporciona un diccionario entonces podríamos pensar que esta palabra significa correr. Sin embargo, se nos proporcionan dos opciones: a) correr y b) dirigir. Por el contexto en el que se encuentra esta palabra, la elección de significado sería "dirigir"

Otro ejemplo: *"The industrials visited the manufacturing plant"*

Nuevamente se nos proporcionan dos opciones: a) planta (vegetal) y b) planta (fábrica) Por el contexto, es imposible que los industriales visitaran a un vegetal de manufactura, pero sí es lógico que visiten la fábrica de manufactura, por lo que la opción adecuada para este contexto será "planta (fábrica)".

Si el texto dijera: *"He wears glasses because he cannot see well"*

Y se nos presentaran las opciones: a) anteojos y b) vasos, nuevamente tenemos que considerar la importancia del contexto en el que se encuentre la oración. No se usan vidrios porque no se vea bien, sino más bien anteojos o gafas, por lo que la opción adecuada a este contexto será de anteojos.

La variedad de significados de una palabra según su contexto se hace mayor debido a que el 60% de las palabras en inglés pueden funcionar indistintamente como verbos o como sustantivos y en muchas ocasiones sus significados cambian.

Antes de leer el texto es importante conocer el tema. Una forma efectiva de acercarnos a él es responder algunas preguntas antes de leer el texto. Si no contáramos con las preguntas podríamos preguntarnos qué nos sugiere el título de un texto. Si el título del texto es Introducing the model office worker, podemos preguntarnos por ejemplo:

- ¿qué es un empleado modelo de oficina?
- ¿se trata de un modelo de algún producto o de un modelo profesional?
- ¿trabajan los modelos profesionales en una oficina?
- ¿qué otro tipo de modelos puede haber en una oficina?

Ahora te presentamos el texto para que lo leas cuidadosamente. El texto elegido se relaciona con el mundo de la robótica y se titula: Introducing the model office worker. Para tu ayuda se ha proporcionado un glosario.

Introducing the model office worker

If you see a blue-eyed model called Monika in your office, don't worry. Even if you are told Monika will do nothing all day except spy on you. Monika is a mannequin created by the University of California at Berkeley's Center to study sick building syndrome. Monika has sensors all over her body and will be masqueraded as an office worker to report on working conditions inside commercial buildings. "If a building causes people to be distracted, sleepy, or sick, it reduces their productivity," says Edward Arens, director of the Berkeley Center.

Monika will enable the researchers to study a variety of environmental conditions, including temperature, humidity, sound and light levels, air quality and pollution. All these factors can contribute to sick building syndrome.

The model was built at the Technical University of Denmark in Copenhagen and looks similar to a shop mannequin, but Monika is not an empty container. It is packed with sensors in order to measure the interaction between human bodies and their working conditions.

Monika's skin is a glass fibre and polyester shell wrapped with nickel wire. The wire is used to keep the skin warm and measure how office conditions affect its temperature. Each of Monika's 16 parts is individually controlled and monitored by a computer. Monika also breathes. Her lung allows it to inhale and exhale through the nose and mouth. Therefore Monika provides a realistic information of what people breathe in.

Monika has a variety of wigs and clothing to simulate the dress habits and body sizes of a woman, allowing it to sit inconspicuously in any office.

Glosario:

Blue-eyed= de ojos azules

Wrapped = envuelto

Masqueraded= enmascarado

Wigs = pelucas

Las palabras que encuentras marcadas en negritas suelen tener diferentes significados según el contexto en el que las encuentres. Escoge de las opciones que se te presentan la que represente el significado que en este texto se pretenda transmitir.

Model a) modelo-persona que se dedica al modelaje b) modelo-versión

Light a) ligero

b) luz

Glass a) vidrio

b) vaso

Shell a) cubierta

b) concha

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. ¿De qué está hecha Mónica?
2. ¿Dónde se creó Mónica?
3. ¿De qué está compuesta su piel?
4. ¿Para qué sirven sus sensores?

A continuación escribe tu opinión acerca de este ejercicio

Nombre: _____ Grupo: _____

Inferencia del vocabulario por conocimiento de la distribución oracional de las palabras

La **distribución oracional de las palabras** se basa en conocer el significado de la palabra de acuerdo a su función en la oración, lo que se determina mediante la posición que la palabra ocupe en la oración

Hand me those bags.

Hand funciona como **acción** y tiene un significado equivalente a "dar", el equivalente de la frase en nuestra lengua materna será entonces "dame o deme esas bolsas"

I have the bags in my right hand.

Hand adopta el significado de mano, y funciona como **nominador**, su equivalente al español será: "Tengo las bolsas en mi mano derecha".

Cuando vemos un texto hay muchas palabras que están funcionando como acciones y que quizá sólo conocemos cuando funcionan como nominadores o descriptores, o viceversa. Entonces podemos malinterpretar el significado del texto cuando la función que conocemos de una palabra ha cambiado. La actividad consiste en conocer ciertas claves acerca del uso de esas palabras y entonces elegir de entre las opciones presentadas del significado que dichas palabras adoptan en el texto. Es conveniente que conozcamos el orden natural de las palabras en las oraciones inglesas básicas:

Sujeto + verbo + complemento

Ejemplo: We water the flowers

La palabra **water** que normalmente tiene el significado de "agua", en esta oración es una acción entonces debemos identificar la función de la palabra primeramente para después seleccionar de las opciones que se nos presentan. Recuerda que en oraciones más complejas el descriptor (características que modifican a un nominador) siempre están antes del mismo, lo que es muy distinto del español y que los calificadores pueden estar ya sea antes de un descriptor o en el lugar del complemento.

Ahora bien, elijamos el significado de la palabra **WATER** en la oración que se le presentó de las siguientes opciones: a) agua b) regamos (regar) c) pintamos (pintar).

De las opciones que se nos presentan una de ellas es obviamente errónea porque no coincide con el contexto del texto, otra es la que normalmente asociamos y otra es la correcta. Según lo que sabemos acerca del orden natural de las oraciones inglesas básicas, sabemos que la opción correcta es la B), porque la palabra funciona como acción, pues se encuentra después de quien realiza dicha acción. De las opciones que tenemos, la palabra más correcta para esta oración por el contexto en el que esta se encuentra es: regar.

Finalmente nos será fácil llevar a cabo la interpretación utilizando la opción que hayamos elegido. Esto nos ayudará a comprobar la validez de nuestra respuesta. Nosotros _____ las flores. Recuerda que en la vida real, las opciones que aquí se te proporcionen las podrás encontrar en el diccionario. En ese caso, el proceso de selección será el mismo. El siguiente es un texto de reflexión, apropiado porque contiene varias palabras que comparten significados según la posición que adopten dentro de la oración.

El texto que en este caso se ha seleccionado se titula: All I really need to know I learned in Kindergarten. Es un texto de reflexión, apropiado porque contiene varias palabras que comparten significados según la posición que adopten en la oración.

All I really need to know I learned in Kindergarten

All I **need** to know about how to live, what to do and how to be I learned in kindergarten. These are the things I learned: share everything, play fair, don't hit people, put things back where you found them, warm cookies and cold milk are good for you, live a balanced life, take a nap every afternoon, watch out for traffic. We should all remember the little seed in the small styrofoam cup. All the roots go down and the **plant** goes up. Nobody really knows how or why, but we are all like that. The mice, the goldfish and the plant, they all die. So do we.

Think of the better world it would be if we apply any of these in our families, in our governments. Imagine that all the world could have warm cookies and cold milk and take a nap in the afternoon. This is still true no matter how old you are.

Ahora seleccionamos el equivalente al español de las palabras en negritas que aparecen en las siguientes oraciones extraídas del texto que acabamos de leer.

La palabra **need** en este texto funciona como: (ocupa el lugar inmediato posterior al realizador de la acción)

Por lo tanto su equivalente al español será:

- a) necesito b) necesidad c) necesario

La palabra **hit** en este texto funciona como: (ocupa el lugar inmediato posterior al _____)

Por lo que su equivalente en español es:

- a) pegues b) pegamento c) pegado

La palabra **warm** en este texto funciona como: (se encuentra antes del _____ - galletas- del que proporciona alguna característica)

Su equivalencia más adecuada al español para esta oración es:

- a) tibiar b) túbias c) túbieza

La palabra **plant** en este texto funciona como: (ocupa el primer lugar en una oración, por lo que está antes de _____)

Su equivalente más adecuado al español es:

- a) plantar b) planta c) plantado

Completa las ideas de algunas oraciones del texto. Ayúdate del texto mismo y del ejercicio que acabas de realizar:

Oración en inglés	Equivalencia española
All I need to know of how to live, what to do and how to be I learned in kindergarden.	Todo lo que saber de cómo vivir, qué hacer y cómo ser lo aprendí en el jardín de niños.

Don't hit people.	No le a las personas.
Warm cookies and cold milk are good for you.	Las galletas y la leche fría son buenas para ti.
All the roots go down and the plant goes up.	Todas las raíces van hacia abajo y va hacia arriba.

Ahora trabaja por tu cuenta con el siguiente texto:

Responde las siguientes preguntas:

- ¿es la tecnología una importante herramienta para la enseñanza?
- ¿crees que la tecnología puede sustituir al proceso de aprendizaje?

Instrucciones: Lee el texto cuidadosamente y pon especial atención a las palabras en negritas.

Technology doesn't teach.

Distance education satisfies real **needs**. However, the fashion of internet and teleconference have produced pressure to employ these devices rapidly.

Our primary job as technologists, instructional designers and educators is to establish conditions that motivate learners to interact the instructional material at a level to remember it and to learn it. That is, that we must concentrate on what learners **need** and to create active learning material. Some of the challenges that educational institutions are facing today are:

- Increasing **costs** of classroom instruction
- More **demand** for education

As educators **face** this challenges, developments in distance education are emerging rapidly

Instrucciones: localiza las palabras que a continuación se te presentan y completa la tabla que se te presenta a continuación. Recuerda que el orden de la oración básica inglesa es el siguiente: (adjetivo) Sujeto + verbo (adverbio) + complemento.

Palabra Inglesa	Función que dicha palabra desempeña en esa oración	Equivalente en español
Needs	nominador	a) necesidades b) necesita c) necesarios
Need		a) necesidad b) necesitan c) necesario
Costs		a) costos b) cuesta c) costoso
Demands		a) demandas b) demanda

		c) demandante
Face		a) cara o enfrentamiento b) enfrentan c) confrontado

Ahora con ayuda del texto en sí y de la tabla que acabas de completar interpreta las oraciones en las que se encuentran:

- Distance education satisfies real needs. La educación a distancia satisface _____
- we must concentrate on what learners need. Debemos concentrarnos en lo que _____
- Increasing costs of classroom instruction. _____ para la instrucción en un salón de clases.
- More demand for education. _____ de educación.
- As educators face these challenges... Mientras los educadores _____ estos retos...

Escribe tu opinión acerca de estos ejercicios en la parte de atrás de esta hoja.

ANEXO 2

LISTADOS DE DATOS ESTADÍSTICOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA DE ALUMNOS

Listado de la muestra de alumnos

Presentación de los resultados

Nombre	Grupo	Diagn.	Final	Total
Avila Rodríguez Claudia	CL212A	32	40	72
Rojas Mireles Gabriela	CL208C	40	36	76
De los Santos Soriano María de los Angeles	CL212A	28	36	64
Hernandez Ornelas Georgina	CL208C	28	36	64
Preciado Bucio Blanca Azucena	CL208C	26	36	62
Hernández Rojas Pérez Gallardo Rosa Guillermina	CL212A	22	36	58
Palacios Morales Fanny	CL212A	32	35	67
Rangel Hernández Rosa María	CL208C	31	35	66
Guzmán Medina Victor Javier	CL212A	30	35	65
Orozco García Mónica	CL212A	28	35	63
Arriaga Soto Alejandra	CL212A	27	35	62
Elizondo Samano Martha Angélica	CL208C	36	34	70
Alvarez Montoya Itziqueri	CL212A	34	34	68
Bautista Montoya Wendy	CL208C	32	34	66
Ríos Solís Heriberto Armando	CL212A	31	34	65
Peña Velázquez Juan	CL212A	29	34	63
Magaña Lule María Lucila	CL212A	24	34	58
Ortiz Uribe Omar Alejandro	CL212A	23	34	57
Ortiz Ramírez Héctor Humberto	CL212A	32	32	64
Betancourt Escobedo Juan	CL212A	28	32	60
García López Ericka Mariana	CL212A	22	32	54
Rangel Martínez Teresa Yazmín	CL208C	22	32	54
Zarate Reyes José Guadalupe	CL212A	32	30	62
Espejel Rosales Edgar Omar	CL212A	31	30	61
Endonio Salinas Julián Antonio	CL212A	24	30	54
Estrada Acevedo Verónica	CL212A	20	30	50
Enciso Minor Miguel Angel	CL212A	36	29	65
Ortiz Pérez Javier	CL208C	33	29	62
Rodríguez Ayala Rufo Andrés	CL208C	26	29	55
Navarrete Hernández Gerardo	CL212A	34	28	62
Nicolás Vázquez Armando	CL208C	33	28	61
Arias García Gabriel	CL208C	28	28	56
Cabrera Alvarez María de los Angeles	CL212A	25	28	53
Hidalgo Antonio Norma	CL212A	19	28	47
Funes Morales José Luciano	CL208C	18	28	46
Ocón Barrientos Edgar Gerardo	CL208C	32	26	58
Medina Arredondo Marco Antonio	CL212A	31	26	57
Franco Regalado David	CL212A	23	24	47
Moyado de la Fuente Norma Angélica	CL208C	21	24	45
Vega Rivas Dulce Nelly	CL212A	32	22	54
Guerrero García Fabiola	CL212A	26	22	48
San Vicente Oliveros Pilar	CL208C	32	21	53
Cortés García Daniel	CL212A	26	21	47
Pinón Sánchez Roberto	CL212A	31	19	50
Jiménez Zamorano Avelino	CL212A	22	19	41

