

LP.1526  
7475

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS  
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN LENGUAS EXTRANJERAS  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

EL ROL DE LA INFERENCIA LÉXICA EN EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN  
UN AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Autor: Jained del C. Pernia P.  
Tutora: Dra. Adelina Arellano-Osuna

Trabajo de Grado presentado ante la Ilustre Universidad de Los Andes  
como requisito final para optar al Grado Académico de  
Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

MÉRIDA, VENEZUELA  
Mayo, 2014

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela  
(CC BY - NC - SA 3.0 VE )

Derechos reservados

JAINED DEL CARMEN PERNÍA PEREIRA

2014  
www.bdigital.ula.ve

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**DEDICATORIA**

**A Dios y a la Virgen**

**A mi familia**

**iii**

**Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela  
(CC BY - NC - SA 3.0 VE )**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen, por darme lo necesario sin tener que pedirlo.

A mis padres, por su apoyo y compromiso con mi vida personal y profesional.

A mi esposo, Rubén, por mantenerse incondicional en las buenas y en las malas, por su apoyo y cariño incondicional.

A mi hijo Adrián, por ser testigo de tantos días en vela, los cuales al fin dieron sus frutos.

A mi tutora y a mis profesores de la maestría, quienes me ayudaron a crecer personal y profesionalmente, tantos consejos, tantas vivencias que se van más allá del aula. ¡Gracias!

A mis compañeros de maestría, en especial a Laura Sánchez y a Ann Ortiz, quienes más que compañeras, son amigas y consejeras.

A todas las personas que de una u otra forma me apoyaron en mi tesis, ¡muchas gracias!

## RESUMEN

### EL ROL DE LA INFERENCIA LÉXICA EN EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN UN AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

El propósito de este estudio de casos fue analizar el rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un aula de inglés como lengua extranjera, en una institución universitaria ubicada en el Oriente de Venezuela. Con el fin de responder las interrogantes planteadas en este estudio, se realizó una investigación cualitativa, bajo el diseño de estudio de casos. Los instrumentos de recolección de datos fueron: observaciones, entrevistas, textos escritos, listas de cotejo, una Escala de Conocimiento del Vocabulario y reportes retrospectivos. Los resultados indican que la estrategia de la inferencia léxica conlleva una serie de procesos cognitivos complejos, así como el uso de diferentes pistas lingüísticas y no lingüísticas, por parte de los estudiantes, las cuales influyen el uso acertado o desacertado de la estrategia mencionada para comprender el texto, y por ende, aprender vocabulario. Tomando en cuenta que los participantes demostraron ignorar algunas palabras desconocidas y que la aplicación de la estrategia tuvo más desaciertos que aciertos, se concluye que para que la inferencia léxica dé paso al aprendizaje de nuevas palabras, ésta debe ser usada adecuadamente, permitiendo la comprensión del texto escrito y así suscitar procesos cognitivos complejos que demanden tiempo y esfuerzo, por parte de los aprendices. El estudio también concluye que los docentes de lectura en ILE deben modelar y enseñar de manera directa, la aplicación de la estrategia de la inferencia léxica. Igualmente, es necesario enseñar a los estudiantes a reconocer y a aplicar las diferentes pistas lingüísticas y no lingüísticas presentes en el texto leído, creando consciencia de la complejidad de la estrategia y de la necesidad de practicarla constantemente, para usarla de manera adecuada. Finalmente, debe considerarse tanto el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, como el propio texto, para considerar hasta qué grado, la comprensión del texto escrito y la inferencia léxica como estrategia cognitiva pueden ser o no exitosas.

Palabras clave: inferencia léxica, lectura, aprendizaje de vocabulario, ILE

## **ABSTRACT**

### **THE ROLE OF LEXICAL INFERENCE IN VOCABULARY LEARNING IN AN ENGLISH-AS-A FOREIGN-LANGUAGE CLASSROOM**

The purpose of this case study was to analyze the role of lexical inferencing in vocabulary learning, in an English-as-a-foreign-language classroom, at a public university located in Eastern Venezuela. Data was collected through a questionnaire, non-participant observations, together with field notes, semi-structured interviews, a vocabulary knowledge scale, check lists, and stimulated recall. The results indicate that use of the lexical inferencing strategy involves complex cognitive processes, as well as different linguistic and non linguistic clues applied by the students, which influence its success or failure. During this study, the students ignored some unknown words and used the lexical inference strategy in a wrong way, most of the time. The study concludes that in order to learn new vocabulary through the lexical inferencing strategy, it has to be successfully applied, since it involves different cognitive processes from the students, and demands effort and time. The study also concludes that teachers should model the use of the lexical inferencing strategy, in a direct way. It is also important to teach students to identify and apply different linguistic and non linguistic clues, by creating awareness of the complexity of this strategy and the importance of practicing it in a successful way. Finally, the proficiency level of students and the complexity of the text play an important role in the success or failure of the lexical inferencing strategy and reading comprehension.

**Key words:** lexical inference, reading, vocabulary learning, EFL

## ÍNDICE

|  | Págs. |
|--|-------|
| DEDICATORIA.....                                   | iii   |
| AGRADECIMIENTOS.....                               | iv    |
| RESUMEN.....                                       | v     |
| ABSTRACT.....                                      | vi    |
| LISTA DE FIGURAS .....                             | xi    |
| LISTA DE GRÁFICOS.....                             | xii   |
| INTRODUCCIÓN.....                                  | 1     |
| CAPÍTULO   |       |
| I EL PROBLEMA.....                                 | 5     |
| Planteamiento del problema.....                    | 5     |
| Preguntas de Investigación.....                    | 7     |
| Propósito y Justificación de la Investigación..... | 8     |
| Limitaciones del Estudio.....                      | 9     |
| II MARCO TEÓRICO.....                              | 10    |
| Fundamentación Teórica.....                        | 10    |
| Modelo Teórico de Lectura.....                     | 11    |
| Estrategias Cognitivas de Lectura.....             | 13    |
| Inferencia Léxica.....                             | 16    |

|   |    |
|---|----|
| Factores que Intervienen en el Uso de la Inferencia Léxica.....   | 19 |
| Aprendizaje del Vocabulario en una LE.....  | 21 |
| Evolución Histórica del Vocabulario a través de los Métodos y Enfoques de Enseñanza/Aprendizaje de una LE.....                                | 23 |
| Método Gramática-Traducción.....  | 23 |
| Método Directo.....   | 24 |
| Método Audiolingual.....  | 24 |
| Enfoque Comunicativo.....   | 25 |
| Lenguaje Integral.....  | 26 |
| Aprendizaje Incidental del Vocabulario en una LE.....   | 27 |
| Antecedentes.....   | 28 |
| Estudios Relacionados con la Enseñanza/Aprendizaje Incidental del Vocabulario a través de la Lectura.....                                     | 29 |
| Estudios Relacionados con los Factores que Inciden en el Uso de la Inferencia Léxica a través de la Lectura de Textos Escritos en Inglés..... | 34 |
| III MARCO METODOLÓGICO.....   | 43 |
| Paradigma de la investigación.....  | 43 |
| Diseño de la investigación.....   | 44 |
| Informantes y ambiente educativo de la investigación.....   | 44 |
| Procedimientos para la recolección de los datos.....  | 45 |
| Observaciones.....  | 46 |
| Entrevistas.....  | 46 |
| Textos escritos en inglés.....  | 47 |

|  |    |
|--|----|
| Listas de cotejo.....  | 50 |
| Escala de conocimiento del vocabulario.....  | 51 |
| Post-tests.....  | 52 |
| Reportes retrospectivos.....   | 52 |
| Validez, confiabilidad y ética.....  | 53 |
| Análisis e interpretación de los datos.....  | 55 |
| IV CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO.....   | 59 |
| La Institución.....  | 59 |
| Descripción general del espacio físico.....  | 60 |
| El Aula de Clase.....  | 61 |
| Ubicación de la Asignatura en el Plan de Estudios.....   | 61 |
| Objetivos de la Asignatura de Lectura y Escritura.....   | 62 |
| El horario de clase.....   | 64 |
| Dinámica de la clase.....  | 64 |
| Materiales y actividades pedagógicas.....  | 65 |
| La Docente.....  | 79 |
| Filosofía de enseñanza/aprendizaje.....  | 79 |
| Los Estudiantes Informantes.....   | 80 |
| <i>Cintia: “Me apasionan las lenguas”</i> .....  | 80 |
| <i>Luis: “Desde el liceo, me despertó un interés por el inglés”</i> .....                                  | 81 |
| V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....   | 83 |
| Categoría 1: Estrategias Pedagógicas de Lectura: ¿Es suficiente<br>mencionarlas o hay que aplicarlas?..... | 83 |

|   |     |
|---|-----|
| Categoría 2: Las Palabras Desconocidas, ¿las ignoro, las deduzco o las busco.....                     | 88  |
| Categoría 3: El Uso de la Estrategia Cognitiva de la Inferencia                                       |     |
| Léxica.....   | 97  |
| Subcategoría 3.1: Intentos fallidos en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica..... | 97  |
| Subcategoría 3.2: Logros en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.....            | 106 |
| Categoría 4: El Aprendizaje de Vocabulario y la Estrategia de la Inferencia                           |     |
| Léxica.....   | 108 |
| VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....  | 128 |
| Discusión e Interpretación de los Resultados .....  | 129 |
| Recomendaciones de Tipo Pedagógico.....   | 143 |
| Recomendaciones de Tipo Investigativo.....  | 146 |
| APÉNDICES.....  | 148 |
| A    Guía de Entrevista Inicial de Docente de Lectura y Escritura del Inglés como LE.....             | 149 |
| B    Guía de entrevista Inicial de Estudiantes Participantes.....                                     | 151 |
| C    Lista de Cotejo para los Participantes.....  | 153 |
| D    Escala de Conocimiento de Vocabulario.....   | 154 |
| E    Escala de Resultados.....  | 155 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 156 |

## LISTA DE FIGURAS

### FIGURA

|   | Págs. |
|---|-------|
| 1. Texto No. 1.....                             | 49    |
| 2. Texto No. 2.....                             | 50    |
| 3. Unidades y Contenidos de la Asignatura ..... | 63    |
| 4. Actividad No. 1 .....                        | 68    |
| 5. Actividad No. 2 .....                        | 71    |
| 6. Actividad No. 3 .....                        | 74    |
| 7. Preguntas de Actividad No. 3 .....           | 78    |
| 8. Lectura Inicial de comprensión .....         | 89    |

## LISTA DE GRÁFICOS

### GRÁFICO

|   | Págs. |
|---|-------|
| 1. Palabras desconocidas por los informantes.....       | 96    |
| 2. Post-tests de Cintia primer texto.....               | 111   |
| 3. Post- tests de Cintia segundo texto... ..            | 114   |
| 4. Post- tests de Luis primer texto.....                | 116   |
| 5. Post – tests de Luis segundo texto.....              | 118   |
| 6. Pistas usadas por Cintia .....                       | 122   |
| 7. Pistas usadas por Luis .....                         | 123   |
| 8. Aciertos y Desaciertos de la Inferencia Léxica ..... | 135   |
| 9. Pistas Lingüísticas y no Lingüísticas .....          | 136   |

## INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes al aprender una lengua es desarrollar el vocabulario, el cual debería considerarse como el eje principal de la expresión, por medio del lenguaje oral y escrito (Grauberg, 1997; Nation, 2001). El aprendizaje del mismo suele realizarse de manera incidental, principalmente a través de la lectura de textos y del contacto con gran cantidad de input o entradas lexicales, comúnmente referidas como vocabulario (Krashen, 1989; Read, 2000); para ello, los estudiantes de lenguas hacen uso de estrategias de aprendizaje que permiten guardar la nueva información lingüística presentada, y aprenderla. Sin embargo, a veces los estudiantes necesitan de estrategias de aprendizaje más complejas para superar los obstáculos encontrados en la comunicación (Oxford, 1990).

Partiendo de estas ideas, es importante señalar que la inferencia léxica es una de esas estrategias que permiten alcanzar la comunicación verbal. De acuerdo con Suau Jiménez (2000), la estrategia cognitiva de la inferencia léxica permite que los aprendices de lenguas puedan alcanzar la comprensión a nivel lexical, a medida que procesa un texto escrito. Del mismo modo, Grabe (2009) manifiesta que la inferencia léxica es un mecanismo de nivel cognitivo que permite conectar lo que se desea comprender con el conocimiento y las experiencias previas.

Existe evidencia de que la inferencia léxica no sólo permite la comprensión de textos orales y escritos, sino que además, parece tener una relación directa con el aprendizaje del vocabulario de manera incidental en una primera lengua, la cual será abreviada en el presente trabajo, L1; y/o en una lengua extranjera, de ahora en adelante, LE (Huckin y Coady, 1999; Nassaji, 2006; Nation, 2001; Read, 2000; Wesche y Paribakht, 1999).

Por otra parte, se ha discutido ampliamente en esta área del saber sobre la poca efectividad de la inferencia léxica en el aprendizaje del vocabulario. Algunos estudios sugieren que a pesar de que esta estrategia favorece el aprendizaje del vocabulario a corto plazo, aún existen dudas sobre si lo mismo ocurre a largo plazo (Day, Omura y Hiramatsu, 1991; Ellis, N. 1994; Rieder, 2003). En relación a este punto, autores como Shen (2005), Nassaji (2006) y Alavi y Kaivanpanah (2009) manifiestan que existen diversos factores intratextuales que podrían incidir en la adecuada inferencia del significado de las palabras desconocidas y su posterior aprendizaje, tales como el contexto, el grado de conocimiento en una segunda lengua (de ahora en adelante, L2) o una LE, la frecuencia con la que aparecen las palabras desconocidas en el texto, los estilos de aprendizaje de los aprendices, entre otros.

Debido a la falta de consenso en relación a este aspecto particular de apropiación del conocimiento y desarrollo del sistema semántico de la lengua, así como la necesidad de analizar y explorar el rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE), se propone esta investigación, la cual consta de seis secciones tal como se describe a continuación.

En el capítulo I se presenta el problema que guió este estudio, así como su propósito, las interrogantes de investigación, su justificación y sus limitaciones. Con respecto al capítulo II, se presenta la fundamentación teórica que sustenta esta propuesta, seguida del análisis de algunos estudios relacionados con el aprendizaje incidental del vocabulario a través de la lectura y el uso específico de la estrategia de la inferencia léxica.

En el marco metodológico, capítulo III, se hace una descripción detallada de la metodología que se utilizó para desarrollar este estudio, se describe el tipo y diseño de investigación, el lugar y los participantes, los instrumentos, los procedimientos de recolección y el análisis de los datos. Igualmente, el contexto socioeducativo, las actividades desarrolladas en el aula y el perfil de los participantes del estudio se muestran en el capítulo IV.

El análisis de los resultados, las categorías y sub-categorías que emergieron de la triangulación de los datos, son presentados en el capítulo V. Finalmente, en el capítulo VI se responden las interrogantes que guiaron esta investigación, las cuales fueron: 1. ¿Cuál es el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura de ILE, a nivel universitario?, 1.1. ¿Cómo promueve la docente el uso de la estrategia de inferencia léxica para que los estudiantes comprendan los textos escritos en inglés?, 1.2. ¿De qué manera los estudiantes infieren el significado de las palabras desconocidas, encontradas durante la lectura de textos escritos en inglés? y 1. 3. ¿Qué factores intervienen en el uso de la inferencia léxica para el aprendizaje de nuevo vocabulario durante la lectura de textos escritos en inglés? Igualmente, se

presentan las conclusiones, las implicaciones y recomendaciones de tipo pedagógico e investigativo.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA

#### Planteamiento del problema

Con el paso de los años, la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en una LE ha experimentado diferentes cambios. De acuerdo con Richards y Renandya (2002), el aprendizaje del vocabulario solía ser relegado a un segundo plano en el pasado, puesto que lo que prevalecía mayormente en las aulas era una enseñanza/aprendizaje de lenguas enfocada en un solo sistema componente de la lengua como es el sistema sintáctico, conocido en ambientes escolares como gramática, en sus modalidades de escritura y lectura, y en último caso, recibiendo el aspecto léxico una atención incidental en los textos escritos.

En las últimas cinco décadas, el vocabulario ha venido tomando mayor importancia, gracias a los resultados de diferentes estudios que se han llevado a cabo, con el fin de resaltar su importancia en la competencia comunicativa de los aprendices de una lengua extranjera (Richards, 1976; Carter y McCarty, 1988; Sinclair y Renouf, 1988; Nation, 1990, 1994, 2002). Es por ello que se han propuesto numerosas estrategias, con el fin de promover y facilitar la comprensión del texto y el significado de palabras desconocidas tanto en textos escritos, como orales (Oxford, 1990).

En este sentido, la estrategia de inferencia léxica o *guessing strategy* (también llamada *lexical inference*) ha sido una de las mayormente estudiadas en el área del aprendizaje de L1 y de L2 (Dycus, 1997). De acuerdo con Faerch, Haarstrup y Phillipson (1984), la inferencia léxica es la deducción que se hace sobre el significado de palabras desconocidas en un contexto determinado. Suau (2000), por su parte, expresa que la inferencia léxica como estrategia cognitiva implica el análisis de la palabra desconocida y del contexto, con el fin de encontrar pistas a nivel morfológico, sintáctico, semántico y discursivo que ayuden a deducir su significado, y por ende, la comprensión del texto escrito que se procesa.

En el escenario educativo venezolano, según la experiencia pedagógica de la investigadora, se observa que la inferencia léxica es una práctica común no sólo en la lectura y comprensión de textos escritos, sino también en la realización de actividades dentro del aula de inglés, evitando así entre los alumnos el uso recurrente del diccionario, el cual podría interrumpir u obstaculizar la comunicación que se está construyendo al desarrollar la L1 o L2 (Haynes, 1993). Asimismo, autores como Huckin y Coady (1999) expresan que en el ámbito educativo, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que el uso de dicha estrategia promueve el aprendizaje del aspecto léxico en una lengua.

A pesar de lo anteriormente expuesto, existe también evidencia que apunta a la ineficacia de la inferencia léxica en el aprendizaje del vocabulario en una L2, debido a la dificultad de recordar a mediano y largo plazo el significado dentro de otros contextos de las palabras inferidas por los aprendices (Ellis, R. 1994; Rieder, 2003).

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, debe mencionarse que aunque el uso de dicha estrategia es una práctica común en las aulas de inglés, pocos estudios se han llevado a cabo sobre este aspecto en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de una LE en Venezuela. Además de esto, la poca evidencia sobre la efectividad de la misma en la adquisición de vocabulario a mediano y largo plazo en una lengua diferente a la materna (L1) crea la necesidad de llevar a cabo más investigaciones como la que aquí se propone, cuyo propósito fue explorar y analizar el rol de la estrategia denominada inferencia léxica, enfatizando el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura del inglés como LE, a nivel universitario.

Las interrogantes que guiaron este estudio son las siguientes:

1. ¿Cuál es el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura del inglés como LE, a nivel universitario?

1.1. ¿Cómo promueve la docente el uso de la estrategia de inferencia léxica para que los estudiantes comprendan los textos escritos en inglés?

1.2. ¿De qué manera los estudiantes infieren el significado de las palabras desconocidas, encontradas durante la lectura de textos escritos en inglés?

1.3. ¿Qué factores intervienen en el uso de la inferencia léxica para el aprendizaje de nuevo vocabulario durante la lectura de textos escritos en inglés?

Para responder estas interrogantes de investigación, se realizó un estudio de casos con dos estudiantes matriculados en un curso de Lectura y Escritura de ILE, a nivel universitario y la docente del curso, en una institución del oriente del país durante un semestre académico. Se hizo uso de diferentes instrumentos y métodos de recolección de los datos, los cuales no sólo permitieron recoger suficiente información de los participantes, sino que además, dieron paso a la triangulación de los datos, con el fin de establecer una mayor validez y confiabilidad en el estudio de carácter cualitativo que se llevó a cabo.

#### Propósito y justificación del estudio

Esta investigación servirá como fuente de referencia en cuanto al conocimiento sobre el rol de la inferencia léxica para el desarrollo del aspecto léxico en los estudiantes de ILE. Además, se considera que la información recogida en este estudio podría ser de gran utilidad para los docentes no sólo del área de inglés, sino también para aquellos docentes de otras lenguas extranjeras que promueven y utilizan la estrategia de la inferencia léxica en sus aulas de clase. De esta manera, los docentes podrían conocer y comprender cuál es el verdadero rol de esta estrategia en el desarrollo del aspecto léxico de sus estudiantes, así como también los factores que inciden en el uso de la misma para la comprensión de textos escritos en una LE.

Igualmente, los resultados obtenidos servirían de referencia para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en cuanto al problema planteado en esta investigación, así como también serviría

de incentivo para que docentes e investigadores contribuyan con más estudios en esta área del saber.

#### Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones presentadas en este estudio se podría considerar principalmente que los resultados obtenidos en el mismo no pueden ser generalizados, por tratarse de un estudio de casos.

En segundo lugar, se considera como otro factor limitante la existencia de pocos estudios de apoyo, relacionados con el rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en estudiantes de una LE en el contexto educativo, y sobre todo, relacionados con la mediación pedagógica, por parte de los docentes.

En el siguiente capítulo se presenta la fundamentación teórica que subyace a esta investigación y se reseñan algunos estudios relacionados con el desarrollo del aspecto léxico en las aulas de lenguas y al uso de la inferencia léxica.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se describen los aspectos teóricos y algunos estudios realizados sobre el uso de la inferencia léxica por parte de los estudiantes en el aula de clase de Lectura y Escritura I en ILE.

#### **Fundamentación teórica**

A continuación se presentan un conjunto de aspectos teóricos relacionados en objeto de esta investigación. Estos aspectos se relacionan con el modelo de lectura utilizado en esta investigación, las estrategias cognitivas de lectura, la inferencia léxica, y el uso de la inferencia léxica para comprender el significado de las palabras desconocidas presentes en los textos escritos. Igualmente, se describen y analizan algunas contribuciones en área del aprendizaje del vocabulario en una LE, la evolución histórica de la enseñanza del mismo a través de los diversos métodos y enfoques de enseñanza/aprendizaje de una LE y el aprendizaje incidental del vocabulario. Finalmente, se presentan algunos estudios relacionados con estos aspectos relevantes con el sistema semántico de la lengua.

### Modelo Teórico de Lectura

Como medio de comunicación, la lectura es uno de los procesos psicolingüísticos que ha ganado mayor interés en el campo educativo en los últimos años, no sólo por ser visto como vía estratégica para obtener información, sino además por ser un modelo de construcción de significados a seguir en la escritura.

Para Goodman (1984), la lectura es un “proceso selectivo” (p. 260) que envuelve la identificación visual y/o fonológica, el procesamiento de esa entrada (*input*), la formulación de predicciones y la toma de decisiones para confirmar o rechazar las hipótesis formuladas, mientras se procesa e intenta comprender un texto escrito (*output*). El uso del conocimiento previo del lector, según este autor, es necesario para construir significado, recordándonos que alcanzar esta meta no es la acción de reconocer las palabras en el texto, sino hacer uso del conocimiento previo, así como de pistas presentes en él para establecer significado.

Rosenblatt (1978, 1996) expone que la lectura es un proceso transaccional, debido a que cada elemento presente condiciona y es condicionado de forma recíproca. Para ella, la lectura es una transacción con el texto, la cual envuelve a un lector específico y a un conjunto de signos específico, dando como resultado una dinámica que permite construir significado, a través del intercambio que se suscita entre ambos elementos.

En años posteriores, tomando en cuenta los aportes de Rosenblatt, Goodman (1994, 1996) se enfoca en la lectura como un proceso socio-psicolingüístico transaccional, ofreciendo un Modelo Teórico de Lectura, con el cual explica cuán complejo resulta este proceso y los beneficios de saber

promover su desarrollo en un salón de clase. Para Goodman, los procesos lingüísticos, las estrategias cognitivas de lectura y el conocimiento previo jugarán un rol importante en la comprensión de un texto escrito. Los aportes de Goodman (1984, 1994 y 1996), en cuanto a su Modelo Teórico de Lectura, serán la base fundamental de esta investigación.

Goodman, Watson y Burke (1996) consideran la lectura como un proceso de solución de problemas y explican que cuando se es lector, se busca saber lo que un escritor quiere decir mientras que, paralelamente, se construye un significado propio al utilizar los pensamientos y la concepción particular del mundo.

Weaver (1994), al respecto, expresa que la lectura no sólo es la construcción de significados a través de un texto escrito, sino que además conlleva otros procesos que muchas veces son obviados, como lo son desde el distinguir y conocer una palabra hasta el comprender el significado de un texto completo. Para la autora, el texto juega un factor muy importante, ya que ubica al lector y le proporciona pistas para construir significados; es por ello que considera importante que el lector haga uso del mismo, en conjunto con su conocimiento previo, al mismo tiempo que se independiza de la información gráfica.

Partiendo de estas premisas, Grabe (2009) explica que la lectura es un proceso interactivo donde se suscitan diferentes procesos lingüísticos y cognitivos, así como diversas estrategias de lectura que permiten realizar conexiones con lo ya conocido para alcanzar la comprensión de la información y desarrollar el aprendizaje, a su vez que se establece una relación lector-escritor donde se cuestiona y evalúa tanto al autor, como al texto leído, en cuanto a su estructura y significado.

En este sentido, Koda (2007) manifiesta que al leer un texto en una segunda lengua, los procesos cognitivos son más complejos, ya que, internamente, el individuo revisa sus esquemas mentales e interactúa con la información adquirida en la L1 y la L2 para darle significado al texto escrito. Como consecuencia, la lectura en una L2 es mucho más compleja y requiere de la interacción de diversos factores, entre los que se encuentran las estrategias usadas en la lectura de textos en la L1, para llegar a la construcción de significados, a partir de textos escritos en una segunda lengua.

#### Estrategias Cognitivas de Lectura

Goodman (1984), en su Modelo de Lectura Sociocolingüístico-Transaccional propone el siguiente grupo de estrategias cognitivas que el lector utiliza para construir significado: iniciación/reconocimiento, muestreo/selección, predicción/inferencia, confirmación/descarte y corrección/finalización.

Dentro de las estrategias de iniciación/muestreo, el lector reconoce el material impreso y decide cuándo utilizar otras estrategias y activar sus conocimientos previos y sus conocimientos del sistema lingüístico, para comenzar a construir significado.

En las estrategias de muestreo/selección, el lector, a través del reconocimiento visual del texto escrito, elige la información que considera más relevante al procesarlo, valiéndose igualmente, de sus conocimientos lingüísticos y de sus conocimientos previos.

Durante las estrategias de predicción/inferencia, el lector constantemente anticipa hacia dónde va el texto; es decir, a través del uso de sus esquemas

mentales, el lector realiza predicciones y se anticipa a lo que podría encontrar en el texto y a su significado. En este sentido, Goodman explica que las inferencias se dan lugar cuando el lector busca complementar la información disponible, apoyándose en sus esquemas mentales, sus conocimientos del sistema lingüístico y de sus esquemas conceptuales. Goodman agrega que las predicciones del lector se basan en las inferencias que realiza, a su vez que las inferencias se basan en las predicciones. De este modo, el autor plasma que ambas estrategias se apoyan entre sí para alcanzar la comprensión del texto escrito procesado.

Con respecto a las estrategias de confirmación/descarte, el autor explica que el lector corrobora o descarta las predicciones elaboradas, con base en la información que éste encuentra a lo largo del texto escrito. Al rechazar una predicción, el lector vuelve a seleccionar información que el texto escrito le ofrece para hacer nuevas predicciones e inferencias. Si por el contrario, el lector no puede resolver el conflicto a nivel semántico, él puede elegir entre continuar la lectura en busca de nuevas pistas o detenerla.

A partir de los procesos anteriores, es cuando entonces entran en juego las estrategias de corrección/finalización, las cuales permiten que el lector reconsidere la información que tiene para confirmar sus predicciones e inferencias. En caso de no poder hacerlo, el lector, como se mencionó anteriormente, podría detener la lectura, especialmente cuando el sentido del texto se ha perdido. Al respecto, Goodman manifiesta que los lectores eficientes se enfocan en la tarea principal, la cual es comprender el texto, mientras que los lectores ineficientes tienden a enfocarse en la precisión, dejando de lado la comprensión.

Un aspecto importante que resalta el autor es que cuando ocurre una interrupción en la comprensión del texto escrito, se produce un “cortocircuito” debido a la falta de conocimientos previos en los sistemas lingüísticos que permitan alcanzar la comprensión o debido a una instrucción basada en la decodificación de palabras y no en la comprensión.

Koda (2007), basándose en las estrategias cognitivas, explica que las estrategias adquiridas en la L1 pueden ser transferidas a una L2, considerando ciertos postulados: debe haber un manejo avanzado de las estrategias empleadas en la L1 para que éstas puedan transferirse de manera exitosa a la L2, sin que esto implique un mayor esfuerzo por parte del aprendiz; las estrategias empleadas en la L1 siempre estarán presentes durante el aprendizaje de la L2, lo que significa que las mismas son un recursos activamente disponibles para el aprendiz, cada vez que las circunstancias lo ameriten; el crecimiento y la experticia en las estrategias adquiridas continuará, tanto en la L1, como en la L2.

Para Ferreiro (1982), las relaciones y prácticas educativas permiten que el aprendiz encuentre y haga suyos los conocimientos que la institución desea transmitir. El espacio educativo, para esta autora, representa un lugar donde los aprendices, a través del conocimiento de otros, construyen los suyos. En este sentido, la lectura, como un proceso complejo, se sirve del interés personal de alumno y de su capacidad lingüística y cognitiva para apropiarse del conocimiento y hacerlo suyo. Este proceso es llamado por Ferreiro como proceso de apropiación.

Fons (2006) explica que el docente, como eje central en la educación, es quien se encarga de proporcionar un contexto rico en experiencias significativas,

las cuales permitan facilitar el proceso de apropiación de los aprendices. Fons, basándose en los aportes de Vygotsky (citado en Fons, 2006), agrega que es necesario identificar primero la zona real donde cada aprendiz se encuentra y poder entonces proveer una zona de desarrollo próximo, la cual consiste en ofrecer las condiciones necesarias para que éste reflexione acerca de sus propios conocimientos y pueda aproximarse a sus propios esquemas cognitivos para poder enriquecerlos.

Tardiff (2003) propone que la evaluación de la competencia de lectura debería incluir atención específica a las estrategias cognitivas que los lectores emplean, considerándolas como el motor que permite mostrar un desempeño, debido a que éstas son las que permiten la realización de una tarea o la resolución de un conflicto, mientras que reorganiza sus propios esquemas mentales.

Considerando lo anteriormente expuesto, la estrategia de la inferencia léxica es considerada como una de las estrategias de lectura que permite el alcance de la comprensión del mensaje, a través de la deducción léxica y del uso de diferentes medios para resolver conflictos semánticos, durante la lectura de textos escritos (Carton, 1971; Fraser, 1999; Read, 2000; Nation, 2001; Wesche y Paribakht, 2010). A continuación se analiza esta estrategia pedagógica que se convierte en cognitiva, en la medida en que las mediaciones lingüísticas y contextuales se alcanzan en forma proficiente (Suau, 2000).

#### Inferencia Léxica

La estrategia de la inferencia léxica convertida en cognitiva, es una de las estrategias empleadas por los individuos para mediar con las palabras

desconocidas, tanto en el texto oral, como en el escrito. Tal y como se mencionó anteriormente, la estrategia de la inferencia léxica podría contribuir a la comprensión de un texto escrito. De acuerdo con Nation (2001), diferentes autores han propuesto establecer una taxonomía de las estrategias de aprendizaje del vocabulario, a través de estudios relacionados con dicha área, definiendo la misma como la identificación y uso de pistas y atributos familiares para reconocer lo que no es familiar (Carton, 1971).

En este sentido, Carton, quien hizo las primeras contribuciones en estos aspectos de la inferencia, no se refería únicamente a esta estrategia a nivel lingüístico, sino a la idea de un proceso cognitivo para reconocer lo que no es explícito, a través de lo que ya se conoce o de lo que se encuentra explícito. Por ello, en el aprendizaje de una LE, la inferencia léxica “se asocia con el aprendizaje de nuevos vocablos y morfemas en contextos naturales” (Carton, 1971, p. 45), a partir de las pistas presentes en los textos verbales.

A pesar de ser ésta una definición primitiva sobre la inferencia léxica, otros autores han coincidido con Carton (1971), describiendo con mayor detalle los procesos mentales que se suscitan en el aprendiz con el uso de la estrategia de la inferencia léxica. Para Read (2000), los aprendices de L2 que aplican la inferencia léxica, se basan en la información presente en el texto en donde éstos operen. El autor acota que esta estrategia envuelve procesamientos más profundos que contribuyen a la comprensión del texto escrito en general y al posible aprendizaje de vocabulario. Por otro lado, Zaid (2009) manifiesta que la inferencia léxica se relaciona con la comprensión del discurso de forma general, en donde el contexto

influye de manera negativa y/o positiva en el logro de la comprensión, dependiendo de las claves presentes para la inferencia de nuevos significados.

Bajo esta perspectiva, la inferencia léxica ha sido asociada a diferentes tipos de estrategias cognitivas, pues, tal y como la clasifica Oxford (1990), es una estrategia cognitiva compensatoria, la cual “envuelve el uso de un amplio número de claves lingüísticas o no lingüísticas para inferir significado cuando el aprendiz no conoce el significado de todas las palabras” (p. 47). La autora agrega además, que no sólo los principiantes hacen uso de esta estrategia cognitiva, sino también los aprendices avanzados, y más importante aún, los hablantes nativos igualmente la emplean, con el fin de procesar nueva información a través del contexto y de sus propios conocimientos previos, estableciendo conexiones auténticas de significados.

Por su parte, Hedge (2000) y Suau (2000) consideran la inferencia léxica como una estrategia cognitiva, puesto que el uso de la misma “constituye una tarea mental compleja y su aplicación lleva implícita la manipulación de una lengua” (Suau, 2000, p. 3), permitiendo de esta manera, el aprendizaje y/o comprensión de las palabras desconocidas en los textos escritos.

Cabe resaltar que aunque todavía se intenta definir el uso de la estrategia cognitiva denominada inferencia léxica y su influencia en el aprendizaje de una L2 o LE (Fraser, 1999; Na, 2009), existe evidencia de su popularidad como estrategia pedagógica en las aulas de lenguas, ya que se ha sugerido que cuando un aprendiz de L2 es capaz de inferir el significado de una palabra dentro de un contexto escrito, este proceso contribuye a la retención de la significación. Esto ocurre siempre y cuando las condiciones en las que se aplique esta estrategia

pedagógica o cognitiva deriven de un análisis exhaustivo y cuidadoso, por parte del aprendiz o el docente (Hedge, 2000). En este mismo orden de ideas, parece existir un consenso sobre la necesidad de instruir a los aprendices en el uso adecuado de la inferencia, por parte del docente de forma explícita (Hedge, 2000; Suau, 2000; Nation, 2001), debido a que existen diversos factores que podrían incidir de manera positiva o negativa, tal y como se presentan en la siguiente sección.

#### Factores que Intervienen en el Uso de la Inferencia Léxica

Existen varios estudios que proponen un gran número de factores que influyen en el uso de la Inferencia léxica como estrategia cognitiva para la comprensión de textos escritos en LE. Entre estos estudios se encuentra el de Na (2009), quien plantea que algunos factores que inciden en el uso de esta estrategia cognitiva son los aspectos morfológicos de la palabra desconocida, el tipo de información disponible en el texto escrito, la importancia de la palabra para la comprensión, el grado de esfuerzo mental y cognoscitivo, en relación con la tarea a realizarse; el grado de información textual presente en el contexto, entre otros. Asimismo, Alavi y Kaivanpanah (2009) agregan que los diferentes estilos de aprendizaje también influyen de manera positiva y/o negativa en el uso adecuado de la inferencia léxica al momento de procesar un texto escrito.

Suau (2000) plantea que para que la estrategia de la inferencia léxica sea aplicada de forma adecuada durante la lectura de textos escritos, lo siguiente:

Será necesario que los aprendices de lenguas pasen por un período de instrucción, en el cual se les ejercitará en los pasos que deben seguir según un modelo de estrategia que se les proponga. Una vez concluida la instrucción, la estrategia deberá haber pasado por los tres estadios del

aprendizaje de una tarea compleja, es decir, el cognitivo, asociativo y autónomo, con lo cual los aprendices podrán aplicar la estrategia de forma autónoma e independiente a palabras desconocidas (p. 3).

En relación a este mismo aspecto, Wesche y Paribakht (2010) describen diversos estudios llevados a cabo que reflejan los factores que intervienen en el uso de la inferencia léxica como estrategia cognitiva. Las autoras manifiestan que entre esos factores podrían encontrarse el grado de dificultad del texto impreso, las pistas presentes en el texto escrito que ayudan o impiden la inferencia del significado de la palabra, el tipo de tarea a realizar en el texto escrito, la falta de conocimientos lingüísticos de los estudiantes sobre la L2, su conocimiento previo para aplicar esta estrategia o realizar la actividad, entre otros.

Wesche y Paribakht proponen una taxonomía sobre el tipo de conocimiento que los lectores de L1 y L2 aplican cuando hacen uso de la estrategia cognitiva de la Inferencia léxica. Esta taxonomía se basa en cinco grandes categorías. Las primeras tres categorías se relacionan con el lenguaje escrito: palabra, oración y discurso, “dependiendo de si las pistas son encontradas en la misma palabra, en la misma oración donde se encuentra la palabra o más allá de los límites de ésta” [Traducción de la autora] (p. 76).

Dentro del conocimiento de la palabra, Wesche y Paribakht mencionan las asociaciones que se puedan establecer con otra u otras palabras en la L2, el conocimiento de colocaciones o unidades fraseológicas, el análisis morfológico de la palabra y las asociaciones de la palabra desconocida con otra, a nivel ortográfico o fonético.

Con respecto a la oración, las autoras sugieren la referencia del individuo a la estructura sintáctica donde la palabra desconocida se encuentra, a su conocimiento gramático, sintáctico u ortográfico de la lengua, el cual sirva de apoyo durante la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

La inferencia léxica basada en el discurso, se refiere a la percepción de la idea general del texto escrito y de las oraciones que se encuentran alrededor de la palabra no conocida.

La cuarta categoría que Wesche y Paribakht proponen se refiere al uso de la L1 y al establecimiento de similitudes y/o diferencias entre la palabra desconocida en la L2 y una palabra en la L1, ya sea a nivel ortográfico, fonético o sintáctico. Por su parte, la quinta categoría propuesta se relaciona con el uso del conocimiento previo del aprendiz o usuario de una L2, según el tema de la lectura o su experiencia previa.

Tomando en cuenta que para este estudio se considerará la inferencia léxica como estrategia cognitiva dentro de la lectura y que el propósito de esta investigación fue explorar y analizar el rol de la inferencia léxica como estrategia cognitiva en el desarrollo del vocabulario a través de la misma, se hace necesaria la revisión de algunos aspectos teóricos relacionados con el aprendizaje de vocabulario en una LE.

#### Aprendizaje del Vocabulario en una LE

Bien es cierto que el lenguaje humano está compuesto de palabras que se utilizan para transmitir un mensaje, tal y como expresa Grauberg (1997; p. 5. Traducción de la autora): "Significado es lo que queremos comunicar, y el

significado es expresado a través del vocabulario". Con respecto a este punto, mucho se ha investigado sobre el aprendizaje del aspecto léxico a lo largo de los últimos años, con el fin de conocer los procesos cognitivos que se suscitan en el individuo, así como también su alcance a corto, mediano y largo plazo, y el papel del contexto en su aprendizaje (McCarthy, 1990; Meara, 1980; Nation y Waring, 1990; Nation, 2001).

Sin embargo, en las últimas décadas, algunos autores han resaltado la poca importancia que el vocabulario ha recibido en la enseñanza/aprendizaje de una LE (Nation, 1990, Richards y Renandya, 2002; Richards y Rodgers, 2001). En el pasado, la enseñanza del vocabulario se llevaba a cabo a través de listas bilingües de palabras, las cuales eran aprendidas por medio de la memorización (Richards y Rodgers, 2001) sin llegar a apropiarse del sistema semántico, tal y como lo plantea Halliday (1978) en su obra "*Language as Social Semiotic*"; es decir, sólo un aspecto del sistema como tal, no bastaba para desarrollar un sistema vital en el proceso de apropiación de una lengua. Partiendo de esta información, se puede apreciar cómo la instrucción de este aspecto en el aula de lengua extranjera, se hacía de manera incidental, siendo el foco de las actividades el aspecto gramatical (Richards y Renandya, 2002).

En este sentido, para analizar de manera exhaustiva el rol del vocabulario dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, es necesario hacer una revisión histórica de la enseñanza de este aspecto a través de los métodos y enfoques que han tenido mayor auge en la enseñanza/aprendizaje en el salón de clase.

## **Evolución Histórica del Vocabulario a través de los Métodos y Enfoques de Enseñanza/Aprendizaje de una LE**

Cabe destacar que los métodos y enfoques para la enseñanza/aprendizaje de lenguas se han visto influenciados u originados por las diversas corrientes teóricas de aprendizaje. El conductismo o behaviorismo, el cognitivism, el estructuralismo, el transformacionalismo, la lingüística y el constructivismo social son algunas de las teorías que han contribuido en el basamento teórico y/o práctica de los métodos y enfoques (Mukalel, 2007). A continuación, se mencionan algunos de los métodos y enfoques que han influenciado de manera significativa la enseñanza/aprendizaje de una LE (Richards y Rodgers, 2001).

### **Método Gramática-Traducción**

Con el nacimiento del latín como lengua dominante a nivel educativo, comercial y religioso en el mundo occidental y su posterior decaimiento, surgió el estudio de esta lengua en el ámbito educativo, en función del análisis de su estructura y su retórica, siendo éste el modelo de estudio adoptado para los otros idiomas enseñados durante los siglos XVI y XVII (Richards y Rodgers, 2001).

Las bases teóricas de este método se enfocan en el estudio de una lengua como disciplina mental y desarrollo intelectual a través de su literatura, su gramática y la capacidad de traducir frases y oraciones de un idioma a otro (Richards y Rodgers, 2001).

Bajo este método, el estudio del vocabulario era se hacía con fines específicos y se hacía de manera aislada. El uso del diccionario era la regla y las listas de palabras aisladas buscaban el aprendizaje de vocabulario especializado,

el cual era alentado a ser memorizado (Larsen-Freeman, 2003; Richards y Rodgers, 2001).

De acuerdo con Mukalel (2007), este método ha tenido un impacto universal en la enseñanza de lenguas y aún permanece en algunas aulas de clase de LE hoy en día, aún cuando otros métodos y enfoques han surgido en aras de mejorar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

#### **Método Directo**

El Método Directo surgió de la visión de hacer de la segunda lengua y su aprendizaje algo similar a la adquisición de la lengua materna; el mismo surgió durante el siglo XIX, y pretendía enseñar una segunda lengua a través de la prohibición de la traducción y el uso exclusivo de la lengua en estudio, en conjunto con demostraciones, ayudas visuales y promoviendo asociaciones cognitivas (Richards y Rodgers, 2001). El vocabulario era estudiado en frases y oraciones, no de manera aislada. El mismo era enfatizado sobre el aspecto gramatical (Larsen-Freeman, 2003). Al igual que este método, se encuentran otros que han pretendido demostrar que una segunda lengua es aprendida bajo teorías tomadas de otras disciplinas, tal y como lo fue el método audiolingual.

#### **Método Audiolingual**

Este método fue creado en el siglo XX, teniendo como fin demostrar que la enseñanza de una lengua podía llevarse a cabo como disciplina, basándose en la lingüística estructural y la psicología (Nagaraj, 2005; Richards y Rodgers, 2001). De esta manera, la lengua era considerada como un sistema de elementos

estructuralmente relacionados, con la cual los individuos debían desarrollar la habilidad comunicativa en la lengua hablada, por medio de la repetición y memorización de ejercicios orales. (Nagaraj, 2005). En este sentido, el vocabulario, al igual que la lectura y la escritura, fueron relegados a un segundo plano.

### Enfoque Comunicativo

El desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua desde una visión comunicativa, permitió el desarrollo de este enfoque. Basado en el enfoque de enseñanza situacional, el aprendizaje de la lengua se hacía a través de la práctica de estructuras básicas en actividades basadas en situaciones, en donde los aspectos estructurales y funcionales de la lengua, eran los más resaltantes (Richards y Rodgers, 2001).

En concordancia con esto, Mukalel (2007), explica que un currículo basado en el enfoque comunicativo no se enfatizará en el ejercicio didáctico de la gramática o el vocabulario, sino en situaciones comunicacionales, en donde la lengua se utilice en contexto, aún cuando las estructuras gramaticales y el vocabulario se utilicen como un todo. Cabe resaltar que, según este enfoque, la enseñanza de vocabulario es incidental y no de forma explícita. Esto implica que por medio de las situaciones comunicativas suscitadas en el aula, los estudiantes aprenderán vocabulario, sin prestar atención directa a este aspecto.

## Lenguaje Integral

Este enfoque surge como un planteamiento filosófico que analiza el lenguaje como un conjunto de elementos que no pueden ser separados unos de otros (Villalobos y Urdaneta, 1997). Por tanto, el vocabulario, como parte esencial de la lengua, no puede ser enseñado fuera de un contexto; por el contrario, éste debe encontrarse en un contexto significativo para llegar a un aprendizaje significativo (Freeman y Freeman, 1992).

Weaver (1994), cuyos trabajos se centran en la lectura como proceso activo y constructivo, señala que el contexto proporciona pistas para que el individuo pueda reconocer y/o comprender el significado de las palabras desconocidas, apoyando así las ideas aportadas por Freeman y Freeman (1992).

Goodman y Goodman (1990), influenciados por los aportes de Vygostky sobre la interacción social y en la creación de contextos que promueven al descubrimiento y al aprendizaje de forma auténtica y natural, respaldan que el aprendizaje de la lectura y la escritura se centran en contextos donde la curiosidad de los estudiantes y su propio interés por aprender y extender sus propias estrategias sicolingüísticas. De esta manera, Goodman y Goodman (1990) se centran en describir, aportar y ampliar este pensamiento filosófico que

Aún cuando los métodos y enfoques presentados brevemente en las líneas precedentes han experimentado cambios a lo largo del tiempo, puede verse cómo la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en el aula de LE ha sufrido cambios, a través de las diferentes teorías y concepciones sobre el desarrollo del lenguaje que aquí se han esbozado. Bajo esta línea conceptual, autores como McCarthy (1990) y Manzanares (1999) coinciden que hoy en día la mediación pedagógica,

con respecto al vocabulario, sigue experimentando cambios con gran interés por parte de investigadores y expertos en el área. Como consecuencia, su importancia para desarrollar una lengua con fines comunicativos, bien sea en forma oral o escrita se hace cada vez mayor, ante investigadores en el área de lenguas.

Actualmente, existen diferentes formas de presentar nuevo vocabulario en el aula, siendo el aprendizaje incidental; es decir, no de manera directa una de ellas. A continuación se amplía este constructo en la siguiente sección.

#### Aprendizaje Incidental del Vocabulario en una LE

Mucho se ha discutido sobre el aprendizaje incidental de vocabulario en la lengua materna (Shen, 2005; Shu, Anderson y Zhang, 1995; Sternberg y Powell, 1983) y en una L2 o LE (Day, Omura y Hiramatsu, 1991; Ellis, N. 1994; Ellis, R. 1994, Grabe y Stoller, 1997; Huckin y Coady, 1999; Huckin, Haynes y Coady, 1993; Laufer, 1997; Na, 2009 y Weaver, 1994). A pesar de ello, pareciera que no existe un consenso sobre el aprendizaje incidental, especialmente en lo que concierne al vocabulario en una segunda lengua.

Entre las décadas de 1980 y 1990, Krashen propuso su Hipótesis del Input sobre la adquisición del lenguaje y empleó el término "Input Comprensible", concepto que relacionó con el aprendizaje de una L2, resaltando que la mayoría del conocimiento relacionado con las lenguas era aprendido de manera incidental a través de situaciones en donde el foco principal era la comprensión del mensaje (Krashen, 1989). Asimismo, el autor plantea que se aprende de manera subconsciente, mientras se llevan a cabo diferentes procesos mentales. En este sentido, una de las formas de aprendizaje se representa por medio del desarrollo

competente de la lectura, la cual funciona como medio de adquisición de una lengua por ser fuente de input comprensible. A partir de estas propuestas, surgieron nuevas investigaciones y estudios relacionados con esta área, por lo que algunas de ellas serán presentadas a lo largo de este capítulo.

El aprendizaje incidental del vocabulario se refiere al desarrollo de éste como producto de una actividad no dirigida explícitamente a su aprendizaje (Hatch y Brown, 1995; Hulstijn, 2001). De acuerdo con algunos autores, como Fraser (1999), Krashen (1989) y Nation (2001), el aprendizaje incidental de vocabulario ocurre principalmente por medio de la lectura, definiéndola como la capacidad de construir significados, a partir de textos escritos.

#### Antecedentes

Con el propósito de analizar algunos aspectos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, en esta sección se exploran y analizan algunos estudios relacionados con el aprendizaje incidental de vocabulario en una LE o L2, así como también, algunos estudios relacionados con el uso de la inferencia léxica como estrategia cognitiva en la lectura de textos escritos y los factores que intervienen en su aplicación. Las áreas de estudio en estas investigaciones son: a) estudios relacionados con la enseñanza/aprendizaje incidental del vocabulario a través de la lectura, b) estudios relacionados con los factores que inciden en el uso de la inferencia léxica a través de la lectura de textos escritos en inglés.

Estudios Relacionados con la Enseñanza/Aprendizaje Incidental del Vocabulario a través de la Lectura en una LE

Day, Omura y Hiramatsu (1991) llevaron a cabo un estudio de carácter cuantitativo, cuyo propósito fue conocer y analizar si los estudiantes de inglés como LE podían aprender vocabulario de manera incidental mientras leían. Los participantes fueron 191 estudiantes de bachillerato de una escuela privada, la cual contaba con hablantes nativos del inglés y 397 estudiantes universitarios de los dos primeros años, pertenecientes a tres instituciones diferentes de Japón. Todos ellos fueron elegidos al azar.

Para llevar a cabo el estudio, los investigadores utilizaron un cuento corto relacionado con un asesinato, el cual consideraron que podría captar y mantener la atención de los estudiantes. El mismo fue previamente adaptado para ser leído de forma silenciosa en clase cambiando los nombres al japonés para adecuarlo al contexto, identificando 17 palabras claves y editándolo para proveer un mayor número de oportunidades para la aparición de las palabras en diferentes situaciones. El cuento, según los investigadores, se ajustaba a la competencia de lectura de los participantes gracias a un estudio piloto realizado. Este estudio previo también permitió conocer que los estudiantes de bachillerato podían leer el texto en media hora aproximadamente, mientras que los estudiantes universitarios en un periodo menor.

En este estudio, dividieron a los estudiantes de cada institución en dos grupos: uno experimental y otro de control. Al primero se le facilitó la lectura, sin pedirle que hiciera inferencias sobre el significado de las palabras claves, sino que sólo se dedicaran a la lectura del cuento seleccionado, sin hacer uso de

dicionarios. Al segundo grupo se le aplicó un test de vocabulario sin leer el texto previamente. El test de vocabulario para ambos grupos consistía en 17 ítems de selección múltiple con cinco opciones cada uno, las cuales correspondían a tres distractores, una respuesta correcta y una opción de desconocimiento ("no sé"). Al grupo experimental se le aplicó la prueba después de haber leído el texto.

Los resultados encontrados por Day, Omura y Hiramatsu indicaron que el grupo experimental obtuvo un puntaje mayor en el test de vocabulario que el grupo control de forma general, lo que les llevó a concluir que sí existe un impacto positivo de la lectura silenciosa en el aprendizaje de vocabulario. Los investigadores aclararon en su estudio que no podían afirmar que el aprendizaje del vocabulario permaneciera a largo plazo en los estudiantes, debido a la naturaleza del estudio; por esta razón, recomendaron hacer otras investigaciones para conocer la relación entre la lectura extensiva y el aprendizaje de vocabulario en el área de L2 y LE.

Otro estudio que se relaciona con el aprendizaje de vocabulario a través de la lectura es el llevado a cabo por Zimmerman (1997) por un lapso de diez semanas. El investigador quiso comparar el aprendizaje incidental del vocabulario con la instrucción explícita, a través de dos grupos de estudiantes de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos, quienes pertenecían a la preparatoria universitaria. Los grupos fueron divididos en 17 y 18 participantes, cada uno tuvo un tipo diferente de instrucción del vocabulario, así como de profesor. El primer grupo recibió tres horas de instrucción directa de vocabulario a través de múltiples exposiciones a palabras nuevas en contextos significativos, así como ejemplos variados de cada palabra relacionados con el conocimiento previo de los

estudiantes y la promoción de la participación activa de éstos. Además, se les indicó la responsabilidad de leer material seleccionado por ellos como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje, fuera del aula de clase.

Con relación al segundo grupo, éste recibió sólo instrucción indirecta de vocabulario, a través de la lectura del texto *Lexis: Academic Vocabulary Study* (Burgmeier, Eldred y Zimmerman, 1991; citados en Zimmerman, 1997) en el aula, así como de textos elegidos por ellos mismos fuera del aula. Sólo en casos en donde los estudiantes solicitaban aclarar dudas sobre el vocabulario de la lectura era cuando la docente ofrecía información directa de vocabulario.

Para recoger los datos, Zimmerman utilizó un pre-test y un post-test de vocabulario basados en la propuesta de Xue y Nation (1984; citados en Zimmerman, 1997), los cuales fueron administrados al comienzo y al final del estudio, respectivamente; registros de las horas empleadas semanalmente por cada estudiante en la lectura de textos y el uso de cuestionarios que contenían preguntas de cómo los estudiantes creían que aprendían más y mejor nuevas palabras, los cuales fueron aplicados de la misma manera que los tests de vocabulario.

Los resultados de este estudio arrojaron que ambos grupos demostraron preferencia por la lectura, a pesar de que manifestaron tener poco tiempo para leer fuera del aula de clase y poco acceso a material de lectura. Con relación al vocabulario, se conoció que el grupo que recibió la instrucción explícita de vocabulario demostró tener mayor conocimiento en vocabulario que el grupo que no recibió instrucción explícita del mismo. Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes manifestaron en el primer cuestionario que una de las mejores

maneras de aprender nuevo vocabulario era a través de la memorización de listas, cambiando esta preferencia en el cuestionario final, luego de las diez semanas del estudio y a su vez, enfatizando la lectura como medio de aprendizaje. Como conclusión de estos hallazgos, Zimmerman planteó la importancia del contexto para ayudar al aprendizaje de nuevas palabras, siendo la lectura y la interacción oral buenas opciones para ello. Aunado a esto, el autor manifestó que la inclusión directa de la enseñanza/aprendizaje del vocabulario permitía que los estudiantes hicieran uso de nuevas palabras en clase. Del mismo modo, Zimmerman enfatizó la importancia de que los profesores conozcan y empleen diferentes actividades interactivas y comunicativas que permitan la contextualización de las palabras.

Dos años después, Rott (1999) realizó un estudio quasi-experimental para conocer el impacto de la lectura en el desarrollo del vocabulario, en estudiantes de alemán como LE, enfocándose en la frecuencia de exposición a las palabras desconocidas. Los sujetos fueron 95 estudiantes universitarios, los cuales fueron divididos en 3 grupos. Rott seleccionó 12 ítems lexicales y escribió 6 párrafos diferentes para cada uno en diferentes contextos, los cuales fueron divididos para que cada grupo leyera 2, 4 o 6 de ellos.

Con el fin de conocer el grado de retención de los ítems lexicales, Rott aplicó dos tests de vocabulario aplicados inmediatamente luego de las lecturas, una semana después y 4 semanas posteriormente. Los tests medían el grado de reconocimiento y de producción del vocabulario (ítems lexicales seleccionados). Como resultado, la autora encontró que el grupo que leyó los 6 párrafos mostró mayor conocimiento sobre los ítems lexicales que los que leyeron sólo 2 y 4 párrafos (producción); esto prevaleció durante los tests inmediatos a la lectura y

los de la semana siguiente. Sin embargo, se encontró que 4 semanas después, la mayoría de los sujetos recordaban gran cantidad del vocabulario, pero sólo la mitad parecía saber emplearlo adecuadamente.

Las conclusiones de la autora plasman la importancia de exponer a los estudiantes con mayor frecuencia a nuevas palabras, con el fin de que éstos adquieran conocimientos en cuanto al vocabulario de manera receptiva y productiva. Sin embargo, a pesar de que este estudio buscó examinar el aprendizaje incidental del vocabulario a través de la lectura y la frecuencia de exposición de palabras desconocidas como variable, el estudio claramente obvió los procesos cognitivos que se suscitaron en los sujetos durante la lectura de los textos, así como el uso de textos auténticos.

Como se puede observar, a pesar de que los estudios de Day, Omura y Hiramatsu (1991), de Zimmerman (1997) y de Rott (1999) presentan algunas similitudes en cuanto a la metodología y a los instrumentos de recolección de datos, se distingue la diferencia en cuanto al tiempo en el cual cada estudio se llevó a cabo. A pesar de que el estudio de Zimmerman (1997) beneficia la instrucción directa del vocabulario a través de actividades interactivas dentro del aula, todos coinciden que la lectura es uno de los mejores vehículos para el aprendizaje de nuevas palabras en una lengua, ya que existen claves intratextuales que permiten a los lectores procesar palabras en contexto y alcanzar la comprensión del texto, por medio de predicciones acertadas.

Es importante señalar que debido a que ninguno de los estudios se basó en el paradigma cualitativo de la investigación, muchos datos sobre el proceso de aprendizaje léxico fueron obviados. Del mismo modo, se considera que ninguno

de los estudios muestra si el aprendizaje del vocabulario fue recordado por los estudiantes, por un período mayor de cuatro semanas.

La inclusión de estos estudios en esta investigación radica en demostrar la falta de estudios cualitativos en el área del desarrollo de vocabulario a través de la lectura, y por consiguiente, la omisión de los procesos que se suscitan en el individuo durante la lectura de textos escritos en otra lengua. Se considera también que, es necesario incluir y analizar algunos estudios relacionados con el uso de la inferencia léxica durante la lectura de textos escritos en una LE, así como los factores que intervienen en su aplicación.

#### Estudios Relacionados con los Factores que Inciden en el Uso de la Inferencia Léxica a través de la Lectura de Textos Escritos en Inglés

Haynes (1993) realizó un estudio para explorar de qué manera los lectores de inglés como L2 inferían el significado de las palabras desconocidas, en qué momento lo hacían, qué información necesitaban para inferirlo y si sus experiencias previas podrían incidir en la manera como ellos inferían significado.

Para el estudio, Haynes empleó 63 estudiantes adultos de inglés como L2 en una universidad de los Estados Unidos, hablantes nativos de español, japonés y árabe (este último grupo fue dividido en hablantes de árabe y francés, y en hablantes monolingües de árabe). Hay que resaltar que los estudiantes poseían diferentes niveles de competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Las lecturas empleadas se basaron en dos extractos adaptados de dos historias sobre animales. Ambas lecturas eran paralelas en cuanto a estructura y sintaxis, y ambas tenían dos palabras sin sentido para asegurar que ningún

estudiante tuviera conocimiento previo de las palabras, cuyo significado sería inferido. Las mismas fueron ubicadas, según la autora, de manera que permitiera una comparación entre el contexto local y el global, es por ello que el significado de una de las palabras podía ser inferida con la información presente en la oración, mientras que la otra con la información presente a lo largo del pasaje. La primera palabra aparecía sólo una vez, mientras que la segunda, tres veces.

Con el propósito de recoger los datos, se realizaron entrevistas, en las cuales se buscaba indagar el antecedente de los participantes sobre la lengua inglesa. Luego, Haynes procedió a solicitar que los estudiantes leyeran los pasajes uno a uno, e hicieran un recuento de cada lectura. El uso de una grabadora fue necesario para recoger la información que cada participante aportaba a la investigación. Posteriormente, se les pidió a los estudiantes que indicaran en cada pasaje cuáles palabras habían dificultado la comprensión del texto y que intentaran inferir oralmente el significado de cada palabra. La sesión culminaba con la confirmación o descarte del significado inferido y una explicación verbal del significado de la palabra en ese contexto.

En este estudio, Haynes tuvo como resultado que la mayor parte del grupo pudo inferir exitosamente el significado de las palabras sin sentido, definidas por el contexto local, a diferencia de aquellas que requerían la comprensión global del texto. Un dato importante que arrojó esta investigación fue que existía una preferencia por considerar las pistas locales más que las globales en el texto para comprender el significado de las palabras sin sentido. Además, con relación al grupo cuya lengua nativa era el español, parecía haber una interferencia de la lengua materna, en cuanto a la pronunciación incorrecta de una de las palabras

dentro de una oración, lo que produjo una asociación incorrecta con el significado de la palabra.

El vocabulario parecía haber sido otra limitante en los estudiantes de menor nivel de competencia comunicativa para hacer inferencias acertadas, ya que se observó que los participantes con menor vocabulario tuvieron mayores dificultades para inferir exitosamente el significado de las palabras en contexto. Como conclusión de su estudio, Haynes manifestó que se hace necesaria la discusión del texto, así como hacer énfasis en la correcta pronunciación de las palabras y en el uso del nuevo vocabulario adquirido a través de la lectura. Todo esto con el fin de lograr que el uso de la inferencia léxica sea exitoso.

Del mismo modo, la autora identifica cinco factores que afectan el proceso de la inferencia léxica: las pistas contextuales presentes en el texto, la presencia de un vocabulario limitado en el estudiante, el análisis de las palabras es que siempre empleado por todos los estudiantes, las pistas gráficas siempre sobresalen y la incertidumbre en los estudiantes frente a las palabras desconocidas, antes de decidir si ignorarlas o inferir su significado.

En el mismo campo del saber, Huckin y Bloch (1993) llevaron a cabo un estudio exploratorio, con el fin de descubrir y analizar las estrategias que tres estudiantes de nacionalidad china, empleaban durante la lectura de textos escritos en inglés en el programa de maestría de Negocios Internacionales que cursaban. Es necesario aclarar que estos estudios se llevaban a cabo en los Estados Unidos y que ninguno demostró haber tenido un conocimiento amplio en negocios o economía internacional; los mismos tampoco habían recibido instrucción sobre cómo usar el contexto o las pistas contextuales para inferir el significado de las

palabras desconocidas. Con respecto al idioma inglés, los participantes poseían un nivel intermedio, según test previo de conocimientos sobre la lengua inglesa.

Las lecturas empleadas para esta investigación fueron dos, las cuales se encontraban dentro de las asignadas en el programa de estudio que los participantes cursaban. La selección de las palabras claves fue realizada por los investigadores, la cual resultó en 17 palabras para la primera lectura y 10 para la segunda, considerándose que la mayor parte de las palabras no eran técnicas. Para este estudio, se realizó un pre y post test, con el propósito de explorar el conocimiento de los participantes, respecto a las palabras seleccionadas; además, el uso de protocolos de pensamiento en voz alta, traducciones, entrevistas retrospectivas y exámenes de completación fueron considerados necesarios para conocer con más exactitud los procesos cognitivos que se llevaron a cabo durante el uso de la estrategia de la inferencia léxica, por parte de los tres estudiantes.

Los resultados obtenidos por Huckin y Bloch demostraron que los participantes poseían conocimiento previo en 37 de 81 palabras claves. También, se pudo conocer que todos los participantes parecían seguir los mismos pasos para cada palabra que encontraban: reconocimiento de la palabra y su relación con el conocimiento previo, en caso de creer reconocer la palabra, intentar incorporar el significado al contexto de manera coherente sin considerar las pistas contextuales. En caso de no reconocer la palabra, los participantes procedían al análisis morfológico de la misma y/o a considerar entonces, las pistas contextuales: las lingüísticas locales (colocaciones semánticas o sintácticas), la representación global del texto y el conocimiento del mundo.

Además de lo anteriormente señalado, se conoció que en los casos donde los participantes parecían no encontrar pistas para corroborar sus hipótesis sobre el significado de una palabra clave, éstos la eludían. En otros casos se encontró que la inferencia del significado de algunas palabras claves fueron erróneas, debido a que no se tomó en cuenta el contexto o el mismo no fue analizado profundamente. Según Huckin y Bloch, este fenómeno pudo deberse a las pistas mismas, las cuales no resultaban claras tampoco para los hablantes nativos del inglés que tomaron el post-test, luego de que los participantes lo hicieran, con el fin de determinar la cantidad de soporte o apoyo presente en el contexto.

Como consecuencia de este estudio, Huckin y Bloch propusieron un modelo cognitivo de lo observado a través de los tres participantes al intentar inferir el significado de las palabras desconocidas durante la lectura. Los investigadores concluyeron que se hace necesario que los docentes incentiven a sus estudiantes a emplear las pistas contextuales presentes para inferir el significado de las palabras, aún cuando las mismas se den por conocidas. Además, los autores enfatizaron que a pesar de que esta estrategia de lectura era para ellos metacognitiva, los estudiantes podrían igualmente percibir beneficios en el aprendizaje y desarrollo de vocabulario. Del mismo modo, los docentes deberían enseñarles a sus estudiantes cómo identificar los grafemas de las palabras, ya que como se demostró en el estudio, los estudiantes fracasaron al inferir correctamente el significado de las palabras por la falta de una adecuada identificación de sus formas (sonido y escritura).

Finalmente, los investigadores también concluyeron que la falta de verificar el significado de las palabras con el contexto pudo deberse a que los participantes

tenían como lengua materna el chino, la cual se diferencia radicalmente en lexis y ortografía de la lengua inglesa. Huckin y Bloch dejan ver claramente que el estudio llevado a cabo por ellos podría no ser un reflejo de aquellos estudiantes que aplican la estrategia de inferencia en contexto de LE, destacando de igual manera, la imposibilidad de generalizar su estudio por la pequeña cantidad de participantes empleados.

El estudio de Pulido (2004) se basó en la necesidad de investigar la relación existente entre la comprensión de textos escritos en una L2 (español) y la retención y posterior interiorización de nuevos ítemes lexicales, a su vez que se considera el papel que juega la familiaridad que el individuo posee del tópico tratado en los textos. Para ello, se tomaron en cuenta 99 estudiantes adultos de español como L2, cuya L1 era el inglés. Los mismos pertenecían a 3 diferentes universidades, cursantes de varios niveles en la L2: principiante, intermedio y avanzado.

Para llevar a cabo esta investigación de carácter cuantitativo, Pulido seleccionó cuatro pasajes narrativos: dos relacionados con tópicos familiares para los estudiantes y dos relacionados con tópicos pocos familiares. Cabe destacar que luego de aplicar el estudio fue que se confirmó por parte de los estudiantes que los temas tratados eran o no familiares. En cuanto al vocabulario a analizar, éste se basó en 8 ítemes lexicales por cada texto, siendo en total 32. Los mismos sólo aparecían una vez en el texto respectivo.

Con relación a la recolección de los datos, la autora empleó cuestionarios de selección múltiple, reportes retrospectivos, traducciones y tests que fueron aplicados en diferentes etapas de la investigación, (entre los 2 y 28 días después

de haber realizado la lectura de los textos). Estos instrumentos de recolección de datos trataban sobre la identificación y/o definición de palabras presentes en el texto (forma y significado), la comprensión de cada lectura realizada y el grado de familiaridad con el texto.

Pulido encontró que aún cuando el nivel de conocimiento sobre los tópicos presentes en los textos leídos podría afectar la comprensión del texto y la inferencia léxica, éste no afectaba el aprendizaje del vocabulario, a pesar de haberse encontrado que los ítemes léxicos presentes en los tópicos familiares eran más recordados que los textos no familiares, a los dos días de la lectura, lo que perdió valor después de los veintiocho días de la lectura. En contraposición, la autora halló que la identificación y retención de nuevos ítemes léxicos dependía directamente del grado de comprensión de la lectura, el cual estaba a su vez relacionado con la competencia de lectura y la cantidad de vocabulario que poseían los estudiantes. Partiendo de estas ideas, Pulido concluyó que los lectores hábiles, cuyo vocabulario era mayor, al igual que su experiencia en la lectura, podían establecer más y mejores conexiones entre el texto y su conocimiento previo. Del mismo modo, la memoria episódica jugaba un rol elemental a la hora de reconocer los nuevos ítemes léxicos encontrados por los estudiantes.

Una investigación de gran relevancia para el análisis y comprensión de los factores que inciden en el uso de la inferencia léxica por parte de los estudiantes de lenguas, es la realizada por Nassaji (2006). Su investigación se basó en analizar la relación entre el grado de conocimiento del vocabulario, el uso de la inferencia léxica y el éxito en la obtención del significado de las palabras del

contexto. En el estudio participaron 21 estudiantes adultos cursantes del nivel intermedio de Inglés como L2 en Canadá. En cuanto a los Instrumentos de recolección de datos, Nassaji (2006) empleó un test desarrollado por Read (1993) para medir el conocimiento (*depth*) del vocabulario a través de la asociación de palabras en la comprensión de textos, en cual fue empleado durante una clase.

Con relación a la estrategia de inferencia, el investigador les presentó a los participantes un pasaje para ser leído; les pidió además, que intentaran inferir el significado de las palabras nuevas. Aunado a estos instrumentos, protocolos de pensamiento en voz alta fueron empleados con previo entrenamiento, con el fin de conocer los pensamientos de los participantes durante el uso de estrategia de inferencia. Además, el autor hizo uso de una escala (0-3) para medir el grado de éxito de los estudiantes en la inferencia del significado de las palabras.

Los resultados encontrados en el estudio de Nassaji demostraron que los estudiantes hacían uso de diferentes estrategias de inferencia, las cuales fueron presentadas de la siguiente manera: 1) identificación, repetición o análisis de la palabra; 2) evaluación y verificación; y 3) monitoreo. También se conoció que los estudiantes con mayor conocimiento de vocabulario, según el test inicial, infirieron con mayor éxito el significado de las palabras que aquellos con menor nivel léxico. Del mismo modo, los primeros hicieron uso de la repetición de secciones completas, mientras que los segundos lo hicieron sólo con la palabra de manera aislada y también el análisis de estas secciones en mayor cantidad. Ambos grupos hicieron un alto uso de la estrategia de verificación, aún cuando los de mayor nivel léxico triplicaron la cantidad de su uso de esta estrategia y de la de monitoreo, resultando en un mayor éxito de inferencia léxica.

Finalmente, Nassaji concluyó que el grado de conocimiento de vocabulario, no sólo de la identificación de las palabras, sino también de su uso, incide en un mayor éxito de las estrategias de inferencia aquí mencionadas. Además, agregó que el éxito de la inferencia léxica también dependía en alto grado del conocimiento previo de los estudiantes. Dado que ésta fue una investigación que se realizó en poco tiempo, el autor recomendó llevar a cabo otros estudios para ampliar los hallazgos por él encontrados.

Tomando en cuenta el estudio de Nassaji (2006), puede resaltarse que el autor aportó nuevas direcciones en cuanto al conocimiento del vocabulario, el uso de la estrategia de inferencia léxica y su éxito o no, por parte de los estudiantes que la aplican. Los protocolos de pensamiento en voz alta utilizados en las investigaciones anteriormente presentadas permitieron recoger información precisa sobre el proceso que los participantes de los estudios siguieron, durante el uso de la estrategia de la inferencia léxica.

Las debilidades y fortalezas de los estudios aquí presentados permitieron guiar esta investigación con mayor éxito y precisión, tomando en cuenta que aún es necesario llevar a cabo más estudios de carácter cualitativo en el área, con el fin de arrojar luces sobre el uso de la inferencia léxica durante la lectura de textos en una LE, así como el desarrollo del vocabulario a través de ésta. Así, no sólo se tomaría en cuenta la eficacia o el fracaso del uso de esta estrategia únicamente, sino que además se considerarían los procesos y etapas que se suscitan durante el uso de la misma, en relación a los aspectos aquí mencionados.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología utilizada en esta investigación, así como también el diseño, la descripción de los participantes y el lugar de la investigación, los instrumentos que fueron aplicados en la recolección de los datos, el procedimiento para el análisis e interpretación de los datos, y la validez y confiabilidad para la elaboración de dicha investigación.

#### Paradigma de la investigación

Esta investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma de la investigación cualitativa, debido a que la información que se deseaba obtener pretendía descubrir “cualidades” de los estudiantes a través de datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 2000), con el fin de explorar y analizar el rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario por parte de los estudiantes. Carey (1989) plantea que los métodos cualitativos se caracterizan por ofrecer un abanico de información, a través de la flexibilidad que estos ofrecen, haciendo énfasis en las cualidades de las entidades y en los procesos que se suscitan naturalmente.

### Diseño de la investigación

Con respecto al diseño de la investigación, el estudio de casos fue el empleado para llevar a cabo esta investigación. En este sentido, VanWynsberghe y Khan (2007) describen el estudio de casos como el estudio del aprendizaje, de la construcción y de la solución de problemas, a través de la inmersión en contextos naturales. Para Bonache (1999) el estudio de casos presenta una realidad de forma completa, por lo que se considera que este modelo de investigación permitió analizar de manera exhaustiva los procesos y la naturaleza de los informantes de esta investigación para intentar responder las interrogantes que guiaron este estudio, con relación al rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE),

### Informantes y ambiente educativo de la Investigación

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad autónoma y pública del oriente del país. Luego de haber seleccionado la universidad que cumpliera el requisito de ofrecer una clase de lectura en ILE, se seleccionó la asignatura siguiendo los siguientes pasos: en primer lugar, se solicitó información en la institución sobre los profesores que ofrecían la asignatura de Lectura y Escritura en ILE. Luego, se procedió a la búsqueda de un horario disponible para la realización de las observaciones y finalmente, se solicitó el permiso correspondiente a la docente de la clase seleccionada de forma verbal, con el fin de proceder con el estudio diseñado.

Las primeras dos semanas fueron de familiarización con los estudiantes y la docente del curso. Esta primera etapa se consideró muy enriquecedora, puesto

que se logró recoger información valiosa acerca de la dinámica de las clases y de los posibles participantes de este estudio.

Bajo esta perspectiva, el perfil que debían tener los estudiantes que participaron en este estudio era: estudiantes de ILE a nivel intermedio que pertenecieran al mismo curso de Lectura y Escritura, y que asistieran regularmente a clases. También, se tomó en cuenta que los mismos tuvieran deseos de colaborar con la investigadora para llevar a cabo este estudio. De igual manera, se seleccionaron cinco estudiantes para prevenir cualquier posible eventualidad con alguno de ellos; sin embargo, debido a la presencia de interrupciones a lo largo del semestre académico en el cual se realizó la investigación y a los compromisos personales, académicos y profesionales de tres participantes, sólo dos estudiantes pudieron continuar con la investigación: Cintia y Luis.

#### Procedimientos para la recolección de los datos

Con el fin de recolectar los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación, se observó la clase de inglés seleccionada, la cual constaba de cinco horas semanales, durante un semestre académico de dieciséis (16) semanas. La recolección de los datos se llevó a cabo mediante observaciones no participativas y la toma de notas, entrevistas semi-esctructuradas, reportes retrospectivos, post-tests, listas de cotejo y el uso de la Escala de Conocimiento del Vocabulario propuesta por Wesche y Paribakht (2010).

### Observaciones

Para las observaciones no participativas se hizo uso del recurso descriptivo, con el fin de poder obtener los datos deseados en el ambiente natural en donde se desarrollaron los acontecimientos (Villalobos, 2003). Para este fin, se llevó un registro minucioso de los acontecimientos observados y de las interpretaciones logradas durante la recolección de los datos, en una libreta empleada para tal fin.

Merriam (1998) manifiesta que la observación permite percibir de manera objetiva lo que sucede en un contexto determinado, considerando así la toma de notas como un instrumento adicional que permite que las observaciones sean registradas de forma sistemática, para obtener un producto descriptivo completo.

Las observaciones realizadas por la investigadora se registraron en una libreta, lo cual permitió recoger información pertinente de lo observado durante las clases de Lectura y Escritura. Adicionalmente, se hizo uso de una grabadora en algunas ocasiones, con el fin de poder registrar, de igual manera, los procesos que se llevaban a cabo durante las mediaciones pedagógicas en el aula y las actividades que los estudiantes realizaban.

### Entrevistas

Para realizar las entrevistas semi-estructuradas se emplearon dos guías, una para el docente (Apéndice A) y otra para los estudiantes informantes (Apéndice B). Ambas consistieron en preguntas relacionadas con el proceso de lectura, con el desarrollo del vocabulario y con el uso de la estrategia de la inferencia léxica en la lengua extranjera en estudio, las percepciones de los participantes sobre la enseñanza/aprendizaje de la lectura, sus opiniones y expectativas generales sobre

la asignatura de Lectura y Escritura, entre otros; con el fin de tener una idea clara de los aspectos y variables a considerar, a su vez que se analizaba la oportunidad de formular nuevas preguntas surgidas durante las entrevistas iniciales.

Los modelos de preguntas diseñados fueron inicialmente sometidos a análisis y revisión por parte de varios especialistas en el área de la enseñanza/aprendizaje de una LE, durante los estudios cursados por la investigadora en la Maestría de Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Esto, con el fin de corregir y/o rediseñar las preguntas a realizar durante las entrevistas a los participantes de este estudio.

Con el fin de respaldar la recolección de los datos a través de las entrevistas, se utilizó una grabadora, la cual permitió recoger información fiel y exacta de los participantes durante las entrevistas. Gracias a ésta, se tuvo la oportunidad de escuchar una y otra vez, las respuestas y opiniones de los participantes de esta investigación, lo cual contribuyó a un análisis minucioso de los datos recolectados. Además de las entrevistas, la grabadora fue igualmente útil para recoger información sobre las situaciones que se suscitaron dentro del aula sobre la lectura de textos escritos en inglés, la enseñanza/aprendizaje de vocabulario y la participación de los colaboradores de la investigación.

#### Textos escritos en inglés

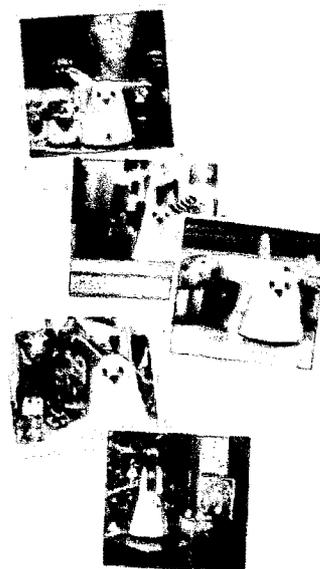
Gracias a una encuesta exploratoria aplicada por la investigadora y completada por los estudiantes participantes, en la cual se le pidió a éstos que indicaran los tópicos preferidos por ellos, se seleccionaron dos textos (Gráficos 7 y 8) relacionados con el área de tecnología, para ser utilizados fuera del aula. El uso

de estos dos textos escritos permitieron la recolección de los datos para esta investigación, a partir de los procesos cognitivos que se suscitaron cuando los estudiantes participantes encontraban una palabra desconocida en un contexto específico, o cuando ellos hacían uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Your life with a Rabbit

Picture yourself at home. In a corner of the room, on a coffee table, a shelf or a desk, a **pretty little white Rabbit**, knee-high to a grasshopper, has made his abode. He says nothing, just sits there unobtrusively, silently **flashing funny little luminous animations on his tummy**. You glance at Nabaztag and, through the colour of his lights, effortlessly discover that the NASDAQ is down but that tomorrow's weather is sunny, and that over there, between Maillot and La Chapelle, the traffic on the Paris ring road is flowing smoothly.



Suddenly, your Nabaztag comes alive and begins talking and moving his ears. He tells you that the important e-mail you were expecting has just arrived, he reads out breaking news from The Times website like you asked him to, or he breaks into "I Just Called to Say I Love You", a musical declaration of love sent by a special someone. Or perhaps Nabaztag is just enjoying a few relaxing Tai Chi exercises.

That's Nabaztag: a companion who is often discreet (but loud when he has to be), adaptable and versatile: in turn, useful, funny and poetic, or all of these at once. A magical presence in your real world.

Nabaztag isn't only a Rabbit. He's also a **new kind of technological object**.

Nabaztag has just one wire, for electrical power. But his true umbilical cord is cordless: he connects to the Internet through a broadband connection and Wi-Fi Access Point.

Adopt a Rabbit, set him up in your home. Log on to violet.net, give him a name and select all the things you want him to do for you.

Nabaztag lives his quiet life, while **continually monitoring the internet to provide the services you have requested**, accomplish the tasks you have assigned, give you real-time info and transmit messages from your friends. He's usually tame, but occasionally voices his own opinions and moods.

Best of all, because Nabaztag feeds off the Internet and because the Internet is boundless, there are **no limits to what he can do or could do tomorrow**.

Figura 1: Texto No. 1

**At last! Your Things step through the Mirror...**



8:40 am – you're getting ready to leave home. On your desk, next to your computer, a halo of light is quietly pulsating. You swiftly flash your car keys at this mysterious device. A voice speaks out: "today, rain 14°C". The voice continues: "you will get there in 15 minutes". Your computer screen displays an image from the webcam located along the route you're planning to travel, while the voice reads out your horoscope for the day. At the same moment, your friends can see your social network profile update to "It's 8:40, I'm leaving the house". At the office, your favourite colleague receives an email to say that you won't be long. And finally, just as you walk through the door, your computer locks.

You personally "scripted" this morning's scenario: you decided to give your car keys all these powers, because the time you pick them up signals the fact you're soon going to leave the house.

What if you could obtain information, access services, communicate with the world, play or have fun just by showing things to a mirror, a

Mirror which, as if by magic, could make all your everyday objects come alive, and connect them to the Internet's endless wealth of possibilities?

Mirror is as simple to use as looking in the mirror - it gives access to information or triggers actions with disarming ease: simply place an object near to its surface. Mirror is a power conferred upon each of us to easily program the most ordinary of objects. The revolution of the Internet of Things suddenly becomes a simple, obvious, daily reality that's within anyone's reach.

Figura 2: Texto No. 2

**Listas de cotejo**

Luego de la lectura de los textos seleccionados para esta investigación (Figuras 1 y 2), los estudiantes participantes hicieron uso de una lista de cotejo (Apéndice C) para que ellos pudieran identificar en forma escrita, las palabras

desconocidas por ellos en cada lectura. A partir de la información suministrada por los estudiantes participantes, a través de estas listas de cotejo (Apéndice C) y la inclusión de otras palabras seleccionadas al azar por la investigadora que eran también parte de los textos, se procedió al uso de la Escala de Conocimiento del Vocabulario. El motivo de incluir palabras no identificadas por los estudiantes como desconocidas, también presentes dentro de los textos escritos empleados en esta investigación se debió

#### Escala de Conocimiento del Vocabulario

En esta investigación, se hizo uso de la Escala de Conocimiento del Vocabulario propuesta por Wesche y Paribakht (2010), abreviada en este estudio por sus siglas en inglés, *VKS: Vocabulary Knowledge Scale*, con el fin de conocer las palabras desconocidas e inferidas por los participantes. Para ello, se emplearon dos modelos de esta escala: la escala de estimulación del vocabulario VKS (Apéndice D) y la escala de resultados (Apéndice E), las cuales permitieron conocer gradualmente hasta qué punto los participantes tenían la capacidad de identificar qué palabras eran desconocidas para ellos, en los textos trabajados con la investigadora (Figuras 1 y 2).

Gracias a esta escala, se permitió conocer hasta qué punto los participantes aplicaban la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, de qué manera fue esta estrategia efectiva en la inferencia del significado de las palabras desconocidas y hasta qué punto las palabras trabajadas fueron retenidas, con el uso de la misma.

### Post-tests

Los post-tests aplicados a través de la escala VKS, permitieron la reflexión mental de los individuos (Gass y Mackey, 2000), es decir, pretendieron explorar y analizar hasta qué punto los participantes recordaban o no las palabras inferidas en las diferentes actividades de lectura llevadas a cabo con la investigadora, así como su significado. Para ello, se hizo uso de los datos recogidos con las listas de cotejo (Apéndice C), las observaciones y los reportes retrospectivos, durante la lectura de los textos seleccionados para esta investigación.

Para la aplicación de los post-tests, se tomaron en cuenta las palabras que fueron inferidas por los participantes, en conjunto con otras palabras descritas más adelante, para luego ser utilizadas en los post-tests y así descubrir el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el aprendizaje del vocabulario en una LE.

Dentro de las palabras empleadas para los post-tests, se incluyeron otras palabras de contenido al azar y sin un orden específico, de los textos seleccionados (Figuras 1 y 2). Estas palabras de contenido eran sustantivos en su mayoría; sin embargo, se incluyeron algunos verbos y adverbios.

### Reportes retrospectivos

Con el fin de conocer los pensamientos y los procesos cognitivos empleados por los participantes durante el uso de la estrategia de la inferencia léxica en la lectura de textos en inglés, se consideró importante hacer uso de reportes retrospectivos. Este método de recolección de datos, de acuerdo con Gass y Mackey (2007), permite recoger un amplio abanico de información que se genera luego de la realización de una tarea específica.

Para la implementación de este instrumento, fue necesario preparar a los participantes y familiarizarlos con los reportes verbales, realizando dos pruebas piloto. Luego, se siguieron las indicaciones de Gass y Mackey (2007), en cuanto a la aplicación de este instrumento y al uso de una grabadora, así como la creación de un sistema de codificación (símbolos o colores) para facilitar el análisis de los datos y su posterior clasificación.

Dentro de los reportes retrospectivos es necesario mencionar que los participantes identificaban aquellas palabras desconocidas en los textos (Figuras 1 y 2), las cuales servirían como fuente de información para analizar si las mismas pudieron o no ser inferidas, dentro del contexto.

#### Validez, confiabilidad y ética

##### Validez

En el método cualitativo se obtiene información variada, la cual es manejada por el investigador, a partir de lo aportado por los Informantes claves. A tal efecto, la validez y fiabilidad, bajo este enfoque, según Hurtado (2010), puede lograrse tomando información de diferentes fuentes, contrastando relatos de varios sujetos o análisis de un relato realizado por diferentes investigadores.

La validez de los instrumentos según Pérez (1994, p. 80), consiste en:

La estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y la estimación que si los instrumentos diseñados por el investigador representan o miden categorías reales de la experiencia humana.

En función de lo antes expresado, la validez de la información recolectada en los instrumentos, se refleja con base en los diferentes instrumentos empleados durante la investigación y en su pertinencia para la recoger, de manera independiente, aspectos específicos que permitan realizar la triangulación de los resultados.

#### Fiabilidad

La fiabilidad en la investigación cualitativa es definida por Pérez (1994, p. 77) como “el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”. De acuerdo a lo expresado en la definición se puede deducir que la seguridad que ofrece la fiabilidad es demostrada cuando los datos que se han obtenido permanecen constantes en todas las variaciones del proceso de medición, es decir, que un investigador que utilice los mismos métodos que otros, llegue a los mismos resultados.

En este sentido, es necesario mencionar que los instrumentos de recolección de los datos empleados en esta investigación han sido empleados en estudios anteriores y han demostrado su efectividad para poder descubrir y analizar los procesos cognitivos y las percepciones de los informantes hacia la lectura, la estrategia de la inferencia léxica y al desarrollo del vocabulario en una LE.

#### Ética

Es importante señalar que las concepciones de la investigadora sobre el tema le llevan a la necesidad de conocer aún más sobre el tópico a investigar, debido a que hoy en día muchos de los docentes de una LE incentivan el uso de la

inferencia léxica en el aula sin conocer específicamente, los beneficios y/o perjuicios de la misma. De esta manera, es importante destacar que a pesar de estas ideas, la investigadora intentó no interferir a lo largo de esta investigación, con el fin de comprender el proceso natural de los hechos y permitir la realización, transparencia y confiabilidad de este estudio.

Se considera que esta investigación es una gran oportunidad para que los docentes que aplican e incentivan esta estrategia en el aula de clase conozcan qué beneficios o no se pueden obtener de ella, dentro del contexto educativo venezolano. Adicionalmente, se pretende ofrecer herramientas pedagógicas que puedan promover y estimular el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica para la comprensión de textos escritos en una LE, tomando en cuenta los factores que inciden en su uso.

#### Análisis e interpretación de los datos

Pérez (1994, p. 102) señala que el análisis de datos en la investigación cualitativa, consiste en “deducir, categorizar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”. Visto así, una vez aplicados los instrumentos se procedió al análisis cualitativo de cada una de las respuestas grabadas, aportadas por los estudiantes observados y entrevistados.

Durante las observaciones, se describieron primeramente las clases y la dinámica de las mismas, con el fin de crear una idea global sobre la naturaleza de las actividades en el aula. Luego, se procedió a analizar si el docente incentivaba

el uso de la inferencia léxica y de qué manera lo hacía; al mismo tiempo, se consideraron aquellas situaciones en las que se percibió el uso de esta estrategia.

Además de lo anteriormente mencionado, se consideró necesario explorar si los participantes hacían uso efectivo de la estrategia de la inferencia léxica o si mostraban alguna dificultad en cuanto a su uso, a través de las entrevistas y de una lectura inicial (Figura 8), realizada fuera del aula de clase. Es a través de la obtención de estos datos que luego se procedió a emplear los textos seleccionados para trabajar con los estudiantes fuera del aula (Figuras 1 y 2) e intentar descubrir y analizar los factores que intervienen en el uso adecuado o no de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

Las notas de campo fueron leídas y clasificadas, según los rasgos más observados y las interpretaciones a las cuales se pudieron llegar, de acuerdo con lo recogido durante los momentos en que los estudiantes hacían uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

En cuanto a las entrevistas se empleó, como se dijo anteriormente, una grabadora. Luego se procedió a la transcripción de los datos proporcionados por los participantes, con el fin de organizar y facilitar la información para su posterior análisis, a través de la clasificación, organización y relación de los temas recurrentes encontrados a lo largo de la investigación y de los datos proporcionados por los informantes.

Por su parte, la información recogida, a partir de los reportes retrospectivos generados por los participantes, fue de gran relevancia para conocer de qué manera se llevó a cabo el proceso de inferencia y de interacción con los textos escritos proporcionados y con las palabras desconocidas presentes en los

mismos. A través de su análisis individual y de la comparación y contraste de los datos recogidos con las observaciones, las entrevistas, las listas de cotejo, la Escala de Conocimiento de Vocabulario y los post-tests pudo obtenerse información pertinente para responder las interrogantes de investigación que guiaron este estudio.

Con relación a la escala VKS, ésta fue empleada después de las lecturas de los textos (Figuras 1 y 2), con el fin de explorar y analizar el grado de conocimiento léxico adquirido o recordado por los participantes. Finalmente, el uso de la misma escala de conocimiento del vocabulario (Apéndice D), en conjunto con una lista de palabras aisladas (Apéndice C) y en contexto (en la lectura) contribuyó de manera significativa a descubrir si en un lapso de tres (03) semanas, los estudiantes recordaban o no el vocabulario previamente trabajado o inferido.

Partiendo de estas ideas, de los datos recogidos durante la realización de este estudio y del empleo de los diferentes instrumentos: observaciones, entrevistas, listas de cotejo, documentos escritos, reportes retrospectivos, Escala de Conocimiento del vocabulario y post-test; se buscó analizar los factores que intervienen en el rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en estudiantes de ILE, en el contexto universitario venezolano.

Como se puede observar, las notas de campo sirvieron de complemento para las entrevistas y las observaciones. En cuanto al análisis de los resultados, cada uno fue tomado en cuenta de manera independiente, según el instrumento empleado; luego se agruparon los temas de mayor y menor relevancia, y se codificaron con colores que representaban cada categoría que emergió, para finalmente compararlos entre sí y relacionarlos (Vera y Villalón, 2005; Creswell,

1994). Esto ayudó a la clasificación de los datos recogidos y a identificar las categorías emergentes.

En resumen, en este capítulo se plasmó el diseño y paradigma de la investigación, los informantes y el ambiente educativo, y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, los cuales fueron: observaciones, entrevistas, listas de cotejo, textos escritos, reportes retrospectivos, Escala de Conocimiento del vocabulario y post-test. Igualmente, se describieron los procedimientos que se llevaron a cabo para analizar los datos y poder identificar las categorías que surgieron, a través de ellos.

En el siguiente capítulo, se describe el contexto socio-educativo en el que se llevó a cabo la investigación, la dinámica de las clases de Lectura y Escritura en ILE y se esboza el perfil de cada uno de los informantes que colaboraron en esta investigación.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **CAPÍTULO IV**

### **CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO**

En este capítulo se describen la institución donde se llevó a cabo esta investigación, el aula de clase seleccionada para recolectar los datos y la elección de los informantes, el objetivo de la asignatura, las actividades realizadas en la misma, los materiales y las actividades realizadas por la docente colaboradora, el perfil de los estudiantes participantes de la investigación y sus expectativas, con respecto a la asignatura de Lectura y Escritura en inglés.

#### **La Institución**

La institución en donde se llevó a cabo esta investigación fue en uno de los núcleos de una de las universidades autónomas de Venezuela, ubicada en el oriente del país. La misma cuenta con diferentes carreras universitarias, catorce en total, en el área de pregrado. Dentro de estas carreras ofrecidas, todas en el área de educación, la institución ofrece la especialidad de inglés como lengua extranjera, la cual prepara a sus estudiantes para convertirse en profesores de dicho idioma, en los diferentes niveles educativos.

La máxima autoridad de la institución es un director, elegido por ambas, la comunidad profesoral y la comunidad estudiantil. La duración del director en el

cargo es de cuatro años, con oportunidad de ser reelegidos por un nuevo período. Con respecto a cada carrera de estudio ofrecida por la institución, existe un coordinador que se encarga de velar por el cumplimiento del mismo. En el área de inglés, el plan de estudios está en vigencia desde el año dos mil tres y no ha sido modificado desde entonces.

#### Descripción general del espacio físico

La institución cuenta con oficinas administrativas ubicadas en la entrada de la institución, en un edificio de dos pisos localizado frente al estacionamiento de la institución. A ambos lados del edificio, se encuentran seis edificios de concreto de un solo nivel, localizados de forma paralela, uno a otro. Cada edificio cuenta con seis salones ubicados de forma contigua. Para el momento de la investigación, la institución había asignado seis aulas de clase para las clases relacionadas con la carrera de docencia, mención inglés, más un laboratorio para actividades audiovisuales.

Cada aula cuenta con aire acondicionado, pupitres de madera para los estudiantes, una pizarra acrílica blanca, un escritorio y una silla para el profesor. Cabe destacar que debido a que la institución fue construida en los años setenta, ha pasado por pocos cambios, en cuanto a su estructura física; es por ello que algunas aulas de clase poseen ventanas que no permiten visibilidad hacia el exterior y además, deben permanecer cerradas para que el aire acondicionado funcione adecuadamente. Esto trae como consecuencia que la mayoría de las aulas sean oscuras, con poca luz natural, por lo que predomina la luz amarilla y artificial de un bombillo ubicado en el techo del aula.

### El Aula de Clase

El aula de clase en la que se llevó a cabo esta investigación, estaba ubicada en uno de los edificios ubicados justo al lado de donde se encontraban las oficinas administrativas de la institución, contaba con treinta pupitres de madera aproximadamente, ubicados en filas de cinco cada una frente al pizarrón de acrílico. Al lado derecho del pizarrón, se encontraba la puerta de metal que daba acceso al aula. Al lado izquierdo y pegado a la pared, se ubicaba el escritorio gris de la docente y su silla. Al fondo del aula y al lado de la puerta principal estaban las ventanas del salón que, como ya se ha mencionado, siempre estaban cerradas, debido al uso de aire acondicionado. Las paredes del aula estaban pintadas de color amarillo claro y no tenían ningún tipo de decoración y como se mencionó anteriormente, un bombillo era la única fuente de luz disponible en el aula.

### Ubicación de la Asignatura en el Plan de Estudios

Dentro de la preparación académica de los estudiantes de la carrera seleccionada para la investigación, éstos debían cursar una asignatura sobre lectura y escritura del inglés, mientras cursaban inglés intermedio superior (Inglés IV) en el cuarto semestre. Debido a que la institución ofrecía las asignaturas de las carreras, según el número de estudiantes inscritos y la plantilla docente, había asignaturas que no eran ofrecidas regularmente. En el caso de Lectura y Escritura, la asignatura era ofrecida cada dos semestres.

La asignatura tenía tres unidades de crédito, cinco horas de clase semanales y debía ser cursada después de haber aprobado la asignatura Inglés III.

#### Objetivos de la Asignatura de Lectura y Escritura

Los propósitos del curso de lectura y escritura eran desarrollar y reforzar la lectura y la composición de textos de diferentes tipos, así como promover en los estudiantes el uso de diferentes estrategias para la comprensión de distintos tipos de textos escritos en la lengua inglesa. Dentro del programa de estudio, se estipulaba que este curso reforzaba y extendía los objetivos propuestos en las asignaturas de inglés cursadas por los estudiantes en los semestres anteriores.

El programa del curso (Figura 3) incluía además, el contenido que se trabajaría a lo largo del semestre académico y los objetivos específicos propuestos para cada unidad. Los temas de las unidades se basaban en estrategias de pre-escritura de párrafos, frases y oraciones, reglas de puntuación, ideas principales, lazos cohesivos, conectores, estrategias de lectura, redacción de ensayos y de textos narrativos, entre otros.

| Units and Contents |   |
|--------------------|---|
| <b>UNIT I</b>      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Prewriting Techniques</li><li>• Paragraph and Main idea</li><li>• Phrases and Sentences</li><li>• Rules of Punctuation</li><li>• Writing a composition</li></ul>                            |
| <b>UNIT II</b>     | <p>Cohesive ties</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anaphoric and cataphoric references</li><li>• Repetitions</li><li>• Ellipsis</li><li>• Lexical relations</li><li>• Substitution</li><li>• Logical connectors</li></ul> |
| <b>UNIT III</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Previewing and Predicting</li><li>• Skimming and Scanning</li><li>• Guessing meaning from context •</li><li>• Identifying main ideas</li><li>• Making Inference •</li></ul>                 |
| <b>UNIT IV</b>     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Plagiarism</li><li>• Writing an Essay</li></ul>   |
| <b>UNIT V</b>      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Narrative</li><li>• Main elements</li><li>• Writing Short Stories</li></ul>   |

Figura 3: Unidades y Contenido de la Asignatura

### *El horario de clase*

La asignatura Lectura y Escritura estaba pautada dos días a la semana: lunes y miércoles. Los lunes de cuatro de la tarde a siete de la noche y los miércoles de dos de la tarde a cuatro de la tarde.

Las actividades que la docente realizaba en el curso se detallan a continuación.

### *Dinámica de la clase*

De acuerdo con lo observado durante el desarrollo de las clases, las cuales eran dictadas en inglés, las actividades consistían en la discusión teórica de los elementos sintácticos y retóricos que componen la escritura, así como la presentación y puesta en práctica de algunas estrategias de lectura para leer y comprender textos en inglés.

Con relación a los elementos del área de lectura, se observó la discusión de diferentes textos informativos y literarios, así como la inclusión de algunas estrategias hacia la comprensión lectora.

A partir de las sesiones observadas, se pudo conocer que la docente intentaba incluir tanto estrategias de escritura, como de lectura. Sin embargo, se notó menor énfasis de la docente en la lectura, durante el curso en general.

Durante el período de observación, se apreciaron actividades colaborativas, de presentaciones orales por parte de los estudiantes y de discusiones relacionadas a los temas específicos tratados en clase. En este sentido, se pudo apreciar que la docente intentaba cumplir un rol mediador entre el aprendizaje y los conocimientos previos de los estudiantes, ya que muchas veces la docente

realizaba preguntas para que los mismos estudiantes fueran quienes pudieran explicar los procesos de escritura y de lectura, a través del análisis de sus propias experiencias y acciones.

Con respecto a las evaluaciones que se llevaron a cabo durante el curso, se pudo observar que la docente hizo uso esencialmente de evaluaciones escritas, basadas bien fuera en ejercicios de completación, en preguntas de comprensión de algunas lecturas hechas en clase y en composiciones. Se realizó sólo un tipo de evaluación oral, la cual consistió en una presentación con diapositivas de un texto narrativo escrito por los estudiantes. Con respecto a la lectura, la docente evaluó a sus estudiantes a través de los textos seleccionados por ella (Figuras 4, 5 y 6) y actividades grupales desarrolladas en clase.

#### *Materiales y actividades pedagógicas*

Al inicio del semestre académico, la docente comentó sobre su percepción hacia sus estudiantes que a éstos se les dificultaba inicialmente poder obtener una comprensión global de un texto escrito, basándose meramente en la comprensión de oraciones dentro de los párrafos de manera aislada:

Ellos (los estudiantes) trabajaban según la interpretación de párrafos y yo pues trataba de juntar las ideas para que notaran una coherencia en todo lo que decía. Luego tomaron en cuenta mi observación y hallaban un sentido lógico a lo que leían.

Por medio de las observaciones en el aula, pudo constatar que la profesora trató de promover, en algunas situaciones, el uso de la inferencia, con el fin de que sus alumnos pudieran alcanzar la comprensión de los textos escritos. La docente instaba a sus estudiantes a formar expresiones, a partir de la

información explícita e implícita presente en los textos escritos trabajados; esto con el propósito de que ellos, a través de una participación activa, fueran capaces de trazar una línea lógica entre los textos que se estaban analizando (presentados más adelante) y sus experiencias previas. De esta manera, los estudiantes eran motivados a enlazar progresivamente nuevos conceptos con otros ya presentes en su estructura cognitiva, ampliando sus conocimientos, su vocabulario y por supuesto, su conocimiento de gramática inglesa.

A lo largo del semestre académico, se evidenció la lectura de diferentes textos cortos (Figuras, 4, 5 y 6) de manera grupal para discutir diferentes estrategias de lectura, dentro de las horas de clase; esto con el propósito de enseñar sobre diferentes estrategias de lectura.

En una de las primeras clases relacionadas al tópico anteriormente mencionado, la docente introdujo la estrategia de lectura denominada en inglés *skimming* [barrida del texto], así como la estrategia de lectura denominada en inglés *scanning* [búsqueda de información específica]. Luego, la docente realizó algunas actividades (Figura 4) para que en parejas, los estudiantes pudieran aplicar dichas estrategias con los textos provistos por ella.

La primera actividad se basó en la lectura de textos cortos (Figura 4), los cuales los estudiantes debían leer para conocer la idea general de cada uno y así, relacionarlos con los diferentes encabezados propuestos, según el contenido de cada uno. Para guiar a los estudiantes en esta actividad inicial, la cual consistía en aplicar la estrategia de lectura denominada *skimming* [barrida del texto], la docente les preguntó a sus alumnos cómo describirían el proceso que aplicarían para

utilizar la estrategia. Las respuestas de algunos estudiantes fueron: “Leo sólo una o dos líneas”, “hay que obtener las ideas importantes de la lectura”.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Read the list of newspaper headlines. Then skim the following newspaper articles from the arts and entertainment section of a newspaper. Try to find the general topic of each article. Then match the article with the appropriate headline. Write the correct headline on the line provided.

A Night of Brazilian Music 4

Family Movies Are Back 2

Dining Mexican Style 5

A SAD GOODBYE 1

NEW ARTISTS Show Their Works 3

1. \_\_\_\_\_

**I**t's a sad weekend for local music lovers. Stan's Music Shop will close its doors permanently at 6 P.M. Saturday night. Those who spent their Saturday afternoons looking through his collection of hard-to-find records, tapes, and CDs will miss the pleasures of his popular shop. Owner Stan Smith is not upset. He said that after 30 years, it was time to say good-bye. Times are different now, he said. "I loved my business, and I made a good living with it. But the music business has changed, and I'm ready for a change too."

2. \_\_\_\_\_

**M**aybe you have noticed that filmmakers are again making movies the whole family can enjoy. After several years of too many movies that were not appropriate for younger children and were perhaps offensive to adults, family entertainment is becoming popular again. Movies with lots of sex and violence are being replaced with drama, adventure, and human-interest stories. "A large percentage of the new movies released in the last six months are appropriate for the whole family," said The Royal Theater owner, Barbara Atkins. "We are seeing a huge increase in the number of families coming to see shows, and I think this is a good thing."

READ QUICKLY: SKIMMING AND SCANNING

Figura 4: Actividad No. 1

3.

**I**t's not unusual for art galleries to use the summer months to invite younger and unknown artists to exhibit their works. It's an opportunity for these artists to get their work known, and it's an opportunity for buyers to see who and what is new. The Richards Gallery on South Street and the

Beacon Gallery on Maple Street both have shows this month for new artists. The Richards Gallery specializes in photography but this summer it will also have several new pieces of sculpture on display. The Beacon Gallery will show oil paintings and watercolors.

4.

**T**he Ari and Andreza Mendes Quintet is establishing itself as one of the most impressive music groups around. This weekend you won't have to travel far to enjoy the beat of these internationally famous Brazilian artists as they make a rare appearance as part of the Concert in the Courtyard series. Guitarist Ari has received the Sharp

Award, a Brazilian award that is like the Grammy Award, for best arranger and producer. He is known for his "great music with a great heart." Critics say lead singer Andreza's voice "is so rich that he transports listeners to Brazil." This is your chance to hear wonderful music by some of Brazil's best musicians.

5.

**I**t wasn't that long ago that you had to go to Mexico or at least far from this area if you wanted a good taco—one of those delicious corn tortillas that come wrapped around spicy, flavor-filled mixtures of meat, fish, herbs, and vegetables. As of yesterday, we can appreciate tacos and many other Mexican treats right here in our own backyard. If yesterday's grand opening is any sign of the quality of

the food that will be offered at the Cozumel Café, we can look forward to some pretty terrific Mexican food—even when it's snowing outside. The ingredients were all as fresh as they could be, and all the dishes I tried were carefully prepared and beautifully presented. The food, the décor, and the music will make you forget you're not in Mexico—almost!

Figura 4 (continuación): Actividad No. 1

Al finalizar esta actividad (Figura 4), la docente pidió que como actividad de cierre de la clase, cada grupo indicara qué conexiones habían realizado entre el texto escrito y los encabezados provistos.

En la siguiente clase, los estudiantes continuaron con la aplicación de las estrategias de *skimming* [barrida del texto] y *scanning* [búsqueda de información específica]. Para ello, en clase se trabajó el texto titulado *The Lewis and Clark Expedition* [La Expedición de Lewis y Clark] (Gráfico 2).

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**D.** Scan the following pages to find the specific information you need to answer these questions.

1. When did Lewis and Clark begin their expedition? \_\_\_\_\_
2. Who organized the expedition? \_\_\_\_\_
3. Where did the expedition begin? \_\_\_\_\_
4. Where did it end? \_\_\_\_\_
5. What is the name of the Native American woman who helped Lewis and Clark? \_\_\_\_\_
6. How long was their journey? \_\_\_\_\_
7. What rivers did they travel along? \_\_\_\_\_

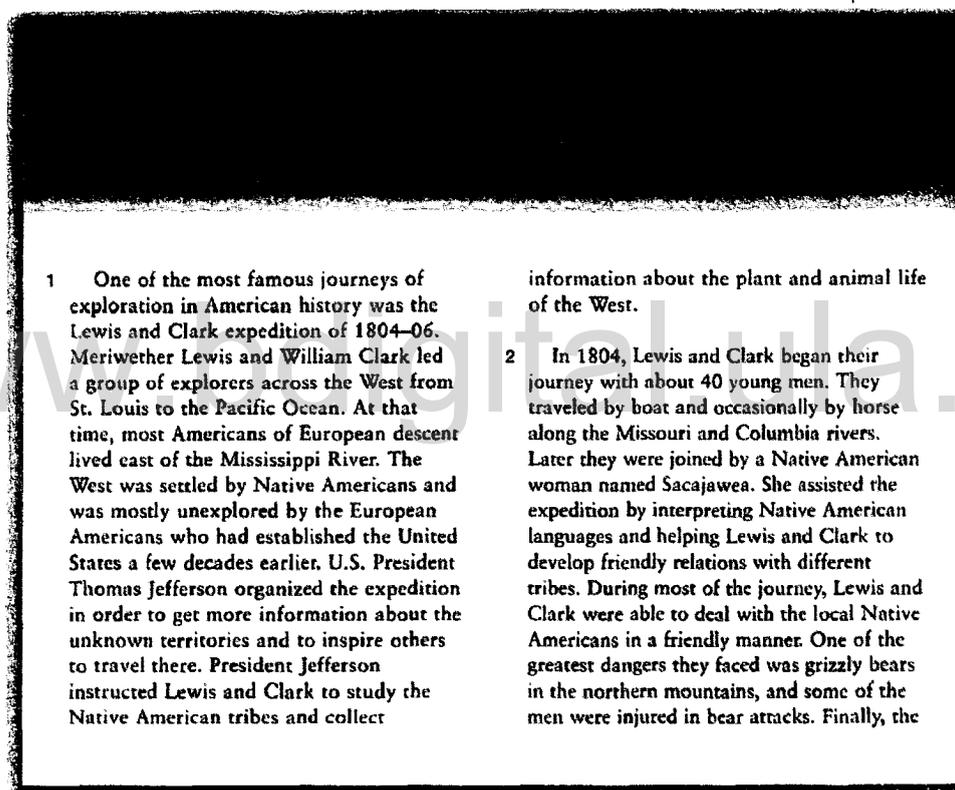
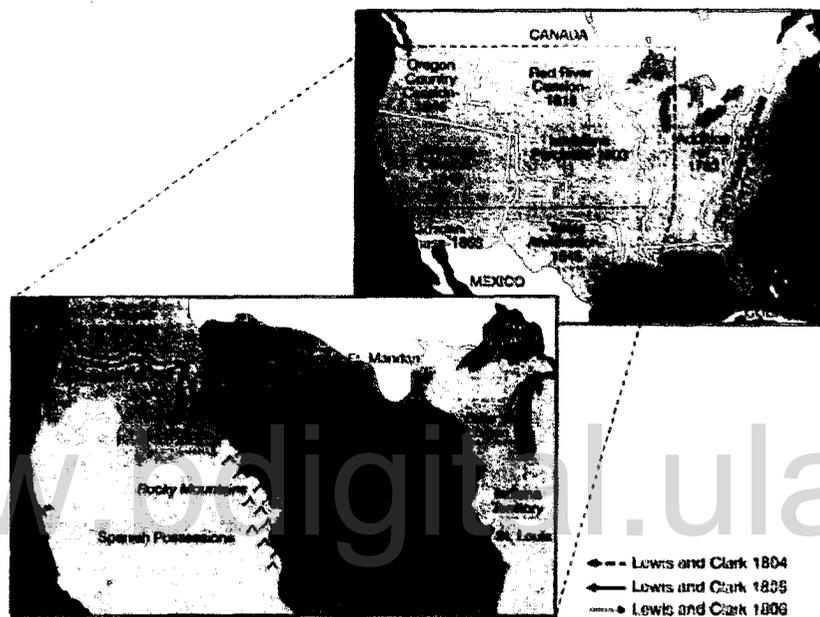


Figura 5: Actividad No. 2

group reached the Pacific Ocean, then returned to St. Louis. Amazingly, during the three-year journey, only one man died, of a ruptured appendix.

- 3 The long trip was considered a great success, and Lewis and Clark have been admired for their courage and skill in exploring this vast, unknown territory.

Most importantly, they wrote detailed maps and journals describing the western land, peoples, plants, and animals. These journals are still of considerable interest to historians and scientists today. The discoveries of Lewis and Clark helped to increase knowledge of the western territories and led to further exploration and settlement of the United States.



**TIP**

Determine your purpose for reading. Then decide if you need to read slowly and carefully, skim quickly for main ideas, or scan for specific information.

Figura 5 (continuación): Actividad No. 2

Como extensión del tópico relacionado con las estrategias de lectura, se observó que en la siguiente clase la docente consideró realizar la lectura de un texto, titulado "*Nanotechnology: The Science of the Small* [Nanotecnología: La Ciencia de lo Pequeño] (Figura 6). El objetivo de la clase donde se trabajó esta lectura consistía en conocer y aplicar las estrategias anteriormente mencionadas y responder preguntas generales y específicas, relacionadas con el contenido del texto (Figura 6).

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Nanotechnology: The Science of the Small by Noah Robischon

- A Imagine a microscopic assembly line.<sup>1</sup> Cubes made from DNA travel along a conveyor belt<sup>2</sup> made of cilia, the tiny hairs on the surface of cells. Along the way, robotic arms insert individual molecules into the cube: each molecule builds on the last. This entire micromanufacturing plant fits into a modern printer. It pushes out sheets of white paper. These sheets weigh as much as a regular piece of paper. However, each fiber of the paper is actually a tiny robot with a built-in memory equal to a Pentium Pro microchip. You ask the sheet of paper for information about the earthquake of 2054. It turns itself on, like a super high-definition television screen, and shows you a documentary on the subject.
- B You stop the program and search for details on how San Francisco was rebuilt after the disaster. It tells you that a team of architects, physicists, and chemists worked together; they created a workforce of nanocontractors, micromechanical robots that were programmed with architectural designs. A handful of these tiny robots, a few billion, were thrown onto the crumbled remains<sup>3</sup> of an old building. Some of the robots broke down<sup>4</sup> the existing raw materials—dirt, concrete, metal—into molecular parts. Another set of nanobots used these parts to construct the walls and windows of new buildings. This scene may seem like it came from a science fiction novel, but micromachines are already present in our everyday lives. For example, a tiny accelerometer<sup>5</sup> in your automobile senses a crash and



▲ A spider mite, which is not visible to the human eye, crawls across a part used in a micromachine manufactured by Sandia National Laboratories.

Figura 6: Actividad No. 3

activates the air bags. Hospitals use tiny disposable microsensors to monitor patients' blood pressure from inside their veins. Products such as these not only exist today, but they're even getting smaller.

- c In the next seven years, "Things will get wild<sup>6</sup>," predicts Bill Spence, editor of NanoTechnology magazine. "In 15 years, all of a sudden there will be no more automobile workers, just car designers." In Spence's future, auto workers will be replaced by robotic molecular assemblers<sup>7</sup>.



▲ Future applications of nanotechnology could include tiny molecular robots that swim through your bloodstream and fight disease.

- d At least one company, Zyvex, is already working on the molecular assembler. James R. Von Ehr II, the founder of the company, admits, however, that it isn't easy to be the first with a new technology. He believes that the first molecular assembler will be incredibly difficult to build. But if people build it correctly, he thinks the assembler will also be a replicator, capable

- e Many scientists criticize Spence and people like him. "No one knows how to make those things yet; maybe some day, somebody will. But I don't think those guys will," says Dr. Julius Rebek, director of the Skaggs Institute. Rebek has been experimenting with self-assembling molecules for years and says, "Right now, there's no obvious way to do it." Spence may be overoptimistic, but nanotechnology is advancing rapidly, and the next breakthrough could come from anywhere—several Japanese electronics corporations are already busy working on similar technologies.

- f Wherever the breakthrough<sup>8</sup> does come from, one thing is clear: Big things often come from small particles. Future applications of nanotechnology could include tiny molecular robots that swim through your bloodstream and fight diseases.

1 assembly line = people or machines that work in a line to put parts together in a factory

2 a conveyor belt = a machine that moves parts along an assembly line

3 the crumbled remains = the broken bits and pieces of something that was destroyed

4 broke down = separated and organized

5 accelerometer = a machine that senses movement

6 get wild = become extreme or unusual

7 assemblers = people or machines that put things together

8 breakthrough = an innovation; a new thing or idea

Figura 6 (continuación): Actividad No. 3

Como preparación para la lectura, la docente exhortó a sus estudiantes a responder preguntas que a su criterio, ayudarían a comprender mejor el texto:

*What is the topic about, according to these words: high tech and low tech? Do you think these pictures can be associated to the topic? How can the pictures can be associated? How has technology made your life different from your parent's life?*

Traducción de la autora:

¿Cuál es el tema de la lectura, según estas palabras: alta tecnología y baja tecnología?, ¿ustedes piensan que estas fotos pueden estar asociadas al tópico?, ¿cómo pueden las fotos estar asociadas?, ¿cómo la tecnología ha hecho diferentes sus vidas de las de sus padres?

A raíz de la discusión de estas preguntas entre la docente y los estudiantes, se pudo observar un ambiente con mayor grado de disposición de los alumnos para participar en la exposición de opiniones, así como también en la lectura en voz alta del texto escrito (Figura 6). En el siguiente ejemplo, se puede apreciar cómo a través de una pregunta, la docente invitaba a sus estudiantes a hacer uso de la estrategia de la inferencia léxica, antes de la lectura del texto en la Figura 6: *"What do you think this title is about or refers to?"* Traducción de la autora: "¿A que creen que se refiere el título de la lectura?".

Luego de que los estudiantes comentaran sobre el posible contenido de la lectura (Figura 6), la docente pidió a sus estudiantes analizar dos palabras: nano y tecnología. El siguiente extracto es una parte de la interacción que tuvo lugar, a partir de la propuesta de la docente:

Estudiante1: *That's a suffix.*

Profesora: *That is at the end of a Word. "Nano" is acting as a prefix and is modifying the word "technology"...so, what is nano?*

Estudiante 2: *Tiny.*

Profesora: *Exactly! So, it is "tiny technology"...Now you have previous knowledge, you are going to work with the material. Today, you are not going to use your dictionaries. Pay attention to different ideas. For example, title; if that is not enough...*

Estudiante 1: *See the pictures.*

Estudiante 4: *Find the lexical cohesion.*

Profesora: *You can also discuss because you are working in pairs.*

Traducción de la investigadora:

Estudiante 1: Es un sufijo.

Profesora: Eso está al final de una palabra. "Nano" está actuando como un prefijo y está modificando la palabra "tecnología"... entonces, ¿qué es nano?

Estudiante 2: Diminuto.

Profesora: ¡Exactamente! Entonces, es tecnología diminuta... Ahora que ustedes tienen conocimiento previo, van a trabajar con el material. Hoy, ustedes no van a utilizar sus diccionarios. Presten atención a las diferentes ideas. Por ejemplo, el título; si eso no es suficiente...

Estudiante 1: Vemos las imágenes.

Estudiante 4: Encontramos la cohesión léxica.

Profesora: Pueden también discutir porque van a trabajar en parejas.

Luego de la discusión sobre el texto, los estudiantes trabajaron en parejas a fin de responder en forma escrita, preguntas de comprensión y de planteamiento de inferencias, a partir de la información ofrecida en el texto escrito (Figura 7).

### Reading Activity

Topic: High Tech,  
Low Tech

Title: Nanotechnology: The Science of the small. By Noah Robischon

Part I/ Scan the text and answer the following questions.

- 1) What is the innovation?
- 2) Who is Bill Spence?
- 3) What is the name of the company which is working on the molecular assembler?
- 4) Who is Dr. Julius Rebeck?
- 5) How is it use?
- 6) What does it look like?
- 7) How does it work?
- 8) How does it make life easier?
- 9) Are there any drawbacks to this innovation?

Part II/ Skim the text and answer the following questions.

- 1) What is Nanotechnology according to the context?
- 2) What do you think the writer's purpose was in this reading selection?
  - \_\_\_\_\_ give information about a new technology
  - \_\_\_\_\_ argue against a new technology
  - \_\_\_\_\_ make predictions about a new technology
  - \_\_\_\_\_ discuss the advantages and disadvantages of a new technology
  - \_\_\_\_\_ argue for a new technology.
- 3) At the beginning of the article, the writer describes an imagined scene from the future. What is happening in the scene?
- 4) What prediction do you learn about in the article?
- 5) Give an example from the article of a micro machine that is "present in our everyday life", and describe how it works.
- 6) Does the author have positive or negative feelings about nanotechnology? Find example in the article to support your answer.
- 7) What is your opinion of nanotechnology?
- 8) Write two Pros and two Cons about technological innovation?

Figura 7: Preguntas de Actividad No. 3

A pesar de que en la clase anteriormente expuesta se trabajó efectivamente en la aplicación de la estrategia pedagógica de la inferencia léxica, no se presentaron otras actividades como éstas durante el resto de las clases observadas, ya que el texto escrito mostrado en la Figura 6 fue el último trabajado

durante la asignatura. En las clases siguientes se trabajó con la escritura de textos cortos.

A continuación, se presenta el perfil de la docente, su filosofía de enseñanza/aprendizaje y el perfil de los estudiantes informantes.

### La Docente

Con respecto a su perfil académico, la docente tenía nueve (9) años de experiencia a nivel de secundaria, como docente de inglés y ocho (8) años de experiencia como docente, a nivel universitario. Sus estudios fueron realizados en la misma institución donde se realizó la investigación y luego culminó una maestría en Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, en otra ciudad del oriente del país. Para el momento de la investigación, la docente cursaba estudios de doctorado en educación en la misma institución. Ella confesó nunca haber tenido contacto directo con la cultura de los hablantes de la lengua inglesa, ya que nunca había salido del país.

### *Filosofía de enseñanza/aprendizaje*

Cuando se le preguntó a la docente sobre su filosofía de enseñanza/aprendizaje, ella expresó que su propósito era "lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo". Para ella, la enseñanza se centra en un aprendizaje que sea motivador para sus alumnos y que se ajuste a sus realidades; es decir, que sea útil en la vida real. También manifestó que ella se concentra en una educación bidireccional, pues "hay que equilibrar", evitando los extremos y confiesa "yo no conozco todo tampoco".

Para la docente, la teoría y la práctica deben estar entrelazadas, ya que “para identificar una cosa, hay que conocer ambas”. En este sentido, la docente le da importancia tanto al estudio de los aspectos teóricos involucrados en la lectoescritura, como a la identificación y posterior aplicación de las diferentes estrategias en ambas áreas, siendo la aplicación de las estrategias la muestra de que el aprendizaje se ha llevado a cabo con éxito.

#### Los Estudiantes Informantes

Al inicio de la investigación, tal y como se mencionó en el capítulo III, cinco estudiantes habían sido seleccionados para participar como informantes; sin embargo, sólo dos pudieron continuar hasta su finalización: Cintia y Luis. Esta situación se generó, a partir de las constantes interrupciones en las clases por los paros docentes y a que el horario académico y laboral de los estudiantes no permitió encontrar un espacio para los encuentros entre ellos y la investigadora.

#### *Cintia: “Me apasionan las lenguas”*

Al momento de la investigación, Cintia era una estudiante de veinte años cursando asignaturas de los semestres cuarto y quinto, de la carrera anteriormente descrita. Estudiante y trabajadora de medio tiempo, Cintia comentó que siempre se sintió atraída por los idiomas desde pequeña. Su deseo inicial fue estudiar en otra ciudad la carrera de Idiomas Modernos, pero no fue posible debido a motivos laborales, los cuales la llevaron a tomar la decisión de quedarse en la ciudad donde residía.

Con respecto a sus estudios en inglés, Cintia comentó preocuparse por ver programas de televisión en inglés, incluso antes de comenzar la carrera universitaria; práctica que según ella, le ha facilitado el aprendizaje del idioma.

A pesar de estudiar una carrera de educación, Cintia confesó que no le atraía enseñar, pero su amor por la lengua la llevó a inscribirse en la carrera que cursaba. Asimismo, Cintia describió que su inglés oral era mejor que el escrito, puesto que consideraba que necesitaba practicar más esta destreza, al igual que incrementar las lecturas que hacía en la lengua inglesa, a pesar de que manifestó que leía los textos asignados en clase, mas algunos textos relacionados con tecnología, tema que le atraía. Igualmente, ella manifestó que le gustaría practicar más la lectura en voz alta para leer con mayor fluidez.

En cuanto a su nivel de vocabulario en inglés, Cintia comentó que aún cuando consideraba que podía utilizar y comprender bastantes palabras en inglés, gracias a los programas de televisión que veía a diario, ella creía que debía aprender más vocabulario.

*Luis: "Desde el liceo, me despertó un interés por el inglés"*

Oriundo de Caracas, Luis tenía veinticuatro años. Él estudiaba el cuarto semestre de la especialidad y cursaba sólo dos asignaturas de la misma. Él empezó estudiando biología y se cambió de carrera para ser en un futuro, profesor de inglés. Antes de matricularse en la universidad, Luis había tomado un curso de inglés, el cual le ayudó con "lo básico" del idioma. El participante dijo haberse inscrito en la especialidad con el fin de aprender el inglés, y fue luego que nació su amor por enseñarlo.

Según su propia concepción, Luis expresó que su inglés oral era bueno, “es mucho más fácil tomar la palabra y expresar una idea, que escribirlo”; de igual forma, manifestó ver televisión en inglés una hora diaria, cuando llegaba a casa. Con respecto al inglés escrito, Luis dijo sentirse más motivado a escribir con la materia de lectura y escritura, pero que al momento de leer, se sentía algo frustrado por la pronunciación y entonación, aunque confesó tener problemas de comprensión en la lectura en voz alta y en voz baja.

Por su parte, al preguntarle qué aspectos debía mejorar en el inglés, él respondió “en la lectura y escritura... porque son los aspectos que más me cuestan”. Leía poco en inglés, sabía que necesitaba aprender más vocabulario porque le costaba escribir y expresarse por no contar con un vocabulario amplio, y consideraba que podría resolver esos problemas a través de la lectura. Para aprender vocabulario, leía los domingos, trataba de relacionar las palabras que veía en videojuegos con lo que estaba leyendo, sino usaba el diccionario, pero trataba de usarlo poco (inglés-español). Si conseguía una palabra que no entendía, trataba de relacionarla con otra cosa o las palabras que seguían en el texto.

En este capítulo, la institución, el aula de clase, la docente y los participantes fueron presentados para comprender mejor la naturaleza de las clases observadas y los participantes que colaboraron en esta investigación. En el siguiente capítulo se presenta el análisis y la interpretación de los resultados, a través de las categorías y sub-categorías que emergieron en este estudio.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se describen, analizan e interpretan los resultados obtenidos. Del análisis de estos resultados emergieron las siguientes categorías: 1) Estrategias pedagógicas de lectura: ¿es suficiente mencionarlás o hay que aplicarlas?, 2) Las palabras desconocidas, ¿las ignoro, las deduzco o las busco?, 3) Uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, de la cual surgieron dos sub-categorías, 3.1) Intentos fallidos en el uso de la estrategia de la inferencia léxica y 3.2) Logros en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica; 4) El aprendizaje de vocabulario y la estrategia de la inferencia léxica.

**Categoría 1: Estrategias Pedagógicas de Lectura: ¿Es suficiente mencionarlás o hay que aplicarlas?**

Por medio del análisis de los resultados obtenidos a partir de las observaciones, de las entrevistas a la docente y a los estudiantes informantes, y de los textos escritos trabajados (Figuras 4, 5, 6) en el aula de Lectura y Escritura, se evidencia claramente el modelo educativo que aplicaba la docente en su práctica pedagógica. Durante las observaciones se evidenció que la docente tomaba una o dos clases para presentar y desarrollar actividades relacionadas con

las estrategias de lectura; luego, ella esperaba que sus estudiantes fueran capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a leer un texto escrito.

Durante una entrevista, cuando la investigadora le preguntó a la docente si se trabajaría posteriormente con la estrategia de la inferencia léxica, la docente respondió: “No, porque se supone que ellos ya pueden aplicar estas estrategias porque las trabajamos en clase, y ya deberían saberlo aplicar en otras ocasiones, con otras lecturas”.

El análisis de los resultados encontrados, a través de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos mencionados anteriormente, demuestran un modelo conductista de aprendizaje. La docente, a través de sus acciones asume que la memorización o ejercitación, bajo la modalidad de presentación sería suficiente para su aprendizaje, olvidando que el proceso de apropiación (Ferreiro, 1982; Fons, 2006) de una estrategia cognitiva amerita que el aprendiz se apropie de la misma almacenándola en su memoria a largo plazo, para luego poder aplicarla como usuario proficiente de la misma, mientras procesa textos escritos en inglés.

Tomando en cuenta las percepciones de la docente sobre las destrezas previas de los estudiantes, en cuanto a la lectura de textos escritos en LE y a la implementación de algunas estrategias de lectura en el salón de clase, la docente explicó que durante las sesiones, ella y sus alumnos discutían en qué consistían cada una de esas estrategias, lo cual coincide con lo observado durante las sesiones académicas. La docente dijo que algunos estudiantes “no sabían reconocerlas, decían que las habían visto, e incluso usado en las clases, pero que

no sabían que se llamaban así...Entonces luego fue un reconocer de algo que ya habían trabajado" [sic].

A pesar de haber considerado diferentes estrategias de lectura, las cuales pueden verse a través del contenido de las unidades estudiadas durante las clases de Lectura y Escritura del inglés como LE (Figura 3), la docente reconoció no haber tenido tiempo para "un ejercicio riguroso individual" de las estrategias de lectura. Sin embargo, ella reconoció que "desde el punto de vista teórico, vimos a través de eso un avance" [sic]. Esto se evidencia cuando sólo en una clase, cuando se trabajó con el texto en Figura 6, la docente realizó una revisión del proceso de afijación y resaltó la importancia de aplicar y analizar los prefijos y sufijos de una palabra para acelerar la comprensión de su significado, al momento de analizar la palabra *nanotechnology* [nanotecnología].

Con respecto a las ideas finales de la docente al terminar el semestre académico, ella comparó cómo eran sus estudiantes al inicio y al final del semestre. La docente expresó que al inicio del semestre académico, los estudiantes manifestaron que no les gustaba ni leer, ni escribir y que como profesora sentía que esa situación era una "barrera":

Tú crees que tienes una barrera...que es un reto...pero luego de estar trabajando con ellos veo que las estrategias que están utilizando están dando sus frutos...al principio un estudiante me comentó que se quería matar...literalmente, porque lo puse a leer una lectura en la clase...y él la leía, pronunciaba, ¿me entiendes?... pero no estaba interpretando, no había una interpretación de lo que estaba leyendo...yo le formulaba preguntas para corroborar si efectivamente estaba entendiendo, pero no estaba entendiendo, no captaba...[sic]

La docente consideraba además, que los estudiantes necesitaban los conocimientos básicos de lectura y escritura que esta asignatura les dio, debido a que pudo notar la diferencia entre el nivel de escritura que los estudiantes tenían al principio del semestre académico y al final del mismo.

Evidentemente, la docente no está convencida del modelo educativo que aplica en sus clases de lectura en inglés como LE. Las contradicciones evidenciadas entre su teoría y su práctica pedagógica dan cuenta de esta inconsistencia, cuya consecuencia marcaría poco desarrollo cognitivo de sus estudiantes para aplicar efectivamente las estrategias de lectura de *skimming* [barrida del texto] o *scanning* [búsqueda de información específica], al procesar textos escritos en la lengua inglesa. Todo esto, trae como resultado cierta frustración de los aprendices al enfrentarse con los retos planteados al querer desarrollar y apropiarse de las estrategias de lectura para llegar a comprender textos escritos en la lengua inglesa.

Al respecto, Cintia expresó a comienzos del semestre que su nivel de inglés era mucho mejor en el lenguaje oral, que en el escrito. Ella manifestó comprender menos la información escrita que la oral, puesto que consideraba que se había acostumbrado al uso de la televisión para aprender inglés. También, ella manifestó que leía muy rápido, sin respetar los signos de puntuación, lo que le traía como consecuencia tener que releer el texto. Al finalizar la asignatura, esta participante dijo haber mejorado mucho la lectura en inglés, puesto que las estrategias enseñadas por la docente en clase, le habían ayudado a “leer más pausadamente y a no saltar los signos de puntuación”.

Luis, por su parte, manifestó que tenía grandes expectativas, con respecto a la asignatura de Lectura y Escritura en inglés como LE, debido a que él consideraba que tenía poco vocabulario y en gran parte se debía a que leía poco. Del mismo modo, él manifestó que, al igual que Cintia, él necesitaba considerar los signos de puntuación para poder leer adecuadamente y por ende, comprender el texto que leía. Igualmente, Luis dijo que él quería aprender a leer mejor en voz alta, puesto que la pronunciación le costaba mucho.

Un punto importante a resaltar es que al finalizar la asignatura de Lectura y Escritura en inglés como LE, ambos estudiantes expresaron su interés por incluir más actividades de lectura en el aula. Cintia comentó que ella agregaría más ejercicios de lectura en voz alta dentro de la asignatura, aún cuando cree que una de las razones de la docente de no hacerlo es por la cantidad de alumnos dentro del salón. Por su parte, Luis manifestó que la profesora se enfocó "más que todo en técnicas de lectura para la comprensión", por lo que también sintió la necesidad de incluir más actividades de aprendizaje de vocabulario y de lectura en voz alta.

Partiendo de esta información, podría inferirse que para los estudiantes, la lectura en voz alta era considerada esencial en el aprendizaje de una LE, puesto que ambos manifestaron su interés y preocupación por este aspecto. En este sentido, se demuestra también que para los estudiantes participantes, quienes expresaron mayor énfasis por este aspecto de pronunciación, la lectura era un proceso de decodificación. Esto evidencia el bajo nivel de lectura de los aprendices a procesar textos escritos, tal y como manifiesta Goodman (1984), al considerar lectores ineficientes a aquellos que se enfocan en los aspectos de precisión y no de comprensión. Si bien es cierto que el uso correcto del sistema

grafo-fónico interviene en el proceso de comprensión, también se sabe que son las estrategias cognitivas de lectura las que ayudan a reconocer otros elementos lingüísticos, mientras se lee un texto en L1 o LE (Tardiff, 2003).

Categoría 2: Las Palabras Desconocidas, ¿las ignoro, las deduzco o las busco?

Al inicio de la investigación, los estudiantes participantes realizaron la lectura de un texto como prueba inicial, aplicada por la investigadora fuera del horario de clases. La lectura titulada *Inmate's Art on Display* [Arte del Preso en Exposición] (Figura 8) fue trabajada en la tercera semana, después del inicio del periodo académico.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Inmate's Art on Display

- A Condemned death-row prisoner Charles Whitt may never again travel beyond the gates of San Quentin State Prison, but his artwork has left the prison to be displayed in a public art show. Four of Whitt's drawings are part of a public exhibit. To some people, this is an outrage.
- B "I'm really appalled that they allow a death-row inmate to display his art," said Mike Eggert, a recent visitor at the show. "The poor victims can't display their art very well. Everyone forgets the victims," said Jane Alexander, director and founder of Citizens Against Homicide, a victim's rights group. Whitt, 52, was sentenced to death in 1980 for a murder he committed during a robbery.
- C Arts Council director Jeanne Bogardus said she believes in the healing power of art. "All of our brochures say, 'Art changes lives,'" Bogardus said. "I believe that firmly because art changed my life." It's kind of sad that people can't just accept Whitt's art," said Patrick Maloney, former art teacher at San Quentin. "Whitt's art is so interesting and strange. It has a strong personal style." Maloney added that the art world is fascinated with work by untrained artists.
- D The prison discontinued death-row art classes about 18 months ago. During the time he worked with prisoners on death row, Maloney said he was surprised by how many inmates had talent. "Every once in a while you meet somebody who can really draw beautifully and you think 'Oh my gosh. If they just had discovered this ability sooner, they probably would have had other options in their lives.'"

Figura 8: Lectura inicial de comprensión

La lectura de este texto en la Figura 8 fue realizada en forma silenciosa, por parte de los participantes, puesto que el propósito principal de esta actividad fue conocer su nivel de comprensión de lectura y e indagar sobre las estrategias cognitivas que aplicaban cuando encontraban una nueva palabra.

Cuando se conversó con Cintia acerca del contenido del texto en Figura 8, ella respondió con algunos desaciertos, sobre el contenido de la misma:

Investigadora: Ajá, ¿qué palabras no conoces del texto?  
Cintia: Whitt (apellido del prisionero) y *inmate* [preso].

Investigadora: Ok. ¿Y te dio el texto alguna pista del significado de alguna de las dos?

Cintia: Ehhh... creo que es un tipo de arte, algo así.

Investigadora: ¿Cuál palabra?

Cintia: *Whitt may* [Whitt puede...], *Whitt's art* [el arte de Whitt]... las personas que son como discapacitadas, o que están en la cárcel...

Investigadora: ¿Pero entendiste el texto?

Cintia: Sí.

Investigadora: ¿De qué trata la historia?

Cintia: Bueno, sobre un chamo, un tipo que está en la cárcel, que no puede viajar y eso... porque está en la cárcel... y entonces, él tiene un talento de dibujar, pero creo que no se le es permitido porque no tiene para exhibir... como una galería para... para que vean su arte...

Investigadora: ¿Y qué pasó con su arte?

Cintia: (silencio)

Investigadora: Si tú consideras que necesitas leer el texto otra vez, lo puedes hacer.

Cintia tuvo la necesidad de releer el texto (Figura 8), puesto que se le dificultó comprenderlo. Luego de releerlo, ella manifestó lo siguiente:

Cintia: ¡Ah!, que las víctimas no pueden dibujar su arte o que ellos dibujan a las víctimas.

Investigadora: ¿Cuáles víctimas?

Cintia: Las víctimas que fueron casos de homicidios.

Investigadora: ¿Y por qué hablan de las víctimas allí en la lectura?

Cintia: Bueno, según lo que medio entendí...eh... ajá, ellos dibujaban a las personas que ya estaban muertas, por ejemplo, yo maté a alguien y dibujo el cuerpo de la persona... Entonces, decían que era my extraña esa arte y que no se les permitía dibujar eso... y exhibir esos dibujos.

Investigadora: Y al final, ¿qué pasó?

Cintia: (silencio)... Descubrieron las ideas que ellos tenían, era interesante y... y era extraña, ¿no?... y ellos como que les permitieron hacer eso porque era como entretenerse, que les cambió la vida.

Bajo su perspectiva, Cintia comentó que a pesar de haber entendido el texto (Figura 8), el cual le pareció "fácil", no pudo comprender el significado de las palabras que destacó como desconocidas: *inmate* [preso] y *Whitt*

(apellido del prisionero). Al finalizar la lectura, Cintia expresó que el no conocer esas palabras le habían “dejado una incógnita”, por lo que luego las buscaría en un diccionario. Ella manifestó además que el texto no le dio “ninguna idea” del significado de esas palabras.

Como se muestra en el ejemplo anterior, Cintia demostró dificultad en comprender el texto provisto por la investigadora, aún cuando la misma participante lo calificó como “fácil” y sólo identificó dos palabras como desconocidas. Esta información respalda las palabras de la participante durante las entrevistas, al manifestar que su nivel de comprensión de textos escritos en inglés era bajo al principio de la investigación. Del mismo modo, podría inferirse que Cintia no consideró pistas lingüísticas y no lingüísticas (Wesche y Paribakht, 2010) para darle un significado lógico a las palabras mencionadas por ella como desconocidas. Incluso, se muestra que al no poder identificar la pista presente en Whitt (apellido del prisionero), su nivel de competencia lingüística en la L1 es insuficiente para poder identificar que la palabra se refiere a un sustantivo propio. Podría entonces suponerse que no maneja eficientemente el sistema lingüístico del español, por lo que no pudo transferir ese conocimiento, tal y como lo plantea Koda (2007).

Luis, por su parte, demostró mayor nivel de comprensión que Cintia sobre el texto (Figura 8). Cuando se le preguntó sobre el tema tratado en el texto, él expresó:

Luis: Trata sobre el arte, las pinturas que hacen algunos prisioneros, y que algunas personas que tienen conocimiento de lo que es el arte se quedaron sorprendidos porque ya esas personas sin conocimiento hacían algo...

este... ósea... que se destacaban, porque no tenían conocimiento.

Entrevistadora: ¿Y recibieron aceptación?

Luis: No, era un solo prisionero...Oye, de verdad que no me acuerdo...Sí, ¡para ver!... no, no, no...no tuvo aceptación.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Luis: Oye, no sé... Creo, recuerdo que algunas personas no aceptaban eso, pero no recuerdo por qué.

Entrevistadora: Ok.

Al igual que Cintia, Luis identificó la palabra *inmate* [preso] como desconocida; sin embargo, él manifestó haber intentado asociar la palabra con el resto de la información presente en el texto trabajado. Luis explicó que intentó asociar la palabra *inmate* [preso] con *roommate* [compañero de cuarto], pero que no se acordaba del significado de la segunda palabra. Esta acción realizada por Luis demuestra su esfuerzo por intentar darle un significado a la palabra, asociándola a otra palabra en la LE que reconoció haber visto con anterioridad, aún cuando no recordara su significado.

En el ejemplo anterior se demuestra el intento de Luis por resolver el conflicto semántico, al encontrarse con una palabra desconocida. A través de sus conocimientos lingüísticos en la LE, tanto Cintia como Luis intentaron solucionar el conflicto encontrado durante la lectura del texto escrito y sus dificultades para comprenderlo, aún cuando no tuvieron éxito al hacerlo.

En una ocasión, durante los reportes retrospectivos, Luis confesó: "cuando yo consigo párrafos...o palabras que no conozco, pierdo como la, la... el interés de los demás párrafos... me gusta comprender el párrafo anterior... sino, pierdo el interés". Este tipo de actitud concuerda con la información suministrada por él durante las entrevistas, al mencionar que por leer poco, su nivel de lectura era bajo. Partiendo de estas ideas, podría sugerirse además, que el participante

tuviera poca motivación hacia la lectura, ya que al encontrarse con alguna dificultad, su persistencia se desvanecía. Al respecto, Goodman (1994, 1996) manifiesta que los lectores eficientes son capaces de resolver los conflictos semánticos que encuentran al leer, mientras que los lectores ineficientes pueden, al no encontrar solución al conflicto, detener la lectura por el "cortocircuito" que se genera.

A partir de la información suministrada por la docente de la asignatura de Lectura y Escritura en inglés, como LE y de la información suministrada por los estudiantes informantes, podría surgir la necesidad de que exista una base sólida, con respecto a las destrezas de lectura y de escritura, relacionadas con comprensión, para luego desarrollar y ampliar el sistema léxico de la lengua en estudio, a través de la inferencia. En los ejemplos anteriormente plasmados, puede observarse que tanto la docente como los estudiantes participantes tendían a considerar el nivel de lectura de éstos, deficiente. Como resultado, sería difícil para los aprendices de una lengua aplicar estrategias cognitivas de aprendizaje de vocabulario en la L2 cuando tienen dificultad en analizar e interpretar la idea global de un texto. Todo esto lleva a pensar en el nivel de lectura de ambos informantes en su lengua materna, ya que está demostrado (Ellis, R. 1994; Koda, 2007) que aquellos lectores autónomos en L1 pueden transferir sus conocimientos a la L2 para alcanzar niveles de eficiencia en esta última.

Tomando en cuenta las observaciones realizadas durante las clases de la asignatura de Lectura y Escritura en inglés, se pudo apreciar de forma general que los estudiantes se mostraban entusiastas a leer los textos presentados en clase (Figuras 4, 5 y 6). En pocas ocasiones se observó el uso del diccionario como

herramienta mediadora entre las palabras desconocidas y la comprensión de los textos trabajados. Sin embargo, ambos estudiantes manifestaron haber hecho uso de los mismos para buscar el significado de las palabras cuando trabajaron con los textos escritos seleccionados para esta investigación (Figuras 1 y 2).

Durante las entrevistas, al preguntarle a Cintia sobre sus estrategias para comprender textos, ella comentó “escucho, y trato de darle lógica... ahí lo aprendo, por el contexto también le doy sentido”. Sin embargo, a lo largo de la investigación, ella se contradijo al expresar en otras entrevistas que cuando ella tenía dudas sobre alguna palabra, prefería preguntarle a la profesora o investigar en Internet, en un diccionario en línea porque ella no tenía uno físico.

Por su parte, Luis manifestó que al encontrar una palabra desconocida: “Trato de relacionarla con otra cosa o con las palabras que siguen en el texto”; él agregó además que, cuando el uso de la inferencia no resultaba exitosa, él recurría a un diccionario bilingüe. Este participante expresó que gracias a las clases de lectura y escritura aprendió mucho vocabulario y a leer pausadamente para una mejor comprensión del texto; así mismo, aseveró que aunque las clases lo ayudaron mucho, aún sentía la necesidad de practicar y mejorar en la lectura y en la escritura en inglés.

Con respecto al uso las estrategias cognitivas empleadas por los informantes, ambos muestran la necesidad de recurrir a una fuente que permita confirmar sus inferencias, con el fin de asegurar que lo han hecho de forma acertada. Al respecto, Fraser (1999) y Hulstijn (2001) expresan que los estudiantes de L2 eligen los medios que estén a su alcance para confirmar sus

inferencias sobre una palabra nueva, siendo el diccionario y la ayuda de otra persona, los preferidos por ellos.

Las percepciones de estos participantes, con respecto a sus niveles de lectura son respaldadas por los resultados obtenidos a través de las entrevistas, los reportes retrospectivos, la Escala de Conocimiento de Vocabulario y los post-tests, al descubrir que ambos aún no cuentan con el nivel necesario para procesar textos escritos como lectores autónomos. Por medio del desarrollo de estrategias cognitivas de lectura, ambos informantes podrían alcanzar niveles óptimos en el monitoreo de sus conocimientos previos para utilizarlos como herramientas útiles en la construcción de significado, a partir de un texto escrito en inglés (Goodman, 1984, 1994, 1996).

Al momento de realizarse la lectura del primer texto (Figura 1) presentado por la investigadora, Luis mostró dificultad de comprensión al realizar la lectura en voz alta, según su elección. Al finalizar de leer, a él se le dificultó responder sobre qué trataba la historia y admitió haberse enfocado en la pronunciación, más que en el contenido de la lectura en sí. Esto demuestra la dificultad de Luis como lector al leer el texto en voz alta, ya que le presta más atención a la estructura superficial del texto, descuidando así la lectura, si se considera que leer es comprender (Goodman, 1984, 1994, 1996; Weaver, 1994; Grabe, 2009).

Durante la lectura del segundo texto (Figura 2) empleado para este estudio, Cintia se enfocó en comprender las palabras desconocidas para ella en el texto (Gráfico 1) la primera vez que realizaba la lectura y esto afectó su comprensión del texto; al pedírsele que se enfocara en el mensaje, ella necesitó releerlo porque no había podido establecer una comprensión del mismo.

| Palabras desconocidas en el primer texto (Figura 1)  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| Participante: Cintia                                 | Participante: Luis                   |
| <i>unobtrusively</i> [discretamente]                 | <i>effortlessly</i> [sin esfuerzo]   |
| <i>glance</i> [mirar]                                | <i>unobtrusively</i> [discretamente] |
| --   | <i>tame</i> [dócil]                  |
| --   | Nabaztag                             |
| --   | <i>boundless</i> [ilimitado]         |
| --   | <i>broadband</i> [banda ancha]       |
| --   | <i>moods</i> [estados de ánimo]      |
| Palabras desconocidas en el segundo texto (Figura 2) |                                      |
| Participante: Cintia                                 | Participante: Luis                   |
| <i>ease</i> [facilidad]                              | <i>scripted</i> [planeado]           |
| <i>conferred</i> [conferido]                         | <i>endless</i> [infinito]            |
| <i>triggers</i> [provoca]                            | <i>wealth</i> [riqueza]              |
| --   | <i>triggers</i> [provoca]            |

Gráfico 1: Palabras desconocidas por los informantes

Un aspecto a resaltar es que durante los reportes retrospectivos, las observaciones y las entrevistas, tanto Cintia, como Luis se preocupaban mucho por la pronunciación y la entonación de las palabras, más que en la comprensión de la lectura. Aunado a los comentarios de ambos estudiantes participantes al inicio de la investigación, en los que manifestaron su interés en más actividades de lectura en voz alta podría indicarse que a pesar de haber estudiado en clase algunas estrategias relacionadas con las destrezas de lectura, el pronunciar correctamente y entonar adecuadamente las palabras leídas eran más importantes para ellos, que la comprensión global del texto escrito; ambos se

enfocaron en decir adecuadamente las palabras y no en hacer un análisis profundo para entender el mensaje del texto cuando decidieron realizar las lecturas en voz alta.

### Categoría 3: El Uso de la Estrategia Cognitiva de la Inferencia Léxica

Durante las entrevistas de post-lectura, los reportes retrospectivos y la aplicación de la escala VKS (Apéndices D y E), con y sin ayuda de la lectura, pudo apreciarse en diferentes situaciones el éxito o la dificultad que los participantes encontraban para darle un significado lógico a algunas palabras desconocidas, y por consiguiente, era difícil establecer una comprensión exitosa del texto donde estas palabras se encontraban, tal y como se constató cuando se analizó lo sucedido con Cintia y Luis en la lectura inicial (Figura 8).

Partiendo de las situaciones que se suscitaron durante la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, por parte de los estudiantes participantes, dos sub-categorías surgieron: 3.1) intentos fallidos en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica y 3.2) logros en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

#### *Subcategoría 3.1: Intentos fallidos en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica*

Con respecto a la dificultad que los estudiantes participantes enfrentaban al intentar de manera fallida, inferir el significado de las palabras desconocidas (Gráfico 1), durante la realización de la lectura del texto en la Figura 1, Cintia confesó no comprender inicialmente el primer párrafo, al no entender la palabra

Nabaztag (nombre del dispositivo) y su comparación con un conejo; luego de releerlo, comprendió su significado.

Del mismo modo, al momento de inferir el significado de las siglas NASDAQ en el texto (Figura 1), Cintia tuvo dificultad de definirla. La participante creyó que NASDAQ “es un sistema que informa acerca del clima”, por lo que pudo tomar de la oración donde esta palabra se encontraba, la cual se puede observar en el primer párrafo en la Figura 1. Esta palabra fue incluida por la investigadora al azar, en los post-tests de vocabulario.

Cuando Cintia leyó el texto en la Figura 1 por segunda vez, durante el post-test de lectura aplicado tres semanas después, ella mencionó no conocer el significado de *tame* [dócil], palabra ubicada en la penúltima línea del séptimo párrafo. Ella no mencionó esta palabra dentro de la lista de palabras desconocidas, pues intentó inferir su significado, asociándola con la palabra tímido en español. A pesar de ello, la estudiante participante la descartó al recordar que en inglés, se usaba la palabra *shy* [tímido], aun cuando le pareció que según el contexto, la palabra tímido sí podía darle sentido a la oración donde se encontraba.

Cintia: No sé qué significa *tame* [dócil]... no sé... parece que es tímido... No... tímido es *shy* [tímido]... (silencio) No, no sé.

Investigadora: Ahora, ¿por qué tú me dices que *tame* [dócil] te parece tímido, pero después lo descartas?

Cintia: Bueno, de acuerdo al contexto puedo decir que es tímido...pero, ese no me parece el significado para tímido... la palabra para tímido.

Investigadora. ¿Por qué?

Cintia: Porque que yo sepa tímido es *shy* [tímido]... pero no me sé otro sinónimo de tímido.

Otra palabra que Cintia reconoció como desconocida en el post-test del primer texto (Figura 1) fue *grasshopper* [saltamontes]. Durante el reporte retrospectivo, luego del test de vocabulario, ella manifestó haber buscado pistas en la oración donde se encontraba, en la cuarta línea de la lectura en Figura 1, pero ninguna otra palabra la ayudó a darle un significado apropiado.

Con respecto a la segunda lectura, la estudiante participante comentó que sólo había encontrado tres palabras desconocidas (Gráfico 1): *ease* [facilidad], *conferred* [conferido] y *triggers* [provoca]; todas ubicadas en el último párrafo del texto en Figura 2. Al intentar inferir el significado de la palabra *ease* [facilidad], Cintia comentó no encontrar ninguna palabra con qué asociarla.

La segunda palabra no conocida por Cintia en el mismo texto (Figura 2) fue *conferred* [conferido]. Con respecto a esta palabra, la participante quiso asociarla con la palabra *conferado*, palabra que ella creyó que existía en español, pero que tampoco “conocía qué significa”.

La tercera palabra que Cintia encontró dificultad para definir fue *triggers* [provoca]. Aún cuando la estudiante participante la asoció con las palabras que se encontraban a su alrededor (Figura 2), su significado real era otro. Cintia la definió como realizar, definición que a su criterio se asociaba al mensaje de la oración.

Como se observa en los últimos tres ejemplos, las palabras desconocidas identificadas por Cintia en el segundo texto escrito (Figura 2) se encontraban en el mismo párrafo. Esto podría ser la razón por la que este extracto de la lectura fue el más confuso para la participante, dentro de la lectura, según sus propios comentarios durante el reporte retrospectivo.

Un resultado que sobresale es la forma como Cintia definió las palabras *update* [actualizar], *scripted* [planeado] y *disarming* [asombrosa] (Figura 2), incluidas por la investigadora al azar en los post-tests presentados más adelante (Gráfico 3). A través de la información suministrada por la estudiante participante se mostró que Cintia definió la palabra *update* [actualizar], ubicada en el primer párrafo, como subir datos y, aún cuando ella no lo mencionó en los reportes retrospectivos, pareciera que ella tradujo las palabras *up* [subir] y *date* [fecha] al español, dándole a esta última un significado inadecuado (datos), por su parecido al español.

Al igual que con la palabra anterior, pudo verse cómo Cintia definió *scripted* [planeado], palabra ubicada en el segundo párrafo (Figura 2), como escrito, tal vez por su parecido ortográfico a esa palabra en español. Del mismo modo, la palabra *disarming* [asombrosa], localizada en el último párrafo (figura 2), fue definida por Cintia como desarmable. En este caso, pareciera que la participante hizo uso de pistas lingüísticas a nivel de palabra y de oración, ya que consideró la función de la palabra como adjetivo dentro de la oración, pero le dio un significado, basándose en la similitud ortográfica entre esta palabra y la palabra desarmable en español.

Estos hallazgos podrían ser respaldados nuevamente en Koda (2007), quien expresa que las destrezas de la L1 siempre estarán presentes durante el aprendizaje de la L2 y son un recurso activamente disponible para el aprendiz. Sin embargo, con lo observado aquí podría mencionarse además, lo planteado por Rod Ellis (2003), con relación a la transferencia negativa de la L1 en el desarrollo

de la L2, cuando los aprendices de una L2 intentan transferir procesos y destrezas que no son transferibles entre ambas lenguas.

A través de los procesos llevados a cabo por Cintia, en los cuales hace uso de la L1 para intentar inferir el significado de algunas palabras desconocidas, se puede apreciar la influencia léxica de su propia lengua, a nivel ortográfico. La estudiante participante quiso apoyarse de la similitud ortográfica entre las palabras desconocidas en inglés y las palabras conocidas en español. En el proceso de investigación, no hubo evidencia de que ella aplicara otra estrategia para confirmar sus inferencias.

Del mismo modo, se evidenció que la estudiante informante le dio un significado erróneo a la palabra *signals* [señala] (Gráfico 3), ubicada en la tercera línea del segundo párrafo de la lectura en la Figura 2, al no considerar el contexto donde ésta se encontraba y la función que cumplía dentro de la oración. Lo mismo ocurrió con la palabra *reach* [alcance], ubicada en el último párrafo del mismo texto en la Figura 2, la cual fue traducida como "búsqueda" por la participante. Estas palabras tampoco fueron identificadas por la participante como desconocidas, de manera directa, sino que surgieron en los post-tests mostrados más adelante en el Gráfico 3.

Al igual que Cintia, Luis también tuvo algunas dificultades para poder inferir de manera adecuada, el significado de algunas palabras desconocidas (Gráfico 1). Debido a la cantidad de palabras desconocidas en el primer párrafo (Figura 1), Luis manifestó tener dificultad en comprenderlo, por lo que necesitó releer esa sección del texto dos veces más. Por ejemplo, al trabajar con el texto en Figura 1 por primera vez, Luis encontró dificultad para comprender el término *effortlessly*

[sin esfuerzo]. Él comentó haber intentado inferir su significado a partir de la oración, pero no tuvo éxito.

La palabra *unobtrusively* [discretamente] también fue identificada por Luis como desconocida, y al igual que la palabra anterior, intentó analizarla sin éxito. Luego, recurrió a la oración para poder darle un significado a esta palabra ubicada en la octava línea del primer párrafo del primer texto en la Figura 2, pero tampoco pudo inferirla. Del mismo modo, este informante señaló *boundless* [ilimitado] como palabra desconocida. Él trató de asociarla con el mensaje de la oración, sin éxito.

Así como en el primer texto, Luis también descubrió algunas palabras desconocidas en el segundo texto (Figura 2) utilizado para este estudio. Él encontró dificultad al no poder darle un significado a la palabra *moods* [estados de ánimo], ubicada en la última línea del penúltimo párrafo del texto (Figura 1), aún cuando la había buscado anteriormente en el diccionario, tal como lo manifestó en el reporte retrospectivo:

Luis: Esa palabra recuerdo haberla escrito...y la busqué...  
 sé...sé que la busqué por ahí...cuando la vi me acordé.  
 Investigadora: Ajá, ¿y qué pasó?  
 Luis: Se me olvidó el significado...

Al igual que en el ejemplo anterior, en otro de los reportes retrospectivos, Luis demostró conectar sus experiencias previas con algunas palabras del texto.

Durante los reportes retrospectivos, luego de haber leído el texto en la Figura 2 por segunda vez, Luis manifestó tener dificultad para relacionar la palabra *triggers* [provoca] en el texto, la cual cumplía una función verbal, conjugado a la tercera persona del singular en el último párrafo del segundo texto.

El participante dijo haber buscado la palabra *triggers* [provoca] en un diccionario bilingüe en casa, después de haber leído el texto (Figura 2) la primera vez que él lo leyó. Al inicio, Luis comentó tener dificultad en entender la oración donde se encontraba la palabra porque según el diccionario, *trigger* [gatillo] tenía otro significado:

Luis: Ésta sí la he visto muchísimas veces”

Investigadora: ¿Si la has visto?

Luis: Sí y de hecho, la primera vez que la vi fue en esta lectura. Busqué el significado, y... salía...el significado era gatillo, pero de verdad no... no le pude dar porque... de hecho en estos últimos días también leyendo, la he visto mucho...y... tratando de traducir así, literalmente, no me da así ningún significado exacto, y de verdad no... hasta los momentos no, no puedo darle un significado todavía. [sic]

Investigadora: Mmmm... a ver... aquí, ¿cómo está esa palabra? Trata de darle un significado a esto, a ver...

Luis: (Silencio)... No puedo...

Investigadora: Tradúceme esto... en español... en voz alta.

Luis: Da cierta información o... acciones que de verdad no... hasta aquí me, me tranca esto. La verdad es que... esto como que me frena el... el, el darle significado a... al resto de la oración... porque ahora como que, que pienso en gatillo, pero gatillo no cuadra aquí.

(Silencio)

Investigadora: Ajá, eh... ¿Entiendes el resto de la oración... o hasta aquí llegas?

Luis: Sí, hasta ahí llego... (silencio) ¡La he visto muchísimas veces!

Investigadora: ¿El diccionario no te ayudó?

Luis: Para nada... pero tampoco había... sabes que a veces traen como un ejemplo, y justamente esa no tenía.

Investigadora: OK.

Luego de esa discusión sobre el significado de la palabra, Luis continuó trabajando con el texto (Figura 2). Sin embargo, al rato volvió a mencionar la palabra *triggers* [provoca] y pidió ayuda para poder entender su significado en el contexto en el que ésta se encontraba (Figura 2).

Investigadora: ¿Tú sabes la diferencia entre lo que es un sustantivo... un adjetivo?

Luis: El adjetivo es lo que describe.

Investigadora: ¿Y el sustantivo?

Luis: El sustantivo son nombres...

Investigadora: ¿Y los verbos?

Luis: Las acciones

Investigadora: Ok. ¿Aquí, esto es un verbo, un sustantivo o un... adjetivo?

Luis: (Silencio) "Supongo que eees...es... ¿un adjetivo?"

Investigadora: ¿Un adjetivo?

Luis: Porque...

Investigadora: ¿Los adjetivos se pluralizan?

Luis: ¡Ah, ciertamente!... estaba viendo eso, justamente.

(La investigadora busca un diccionario)

Investigadora: Ok, aquí tenemos...*trigger* [provocar, disparar], y *trigger* [gatillo]. Dime tú cuál es.

Luis: La de arriba.

Investigadora: Ok.

(Luis lee el significado de la palabra en el diccionario, notando que hay dos definiciones: una como verbo y otra como sustantivo)

Investigadora: ¿Qué significado le puedes dar?

Luis: El de arriba... que hace que algo comience a suceder... ¡pero mi diccionario no me dijo eso!

(risas)

Similar al caso anterior, Luis demostró dificultad nuevamente al intentar comprender el significado de la palabra *scripted* [planeado], presente en el segundo párrafo del texto en Figura 2. Al emplear la escala de estimulación del vocabulario VKS (Apéndice D), después de haber leído el segundo texto por primera vez, Luis la ubicó en la categoría III, definiéndola como "guión"; sin embargo, tres semanas después, él la ubicó en la categoría II. Como se muestra en el segundo párrafo del texto en la Figura 2, la palabra *scripted* [planeado] representa un verbo conjugado al pasado. En esta oportunidad, la investigadora no aclaró el significado de la palabra.

Otra palabra mencionada por Luis fue *wealth* [riqueza], la cual se encuentra en el penúltimo párrafo del mismo texto. Con respecto a este término, Luis

mencionó que nunca había visto esa palabra anteriormente; sin embargo, quiso asociarla con otra palabra y con la oración donde se encontraba, pero comentó no tener éxito. Él expresó que, por ser este párrafo una pregunta tan larga, le costó entenderlo y por eso tuvo que releerlo varias veces.

Aún cuando este estudiante participante no mencionó la palabra *swiftly* [rápidamente] como desconocida, Luis intentó definirla durante los post-tests (Gráfico 5). Con relación a esta palabra, se puede observar cómo Luis le dio una definición errónea, basándose en la oración donde ésta se encontraba (Figura 2). Para él, *swiftly* [rápidamente] significaba “apuntar”. En este sentido, Luis ignoró la función de la palabra dentro de la oración, así como la terminación *-ly* que muchos adverbios poseen en inglés.

A pesar de haber hecho uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica y de haber utilizado diferentes pistas textuales y no textuales para definir estas palabras (Gráfico 1), los estudiantes participantes tuvieron más desaciertos que aciertos al definir las palabras desconocidas por ellos. Algunos autores como Haynes (1993), Fraser (1999) y Paribakht y Tréville (2007) consideran que los aprendices de una L2 tienden a fracasar al tratar de inferir adecuadamente el significado de una palabra, en parte por la carencia de suficientes pistas textuales y contextuales, así como de su ubicación en el texto. Esto podría coincidir con las acciones que llevaron a cabo los estudiantes, al tratar de buscar pistas en el texto, las cuales fueron insuficientes para poder realizar una inferencia léxica adecuada.

Por otro lado, considerando los procesos que los estudiantes participantes llevaron a cabo para poder inferir el significado de las palabras desconocidas, podría mencionarse que la falta de competencia lingüística de los estudiantes en

la LE jugaría un papel fundamental en el éxito de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica. Esta idea es respaldada en el estudio de Nassaji (2006), quien menciona que los aprendices con mayor conocimiento de vocabulario tienden a tener mayor éxito en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

*Subcategoría 3.2: Logros en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica*

En contraste a los ejemplos anteriores, también se pudo observar cómo ambos participantes pudieron hacer uso de la estrategia de la inferencia léxica de manera exitosa. Un ejemplo de ello fue durante la lectura del primer texto (Figura 1) Luis manifestó poder definir *broadband* [banda ancha]; él explicó haber conectado la palabra *band* [banda], la cual significaba banda en español, con otra información presente en el texto: "Con Wi-Fi".

Otro ejemplo de la inferencia exitosa de palabras desconocidas fue cuando Luis leyó la palabra *Nabaztag*. Inicialmente, él la había incluido en su lista de palabras desconocidas, pero al terminar de procesar el texto (Figura 1), él comprendió que se trataba del "aparato tecnológico". Al igual que Luis, Cintia pudo inferir al finalizar el texto en la Figura 1 que *Nabaztag* se refería al "nombre del conejito", aún cuando esta palabra no se encontraba dentro de su lista de palabras desconocidas.

Al igual que Cintia, Luis identificó la palabra *tame* [dócil] como desconocida, a través del primer post-test. Para poder inferir su significado, el estudiante participante quiso asociarla con otra palabra que él conociera, pero no tuvo éxito. Luego, Luis prosiguió con la lectura sin darle mucha importancia. A pesar de ello,

durante el segundo post-test de lectura, este estudiante participante pudo darle un significado, a través del mensaje de la oración: tímido o tranquilo.

Al leer el texto en la Figura 1, Luis expresó que aunque no hubiera incluido las palabras *breaking news* [noticias de última hora] como palabras desconocidas, él creía que se referían a “las noticias que acontecen o algo así” porque lo vio un día en la televisión.

Cintia, por su parte, demostró poder inferir de forma adecuada, el significado de la palabra “*effortlessly*”, la cual se encuentra en el primer texto. Ella dijo que había visto este término antes; sin embargo, la participante señaló que realizó un análisis de la palabra al separarla: “Le di sentido por *effort* [esfuerzo], de esfuerzo y *less* [menos] de menos”. Esta palabra tampoco la había incluido dentro de su lista de palabras desconocidas (Gráfico 1).

Similar al ejemplo anterior ocurrió con la palabra *unobtrusively* [discretamente], la cual puede encontrarse en el primer párrafo del primer texto (Figura 1). Cintia, al encontrarse con esta palabra en el texto, comentó que según la oración, quiso darle un significado lógico:

Cintia: No sé que es esta palabra... *unobtrusively* [discretamente]... Bueno, creo que sé qué significa esta palabra, pero...

Investigadora: Pero trata de explicarme qué es para ti esa palabra.

Cintia: Bueno, es como... pero no sé cómo es en español.

Investigadora: ¿*Unobtrusively* [discretamente]?

Cintia: Sí.

Investigadora: Ok... ¿qué significado le darías tú?

Cintia: Este... así como que... es que no encuentro la palabra en español... ¿ocultamente, será? No estoy segura.

Investigadora: Ahora, ¿habías visto esta palabra antes de esta lectura?

Cintia. No.

Investigadora: ¿Por qué dices que puede ser ocultamente?  
 ¿En qué te basas para darle ese significado?  
 Cintia: Porque dice que no hace nada y que solamente,  
 osea, está calladito, sentado en una parte y que pasa  
 desapercibido.

Luego de la conversación sobre esta palabra, Cintia continuó con la lectura;  
 sin embargo, luego de trabajar con otras palabras, la participante retomó el  
 término:

Cintia: No sé, creo que a esta palabra podría darle otro  
 significado... que... no, no bloquea tu paso.  
 Investigadora: ¿A cuál palabra?  
 Cintia: *Unobtrusively* [discretamente].  
 Investigadora: ¿*Unobtrusively* [discretamente]? ¿Qué no  
 bloquea tu paso?  
 Cintia: Sí, esa también podría ser una definición en  
 español... algo así.

Un aspecto a resaltar es que ambos participantes pudieron inferir *umbilical  
 cord* [cordón umbilical] (Figura 1), partir de su asociación con la L1. Ambos, de  
 manera exitosa destacaron que aunque habían visto esas palabras por primera  
 vez, pudieron inferir su definición porque su equivalente era similar en español.  
 Ninguno de los participantes la incluyó en el post-test de lectura, a través de la  
 escala VKS (Apéndice D).

#### Categoría 4: El Aprendizaje de Vocabulario y la Estrategia de la Inferencia

##### Léxica

Con referencia al vocabulario, se puede mencionar el hecho de que los dos  
 estudiantes que participaron en esta investigación demostraron recordar algunas  
 de las palabras que habían sido trabajadas o inferidas, después de haber leído los  
 textos escritos utilizados este estudio (Figuras 1 y 2), a las cuales ellos le habían

dado una definición en particular. En los post-tests, puede verse claramente el desempeño de Cintia y Luis, con respecto al vocabulario retenido, a través de la lectura de estos textos.

Cuando ambos participantes trabajaron con los textos escritos y posteriormente se dedicaron a la identificación de las palabras desconocidas en el texto (Gráfico 1), a través de la comprensión o no del significado de la palabra o de la oración donde éstas se encontraban, se pudo observar cómo ellos obviaron incluir otras palabras para ellos desconocidas (Gráficos 2, 3, 4 y 5), de manera inconsciente. Cuando se les preguntó al respecto, Luis expresó: "Quizás porque estaba leyendo rápido...no sé...me agarraste fuera de base aquí"; mientras que Cintia comentó: "No sé...no me di cuenta". Es importante destacar que la cantidad de palabras no listadas por los estudiantes como desconocidas fue mayor a la cantidad de palabras identificadas entre ambos.

Autores como Bensoussan y Laufer (1984) manifiestan que los aprendices de L2 tienden a ignorar las palabras nuevas que encuentran al leer, debido a sus percepciones hacia el texto y su complejidad, la importancia de las palabras en el texto para comprender el significado general de la lectura y la facilidad o dificultad de las palabras a ser inferidas.

Como muestra de lo anteriormente expuesto, se puede observar en los post-tests de vocabulario (Gráficos 2, 3, 4 y 5) la cantidad de palabras no incluidas inicialmente por los estudiantes participantes como desconocidas, en las listas provistas por ellos (Gráfico 9). A través de la inclusión de palabras presentes en los textos escritos (Figuras 1 y 2) elegidas al azar e identificadas con un asterisco

en los Gráficos 2, 3, 4 y 5, puede verse cómo los estudiantes participantes ignoraron estas palabras, zún cuando fueran desconocidas para ellos.

Las palabras inferidas a través de la estrategia de la inferencia léxica que no fueron inicialmente identificadas por los estudiantes participantes como desconocidas, están marcadas en negrita para su fácil identificación. Las palabras ignoradas por ambos participantes, las cuales no fueron objeto de intento de inferencia léxica, sino que fueron incluidas al azar por la investigadora, están marcadas con un asterisco, tal y como se mencionó en el párrafo anterior.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

| Estudiante participante: Cintia   |  |   |
|---|--|---|
| Palabras<br>(primer texto)  | Escala VSK<br>después de leer el<br>primer texto<br>(Apéndice D)                               | Post-test<br>(Apéndice D)                                 |
| <b>grasshopper</b><br>[saltamontes]   | II   | I   |
| <b>glance</b> [mirar]   | II   | III - vistazo   |
| <b>unobtrusively</b><br>[discretamente]   | II - ocultamente   | I   |
| <b>knee-high</b> [hasta las<br>rodillas]  | IV – significa a la<br>altura de la rodilla  | III – altura de la rodilla                                |
| <b>effortlessly</b> [sin<br>esfuerzo]   | III – sin esfuerzo   | V – <i>Effortlessly, I opened the<br/>door.</i>           |
| <b>tummy</b> [barriga]  | III – pancita  | V- significa barriguita: <i>My tummy<br/>hurts.</i>       |
| <b>Nabaztag</b>   | IV – nombre del<br>conejito: <i>Nabaztag is<br/>a pretty little bunny.</i>                     | III - nombre del conejito                                 |
| <b>tame</b> [dócil]   | II   | II  |
| <b>moods</b> [estados de<br>ánimo]  | IV – estados de<br>ánimos: <i>I am in a<br/>really bad mood.</i>                               | III – estados de humor                                    |
| <b>NASDAQ</b><br>[Asociación Nacional<br>de Corredores de<br>Valores de Cotización<br>Automatizada] | III – “de acuerdo al<br>contexto creo que es<br>un sistema que<br>informa acerca del<br>clima” | III – noticias sobre el clima                             |
| <b>abode</b> [morada]*  | I  | II  |
| <b>shelf</b> [estante]  | II   | III – estante   |
| <b>feeds off</b> [se<br>alimenta]*  | II   | V – se alimenta: <i>The rabbit feeds<br/>off carrots.</i> |
| <b>umbilical cord</b><br>[cordón umbilical]   | III – cordón umbilical   | IV – cordón umbilical (sin<br>ejemplo)                    |

Gráfico 2: Post-tests de Cintia Primera Lectura

En el Gráfico 2 se pueden observar las palabras inferidas por Cintia, durante los post-tests y los reportes retrospectivos. Tomando en cuenta la información presente en este gráfico, puede observarse en primer lugar, que Cintia ignoró algunas palabras inicialmente desconocidas dentro del texto (Figura 1): *grasshopper* [saltamontes], *tame* [dócil], *abode* [morada], *shelf* [estante], *feeds off* [se alimenta de] y *umbilical cord* [cordón umbilical]. Como se explicó anteriormente, algunas palabras fueron inferidas; sin embargo, hubo otras que fueron ignoradas después de la primera lectura, tal es el caso de *abode* [morada] y *shelf* [estante].

Un aspecto a resaltar es que durante las entrevistas, Cintia, tres semanas después de haber leído el texto en la Figura 1 por primera vez, reconoció haber buscado en el diccionario las palabras *shelf* [estante] y *glance* [mirar] y no haber buscado las otras porque no las recordaba. Esto explicaría sus respuestas en el post-test (Gráfico 2), con relación a estas palabras, las cuales no hizo esfuerzo de inferirlas de forma adecuada, después de haber realizado la primera lectura. A pesar de haber buscado la palabra *glance* [mirar] (Figura 1) en el diccionario, Cintia no consideró el contexto donde ésta se encontraba para darle una definición adecuada, según su función.

Con respecto a *feeds off* [se alimenta de], Cintia pudo inferir su significado la segunda vez que leyó el primer el texto (Figura 1), descomponiendo las palabras y asociándolas con *feeds* [alimenta] y *of* [de]. A pesar de que Cintia realizó una traducción del español al inglés de manera equivocada, ella pudo inferir exitosamente el significado de *feeds off* [se alimenta de].

Analizando los resultados obtenidos en los post-tests mostrados en el Gráfico 2 luego de la primera lectura y tres semanas después, se descubre que, a pesar de que hubo un mejor desempeño en cuanto al vocabulario presentado, Cintia ubica sólo tres palabras en la categoría cinco de la Escala de Conocimiento de Vocabulario (Apéndice D): *effortlessly* [sin esfuerzo], *tummy* [barriga] y *feeds off* [se alimenta]. De estas tres palabras, dos fueron inferidas, a través de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

En contraposición, se observa que aún siendo la segunda vez que se trabajó con el primer texto, Cintia no recordó haber visto anteriormente las palabras *grasshopper* [saltamontes] y *unobtrusively* [discretamente], a pesar de que ésta última había sido objeto de inferencia léxica durante su primera lectura del texto, según sus propios comentarios durante los reportes retrospectivos.

Un aspecto a resaltar es que Cintia recordó el significado erróneo que ella le había dado la primera vez a las siglas *NASDAQ* y, al igual que en esa oportunidad, la definió como “noticias sobre el clima” en el post-test aplicado tres semanas después.

| Estudiante participante: Cintia  |  |  |
|----------------------------------|--|--|
| Palabras<br>(segundo texto)      | Escala VSK<br>después de leer el<br>primer texto<br>(Apéndice D) | Post-test<br>(Apéndice D)                      |
| <i>halo</i> [halo]*              | II   | I  |
| <i>swiftly</i> [rápidamente]*    | I  | I  |
| <i>device</i> [aparato]          | IV - aparato   | V – <i>This device is old.</i>                 |
| <i>update</i> [actualizar]       | IV – subir datos   | IV – subir datos                               |
| <i>scripted</i> [planeado]       | IV - escrito   | II   |
| <i>signals</i> [señala]          | IV – señal   | IV- señal                                      |
| <i>endless</i> [ilimitado]       | IV - interminable  | V – <i>Love is endless.</i>                    |
| <i>triggers</i> [provoca]        | III - realizar   | II   |
| <i>ease</i> [facilidad]          | I  | I  |
| <i>disarming</i><br>[easombrosa] | IV - desarmable  | III - desarmable                               |
| <i>reach</i> [alcance]           | IV - búsqueda  | II   |
| <i>surface</i> [superficie]      | IV - superficie  | IV - superficie                                |
| <i>suddenly</i> [de repente]     | IV – de repente  | V – <i>Suddenly, I wake up in the morning.</i> |

Gráfico 3: Post-tests de Cintia Segundo Texto

El Gráfico 3 muestra el desempeño de Cintia en los post-tests de la segunda lectura. Como se puede observar, Cintia ignoró las palabras *halo* [halo] y *swiftly* [rápidamente], las cuales no fueron mencionadas por ella en su lista de palabras desconocidas, ni tampoco tomadas en cuenta para la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

Igualmente se muestra que luego de haber aplicado la estrategia cognitiva de la inferencia léxica durante la primera lectura del segundo texto, Cintia ubicó ocho palabras en la categoría cuatro de la escala de conocimiento de vocabulario VKS (Apéndice D), aún cuando algunos términos suministrados por ella fueran

erróneos dentro del contexto, tal como es el caso de las palabras *update* [actualizar], *scripted* [planeado], *signals* [señala], *disarming* [asombrosa] y *reach* [alcance].

Tal y como ocurrió con el primer texto, Cintia tampoco recordó haber visto anteriormente las palabras *halo* [halo], *swiftly* [rápidamente] y *ease* [facilidad] que aparecían en el segundo texto, lo que puede notarse a través del resultado del post-test aplicado tres semanas después de la primera lectura del segundo texto.

Con respecto al aprendizaje de vocabulario, se demuestra que hubo retención de vocabulario a través de la estrategia de la inferencia léxica, de dos palabras inferidas de manera inadecuada: *update* [actualizar] y *disarming* [asombrosa]. En este sentido, se evidencia la necesidad de comprobar que el equivalente semántico que los aprendices le dan a las palabras desconocidas, sea el adecuado, puesto que las mismas podrían ser aprendidas por ellos de manera equivocada, tal y como ocurrió en este caso. Igualmente, se muestra la influencia lingüística que existe de la L1, en cuanto a la retención de estas palabras, ya que a pesar de que otras palabras no fueron recordadas, las mencionadas anteriormente sí lo fueron.

En el segundo post-test, aplicado tres semanas después, Cintia ubicó tres palabras en la categoría cinco de la escala VKS (Apéndice D): *device* [aparato], *endless* [ilimitado] y *suddenly* [de repente]; sin embargo, estas palabras ya eran conocidas por la participantes, antes de esta investigación, según sus comentarios durante los reportes retrospectivos.

| Estudiante participante: Luis                     |   |   |
|---|---|---|
| Palabras<br>(primer texto)                        | Escala VSK<br>después de leer el<br>primer texto<br>(Apéndice D)  | Post-test<br>(Apéndice D)   |
| <i>boundless</i> [ilimitado]                      | II  | III – sin límite o ilimitado.   |
| <i>feeds off</i> [se alimenta de]*                | I   | I   |
| <i>unobtrusively</i><br>[discretamente]           | II  | II  |
| <i>glance</i> [mirar]                             | III – parecido a <i>glade</i><br>[claro] – mirada.  | II  |
| <b>umbilical cord</b><br>[cordón umbilical]       | IV – cordón umbilical.  | V – cordón umbilical: <i>The doctor cut the umbilical cord of the baby.</i> |
| Nabaztag  | IV – el nombre del muñequito (luego cambió a la siguiente categoría)<br>V – “Nabaztag es lo más reciente en dispositivo tecnológico”. | V – Nombre del artefacto de la primera lectura: <i>Nabaztag has lights.</i> |
| <i>tame</i> [dócil]                               | II  | III – tímido o tranquilo  |
| <i>moods</i> [estados de animo]                   | II  | II  |
| <b>breaking news</b><br>[noticias de última hora] | III – Las noticias que acontecen.   | II  |
| <i>abode</i> [morada]*                            | I   | II  |
| <i>shelf</i> [estante]*                           | I   | III – un mueble   |
| <i>tummy</i> [barriga]*                           | I   | II  |
| <b>broandband</b> [banda ancha]                   | III – quizás banda ancha  | III – banda ancha   |

Gráfico 4: Post-tests de Luis Primer Texto

En el Gráfico 4 se detalla el desempeño de Luis en relación con la primera lectura. Se puede observar cómo Luis ignoró mencionar las palabras *feeds off* [se alimenta de], *abode* [morada], *shelf* [estante] y *tummy* [barriga] en su lista inicial de palabras desconocidas. Cuando se le preguntó al respecto, Luis manifestó no conocerlas e ignorar por qué no las había mencionado; sin embargo, tampoco mostró un intento de inferir sus significados. Con respecto a la palabra *shelf* [estante], Luis reconoció haber consultado un diccionario monolingüe para saber su equivalente en español durante el post-test, tres semanas después de haber realizado la lectura del primer texto por primera vez, pero no estaba muy seguro de lo que realmente significaba. Contrario a esto, se observa cómo Luis responde correctamente la palabra *boundless* [ilimitado], aún cuando al aplicarle la escala VKS (Apéndice D) la ubicó en la categoría dos, después de la primera lectura del texto.

Al igual que Cintia, Luis no recordó haber visto en la lectura las palabras *feeds off* [se alimenta de]. Pero en cuanto a la retención de las palabras trabajadas, este estudiante mantuvo la palabra Nabaztag en la categoría cinco de la escala VKS (Apéndice D), al igual que ofreció una oración para *umbilical cord* [cordón umbilical], ubicándola también en la categoría cinco de la escala. Igualmente, se observa cómo Luis pudo, a través del segundo post-test, darle un significado a *tame* [dócil], gracias a la estrategia de la inferencia léxica, según sus palabras durante los reportes retrospectivos.

Igualmente se puede apreciar cómo Luis hizo un reconocimiento de las palabras que, aunque no conocía su significado, le eran familiares ubicándolas en la categoría dos de la escala VKS (Apéndice D).

| Estudiante participante: Luis           |  |                             |
|---|--|-----------------------------|
| Palabras<br>(segundo texto)             | Escala VSK<br>después de leer el<br>primer texto<br>(Apéndice D) | Post-test<br>(Apéndice D)   |
| <i>halo</i> [halo]*                     | II   | I                           |
| <b><i>swiftly</i></b> [rápidamente]*    | II   | III – apuntar               |
| <i>wealth</i> [riqueza]*                | I  | II                          |
| <i>within</i> [dentro]*                 | II   | III - dentro                |
| <i>scripted</i> [planeado]              | II   | III - guión                 |
| <i>endless</i> [ilimitado]              | II   | II                          |
| <i>triggers</i> [provoca]               | III - hacer que algo<br>suceda                                   | III - hacer que algo suceda |
| <i>ease</i> [facilidad]*                | II   | II                          |
| <b><i>disarming*</i></b><br>[asombrosa] | I  | I                           |
| <i>signals</i> [señala]                 | III - señalar  | III – señalar algo          |

Gráfico 5: Post-tests de Luis Segundo Texto

En este último gráfico (Gráfico 5) se puede detallar el desempeño de Luis en la segunda lectura. En primer lugar, se muestra una cantidad considerable de palabras no mencionadas por Luis, durante su identificación de las palabras desconocidas para él (Gráfico 1), después de la primera lectura del segundo texto (Figura 1).

Una palabra que permaneció en la memoria a largo plazo de Luis fue *triggers* [provoca]. Al respecto, él comentó que el hecho de haberle “dado tanto trabajo para saber qué significa”, le hizo recordarla más que otras palabras.

Con relación a su desempeño en el vocabulario, Luis demostró situar algunas palabras en una categoría mayor a la que fueron ubicadas en el primer post-test, luego de la segunda vez que se trabajó con el texto, tal y como se muestra en la columna derecha del Gráfico 5. Sin embargo, se observa cómo las

palabras *swiftly* [rápidamente] y *scripted* [planeado] fueron traducidas, sin haber considerado el contexto donde estas palabras se ubicaban. Al respecto, Luis comentó haberlas buscado en el diccionario, durante los reportes retrospectivos.

La información mostrada en estos gráficos (Gráficos 2, 3, 4 y 5) presenta cómo cada uno de los participantes se desempeñó durante los post-tests de vocabulario. Ambos mostraron haber ignorado algunas palabras que se encontraban presentes en los textos escritos utilizados para este estudio, así como la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica en algunas palabras desconocidas. Del mismo modo, puede observarse en estos gráficos un descenso en la comprensión de las palabras inferidas durante la primera vez que se trabajó con los dos textos seleccionados, tal fue el caso de Cintia con algunas palabras como *unobtrusively* [discretamente], *moods* [estados de ánimo], *triggers* [provoca] y *reach* [alcance]; por su parte, Luis mostró menor comprensión del significado de *glance* [mirar] y *breaking news* [noticias de última hora].

Un aspecto a resaltar es que Cintia reconoció haber buscado en el diccionario las palabras *shelf* [estante] y *glance* [mirar] (Figura 1) y agregó no haber buscado las otras porque no las recordaba; mientras que Luis, mencionó de igual manera, el hecho de intentar buscar palabras en el diccionario en casa, después de haberlo leído. Igualmente, Luis manifestó haber buscado en el diccionario algunas palabras del texto en la Figura 1, luego de haberla leído por primera vez, pero había olvidado qué significaba la mayoría de ellas, "tal vez porque no las practicó escribiéndolas en oraciones".

Otro aspecto que sobresale es que a ambos participantes se les hizo difícil inicialmente comprender aquellas oraciones que poseían varias palabras

desconocidas; sin embargo, tanto Cintia como Luis recurrieron a la relectura como medida compensatoria para la comprensión del mensaje de los textos trabajados (Gráficos 7 y 8).

De acuerdo con los análisis de los post-tests de lectura (Gráficos 2, 3, 4 y 5), la Escala de Conocimiento de Vocabulario y los reportes retrospectivos, podría sugerirse que los aprendices de lenguas extranjeras tienden a ignorar de manera inconsciente algunas palabras desconocidas para ellos al enfrentarse a un texto en la LE. Como consecuencia, la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica sería empleada de manera exclusiva con aquellas palabras que los aprendices de una L2 consideran que son indispensables para alcanzar la comprensión del mensaje en el texto escrito.

Con respecto al aprendizaje del vocabulario, se puede observar a través de los Gráficos 2, 3, 4 y 5 que durante el uso de la Escala de Vocabulario, luego de que ambos estudiantes participantes leyeron los textos en las Figuras 1 y 2 por primera vez, hubo un alto número de palabras desconocidas o pretendidamente familiares, pero sin realmente conocer el significado de ellas. Por otra parte, ambos categorizaron algunas palabras en el nivel uno de la escala VKS, aún cuando éstas se encontraban dentro de los textos (Figuras 1 y 2). En contraste, hubo evidencia de que ambos pudieron aportar la traducción de varias palabras, pero sólo pudieron ubicar un porcentaje pequeño de palabras en las categorías cuatro y cinco de la escala VKS (Apéndice D), de manera adecuada.

Un resultado sobresaliente es que ambos estudiantes participantes pudieron recordar de manera exitosa, las palabras con las cuales ellos desarrollaron procesos cognitivos más complejos e hicieron uso acertado de la

estrategia de la inferencia léxica, tal es el caso de *triggers* [provoca], por parte de Luis y de *effortlessly* [sin esfuerzo], por parte de Cintia.

Para apoyar lo anteriormente expuesto, Hulstijn (2001) y Nation (2001) expresan que la retención de nueva información depende en gran parte de la complejidad de la tarea que los aprendices lleven a cabo, así como de la calidad y cantidad de información que se maneje, durante el proceso de inferencia. Es decir, si un elemento léxico es fácilmente procesado, la inferencia será exitosa, mas la retención de esta palabra será poco recordada.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

| Palabra  | Pistas     |             |            |            |             | Uso de la estrategia de la inferencia léxica |                 |
|--|------------|-------------|------------|------------|-------------|--|-----------------|
|  | Palabra    | Oración     | Discurso   | L1         | Exp. Previa | Éxito  | Intento fallido |
| Whitt  |            | x           |            |            |             |  | x               |
| <i>inmate</i> [preso]  |            |             | x          |            |             |  | x               |
| <i>effortlessly</i> [sin esfuerzo]   | x          | x           |            |            |             | x  |                 |
| NASDAQ [Asociación Nacional de Corredores de Valores de Cotización Automatizada] |            | x           |            |            |             |  | x               |
| Nabaztag   |            |             | x          |            |             | x  |                 |
| <i>unobtrusively</i> [discretamente]   |            | x           |            |            |             | x  |                 |
| tame [dócil]   | x          | x           |            | x          | x           |  | x               |
| <i>glance</i> [mirar]  |            | x           |            |            |             |  | x               |
| <i>umbilical cord</i> [cordón umbilical]   |            |             |            | x          |             | x  |                 |
| <i>grasshopper</i> [saltamontes]   |            | x           |            |            |             |  | x               |
| <i>ease</i> [facilidad]  | x          |             |            |            |             |  | x               |
| <i>conferred</i> [conferido]   |            |             |            | x          |             |  | x               |
| <i>scripted</i> [planeado]   |            |             |            | x          |             |  | x               |
| <i>update</i> [actualizar]   |            |             |            | x          |             |  | x               |
| <i>disarming</i> [asombrosa]   |            | x           |            | x          |             |  | x               |
| <i>triggers</i> [provoca]  |            | x           |            |            |             | x  |                 |
| <i>signals</i> [señala]  |            |             |            |            | x           |  | x               |
| <i>reach</i> [alcance]   | x          | x           |            |            |             |  | x               |
| <i>feeds off</i> [se alimenta de]  | x          |             |            |            |             | x  |                 |
|  | Total<br>5 | Total<br>10 | Total<br>2 | Total<br>6 | Total<br>2  | Total<br>6                                   | Total<br>13     |

Gráfico 6: Pistas usadas por Cintia

| Palabra  | Pistas            |                    |                   |                   |                   | Uso de la estrategia de la inferencia léxica |                    |
|--|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--|--------------------|
|  | Palabra           | Oración            | Discur-<br>so     | L1                | Exp.<br>Previa    | Éxito  | Intento<br>fallido |
| <i>inmate</i> [preso]                                | x                 |                    |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>effortlessly</i><br>[sin esfuerzo]                |                   | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>unobtrusively</i><br>[discretamente]              | x                 | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>tame</i> [dócil]                                  | x                 | x                  |                   |                   |                   | x  |                    |
| <i>Nabaztag</i>                                      |                   | x                  | x                 |                   |                   | x  |                    |
| <i>boundless</i><br>[ilimitado]                      |                   | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>broadband</i><br>[banda ancha]                    |                   | x                  | x                 | x                 | x                 | x  |                    |
| <i>moods</i> [estados<br>de ánimo]                   |                   |                    |                   |                   | x                 |  | x                  |
| <i>breaking news</i><br>[noticias de<br>última hora] |                   |                    |                   |                   | x                 | x  |                    |
| <i>umbilical cord</i><br>[cordón<br>umbilical]       |                   |                    |                   | x                 |                   | x  |                    |
| <i>scripted</i><br>[planeado]                        | x                 |                    |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>endless</i><br>[infinita]                         |                   | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>wealth</i> [riqueza]                              |                   | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>triggers</i><br>[provoca]                         |                   | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
| <i>swiftly</i><br>[rápidamente]                      |                   | x                  |                   |                   |                   |  | x                  |
|  | <b>Total</b><br>4 | <b>Total</b><br>10 | <b>Total</b><br>2 | <b>Total</b><br>2 | <b>Total</b><br>3 | <b>Total</b><br>5                            | <b>Total</b><br>10 |

Gráfico 7: Pistas usadas por Luis

Los Gráficos 6 y 7 representan las palabras desconocidas por Cintia y Luis, identificadas durante los procesos de lectura e inferencia realizados para esta investigación (Figuras 1, 2 y 8), así como las pistas textuales y no textuales que

ambos utilizaron para inferir el significado de cada una. Adicionalmente, se incluyó el éxito y los intentos fallidos de los estudiantes participantes, en cuanto al uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

Tomando en consideración el tipo de pista lingüística y no lingüística usada para inferir el significado de las palabras desconocidas presentes en los tres textos usados para esta investigación, podría decirse que ambos participantes prefirieron de manera notable, hacer uso de su conocimiento a nivel de la oración.

En segundo lugar, los participantes prefirieron emplear su conocimiento relacionado con la palabra. Como se explicó anteriormente, los estudiantes participantes utilizaron sus conocimientos del sistema morfológico y ortográfico para intentar inferir el significado de las palabras identificadas como desconocidas. Sin embargo, tal y como se muestra en los Gráficos 6 y 7, el uso de este tipo de pistas dio paso a un número mayor de intentos fallidos, en cuanto al uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, por parte de los estudiantes participantes. Estos resultados parecen coincidir con lo expuesto por Haynes (1993) y Nassaji (2006) al mencionar que el éxito de la inferencia léxica también dependía en alto grado del conocimiento previo de los estudiantes, en cuanto a su nivel de vocabulario y a su nivel de competencia comunicativa.

Los conocimientos relacionados con el discurso (texto global) y la L1 fueron utilizados en menor grado, tal y como se muestra en los Gráficos 6 y 7. Esto podría relacionarse igualmente, con los hallazgos de Haynes (1993) en su estudio, concernientes a la preferencia de pistas locales, sobre las globales para inferir a nivel léxico. Sin embargo, este resultado podría evidenciar, tal y como lo manifestó la docente durante las entrevistas, que los estudiantes tendían a comprender

oraciones de manera aislada, siendo difícil establecer una comprensión global del párrafo o del texto escrito en general.

Uno de los resultados que surgió en esta investigación fue que los estudiantes participantes hicieron uso, en algunas oportunidades, de varias pistas lingüísticas y no lingüísticas para poder inferir el significado de ciertas palabras. En el caso de Cintia, en el Gráfico 6, puede observarse que en algún momento, ella hizo uso de hasta cuatro pistas para poder darle una definición a *tame* [dócil]. Por su parte, Luis también demostró emplear cuatro pistas para definir *broadband* [banda ancha]. En algunas circunstancias, se puede observar en los Gráficos 6 y 7, que ambos estudiantes emplearon dos tipos de pistas lingüísticas y/o no lingüísticas para poder definir las palabras desconocidas por ellos. Este hallazgo parece indicar que los aprendices de lenguas intentan utilizar tantas pistas tengan a su alcance para poder definir, comprender o comprobar el significado de una palabra poco familiar para ellos.

Con relación a los intentos exitosos o fallidos de los estudiantes participantes al emplear la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, se encontró que ambos tendían a inferir de manera inadecuada el significado de las palabras desconocidas en contexto.

A través de los resultados obtenidos sobre la forma como los estudiantes participantes hicieron uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, podría decirse que ambos utilizaron diferentes pistas textuales y no textuales para poder inferir el significado de las palabras desconocidas presentes en los tres textos trabajados (Figuras 1, 2 y 8), así como el establecimientos de conexiones interlingüales entre la L1 y la L2. Se organizaron dos gráficos (Gráficos 6 y 7) con

la información provista por cada estudiante participante (Gráfico 1), incluyendo aquellas palabras que no fueron identificadas inicialmente como desconocidas por los estudiantes participantes, pero que fueron empleadas por ellos para la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

Las pistas textuales y no textuales fueron organizadas, con base en la taxonomía de fuente del conocimiento propuesta por Wesche y Paribakht (2010), la cual se refiere al conocimiento que utilizan los aprendices para hacer uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

Los resultados obtenidos en este estudio resaltan la idea de que la estrategia cognitiva de la inferencia léxica envuelve diferentes procesos, así como diversos tipos de interacción con el texto que se lee. Esto, a fin de poder obtener pistas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, para poder comprender la lectura que se lleva a cabo. Del mismo modo, podría decirse que el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica envuelve diversos factores en su aplicación y uso de manera exitosa, tal y como se mencionó anteriormente. Por otro lado, el rol de esta estrategia en el aprendizaje de vocabulario parece jugar un papel importante, dependiendo de la manipulación adecuada de la L2 y de las interacciones o procesos cognitivos que los estudiantes llevan a cabo para inferir una palabra desconocida.

Finalmente, la experiencia y práctica en el uso de esta estrategia cognitiva, así como la mediación pedagógica para asociar los conocimientos previos de los estudiantes con la información nueva que se obtiene a través de textos escritos en inglés, se hace imperante. Como se pudo observar a través de los planteamientos aquí mostrados, tanto el apoyo pedagógico como el nivel de competencia de los

aprendices en la LE, han influenciado de manera positiva o negativa, el desempeño de éstos en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

En el siguiente capítulo se discuten los resultados obtenidos y se responden las interrogantes de investigación de guiaron este estudio, al igual que se plantean conclusiones e implicaciones de tipo pedagógico y de tipo investigativo.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación tuvo como propósito explorar y analizar el rol de la estrategia denominada inferencia léxica, en el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura del inglés como LE, a nivel universitario. La misma surgió de la necesidad de la investigadora como profesional y docente en el área de lenguas extranjeras, de intentar comprender y analizar el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en las clases de ILE, entendiendo el vocabulario como un componente del sistema semántico de la lengua.

La interrogante principal que guió esta investigación fue: ¿Cuál es el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura del inglés como LE, a nivel universitario? De la misma, se desprendieron tres sub-preguntas: 1.1. ¿Cómo promueve la docente el uso de la estrategia de inferencia léxica para que los estudiantes comprendan los textos escritos en inglés?, 1.2. ¿De qué manera los estudiantes infieren el significado de las palabras desconocidas, encontradas durante la lectura de textos escritos en inglés? y 1.3. ¿Qué factores intervienen en el uso de la inferencia léxica para el aprendizaje de nuevo vocabulario durante la lectura de textos escritos en inglés?

Con el fin de responder las interrogantes planteadas en este estudio, se realizó una investigación cualitativa, bajo el diseño de estudio de casos. La investigación contó con la participación de una docente y de dos estudiantes, pertenecientes a la asignatura seleccionada de Lectura y Escritura. Esta investigación duró un semestre académico de quince semanas, más tres semanas adicionales. En este periodo, se hizo uso de diferentes instrumentos de recolección de datos: observaciones, entrevistas, lecturas (Figuras 1, 2 y 8), listas de cotejo (Apéndice C), una escala de conocimiento del vocabulario (Apéndices D y E), reportes retrospectivos y post-tests de vocabulario (Gráficos 2, 3, 4 y 5).

Las categorías que emergieron en esta investigación fueron: 1) Estrategias pedagógicas de lectura: ¿es suficiente mencionarlas o hay que aplicarlas?, 2) Las palabras desconocidas, ¿las ignoro, las deduzco o las busco? 3) Uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, de la cual surgieron dos sub-categorías, 3.1) Intentos fallidos en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica y 3.2) Logros en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica; 4) El aprendizaje de vocabulario y la estrategia de la inferencia léxica.

En este capítulo, se discuten los resultados obtenidos, se plantean las conclusiones a las que la investigadora pudo haber llegado y se presentan algunas recomendaciones de tipo pedagógico e investigativo.

### Discusión e Interpretación de los Resultados

Este estudio buscó responder una pregunta principal, la cual fue: ¿Cuál es el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura del inglés como LE, a nivel universitario? Para

responderla, es necesario contestar primero las tres sub-preguntas que surgieron, a partir de ella.

La primera sub-pregunta fue: ¿Cómo promueve la docente el uso de la estrategia de inferencia léxica para que los estudiantes comprendan los textos escritos en inglés?

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, se puede decir que la docente promovía diferentes estrategias de lectura, a través del trabajo con textos cortos en el aula de clase; dentro de éstas se encontraba la estrategia de la inferencia léxica. A través de las lecturas realizadas durante la clase, la docente hizo uso de preguntas que incitaban a la participación de los estudiantes y a la realización de actividades grupales de lectura. Del mismo modo, la docente promovió la creación de predicciones y deducciones, a partir de algunas pistas presentes en los textos escritos trabajados. A pesar de ello, la estrategia de la inferencia léxica fue empleada pocas veces en el aula, de manera directa.

En este sentido, es importante destacar que la docente hizo uso limitado de la estrategia de la inferencia léxica para deducir el significado de palabras desconocidas en los textos leídos, dentro del aula. Según las percepciones de la docente, los aspectos teóricos de las estrategias de lectura presentadas en clase y la aplicación individual de cada estrategia eran suficientes para permitir que los aprendices fueran capaces de aplicarlas de situaciones posteriores.

Con base en los resultados obtenidos, puede afirmarse que a pesar de las diferentes actividades empleadas por la docente para promover el uso de estrategias de inferencia hubo, de forma directa, pocas situaciones pedagógicas que suscitaban en los estudiantes, la acción de distinguir y aplicar pistas

lingüísticas y no lingüísticas que les permitieran construir significado, a partir de un texto escrito. En este sentido, se hace necesaria la importancia de distinguir a los aprendices más y menos eficientes para ser asistidos, en la forma como usan el contexto y el conocimiento previo; es decir, las pistas que los estudiantes utilizan para construir significado (Weaver, 1994).

Al finalizar el semestre académico observado para esta investigación, tanto la docente, como los estudiantes participantes manifestaron la necesidad de desarrollar más actividades que permitieran ampliar la competencia de lectura, a otros niveles. Mientras que la docente expresó la necesidad de realizar actividades individuales, con el fin de aplicar estrategias de lectura de manera más exhaustiva, los estudiantes participantes mencionaron incluir actividades relacionadas con la lectura en voz alta y el aprendizaje de vocabulario, lo cual fue un resultado no esperado.

A través del análisis de los resultados obtenidos se evidencia la necesidad de que los docentes mantengan informados a los aprendices de lenguas sobre la riqueza o ausencia de pistas lingüísticas en un texto. Del mismo modo, se debe incentivar a los alumnos a realizar inferencias, no sólo para comprender palabras, sino también para alcanzar la comprensión de la lectura, a través del texto y del contexto (Na, 2009). Si se consideran los resultados obtenidos, se demuestra la percepción de los informantes hacia la lectura. A través de su práctica pedagógica, la docente deja en claro que el aprendizaje de estas estrategias cognitivas necesitan de la oportunidad de situaciones que permitan a los estudiantes construir su aprendizaje, con la ayuda del compañero más capaz, que en este caso sería la docente (Fons, 2006).

Del mismo modo, se puede afirmar, a través de los resultados conseguidos que la habilidad de reconocer una palabra, la cual depende de los conocimientos ortográficos, fonológicos, semánticos y sintácticos es necesaria no sólo para comprender las palabras desconocidas encontradas en un texto escrito, sino también para alcanzar para comprensión global del texto impreso. Esto coincide con Grabe (2009) al manifestar que esta habilidad de reconocer una palabra “es uno de los procesos más importantes que contribuye a la comprensión de lectura” [traducción de la autora] (p. 22).

Partiendo de estas ideas, se asoma la creencia de que los aprendices deben fortalecer las estrategias fundamentales para leer y comprender en la lengua de estudio a nivel gramofónico, sintáctico, semántico y pragmático. Al considerar el interés de los participantes, con respecto a la pronunciación y a la lectura en voz alta, se vislumbra el bajo nivel de competencia lingüística de los estudiantes en la LE, al querer desarrollar su competencia lingüística, en los niveles más básicos de lectura.

Con respecto a la segunda sub-pregunta, la cual fue ¿De qué manera los estudiantes infieren el significado de las palabras desconocidas, encontradas durante la lectura de textos escritos en inglés?, puede indicarse que los estudiantes utilizan diferentes pistas, lingüísticas y no lingüísticas, para inferir el significado de las nuevas palabras halladas en los textos escritos en inglés. A través de la información presente en el texto, los estudiantes establecieron interacciones con sus conocimientos sobre la lengua en estudio, con su L1 y con sus conocimientos previos para poder comprender el significado de las palabras desconocidas y resolver entonces, los conflictos a nivel semántico en los extractos

del texto donde éstas se encontraban, al leer en inglés. En este sentido, se pudo constatar que los estudiantes de inglés, como LE, hacen uso de diversas estrategias de aprendizaje y de lectura, con el fin de alcanzar la comprensión de significados.

A partir de los resultados obtenidos, pareciera que el acierto o desacierto en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica podría guardar relación con las pistas presentes en el contexto donde las palabras desconocidas se encuentran, así como con el nivel de competencia lingüística en la LE de los estudiantes participantes. Si se considera que en la mayoría de los casos los estudiantes no consiguieron ningún tipo de pista lingüística o no lingüística que los ayudara a corroborar el significado de las palabras desconocidas, podría establecerse que la presencia o ausencia de pistas textuales interfieren en el acierto de la inferencia léxica (Haynes, 1993).

Como se percibió a través de los resultados, en la mayoría de los casos, no hubo evidencia visible que ayudara a los estudiantes participantes a comprobar que el significado que ellos le dieron a las palabras inferidas fue adecuado o erróneo. Esto se debió en parte a la misma carencia de conocimientos lingüísticos de los estudiantes que les permitiera establecer conexiones entre lo que leían y sus propias experiencias como usuarios de una lengua. Del mismo modo, podría pensarse que la inexperiencia o desconocimiento en el uso de las estrategias cognitivas de lectura incidieron en la transferencia de estos conocimientos a la LE objeto de estudio.

Por otro lado, en diferentes ocasiones los estudiantes participantes ignoraron o no pudieron identificar la función de las palabras desconocidas en el

contexto donde se encontraban, dando paso a una inferencia léxica desacertada o errónea. Esto igualmente, respaldaría la necesidad de un buen nivel de competencia de los estudiantes participantes, tanto en la lectura en la L1, como en la L2, y a su vez en la gramática, la cual permita que los aprendices puedan establecer análisis efectivos, a nivel sintáctico.

Del mismo modo, al considerarse el tiempo de práctica que los estudiantes experimentaron durante las clases de la asignatura de Lectura y Escritura en inglés, con respecto al uso y aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, podría afirmarse que la experiencia de los estudiantes participantes jugaría un rol importante en la aplicación exitosa de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, estrategia que, como quedó demostrado, suscita procesos complejos a través de su uso.

A través de los resultados de este estudio, tanto la experiencia previa, como el nivel de competencia de los estudiantes en la LE fueron evidenciados, gracias a los diferentes procesos llevados a cabo por ellos durante las lecturas. A raíz de ello, se conoció también que el hecho de que los estudiantes hicieran uso de diferentes estrategias de lectura, de análisis y de aprendizaje, no significaba que éstas fueran manejadas de manera eficiente.

A través del siguiente gráfico (Gráfico 8) se muestra la tendencia de los estudiantes a inferir de manera inadecuada, el significado de una palabra desconocida, a pesar de haber hecho uso de diferentes tipos de pistas lingüísticas y no lingüísticas para poder resolver el conflicto semántico, mientras procesaban los textos escritos. Esto demuestra que a pesar de que los estudiantes hacen uso de diferente información lingüística y no lingüística a su alcance, su

desconocimiento en el manejo eficiente de éstas daría paso a un resultado poco deseado. En este sentido, se demuestra que no sólo es necesario conocer qué pistas nos ofrece el texto, sino también saber como emplearlas en la resolución de conflictos.

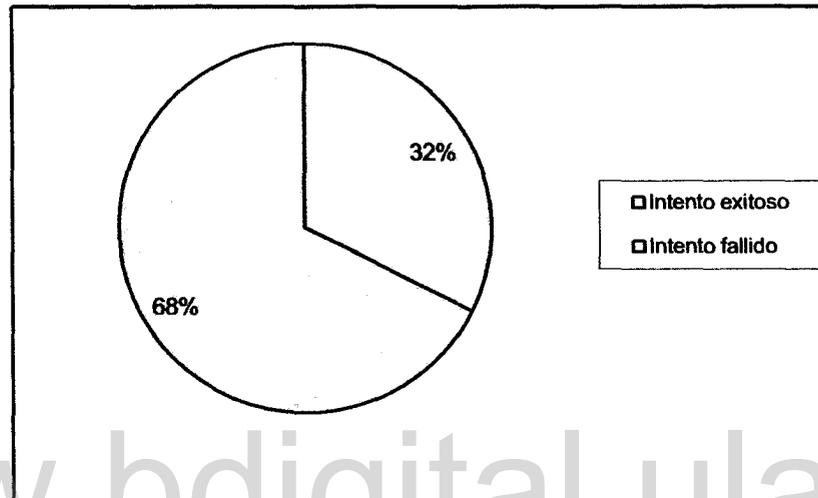


Gráfico 8: Aciertos y desaciertos de la inferencia léxica

Como resultado sobresaliente, se encuentra el hecho de que ambos estudiantes prefirieron utilizar las pistas lingüísticas a nivel de oración, sobre otros tipos de pistas, tal y como se muestra en el Gráfico 9. Este hallazgo coincide con Haynes (1993), quien concluyó en su estudio que los aprendices de L2 tendían a considerar las pistas locales sobre las globales en el texto, para comprender el significado de las palabras desconocidas.

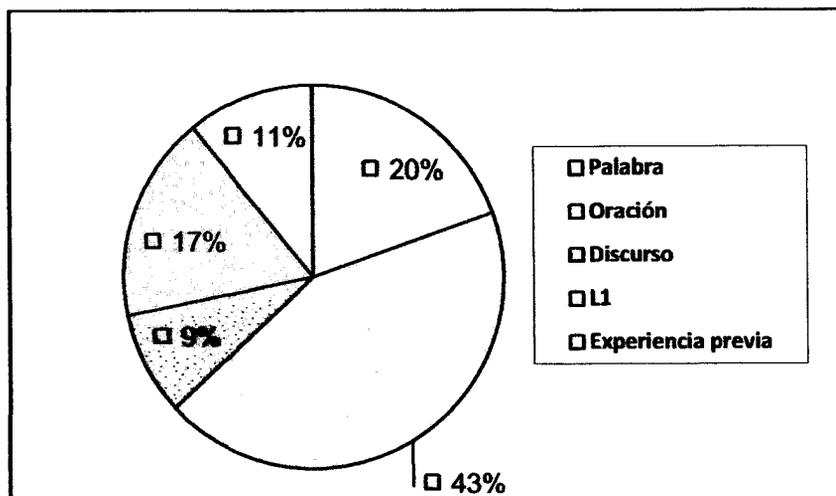


Gráfico 9: Pistas Lingüísticas y no Lingüísticas

Un resultado que destaca, es la necesidad de los estudiantes de comprobar si la inferencia realizada por ellos era la adecuada. Es por ello que en varias ocasiones, los aprendices mostraron dudas sobre las definiciones o traducciones que ellos le daban a las palabras. En este sentido, se evidenció que en diferentes momentos, ambos participantes recurrieron al uso del diccionario para poder asegurarse del real significado de las palabras.

Otro resultado resaltante fue cómo los estudiantes participantes ignoraron algunas palabras desconocidas presentes en los textos trabajados (Gráficos 7 y 8), de forma inconsciente. Esto podría deberse a la importancia de estas palabras para los estudiantes, en cuanto a comprender el texto que estaban procesando.

A pesar de que Paribakht y Wesche (1999) establecen que un factor a considerar en la aplicación de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, por parte de los aprendices de lenguas sería el tipo de palabra, ya que, según ellas,

los verbos y los sustantivos son más propensos a ser elegidos para la inferencia léxica, la mayoría de las palabras usadas para este estudio fueron palabras de este tipo y aún así, fueron en gran medida, ignoradas por los estudiantes participantes.

La tercera sub-pregunta de esta investigación fue ¿Qué factores intervienen en el uso de la inferencia léxica para el aprendizaje de nuevo vocabulario durante la lectura de textos escritos en inglés?

Por medio de los resultados obtenidos se encontró que los estudiantes tendían a tener más desaciertos que aciertos, en cuanto al uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica. Al respecto, se podría señalar el hecho de que en varias situaciones, los aprendices no encontraron pistas en el texto que les ayudaran a establecer o corroborar una inferencia adecuada. Adicionalmente, se podría mencionar también, la necesidad de un mayor nivel de competencia comunicativa en la LE para poder identificar o considerar el uso de pistas lingüísticas y no lingüísticas aportadas por el texto (Pulido, 2004), las cuales podrían haber contribuido a aplicar de forma adecuada, la estrategia cognitiva de la inferencia léxica.

Oxford (1990) expone que la estrategia de la inferencia léxica es compensatoria, por su naturaleza; es decir, porque la misma comprende el manejo de diferentes claves lingüísticas y no lingüísticas empleadas por el aprendiz de lenguas, cuando no conoce una palabra. A pesar de ello, gracias a este estudio se mostró que aunque los estudiantes de inglés como LE intentaron emplear la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, su uso fue influenciado por la poca competencia de éstos en la identificación de elementos lingüísticos, a nivel

morfológico, sintáctico y gramatical. Adicionalmente, se podría resaltar que en diferentes situaciones, los estudiantes no consideraron la función que cumplían las palabras desconocidas, dentro del contexto.

En este mismo orden de ideas, lo evidenciado a través de esta investigación apunta hacia que en algunas ocasiones, los estudiantes de LE tienden a ignorar el contexto, al momento de intentar deducir el significado de las palabras desconocidas. Como resultado, la manipulación inadecuada del contexto y el desconocimiento en la identificación y análisis de las estructuras sintácticas podrían dar paso a una inferencia léxica equivocada, y por consiguiente, a un bajo nivel aprendizaje de vocabulario, por parte de los aprendices. Si la estrategia de la inferencia léxica no es aplicada de manera adecuada, sería difícil que se diera paso al aprendizaje o a la retención de nuevo vocabulario.

Del mismo modo se encontró que cuando los aprendices de LE asocian una palabra desconocida con una conocida, éstos a veces tendían a realizar una inferencia léxica deficiente, tal y como lo afirma Nation (2001). Del mismo modo, los significados que a veces los estudiantes les daban a las palabras desconocidas no eran los adecuados para el contexto donde se encontraban. Estas ideas parecen apoyar las afirmaciones de Bensoussan y Laufer (1984) al manifestar que los aprendices muchas veces inferían, basándose en el parecido que encontraban entre las palabras ya conocidas por ellos, y las palabras desconocidas. Esto traía como consecuencia que los estudiantes modificaran el contexto gramatical para hacer encajar sus inferencias desacertadas.

A través de los procesos cognitivos que los aprendices llevaron a cabo para inferir el significado de nuevas palabras, se observó cómo los estudiantes hicieron

conexiones de las palabras desconocidas con palabras en español, su L1. Es por ello que en diferentes ocasiones, se pudo constatar que existía la necesidad de considerar y analizar el contexto para poder darle sentido a los elementos lexicales desconocidos, ya que esto no siempre ocurría.

Con base en los resultados, se puede mencionar que además de la necesidad de hacer uso adecuado de la estrategia de inferencia léxica, es importante también que exista algún indicio o herramienta disponible para que los estudiantes de LE puedan confirmar que la inferencia realizada es acertada; de lo contrario, podría darse lugar a un aprendizaje equivocado a nivel semántico, tal y como ocurrió en algunas situaciones con los estudiantes que participaron en este estudio.

A través de esta investigación se evidenció que el aprendizaje de nuevas palabras con la estrategia de la inferencia léxica, fue bajo y en gran parte se asoció al uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica de forma inadecuada. Sin embargo, se evidenció que el aprendizaje de nuevo vocabulario puede darse en situaciones que conlleven procesos cognitivos más complejos, a través del uso exitoso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica. Gracias a los resultados, se observó que las palabras inferidas exitosamente que tomaron más esfuerzo y tiempo de los estudiantes participantes para construir significado, fueron las más recordadas por ellos.

Luego de haber respondidos las interrogantes que se desprendieron de la pregunta inicial, es posible responder: ¿Cuál es el rol de la estrategia de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un curso de Lectura y Escritura del inglés como LE, a nivel universitario?

Por medio de los resultados obtenidos en este estudio, se puede afirmar que los aprendices hacen uso de la estrategia de la inferencia léxica, apoyándose en diferentes pistas lingüística y no lingüísticas disponibles, con el fin de construir significado, a partir de las palabras que propicien en ellos el interés de ser inferidas.

En lo que concierne al rol de la estrategia en cuestión, se conoció que aún cuando ésta pueda ser una estrategia compensatoria (Orxford, 1990) empleada para alcanzar la comprensión del mensaje, no siempre sirve como medio para el aprendizaje de nuevo vocabulario. Como se ha mostrado, existen distintos factores que en conjunto, podrían incentivar la retención de nuevas palabras a corto plazo, pero se necesita de la exposición y refuerzo constante de las nuevas palabras para ser retenidas a largo plazo (Nation, 2001).

Los resultados aquí plasmados apoyan que debe existir mediación pedagógica, entrenamiento y práctica en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, ya que la misma comprende una serie de pasos y procedimientos que pueden resultar complejos, para los estudiantes poco proficientes en la lectura de textos escritos en otra lengua. Del mismo modo, el conocimiento de los estudiantes sobre la lengua y su nivel de competencia en la misma, juegan un rol protagónico en el uso exitoso de la inferencia léxica.

A pesar de que ambos estudiantes participantes se valieron de diferentes pistas lingüísticas y no lingüísticas durante el proceso de mediación entre el desconocimiento y la construcción de significado, a partir de una palabra, se observó cómo los dos a través de este proceso, demostraron dificultad en el manejo efectivo de los textos que leían. Este resultado evidenció que el

vocabulario de los aprendices y su nivel de experticia en el uso de la estrategia de la inferencia léxica guardan una relación estrecha con la comprensión del texto.

El uso acertado o desacertado de la estrategia en cuestión, mostró despertar en los estudiantes el desarrollo de diferentes procesos cognitivos, siendo uno de los más resaltantes, la recurrente intervención de la lengua materna. En este sentido, los estudiantes demostraron desarrollar diferentes procesos en la L2, sin dejar de lado su L1 (Carton, 1971; Wesche y Paribakht, 2010).

Un resultado prominente fue la necesidad de los aprendices de confirmar las predicciones que realizaban, sobre el significado de las palabras desconocidas en los textos escritos. Con relación a este hallazgo, Fraser (1999) resalta que una de las estrategias que incentiva y refuerza la retención de vocabulario es consultar un diccionario, para corroborar si la inferencia realizada es acertada o desacertada. Es por ello que Fraser (1999) recomienda entrenar a los estudiantes en el uso adecuado de esta herramienta.

En este mismo orden de ideas, se conoció que el contexto puede o no, ayudar a los estudiantes de inglés como LE, a confirmar, descartar o ignorar sus inferencias, lo que al mismo tiempo, incrementa o disminuye las posibilidades de retener nuevo vocabulario. Como ha sido demostrado a través de los resultados obtenidos en esta investigación, el uso de la estrategia de la inferencia léxica depende de las pistas presentes o ausentes en los textos. Sin embargo, los textos auténticos no siempre contienen una buena fuente de pistas lingüísticas que ayude a los aprendices a hacer uso de la estrategia de la inferencia léxica, de manera exitosa (Wesche y Paribakht, 2010).

Debido a la complejidad de los procesos cognitivos que se desarrollan con el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica y de las diversas fuentes de conocimiento que los estudiantes de inglés como LE utilizan para construir significados, a partir de una nueva palabra, se concluye que es necesario el entrenamiento y la mediación pedagógica para que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos, en los diferentes sistemas de la lengua que aprenden. En este sentido, se hace necesario que los estudiantes construyan bases sólidas a nivel morfológico, fónico, sintáctico y gramatical, para poder aplicar estos conocimientos en la inferencia léxica, de manera exitosa. Así, el aprendizaje de nuevo vocabulario se incentiva, a partir de la propia competencia lingüística de los aprendices de lenguas.

Tomando en cuenta todo lo anteriormente expuesto, se evidencia que la estrategia cognitiva de la inferencia léxica comprende procesos complejos, en los cuales se hace uso de diversas fuentes de información, a partir de la interacción entre el aprendiz de lenguas y el texto escrito. Igualmente, se demuestra la aplicación de esta estrategia depende en gran grado de la destreza de los aprendices, en cuanto al manejo de un texto escrito y a su nivel de competencia lingüística.

A pesar de haber empleado palabras de contenido en este estudio, las cuales son consideradas más atractivas y sencillas de inferir (Nation, 2001; Wesche y Paribakht, 2010), se muestra que los procesos suscitados, a partir de la inferencia léxica requieren de tiempo, de esfuerzo, de análisis y de destreza. Tomando esto en consideración, se proponen algunas recomendaciones de tipo pedagógico y de tipo investigativo.

### Recomendaciones de tipo pedagógico

Los resultados de esta investigación describieron el rol de la inferencia léxica en el desarrollo del vocabulario en un aula de inglés, como lengua extranjera. Del mismo modo, se mostraron los procesos cognitivos y las destrezas necesarias para aplicar dicha estrategia, de manera acertada. A través de las siguientes recomendaciones, se incentiva a los docentes a considerar los diferentes puntos que a continuación se reseñan.

En primer lugar, es necesario que los docentes conozcan ampliamente todos los procesos cognitivos que se encuentran detrás del uso de la estrategia de la inferencia léxica, a través de la lectura de textos escritos en inglés. De esta forma, se tomaría en cuenta que la aplicación de esta estrategia no sólo consiste en construir significado por medio de la lectura, sino que también se pone en escena, una serie de factores que inciden en su uso y eficacia.

La práctica de la estrategia de la inferencia léxica debería ser implementada en clase constantemente. Así, los aprendices de lenguas no sólo estarían haciendo uso de la estrategia de la inferencia léxica, sino que también, estarían desarrollando destrezas relacionadas con el manejo propio de la lengua en estudio. Por otra parte, debería considerarse que no todos los aprendices se encuentran en capacidad de aplicar dicha estrategia de manera exitosa, pues, tanto los conocimientos previos de los estudiantes, como su nivel de competencia en la lengua, juegan un factor importante en el establecimiento de inferencias acertadas. Es por ello que los estudiantes deberían estar conscientes de que la habilidad para inferir léxicamente de manera acertada, se desarrolla con la práctica y el tiempo.

Considerando que los aprendices hacen uso de la estrategia de la inferencia léxica de diferentes formas, los docentes deberían guiar a los estudiantes a considerar todas las pistas lingüísticas y no lingüísticas posibles, con el fin de que durante la lectura de textos escritos en inglés, éstos sean capaces de identificar y aplicar aquellas que consideren oportunas o disponibles, según el texto trabajado. A través del modelaje, los docentes de lectura podrían ayudar a los estudiantes a cómo actuar ante las palabras desconocidas, con la aplicación de la estrategia de la inferencia léxica.

Es importante destacar que al trabajar la estrategia de la inferencia léxica en el aula, los docentes no deberían dejar de lado la cantidad de vocabulario que sus estudiantes manejan, ya que se ha mostrado que la comprensión del texto y las inferencias a las que se lleguen durante la lectura, dependen de la cantidad de palabras conocidas o desconocidas, presentes en ésta.

Al tomar en cuenta la teoría que subyace al rol de la estrategia de la inferencia léxica en el aprendizaje de vocabulario, los docentes deberían guiar a sus estudiantes en la forma como ellos hacen uso de otras herramientas para reforzar su comprobar sus inferencias. De esta manera, los docentes apoyarían el uso de esta estrategia y aportarían otras herramientas de vital importancia para el aprendizaje de vocabulario, como lo es el diccionario, por ejemplo.

Adicionalmente, se recomienda el desarrollo de actividades en el aula que permita que los estudiantes trabajen de forma grupal e individual, con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, y así reforzar las áreas de lengua necesarias para un buen desempeño, tanto en la lectura, como en la estrategia de la inferencia léxica.

Los docentes deberían crear oportunidades para desarrollar bases sólidas en la lectura de textos, para poder luego dar paso al aprendizaje de vocabulario y de otras destrezas en los distintos sistemas de la lengua, a través de la lectura. Como se ha evidenciado aquí, si los estudiantes no pueden comprender el texto, sería difícil aplicar estrategias que permitan un desarrollo de los otros sistemas de la lengua.

Tal y como se mencionó en esta investigación, no todos los textos ofrecen un amplio abanico de pistas lingüísticas o no lingüísticas disponibles para los estudiantes. Por esta razón, los docentes deberían ser cautelosos a la hora de seleccionar lecturas para ser trabajadas por sus estudiantes. Por otro lado, se considera que la enseñanza directa de vocabulario ayudaría a los aprendices a realizar inferencias de otras palabras desconocidas, presentes en los textos a leer.

En este orden de ideas, se manifiesta la necesidad de enfatizar la posibilidad de que haya o no pistas textuales y contextuales, durante la lectura de textos escritos en inglés, para que los estudiantes puedan comprender e identificar las herramientas disponibles, cuando buscan alcanzar la comprensión, tanto de una palabra, como del texto en general. En este sentido, la mediación pedagógica serviría como puente entre los conocimientos de los estudiantes y la información que reciben, a través de un texto escrito en una L2, para construir y/o ampliar los esquemas cognitivos ya existentes en ellos.

Otro aspecto relevante es concientizar a los estudiantes sobre el apoyo de su lengua materna en la inferencia léxica en la LE. Es necesario informarles que la lengua materna podría ser un vínculo para aprender en la LE; sin embargo, deben

ser conscientes de que hay elementos que no son transferibles entre ambas lenguas, como es el caso de los falsos cognados.

Finalmente, los estudiantes deberían ser alentados a descubrir nuevas palabras, al comprender un texto, viendo esta acción como una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento léxico. Actividades donde se hagan uso de estas palabras nuevas, por ejemplo, de escritura, sería recomendable para apoyar su aprendizaje y retención.

#### Recomendaciones de tipo investigativo

Considerando que esta investigación fue un estudio de casos, en donde participaron una docente y dos estudiantes, se sugiere replicarla con más aprendices de inglés como LE, a nivel universitario.

En vista del notable uso de la lengua materna como fuente de conocimiento, por parte de los estudiantes en el uso de la estrategia cognitiva de la inferencia léxica, se deberían realizar estudios que muestren el desempeño de los aprendices en ambas lenguas, dentro de nuestro contexto venezolano.

Del mismo modo, se sugiere llevar a cabo estudios para considerar de qué manera otros docentes de lengua y/o lectura de inglés, como LE, promueven y aplican la estrategia pedagógica de la inferencia léxica.

Igualmente, se considera que el desarrollo de otros estudios relacionados con la estrategia de la inferencia léxica y el aprendizaje de vocabulario, tomando en cuenta el grado de conocimiento de éste (receptivo y productivo), por parte de los estudiantes, sería de gran beneficio para el contexto educativo venezolano.

Se podría también considerar realizar otros estudios para analizar hasta qué punto, el vocabulario retenido es recordado, tomando en cuenta otras lecturas que se relacionen con el mismo tópico y sean propensas a utilizar el mismo vocabulario para exponer a los estudiantes de inglés, como LE, al vocabulario inferido en otras lecturas.

Finalmente, se sugieren otros estudios que puedan responder las razones por las que los aprendices de LE tienden a ignorar algunas palabras desconocidas, durante la lectura de textos escritos en inglés.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

APÉNDICES

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## APÉNDICE A

## GUÍA DE ENTREVISTA INICIAL DE LA DOCENTE

Perfil general:

Título obtenido:

Materias que imparte:

Experiencia pedagógica:

## PREGUNTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

1. Con sus propias palabras, ¿podría indicar cuál es su filosofía de enseñanza-aprendizaje?
2. Con respecto al curso de Lectura y Escritura que imparte, ¿Qué pretende alcanzar durante la duración del mismo, con respecto a sus estudiantes?
3. Hasta ahora, ¿cómo concibe el nivel de competencia comunicativa de sus estudiantes en este curso?
4. ¿En qué momento o hasta qué punto considera importante la enseñanza de teoría referente a la lectura y escritura? Explique
5. ¿En qué momento o hasta qué punto considera importante la práctica de la lectura dentro de las clases de lecto-escritura? Explique
6. ¿Qué actividades lleva a cabo para fomentar la lectura de textos escritos en inglés en sus estudiantes?

7. ¿Existen algunas estrategias específicas que usted le enseña a sus estudiantes para la lectura y comprensión de textos escritos en inglés?  
¿Cuáles son y por qué?
8. ¿De qué manera enseña o instruye a sus estudiantes para hacer uso de estas estrategias?
9. ¿Cómo decide usted cuáles estrategias enseñar?
10. Según su experiencia como docente, ¿cómo ha sido la aceptación y uso de las estrategias que usted enseña, por parte de los estudiantes?
11. ¿Cree usted que las mismas son aplicadas exitosamente por los estudiantes? ¿Por qué?
12. ¿De qué cree usted que depende que las estrategias sean empleadas eficazmente?
13. ¿Cómo cree usted que estas estrategias ayudan y/o benefician a sus estudiantes?

**APÉNDICE B****GUÍA DE ENTREVISTA INICIAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES**

**Perfil general:**

**Semestre:**

**Materias:**

**Tiempo de estudio del inglés:**

**PREGUNTAS SEMI-ESCTURADAS**

1. ¿Qué le motiva a estudiar la carrera que actualmente cursa?
2. ¿Cómo considera su nivel de inglés oral y escrito?
3. ¿Qué cree que debe mejorar en inglés?
4. ¿Lee mucho o poco en la lengua inglesa?
5. ¿Cómo considera su vocabulario en inglés? ¿Por qué?
6. ¿Qué actividades realiza para aprender nuevo vocabulario?
7. ¿En qué momento o hasta qué punto considera importante la enseñanza de teoría referente a la lectura y escritura? Explique
8. ¿En qué momento o hasta qué punto considera importante la práctica de la lectura dentro de las clases de lecto-escritura? Explique
9. ¿Qué actividades le gustaría realizar durante el curso de Lectura y Escritura?
10. Con respecto a la lectura, ¿cuáles aspectos cree usted que debería mejorar? Explique.

11. ¿Siempre comprende lo que lee? Explique
12. ¿En que incide, según opinión, que comprenda o no el texto?
13. En cuanto al curso de Lectura y Escritura, ¿qué pretende alcanzar al final del mismo?

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## APÉNDICE C

## LISTA DE COTEJO PARA LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

Instrucciones:

Llene el este formato cada vez que encuentre una palabra desconocida.

Fecha: \_\_\_\_\_

**Palabras desconocidas dentro de la lectura**

Título de la lectura: \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

www.bdigital.ula.ve

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÉNDICE D

## ESCALA DE CONOCIMIENTO DEL VOCABULARIO VKS

Categorías de Reporte Propio:

| Categoría | Reporte   |
|-----------|---|
| I         | No recuerdo haber visto esta palabra antes.   |
| II        | He visto antes esta palabra, pero no sé qué significa.  |
| III       | He visto antes esta palabra, creo que significa<br>_____ (puede usarse<br>sinónimo o traducción). |
| IV        | Conozco esta palabra. Significa:<br>_____ (puede usarse<br>sinónimo o traducción).                |
| V         | Puedo usar esta palabra en una oración:<br>_____<br>(escribe una oración)                         |

Tomado y traducido de: Wesche, M. B. y Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Great Britain: Multilingual Matters.

APÉNDICE E  
ESCALA DE RESULTADOS

Categorías de Reporte Propio:

| Categoría |             | Puntuación posible | Significado de la puntuación  |
|-----------|-------------|--------------------|---|
| I         | →           | 1                  | La palabra no es nada familiar.   |
| II        | →<br>→<br>→ | 2                  | La palabra es familiar pero no se conoce el significado.                          |
| III       | →<br>→<br>→ | 3                  | La traducción o sinónimo dados son correctos.                                     |
| IV        | →<br>→<br>→ | 4                  | La palabra es usada apropiadamente a nivel semántico en una oración.              |
| V         | →           | 5                  | La palabra es usada apropiadamente a nivel semántico y gramatical en una oración. |

Tomado y traducido de: Wesche, M. B. y Paribakht, T. S. (2010). *Lexica inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Great Britain: Multilingual Matters.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavi, S. M. y Kaivanpanah, S. (2009). Examining the role of individual differences in lexical inferencing. *Journal of Applied Linguistics*, 9 (15), 2829–2834.
- Bensoussan, M. y Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 7, 15-32.
- Carey, J. W. (1989). *Culture as communication*. Boston: Unwyn Hyman.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Carton, A. (1971). Inferencing: A process in using and learning language. In P. Pimsleur y T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W. (1994). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Thousand Oaks, SAGE.
- Day, R., Omura, C. y Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7 (2), 541-551.
- Dycus, D. (1997). *Guessing word meaning from context: Should we encourage it?* Recuperado el 05 de mayo de 2010 de [www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC97/guessing.htm](http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC97/guessing.htm)
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London. Academic Press.
- Ellis, R. (1994). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*, 5, 1-32.
- Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., Haarstrup, K., y Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.128-154). México: Siglo XXI.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, 3era. Ed. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Freeman, Y. S. y Freeman, D. E. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gass, S. y Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gass, S. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Goodman, K. (1984). Unity in reading. En A. Purvey y O. Niles (Eds.), *Becoming Readers in a Complex Society* (pp. 79-114). Chicago: University of Chicago.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En R. B. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and processes of reading*, 4<sup>ta</sup> Ed. (pp. 1093-1130). Newark, DE: International Reading.
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. y Goodman, K (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., y Burke, C. L. (1996). *Reading strategies: Focus on comprehension* (2<sup>nd</sup>. Ed.). Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 98-121). New York: Cambridge University Press.
- Grauberg, W. (1997). *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hatch, E. Y Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 46-64). Norwood, NJ: Ablex.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Huckin, T. y Bloch, J. (1993). Strategies for inferring word meaning in context. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 153-178). Norwood, NJ: Ablex.
- Huckin, T. y Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Huckin, T., Haynes, M., y Coady, J. (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, 258-287. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Sypal.
- Krashen, s. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 440-464.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. En K. Koda (Ed.), *Reading and language learning*, 1-44. *Language Learning Supplement*, 1-44.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know words you think you know, and words you can't guess. En J. Coady y

- T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 98-121). New York: Cambridge University Press.
- Manzanares, M. (1999). Learner centredness in vocabulary learning. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en las Clases de Idiomas*, 11, 174-183.
- Meara, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 221-246
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Clarendon: Oxford University Press.
- Mukalel, J. (2007). *Approaches to English language teaching*. Darya Ganj, New Delhi: Discovery Publishing House.
- Nagaraj, G. (2005). *English language teaching*. Himayatnagar, Hyderabad: Orient Longman Private Limited.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 387-401.
- Na, Y. (2009). Context clues and contextual guessing. *Sino-US English Teaching*, 6 (5), 48-56.
- Nagy, W. (1990). On the role of context in first-and second language vocabulary learning. . En N. Schimidt y M. McCarthy, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 64-83. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. y Waring, R. (1990). Vocabulary size, text coverage and word list. En N. Schimidt y M. McCarthy, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 6-20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (Ed.). (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2002). Best practice in vocabulary teaching and learning. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An*

*anthology of current practice* (pp. 267-272). New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Paribakht, S. y Tréville, M. C. (2007). L'influence lexicale chez des locuteurs de français et des locuteurs de persan lors de la lecture de textes anglais : effet de la lexicalisation en première langue. *The Canadian Modern Journal*, 63(3), 399-428.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Barcelona, España: Editorial La Muralla.

Peña, Josefina (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.

Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 54(3), 469-523.

Qian, D. (2004). Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. En P. Bogaards y B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp. 155-169). Philadelphia: J. Benjamins.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. (7ma. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89.

Richards, J. C. y Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rieder, A. (2003). *Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition*. Recuperado el 05 de mayo de 2010 de [www.univie.ac.at/Anglistik/views/03\\_2/RIE\\_SGLE.PDF](http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03_2/RIE_SGLE.PDF)

Rosenblatt, L. (1978). *The read, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. (1996). The transactional theory of Reading and writing. En R. Rudell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4ta. Ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Shen, M. (2005). Technical university learners' difficulties in inferring word meaning form contexts. Recuperado el 10 de junio de 2010 de <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/shen.htm>
- Shu, H., Anderson, R. C., y Zhang, H. (1995). Incidental learning of word meanings while reading: A Chinese and American cross-cultural study. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 76-95.
- Sinclair, J. y Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. En R. Carter y M. McCarthy, (Eds.). *Vocabulary and language teaching* (pp. 140-160). Essex: Longman.
- Sternberg, R. J. y Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Suau, F. (2000). *La inferencia léxica como estrategia cognitiva*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Tardiff, J. (2003). La evaluación del saber leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez y E. Lager (2003), *La Lectura* (pp. 165-194). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- VanWynsberghe, R. y Khan, S. (2007). Redefining case study. Recuperado el 10 de mayo de 2014 de [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6\\_2/vanwysberghe.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwysberghe.pdf)
- Vera, A. y Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia y Trabajo*, 7 (16), 85-87.
- Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el Paradigma Cualitativo de la Investigación*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana, C.A.
- Villalobos, J. y Urdaneta, L. (1997). Whole language in foreign language teaching: Is it necessary? *Entre Lenguas*, 1 (2), 10-17.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice. From socio-psycholinguistics to whole language*, (2da. Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Wesche, M. C. y Paribakht, T. (1999). Introduction: Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current reserach and instructional implication. *Studies in Second Language Acqusition*, 21, 175-180.

Wesche, M. B. y Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Great Britain: Multilingual Matters.

Zaid, M. (2009). A comparison of inferencing and meaning-guessing of new lexicon in context versus non-context vocabulary presentation. *The Reading Matrix*, 9(1), 56-66.

Zimmerman, C. B. (1997). Does reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 121-140.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)