

ESTRATEGIAS DE LECTURA: LA CUESTIÓN DEL LÉXICO

by

AITOR ARRONDO CELAYA

(Under the direction of Professor Hildebrando Ruíz)

ABSTRACT

Literature is a useful tool for teaching a foreign language. It is important to use correct reading strategies for a full understanding and comprehension of literary texts. In this study we have examined the possible correlation between the level of linguistic ability and the use of three different strategies to understand the meaning of unknown vocabulary in literary texts (use of context, use of dictionary, ignore unknown word). Unexpectedly, the group with higher linguistic ability used the dictionary the same number of times as the group with lower linguistic ability, and only used the context three times more. In the latter group the strategy of ignoring the unknown word was used more often than in the former group. On the other hand, advanced students used the strategies more effectively. We concluded that students need more training so as to take advantage of the benefits and resources of the various strategies.

INDEX WORDS: Literature in L2, Strategies, Use of dictionary, Context, Unknown Vocabulary, Linguistic ability

ESTRATEGIAS DE LECTURA: LA CUESTIÓN DEL LÉXICO

by

AITOR ARRONDO CELAYA

English Philology Degree, The University of The Basque Country, Spain, 1998

A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree

MASTER OF ARTS

ATHENS, GEORGIA

2002

© 2002

Aitor Arrondo Celaya

All Rights Reserved

ESTRATEGIAS DE LECTURA: LA CUESTIÓN DEL LÉXICO

by

AITOR ARRONDO CELAYA

Approved:

Major Professor: Hildebrando Ruíz

Committee: Sarah Blackwell
Stacey Casado

Electronic Version Approved:

Gordhan L. Patel
Dean of the Graduate School
The University of Georgia
August 2002

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de corazón el apoyo que me ha dado el Dr. Ruíz, mi familia, Aurora y mis amigos. Muchas gracias por vuestra solidaridad y haber estado ahí siempre. Nunca lo olvidaré.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
AGRADECIMIENTOS	iv
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
CAPÍTULO	
1 INTRODUCCIÓN	1
2 ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
3 METODOLOGÍA DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	28
4 PROCESO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
5 LOS RESULTADOS	43
6 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	51
7 CONCLUSIÓN.....	57
BIBLIOGRAFÍA	63
APÉNDICE 1: EL TEXTO LITERARIO.....	70
APÉNDICE 2: EL DICCIONARIO USADO.....	72

LISTA DE TABLAS

<u>Tabla</u>	Página
1. Resultados de cada estudiante.....	45
2. Tipo de error con el diccionario.....	48
3. Resultados con los dos tipos de contexto.....	50

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura</u>	Página
1. Círculo vicioso.....	10
2. Círculo virtuoso	10
3. Uso de literatura en L2.....	28
4. Resultados de los grupos.....	46

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La literatura ha sido considerada como un instrumento, entre otros, de la enseñanza de una lengua extranjera (Spack 1985), ya que con el texto literario se practica y adquiere vocabulario, a la vez que se afianza el reconocimiento de las estructuras gramaticales. Está comprobado que el conocimiento del vocabulario es uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua, y se supone que, cuanto más lean los estudiantes en la lengua foránea, más vocabulario aprenden (Coady 1993; Arthur 1968)

El buen lector es rápido con la lectura, comprende el texto al máximo de sus posibilidades combinando sus propios conocimientos y la nueva información, y usa las pistas del propio texto para entenderlo mejor. Se deduce que los estudiantes con mejores destrezas de lectura pueden aprender más sobre la lengua. La habilidad de descodificar y tener acceso al vocabulario (Nation y Coady 1988) influye en el comportamiento del estudiante ante una palabra desconocida durante la lectura, y esto es fundamental, principalmente porque forma parte de las estrategias adoptadas para conseguir el significado de la palabra desconocida.

El propósito de esta investigación, una vez reconocida la importancia del vocabulario en la adquisición de habilidades lingüísticas a través de la lectura, es examinar tres importantes estrategias que suelen utilizar los estudiantes anglohablantes

cuando no entienden una palabra en el transcurso de la lectura de un texto en español: a) el estudiante recurre al diccionario bilingüe para informarse del significado del vocablo en cuestión; b) se apoya en el contexto para intuir el posible valor denotativo e inclusive el valor connotativo; o c) sigue con la lectura y simplemente ignora la palabra con la esperanza de que no tenga consecuencias negativas en la comprensión general del texto.

Parte de la información para este estudio resulta de la observación y análisis de las habilidades y estrategias de estudiantes representativos de dos niveles diferentes mientras leen un texto seleccionado de antemano por el investigador. Siete de los estudiantes informantes tienen un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel de español avanzado; los otros siete son de un nivel intermedio según las guías de ACTFL, “American Council on the Teaching of Foreign Languages” (ACTFL 1986). La determinación de estos dos niveles se ha hecho al contar con los estudiantes que estaban inscritos en las clases de dichos niveles en la Universidad de Georgia.

En la investigación se busca determinar si existe alguna correlación entre el nivel de habilidad lingüística y el uso de las estrategias de lectura mencionadas. Se asume que los estudiantes de nivel más alto, al tener un léxico más abundante que los de nivel inferior, utilizan menos el diccionario, se apoyan más en el contexto, a la vez que ignoran menos palabras; al mismo tiempo, se supone, también, que la efectividad en el empleo de estrategias de reconocimiento léxico es mayor en los estudiantes de nivel superior al tener un nivel más alto y más experiencia en dicho empleo por llevar más años estudiando español.

Conviene aclarar que en el presente estudio no se propone el descubrimiento de principios teóricos con posible aplicación universal. Es, más modestamente, un ejercicio

experimental que examina algunas de las estrategias de algunos estudiantes de dos diferentes niveles cuando se encuentran con un vocabulario desconocido, y del cual se aprende acerca del comportamiento del aprendiz, ante algunos de los desafíos que le presenta la actividad de la lectura en español como lengua extranjera.

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tradicionalmente, una buena parte de la profesión ha estado a favor de la literatura como medio de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En consecuencia, es fácil ver que abundan los libros de enseñanza que incluyen textos literarios como parte del programa debido a la demanda de los profesores mismos.

En palabras de Kramsch y Kramsch (2000), la literatura ha tenido diferentes funciones en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras durante el S. xx en los Estados Unidos. Ya en 1916, la literatura formaba parte del currículo y había dos lenguas foráneas predominantes: alemán y francés. La literatura de cada lengua se usaba por motivos diferentes. La alemana por el contenido y las ideas del texto literario, mientras que la francesa se prefería por el estilo y la forma. En 1918, Sachs aboga por el énfasis de la lectura con base en textos literarios y se opone al Método Directo, que se basaba, principalmente, en la expresión oral, a la vez que se oponía al enfoque filológico de traducción gramatical, que se ocupaba de la gramática sólo para solucionar problemas de traducción. Según Sachs (1918), las posibilidades educativas de la literatura estaban más en el contenido y en el significado que en la forma y el estilo. En su propuesta ya encontramos algunas de las ideas que caracterizan la relación entre la literatura y la lengua en las próximas décadas, a saber: a) el manejo efectivo de las estructuras lingüísticas forma la base del camino de la lectura literaria; b) la literatura es un medio

efectivo del entendimiento entre las naciones; c) la literatura es más que palabras; es un contenido idealizado; d) el contenido literario es más importante que la forma lingüística desde el punto de vista educacional; y e) en la literatura debería buscarse una educación moral y no estética.

Desde la perspectiva francesa, según Kramsch y Kramsch (2000), todavía se usaba el método llamado “Explicación de textos”, que había sido oficialmente reconocido por el Ministerio de Educación Francés en 1902. Los estudiantes recibían un texto de unas 45 líneas que el profesor seleccionaba por su tema interesante o su belleza estilística con el propósito de: a) investigar la vida del autor; b) documentar la génesis del trabajo y las condiciones de su publicación; c) localizar el texto en la obra; d) identificar la idea o tema principal; e) analizar la macro y la micro estructura del pasaje, el significado literal y las alusiones literarias, al igual que la interpretación de metáforas; y f) interpretar el texto frase por frase, palabra por palabra. El ejercicio debía acabar con una opinión personal sobre el texto. Ya en 1944, se empezó a usar obras contemporáneas, y no sólo las clásicas, para tener una conexión más íntima entre la vida y los estudios académicos, para entender los propósitos y la manera de pensar de otras naciones; es decir, para obtener un enlace cultural.

La separación entre la enseñanza de la literatura y de la enseñanza de la lengua se realizó en 1966 al establecerse ACTFL. Los motivos fueron que sobre los años 60 los textos clásicos eran menos relevantes para los impacientes estudiantes porque no estaban relacionados con la vida real y requerían mucho conocimiento del contexto de las épocas pasadas para poder comprenderlos. Aparte de esto, la enseñanza de la literatura estaba tan basada en la abundancia y lectura intensiva de textos que poco tenía que ver con la

enseñanza de la lengua, basada, principalmente, en los ejercicios orales. Sin embargo, al final del siglo xx se ha vuelto a pensar que la literatura sirve para muchas causas en la adquisición de una lengua, pero principalmente como una ventana auténtica a la cultura y sociedad foránea. Por lo tanto, se ha vuelto a enseñar lengua usando literatura (Kramsch y Kramsch 2000)

Para investigadores como Herr (1982) y Spack (1985) los textos literarios son muy útiles no sólo para enriquecer el vocabulario, sino porque en ellos reaparecen estructuras gramaticales constantemente, lo cual se traduce en un mayor número de oportunidades para interpretar y familiarizarse con dichas realidades de lengua, gracias al contexto que ofrece la obra literaria. En líneas generales, un texto literario representa un compendio de estructuras léxico-sintácticas susceptibles de interpretarse de diferentes formas por cada lector; este tipo de uso lingüístico suele tener figuras retóricas que normalmente no aparecen con la misma frecuencia y proporción en la lengua hablada en clase. En palabras de Shook , “los lectores de un texto literario son retados, cognitivamente, a un nivel cultural y emocional más alto que cuando leen otro tipo de textos” (1996: 202).

Según Arthur (1968) en los textos escritos aparece un vocabulario más diverso que en una conversación; al leer textos literarios continuamente, al verlos escritos, el estudiante adquiere nuevas palabras más fácilmente. Por otra parte, como observa Schmitt (2000) la lectura frecuente de textos literarios que traten del mismo tema incrementa el contacto con un léxico más abundante. Al repetirse un vocabulario similar, la lectura se hará más comprensible para el estudiante.

Es fácil constatar que generalmente los estudiantes sólo tienen mínimas oportunidades de experimentar la lengua extranjera, y en este sentido los textos auténticos de la lengua extranjera ayudan a aliviar esta situación. Según Shook (1996), los textos auténticos son escritos por miembros de una comunidad lingüística y grupo cultural determinado para miembros de dicha lengua y grupo cultural. En consecuencia, resulta difícil que los estudiantes vivan la experiencia del contexto real de una comunidad hispanohablante y practiquen en ella la lengua. Pero, al trabajar con textos auténticos se logra una forma de contacto con este tipo de manifestación cultural. Creemos que el uso de textos literarios permite que los estudiantes adquieran un conocimiento integral de las sociedades donde se habla la lengua. En efecto, al leer la literatura de una sociedad, el estudiante aprende más que vocabulario; aprende la cultura, es decir, aprende todo un sistema de valores y formas de pensar que posiblemente difieren de los propios. Como dice Arthur, “la literatura ayuda a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a entender las sociedades anglohablantes. Al leer la literatura de la sociedad, un estudiante va más allá de los artefactos culturales superficiales y puede examinar algunas de las razones psicológicas más profundas que motivan el comportamiento de los miembros de las sociedades anglohablantes” (1968: 203).

Para Barnett (1989) la fuerza de una experiencia de la lengua extranjera depende de la interconexión de tres elementos: lengua, literatura y cultura. Sin conocimiento de la lengua, no se puede entender la civilización y su literatura, porque tales manifestaciones se expresan por medio de la lengua. De la misma manera, una lengua no puede ser comprendida sin el contexto proporcionado por su cultura y literatura. En este sentido, las deficiencias en una dimensión tienen impacto no sólo en dicha dimensión, sino en las

otras dos también. Si no se integra adecuadamente civilización, literatura y lengua, se obtendrá sólo una parte de la lengua, la literatura o la apreciación cultural.

Trabajar con literatura exige una búsqueda de significado, representa oportunidades para el desarrollo de una nueva destreza lingüística: la habilidad para interpretar un discurso. La comprensión de un texto supone un proceso interactivo entre los conocimientos y experiencias del lector y el texto. El beneficio de trabajar con textos literarios no sólo es aprender a usar términos literarios, sino utilizarlos en actividades de auto expresión, sobre las cuales el profesor puede ofrecer reacciones personales a manera de retroalimentación para el estudiante. De esta manera, sus ideas son contrastadas y ampliadas al leer nueva información.

Krashen (1994) ha propuesto la "hipótesis del placer" para la adquisición de una lengua, argumentando que las actividades más efectivas son las placenteras porque rompen la monotonía de la clase y sumergen a los estudiantes en un mundo de fantasía y creatividad. La lectura de textos literarios se convierte en una de estas actividades placenteras si el profesor logra encontrar textos de interés para los estudiantes, o incluso los propios estudiantes pueden elegir las lecturas. A mis amigos y a mí nos interesaban mucho las historias de aventuras y viajes, sobre todo, porque nos identificábamos con los personajes. Según Mcquillan (1994) la lectura es al menos tan efectiva, si no más, que la práctica de la gramática tradicional y otra clase de actividades para aprender una lengua. Mcquillan llegó a esta conclusión después de examinar las actitudes de 49 estudiantes de ESL (inglés como segunda lengua) respecto a dos actividades de aprendizaje: ejercicios gramaticales y una lectura extensa de literatura popular. Él les preguntó a los estudiantes sobre la manera mejor y la más amena para aprender el inglés; la mayoría votó por la

actividad de lectura no sólo como la más amena, sino como la mejor, también, porque aprendieron más que con los ejercicios gramaticales. Aunque ésta no es una prueba fehaciente de que la literatura es una herramienta eficaz para enseñar una lengua, por lo menos constituye un indicio de que la lectura puede ser una actividad agradable, y ésta sí que puede considerarse parte del éxito.

Krashen (1993) concluye que la instrucción de gramática en clases de primera y segunda lengua no es tan beneficiosa como la lectura misma tras revisar varios estudios donde la lectura, en este caso lectura placentera, fue seleccionada por los propios estudiantes. Más exactamente, encontró que en 38 de 41 estudios, los estudiantes de la clase de lectura salieron igual o incluso mejor que los estudiantes de las clases de gramática.

Otros profesores comentan que usan la literatura porque aporta placer y rompe la rutina de la clase. Viajar por el mundo de la cultura de la lengua extranjera que aporta la narrativa de ficción, incita a las mentes a poner más interés en la lengua. Para Herr (1982) la literatura invita a la participación personalizada y emocional, provocando así un aprendizaje más efectivo.

Sin embargo, hay muchos profesores que no han tenido mucho éxito en el uso de la literatura en las clases de segunda lengua. Tengo compañeros de trabajo a quienes, alguna vez, no les ha salido bien la clase, a pesar de haber puesto muchas esperanzas en sus clases porque iban a usar un texto literario para romper la rutina, pero no les salió muy bien; incluso a mí también me ha pasado. Arthur (1968), que es profesor de inglés, también comenta lo mismo. ¿Las razones? Pues Nutall (1982: 167) representa algunas como un círculo vicioso de la siguiente manera:



* FIGURA 1: Círculo vicioso

Según esta autora, no importa cuál de los problemas tiene el estudiante, porque cualquiera de los factores puede provocar que se den los otros. A manera de antídoto, ella propone un círculo virtuoso que puede remediar la situación:



* FIGURA 2: Círculo virtuoso

Para escapar del círculo vicioso uno debe romper la cadena. Así, el placer y la cantidad de lectura son caminos hacia el aprendizaje, y los esfuerzos pedagógicos en esa dirección son los más adecuados para el éxito.

Estos tipos de problemas hacen pensar a algunos profesores e investigadores que, en realidad, la literatura no es un instrumento útil en la enseñanza de la segunda lengua. Widdowson) comenta que “la literatura es una influencia negativa en el mundo ordenado de la clase cuidadosamente controlada” y añade que “la literatura es juzgada no sólo por ser irrelevante en el propósito, sino que también es perjudicial para procesar” (1984: 161, 162). Lingüistas como Topping (1968) argumentan que la literatura debería de ser excluida del currículo de ESL (English as a Second Language) al tener una estructura compleja, una falta de conformidad para aprender reglas gramaticales y una perspectiva cultural remota. Es verdad que la literatura puede tener connotaciones negativas en la clase como dicen estos investigadores, pero normalmente es debido a que no se ha preparado correctamente la actividad. Como bien dice Arthur (1968), la clave del éxito del uso de la literatura en la clase de lenguas extranjeras está en la preparación de la actividad:

- a) El texto literario ha de interesar a los estudiantes. Es importante conocer a los estudiantes para saber que temas les atrae para motivarles a trabajar. Sabemos que hay muchos estudiantes con diferentes gustos, pero se puede encontrar textos que interesen a todos, o al menos a la mayoría.
- b) El texto tiene que tener un nivel lingüístico un poco superior al conocimiento de los estudiantes para que aprendan nuevo vocabulario y formas gramaticales, es decir, que sea un reto no sólo a nivel de conocimientos de contenido, sino también a nivel de conocimientos de lengua.

- c) El papel del profesor es primordial por propia experiencia. El presentar esta actividad con entusiasmo y ritmo provoca que los estudiantes tomen la misma actitud, es decir, la actitud del profesor es contagiosa.
- d) Los objetivos del ejercicio han de ser claros; por ejemplo, es para ver el subjuntivo en práctica, y/o para aprender nuevos adjetivos, y/o para aprender cultura de la lengua foránea, etc.
- e) El ejercicio con el texto debe tener tres etapas primordiales: primero, ha de haber un calentamiento o introducción del tema para crear expectación y ver que conocimientos tienen del tema. Por ejemplo, se puede hablar del autor, o del título. Después, se lee el texto y se hacen los ejercicios. Por ejemplo, el profesor puede mandar a leer en voz alta a los estudiantes y que contesten a las preguntas de los ejercicios en grupos. Finalmente, viene el análisis en general del texto y por ejemplo, se puede relacionar la historia con las experiencias personales de los estudiantes, lo que les motiva mucho para participar.

Con estos pasos, normalmente la actividad es todo éxito. Aebersold y Field argumentan que este tipo de actividades es bueno para los estudiantes “porque promueve el entendimiento cultural, mejora el nivel de la lengua del estudiante, da experiencia con varios tipos de textos, provee una lectura amena, personaliza la clase al relacionar la historia con la experiencia de los estudiantes y finalmente, da una oportunidad para reflexionar y crecimiento personal” (1997: 157).

Laufer (1997) y Nation-Coady (1988) encontraron que en la interpretación de textos, los estudiantes se basan, primero, en el significado de la palabra, luego en sus

propios conocimientos del tema, y finalmente en la sintaxis. Según Laufer (1997), el mínimo de palabras familiares necesarias para la comprensión de un texto se calcula en 3.000. La familiarización con una palabra se logra por conocimiento de la raíz y los morfemas que se unen a ella. Por ejemplo, el conocimiento del verbo "observar", le permite al lector reconocer la palabra "observador", u "observado", u "observable". Para ella el conocimiento de este número de palabras dará cuenta del 56% de la comprensión de la lectura, y por cada aumento de mil palabras conocidas se aumenta un 7%. Este autor advierte que hay tres problemas léxicos principales que pueden impedir seriamente la comprensión de la lectura: un conocimiento insuficiente del vocabulario, una interpretación errónea de la palabra en el caso de cognados falsos (de forma igual, pero con significado diferente), y la inhabilidad para adivinar correctamente vocabulario desconocido. Por otra parte, el problema que encuentran Sternberg y Powell (1983) para comprender la palabra es la falta de familiaridad con la palabra, es decir, que no aparezca con suficiente frecuencia en otras lecturas, y que la palabra sea bastante larga. Finalmente, otro factor según ellos, es el grado de abstracción de la palabra: cuanto más abstracta, más difícil será de aprender.

Para Knight (1994) la adquisición del vocabulario es el aspecto individual más importante del aprendizaje de una lengua foránea. Así lo considera no sólo la mayoría de los estudiantes, quienes citan el vocabulario como la prioridad número uno, sino también, los profesores. Algunos lectores en una segunda lengua normalmente intentan averiguar el significado de palabras que no les son familiares. Otros, en cambio, las ignoran porque creen que no son importantes para la comprensión. Según Coady (1993), el vocabulario aprendido por medio de la lectura puede dividirse en tres categorías principales: palabras

cuyas formas y significados comunes son reconocidas automáticamente por el lector sin tener en cuenta el contexto, palabras cuyas formas y significados le son hasta cierto punto familiares, pero que son reconocidas sólo gracias al contexto, y finalmente, palabras cuyos significados, y normalmente formas también, le son desconocidas y pueden ser adquiridos por medio del contexto o del diccionario. Se puede entender por contexto lingüístico de un texto literario la información morfológica, sintáctica y semántica que existe en los textos (Nation y Coady 1988).

Para Fischer (1994) el contexto es lo que los lingüistas han llamado las restricciones seleccionales y las características de subcategorización semántica de una palabra. Se ha observado que las palabras que constituyen una misma frase están más relacionadas las unas a las otras sintáctica y semánticamente, que las palabras que provienen de otras frases. Es decir, la presencia de una palabra particular en una frase restringe la clase sintáctica y semántica del resto de las palabras en la misma frase. Por ejemplo, el verbo "pecar" puede tomar un complemento nominal que haga referencia a un tipo de fechoría, por ejemplo: "Juan pecó al robar" o algún acto negativo para el sujeto, por ejemplo: "Yo pecho de ser demasiado inocente". El significado de una palabra selecciona un grupo de posibles palabras con las cuales puede estar combinada sintácticamente para formar una frase particular. Inversamente, se puede decir que un grupo de palabras restringe el significado de la palabra al estar combinado sintácticamente con ella. Las palabras que están combinadas sintácticamente con una palabra en una frase forman parte del contexto léxico.

Algunos investigadores (p.e. Nation y Coady 1988) han sugerido que las palabras nuevas pueden aprenderse mejor cuando están en contexto de modo que su significado

puede ser inferido por los propios estudiantes. Esta opinión se basa en dos ideas de Jacoby y Craik (1979): a) cuando los sujetos tienen que adivinar o deducir la solución de un problema, invertirán más esfuerzo mental que cuando se les dan las soluciones, b) la información obtenida con más esfuerzo mental puede ser mejor retenida que la información que ha sido obtenida con menos esfuerzo. Esto quiere decir que cuando el lector tiene una participación más activa en la decodificación y "negociación" de significados, hay un mayor impacto en el aprendizaje y la fijación de las estructuras lingüísticas empleadas.

Hay bastantes investigadores que estudian cómo los estudiantes adquieren o retienen vocabulario nuevo. Por ejemplo, Craik y Lockhart (1972) hablan sobre el concepto de la "profundidad del proceso": la oportunidad de almacenar un vocabulario nuevo en la parte de memoria de largo plazo no está determinado por la duración de tiempo que la palabra puede estar en la parte de la memoria de corto plazo, sino por la profundidad del proceso inicial; es decir, si las asociaciones entre la información nueva (la del texto) y vieja (la suya propia) han sido ricas en calidad y numerosas. Esto está relacionado con lo que dijo James "Todo mejoramiento de la memoria está basado en el trabajo de elaborar las asociaciones" (1890: 662). En la práctica, esto quiere decir que si los estudiantes ponen una cuidada atención a la pronunciación, ortografía, categoría gramatical de la palabra, al significado y a las relaciones semánticas con las otras palabras, es más que probable que la van a retener.

En palabras de Fischer (1994), hay una gran diferencia entre obtener el significado por medio del uso del diccionario y del contexto: los estudiantes que infieren el significado de una palabra del contexto de una novela generan su propio significado

equivalente en concordancia con la información del contexto. Por otra parte, los estudiantes que reciben la definición de la palabra desconocida son simplemente presentados con su significado equivalente y no tienen acceso al corpus que el lexicógrafo usó para generar la definición. Además, las definiciones de los diccionarios raramente especifican los contextos en los cuales son sinónimos con sus entradas, e incluso si lo hacen, los estudiantes frecuentemente no hacen caso a dicha información. Sustituir una entrada por su definición no está, por lo tanto, restringido por el contexto. Esto contrasta con la situación de los estudiantes que están aprendiendo palabras del contexto. Sustituir, en este caso, es sustituir por medio del contexto y consecuentemente está elaborado por el contexto. Por lo tanto, el uso del contexto debe ser una de las estrategias que pueden investigarse en el aprendizaje y la adquisición de nuevo vocabulario.

Estas dos explicaciones sobre la retención de nuevo vocabulario tienen mucho sentido y se ha mostrado en muchos estudios que se ha retenido más vocabulario en la lectura con la estrategia del uso del contexto que con la del diccionario, por ejemplo, en el estudio de Barnett (1989) y Hulstijn (1993). Sin embargo, no en todos los estudios (Knight 1994 y Prince 1996) ha pasado lo mismo. Knight concluyó en su estudio que los sujetos, que usaron el diccionario, adquirieron más vocabulario que los del contexto, y argumenta que “tras haber visto los resultados de mi investigación, la práctica común de motivar a los estudiantes a averiguar el significado del vocabulario desconocido por medio del contexto debe ser re-examinado” (1994: 295). Los resultados han de tenerse en cuenta, sobre todo en los estudiantes de nivel bajo porque no tienen un léxico amplio suficiente para obtener mucha información del contexto. Los sujetos o los textos de

Knight han podido tener alguna variable diferente respecto a los de las otras investigaciones que haya influido en los resultados, pero al leer su artículo no se aprecian diferencias grandes.

Según Prince (1996), aunque la profesión considera deseable el uso del contexto para descubrir significados de vocablos desconocidos, los estudiantes o se resisten a utilizar esta estrategia creyendo que es mejor y más fácil utilizar el diccionario, o fallan en el proceso mismo. Se deduce que a los estudiantes no se les ha informado adecuadamente las ventajas de la utilidad del contexto en la búsqueda del significado de la palabra desconocida; es decir, no han sido instruidos en tal estrategia y optan por la vía más cómoda al usar el diccionario bilingüe.

Nation (1990) sugiere los siguientes pasos para el uso máximo de las pistas que da el contexto:

- a) Mira la palabra desconocida y decide qué tipo de palabra es.

¿Es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, o un adverbio?

- b) Fíjate en la frase dónde está la palabra desconocida.

Si la palabra es un sustantivo, ¿qué adjetivos la describen? ¿qué verbo está cerca? Es decir, ¿qué hace este sustantivo y qué lo han hecho?

Si la palabra es un verbo, ¿qué sustantivo va con él? ¿está modificado por un adverbio?

Si la palabra es un adjetivo, ¿qué sustantivo modifica?

Si la palabra es un adverbio, ¿qué verbo modifica?

- c) Fíjate en la relación entre la frase dónde está la palabra desconocida y las otras frases de alrededor. A veces esta relación puede estar señalizada por una

conjunción como “pero”, “porque”, “si”, “cuando”, “sin embargo”, o “por lo tanto”. La puntuación también puede ser una buena pista. Los puntos y coma normalmente señalizan una lista de información extra relacionada con la anterior frase; las barras pueden señalar una nueva exposición. Las palabras referenciales como “esto”, “eso” y “como” proveen información útil.

- d) Usa la información que has obtenido en los pasos anteriores para averiguar el significado de la palabra.
- e) Asegúrate que palabra es la correcta.

Mira si la función de tu palabra averiguada es la misma que la de la palabra desconocida. Si no es la misma, entonces hay un problema.

Sustituye la palabra desconocida por tu palabra averiguada. Si la frase tiene sentido, tu averiguación es probablemente correcta.

Divide la palabra desconocida en prefijo, raíz, y sufijo si es posible. Si los significados del prefijo y de la raíz corresponden a tu averiguación, está bien.

Si no está bien, fíjate en tu palabra adivinada de nuevo, y no cambia nada si parece que tiene sentido la palabra en ese contexto.

Sternberg y Powell (1983) opinan que en la adquisición de vocabulario nuevo por medio de la lectura son importantes los siguientes factores: las veces que aparece en el contexto en particular y en el texto en general; la importancia de la palabra dentro del texto que puede ser determinada, por ejemplo, por su continua aparición en el texto, o por su función; la proximidad de las pistas valiosas para la averiguación del significado de la palabra; la utilidad del conocimiento previo del lector; y finalmente, la distancia de la palabra desconocida a una conocida en el texto porque la distancia normalmente

determina si están relacionadas o no: cuánto más cerca estén mayor relación entre ellas, sobre todo si se encuentran en la misma frase.

Por otra parte, el diccionario es un instrumento típico de los estudiantes de una lengua extranjera. Y ¿por qué? Porque creen que el diccionario ayuda a encontrar el significado de una palabra, en el caso de los diccionarios monolingües, o porque traduce la palabra dando el equivalente en la lengua nativa de una manera rápida, en el caso de los diccionarios bilingües.

Hay muchos tipos de diccionarios, monolingües, bilingües, bilingualizados (las entradas del monolingüe y bilingüe juntos) o semi-bilingües, diccionarios técnicos, diccionarios de sinónimos y antónimos, etc. Lamentablemente, la mayoría de los usuarios no sacan provecho total de los beneficios y recursos que ofrecen estas obras porque nunca han recibido instrucción para ello (Hartmann,1987). Quirk (1973) experimentó con 220 universitarios, la mitad de carreras de letras y la otra de ciencias; la mitad de los participantes eran mujeres, la otra mitad hombres. El experimento se basaba en contestar 30 preguntas sobre si tenían diccionario, frecuencia y propósito del uso, experiencias positivas y negativas, y sugerencias para mejorarlos. Los datos más destacados fueron que 192 de los 220 tenían diccionarios y los utilizaban regularmente, para averiguar el significado, y no la etimología o la pronunciación. La mayoría de los estudiantes sólo se interesan por el significado sin prestar atención en cómo se pronuncia para poder usarla cuando hablen. Es decir, el diccionario es usado normalmente por los estudiantes para trabajar en clase o en casa como ayuda en sus ejercicios, y no se fijan en su pronunciación porque normalmente no la necesitan al no practicar.

Según Laufer y Kimmel (1997), la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua (el 75%) utilizan el diccionario bilingüe porque les parece muy fácil y rápido encontrar allí la traducción de cualquier palabra. Pero, suelen cometer el error de asumir que toda unidad léxica en otra lengua va a tener un equivalente en la lengua nativa (Bejoint, 1987). Mitchell (1983) dice que usar el diccionario es un proceso extremadamente complejo, en el que los estudiantes de todos los niveles tienen problemas para usarlo adecuadamente: Primero, hay que buscar la raíz apropiada de la palabra, y entender su estructura para ver de qué está compuesta (sufijos, palabra simple o compuesta, etc.); por ejemplo, la palabra “preseleccionado”. Tiene el prefijo “pre”, el sufijo “ado”, y la raíz es “selección”. Dicha palabra no va a venir en muchos diccionarios y por eso ha de buscar un derivado o la raíz de ella. Por lo tanto, puede mirar la palabra “selección”. Luego, hay que identificar la palabra equivalente y seleccionar la adecuada. Finalmente, se comprueba con el texto si encaja tras haber elegido la supuesta traducción correcta. Se ha de tener en cuenta el significado del prefijo y sufijo, que normalmente no es tan difícil al provenir del latín. Muchos estudiantes fracasan en su intento de conseguir el significado apropiado debido al proceso complejo; por esto, muchos investigadores (Prince 1996, Hartmann 1987, Laufer y Hadar 1997) proclaman la gran necesidad de enseñar a los estudiantes cómo trabajar adecuadamente con los diccionarios para sacar el máximo rendimiento al diccionario.

Lantolf, Labarca y den Tuinder (1985) investigaron cuándo y cómo utilizan el diccionario bilingüe los estudiantes de tres diferentes niveles de español al traducir 15 frases del inglés al español. Según esta investigación los estudiantes utilizaron mayormente dos estrategias, separadamente, al usar el diccionario bilingüe. Los

estudiantes de nivel elemental e intermedio se basaron en la forma léxica para encontrar la palabra, mientras que los avanzados se basaron más en la estrategia semántica, es decir, tomaron en cuenta el significado y sentido de la frase donde se encontraba la palabra para buscar la que iba mejor. Estos tuvieron más éxito que los otros dos grupos porque algunas palabras estaban usadas metafóricamente y, consecuentemente, si se traducían literalmente sin tener en cuenta las circunstancias contextuales, la traducción tenía que fracasar. Por eso, cuando se usa un diccionario es muy importante tener en cuenta el significado y sentido de la frase donde se encuentra la palabra desconocida para buscar la que va mejor.

Según Laufer y Hadar (1997), los mejores diccionarios son los bilingualizados porque aportan más información que los monolingües o bilingües, y permiten al estudiante elegir explicaciones en la lengua que prefiera o en ambas lenguas para reasegurarse. Un diccionario bilingualizado es el que contiene la información en lengua nativa sobre la palabra y su traducción en la lengua nativa del estudiante; es decir, es la unión del diccionario monolingüe y bilingüe. Por ejemplo, si buscamos la palabra “grava” en el diccionario bilingualizado encontraríamos primero la información del monolingüe: piedra machacada con que se cubre y allana el piso de los caminos (Bassas 1985); y después vendría la traducción al inglés: gravel. Laufer y Kimmel (1997) vieron en su investigación, que se basaba en cómo los estudiantes usaban los diccionarios bilingualizados, que sólo el 13% de los estudiantes usaron ambas partes, el resto cuando buscaban una palabra sólo se fijaban en una lengua, la nativa o la foránea. Aún así, la efectividad fue muy buena y están convencidos que es el diccionario perfecto como se

comprobó en el estudio de Laufer y Hadar (1997) al comparar cuál de los tres diccionarios era más útil.

En el estudio que hizo Hulstijn (1993), se investiga la utilidad de la computadora para averiguar el significado de una palabra durante la lectura de un texto que aparecía en la pantalla del ordenador y si los lectores querían saber el significado de alguna palabra desconocida, simplemente tenían que hacer clic en dicha palabra y pulsar "Enter".

Hulstijn encontró que las palabras estimadas como relevantes en términos de comprensión de la lectura fueron buscadas en el "diccionario virtual" más frecuentemente que las palabras estimadas como irrelevantes. Según él, los lectores se aproximarán al texto estratégicamente, usarán sus objetivos de lectura como un medio para determinar cuanta atención pondrán a los párrafos, a las frases y palabras del texto. En la investigación de Hulstijn, Hollander y Greidanus (1996) sucede lo mismo. Ellos argumentan que los estudiantes de una segunda lengua, cuando leen un texto para comprensión global, no se sienten obligados a interrumpir la fluidez de la lectura e invertir mayor tiempo y esfuerzo mental para inferir o buscar en el diccionario el significado de la palabra desconocida. Los estudiantes solamente lo harán cuando crean que la palabra es relevante, cuando estén intrigados por ella, o cuando se den cuenta que aparece constantemente en el texto.

En resumen, muchos investigadores apoyan el uso de un texto escrito en la enseñanza de una lengua extranjera, primordialmente, como dice Herr (1982), porque se aprenden estructuras gramaticales y vocabulario. Pero la realidad es que hay detractores (Widdowson 1984) también, y otros que han fracasado en el intento. Actualmente, existe una separación entre la literatura y la lengua debido a la escasa colaboración entre los

departamentos de lengua y literatura por la creación de un currículo bien organizado para la educación de los estudiantes (Shanahan 1997). Según Barnett (1989), el currículo tiene que empezar con la escuela primaria y acabar en la universidad. Estos dos investigadores argumentan que la literatura ha de pertenecer al programa escolar de lenguas porque lengua, cultura y literatura se necesitan para que cada una pueda ser comprendida por la aportación esencial entre ellas.

Los textos pueden ser: a) auténticos para que los estudiantes, de alguna manera, puedan estar en contacto con la cultura de la lengua extranjera (Coady, 1993); b) textos auténticos, y literarios, porque, por ejemplo, retan a los estudiantes cognitivamente desde un nivel cultural y emocional más alto (Shook, 1996); y c) cualquier tipo de texto escrito, pero que sea placentero para los estudiantes porque según la "hipótesis del placer" de Krashen (1994), aprenden más cuando gozan lo que leen.

Se consideran muchos factores en la lectura de una lengua extranjera: comprensión de la escritura, conocimientos del lector, interés en el texto, facilidad individual con varias estrategias de lectura (averiguar, predecir y usar ilustraciones) y conocimiento de la lengua. En palabras de Shook (1996), los estudiantes de L2 tienen poca oportunidad de trabajar con textos literarios hasta que llegan a un nivel avanzado. Sólo el 26.6% de los libros de primer año de español contenían actividades de literatura debido a factores económicos (hay que pagar al autor de la obra literaria por usar su obra), o a la tradición de no tocar la literatura hasta el tercer año, o a que todavía algunos autores de libros no creen en la importancia de la labor de la literatura en el aprendizaje de L2.

El vocabulario es el factor más importante para la comprensión de la lectura. En palabras de Fisher (1994) por medio de una lectura constante se puede adquirir vocabulario nuevo, sobre todo al intentar averiguar el significado de las palabras desconocidas por medio del contexto al generar su propio significado equivalente por medio de la interacción entre el texto y el lector. Es decir, el lector adquiere más fácil la palabra al averiguar el significado que proviene de sus propias palabras y al haber ejecutado ese laborioso ejercicio mental. Aunque, parece que no siempre funciona así (Knight 1994).

Se han practicado varias investigaciones para averiguar las estrategias de los estudiantes durante la lectura de textos en L2. Por ejemplo, los estudiantes han estado expuestos a palabras que no existen (pseudo-palabras), aunque son posibles, introducidas en textos para ver el papel del contexto en la averiguación del significado (Hulstijn 1993). Se ha comprobado la importancia del contexto por medio de la introducción de títulos y fotos, por medio de la transparencia (presencia de palabras que ayudan a entender el texto mejor), y por medio de la familiaridad, conocimientos o experiencia (Lee 1988). Otros, en cambio, han incluido palabras reales, pero dentro de un párrafo escrito con la intención de dar pistas contextuales al lector (Carnine et al. 1984), u otros han disminuido las pistas contextuales para que averigüen una palabra de una frase aislada (Schatz 1986). De esta forma se ha comprobado la importancia del contexto al proveer al estudiante una información que ha sido determinante para la averiguación del significado del vocabulario desconocido.

En cuanto al diccionario, muchos profesores cuestionan su uso, o dudan qué tipo de diccionario es el adecuado para trabajar con las lecturas. El bilingüe puede ser el más

rápido, pero, en un principio, el monolingüe es más efectivo para aprender L2 ya que ayuda a seguir pensando en L2, y ayuda a adquirir y a afianzar vocabulario y formas gramaticales. Sin embargo, la realidad muestra que para los estudiantes de una lengua foránea es muy complicado usar el diccionario monolingüe porque llegar a entender las definiciones requiere tener un nivel muy alto (Baxter 1980). Y una vez que tengan suficientes conocimientos les será difícil dejar de usar el bilingüe porque ya están acostumbrados a usarlo. El caso es que varios profesores lo han intentado y ha sido un fracaso, principalmente, por la gran dificultad de entendimiento de las definiciones. De esta manera concluimos que el diccionario perfecto a usar es el bilingualizado como proponen Laufer y Kimmel (1997), que no es más que el desarrollo de lo que decía Baxter (1980) al decidir que lo mejor sería usar los dos diccionarios. De esta manera los estudiantes pueden usar la definición en lengua extranjera y/o la palabra equivalente en la lengua nativa dependiendo de sus necesidades o intereses.

El diccionario bilingüe es el más utilizado por los estudiantes de una lengua extranjera porque les parece muy fácil y rápido encontrar los significados de las palabras desconocidas (Laufer y Kimmel, 1997). Pero, dice Bejoint (1987), que la mayoría comete el error de creer que una unidad léxica en otra lengua tiene un equivalente en la lengua nativa, por ejemplo “halloween” en inglés, o el numeroso vocabulario que tienen los esquimales para denominar los diferentes tipos de nieve, mientras que en España, por ejemplo, sólo tenemos dos: nieve y aguanieve. Por eso, en el estudio de Lantolf et al. (1985) los estudiantes que se basaron en la forma léxica para encontrar la palabra en el diccionario tuvieron menos éxito que los que se apoyaron en el significado y sentido de la frase donde estaba la palabra desconocida.

Finalmente, la tercera y última estrategia que va a ser estudiada en este trabajo y que los estudiantes pueden utilizar en la lectura es la de ignorar las palabras desconocidas. Hulstijn et al. (1996) dicen que los estudiantes ignoran algunas palabras porque creen que no son relevantes, así no interrumpen la fluidez de la lectura, y no malgastan tiempo ni energía.

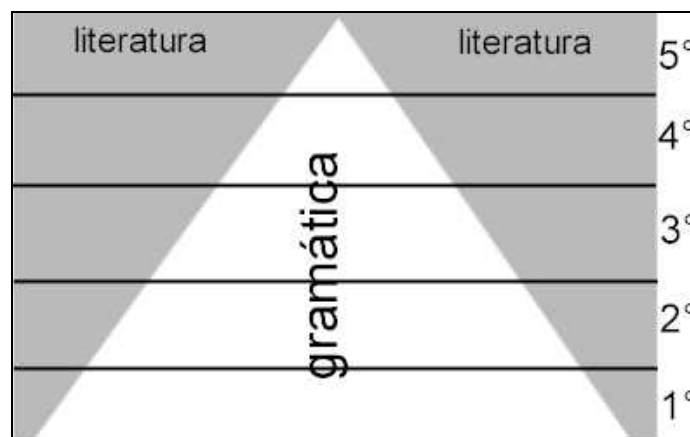
Las preguntas y los estudios de los investigadores que están en la bibliografía varían bastante, pero todos enfocados en el mejoramiento de la educación de lenguas foráneas. Muchos investigadores (Herr 1982, Gamel 1984, Mcquillan 1994) han promovido el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas, pero algunos (Topping 1968) han argumentado todo lo contrario. Ha habido mucho interés por saber si la estrategia del uso del contexto es mejor que la del diccionario para adquirir nuevo vocabulario. Se dice que la del contexto (Hulstijn 1992, Barnett 1989), pero en algunos experimentos ha salido al revés (Knight 1994, Prince 1996); incluso en el estudio de Fisher (1994) salió que ninguna de las tres estrategias (contexto, diccionario y contexto-diccionario) se impuso a la otra. Ha habido todo tipo de experimentos con los diccionarios. Por ejemplo, se han comparado tres tipos de diccionarios para ver cuál da mejor resultados, y el bilingüizado tuvo más éxito (Laufer y Kimmel 1997). En otro parecido (Hulstijn et al. 1996), las glosas de palabras traducidas al margen fueron mejores para aprender vocabulario que diccionarios bilingües y que no tener información extra. En conclusión, hay muchas opiniones y resultados, pero no parecen ser suficientes para probar con total garantía lo que argumentan. Por lo tanto, hay que seguir investigando y practicar con los estudiantes para probar empíricamente las ideas.

Hemos visto como algunos investigadores (p. e. Knight 1994) comentan que los estudiantes necesitan una buena preparación para el uso del diccionario y la del uso del contexto correctamente porque muchos no sacan el mayor provecho de las estrategias y otros las usan incorrectamente. En mi opinión y en la de ciertos investigadores (Laufer y Hadar 1997) sería conveniente que los estudiantes de L2 tomaran un curso del uso de estrategias de lectura con textos extranjeros o que este tema fuera una lección importante de una clase de literatura para sacar el máximo rendimiento de ellas. Por ejemplo, cuándo y cómo es necesario usar el diccionario, cómo aprovechar y conseguir las pistas que da el contexto, o cuándo o qué tipo de palabras se puede ignorar. Esta enseñanza ayudaría enormemente al estudiante no sólo a entender el texto, sino que también a aprender nueva gramática y vocabulario: al usar adecuadamente las estrategias se tendría más éxito en las averiguaciones de los significados de las palabras desconocidas, y además, al trabajar más con el contexto al usar ambas estrategias se adquirirían más formas gramaticales y vocabulario.

Algunos investigadores (Gamel 1984, Lee 1988 o Laufer 1997) y yo me incluyo también, opinan que la literatura es muy útil en el aprendizaje de vocabulario nuevo en clases de segunda lengua. La cuestión es cuándo y cómo la debemos usar. En mi opinión hay que usarla en todos los niveles (desde nivel principiante hasta el avanzado) de forma graduada. Es decir, como opinan Herr (1982) y Mcquillan (1994), en las clases de nivel bajo, 1º y 2º, primordialmente se enseñaría gramática para tener una buena base de datos para poder trabajar con literatura. A este nivel la literatura sería cuidadosamente elegida teniendo en cuenta los conocimientos de la lengua que tienen los estudiantes, ya que no

sólo les tiene que interesar el tema del texto, sino que tiene que ser bastante sencilla lingüísticamente para que pueda ser entendida y un reto a la vez para los estudiantes.

Los estudiantes aprenderán y disfrutarán de la literatura, y se acostumbrarán a trabajar con ella. De este modo, los conocimientos de todo tipo (estrategias de lectura, conocimientos literarios, estructuras gramaticales, vocabulario, cultura nativa, etc.) mejorarán con el paso de las clases. Como se puede apreciar en la figura 3, los estudiantes empezarían a trabajar el primer año con gramática y un poco de literatura. El uso de la literatura aumentará con el paso del tiempo. Al no tener una base de conocimientos muy amplia los estudiantes no pueden inducir mucho de los textos, pero esa base irá en aumento y las destrezas con los textos literarios, también. Ya a partir del curso 3º el uso de la literatura sería mayor que el uso de ejercicios gramaticales. La participación de los estudiantes será más activa por su mejoramiento del nivel de habilidades lingüísticas y por ser la literatura un instrumento que reta emocional y culturalmente a los lectores (Shook 1996). Según Herr (1982), la literatura invita a la participación personalizada y emocional, provocando así un aprendizaje más efectivo.



* FIGURA 3: Uso de literatura en L2

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

La recolección de datos para esta investigación utiliza el método de "pensar en voz alta" (PEVA) para obtener información sobre algunos de los procesos mentales de los sujetos en el momento de leer. Consiste en que el investigador pregunta a cada sujeto las estrategias utilizadas para averiguar el significado de las palabras desconocidas. A medida que cada sujeto describe sus estrategias sus respuestas se registran en dos grabadoras a la vez.

Según Van Someren, Barnard y Sandberg (1994) el método PEVA tiene sus raíces en la investigación psicológica de principios del s. xx, y proviene del antiguo método de la introspección. Este método se basa en la idea de que uno puede observar hechos que ocurren en la conciencia, más o menos de la manera que uno puede observar hechos en el mundo exterior. El principal avance metodológico con respecto al método introspectivo ha sido tratar la información verbal como dato, en vez de proceso en la conciencia. Interesantes resultados fueron obtenidos por medio de PEVA por Duncker (1945), quien analizó el proceso de resolver problemas en términos de reconstrucción de la memoria.

Según Fawcett (1993), el actual interés en psicología cognitiva ha puesto su atención en el método PEVA como una herramienta apropiada para aprender acerca del proceso cognitivo. Garner (1988) sugiere que el pensar en voz alta puede utilizarse como

instrumento para encontrar diferencias en el uso de estrategias, como diagnóstico de deficiencias, y también como instrucción para modelar una adecuada estrategia de lectura, o para otros ejercicios. En la década del 80 el método PEVA se trasladó del terreno del dato al de la instrucción. En 1983 Davey propuso la instrucción del PEVA dónde el profesor modela las estrategias de la mente de los lectores para construir significados adecuadamente (Davey 1983). Él se dio cuenta que muchos estudiantes tenían problemas para entender la lectura porque no hacían un ejercicio mental correcto para entender. Es decir, o no usaban la correcta estrategia o no la usaban debidamente. Por lo tanto, hizo que los estudiantes mientras leían en voz alta, tenían que describir sus pensamientos a él para ver como actuaban. De esta manera, Davey tras ver que problemas tenían los estudiantes y les corregía y les enseñaba los métodos correctos a usar en cada determinado caso.

Cohen y Hosenfeld (1981) sugieren que el método PEVA y una observación apropiada pueden ser herramientas útiles para entender cómo se aprende una segunda lengua. Por ejemplo, puede averiguarse lo que los estudiantes piensan mientras leen un texto en lengua foránea para ver las estrategias que utilizan, analizarlas y corregirlas si no son muy efectivas. Pero, el problema que existe en este caso es que, es muy difícil leer y describir a la vez tus pensamientos. Por lo tanto, en esta investigación se procesó de la siguiente manera: En un principio, se pensó en que los estudiantes hicieran tres lecturas diferentes. La primera sería global de todo el cuento corto, que sólo tiene tres páginas, para formarse una idea general de la narración y de esta manera poder contextualizar el párrafo. La segunda lectura sería sólo sobre el párrafo en cuestión, para tener una idea más precisa de qué trata dicha parte. Finalmente, la tercera iba a ser una lectura con

atención esta vez a las estrategias usadas para descifrar el contenido semántico de las palabras desconocidas. Pero, tras haber hecho el ejercicio con dos alumnos del nivel bajo, era obvio que para la tercera lectura los informantes estaban demasiado cansados y aunque no habían entendido bien el párrafo, no se esmeraban mucho por entenderlo. De esta manera, hubo que cambiar de táctica y se optó por las dos últimas lecturas, sin hacerles leer todo el cuento corto. Así se hizo una primera lectura general del párrafo y una segunda concentrada en el uso de las estrategias. De esta manera se obvió, en parte, la dificultad de leer para comprender, y simultáneamente reflexionar sobre las estrategias que se usaban en ese preciso instante.

En la presente investigación se utiliza el método PEVA para examinar tres estrategias que suelen utilizar los estudiantes al encontrarse con vocabulario desconocido: a) usar el diccionario, b) recurrir al contexto para averiguar el significado de la palabra, o c) seguir leyendo sin averiguar el significado de la palabra desconocida.

Normalmente, en el método PEVA se utiliza una grabadora y una videocámara. En este caso he creído conveniente no utilizar la videocámara porque el texto utilizado es muy corto y las dos grabadoras bastan para obtener la información deseada. Por otro lado, la videocámara puede poner muy nerviosos a los sujetos, e influir negativamente en su lectura. Al menos, ésta ha sido mi experiencia en una investigación anterior (Arrondo 1999).

Utilizo dos grabadoras diferentes para no interrumpir la lectura de los sujetos cuando se acaba una cinta al ser grabados todos los sujetos en la misma cinta hasta que se acabe, y hay que dar la vuelta o cambiar de cinta. Otra razón, es para asegurarme que obtengo todo lo que comenta el lector; es decir, si hay alguna parte que no se entiende

bien en una cinta, tengo la otra cinta de la otra grabadora que me puede solucionar el problema.

El lector tiene el texto enfrente y libertad para escribir en él. El sujeto hace una primera lectura ha de ser en general para situarse un poco en el contexto y tener una ligera idea de qué trata el párrafo. La segunda se propone entender bien el párrafo usando las estrategias necesarias para ello; y se hace una nueva lectura si se requiere para la comprensión. Una vez que haya finalizado el sujeto la lectura empieza la entrevista. En sus manos el informante tiene su texto con sus anotaciones (por ejemplo, el significado averiguado de una palabra por medio del diccionario), y yo estoy enfrente de él con el mismo texto. El texto seleccionado tiene quince palabras que fueron elegidas de manera más o menos arbitraria por el investigador para saber qué estrategias usan los informantes para averiguar su significado. Se especula que estos términos probablemente les son desconocidos, aunque algunos sujetos pueden ya conocerlos. La única diferencia entre mi texto y el texto de los sujetos es que las palabras elegidas están subrayadas en mi texto y en el de ellos no. De esta manera, yo puedo encontrar las palabras consultadas fácilmente en el texto. Las palabras elegidas no están marcadas en los textos de los sujetos para que no pongan excesiva atención en dichas palabras al estar subrayadas.

En otro folio, al que no tienen acceso los informantes, están los posibles significados copiados del diccionario bilingüe para observar su uso. No se tienen disponibles las definiciones del diccionario monolingüe porque se supone que no lo van a usar, como he visto a mis propios alumnos o en mi anterior investigación (Arrondo 1999).

Al seleccionar estas quince palabras he tratado de incluir un máximo de variedad para ver si el tipo de palabra influía algo: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios con diferentes posiciones dentro de la oración. También he querido que las palabras sean de diferente tamaño para ver si el número de letras influye para ignorarlas o no, y palabras que normalmente un estudiante de nivel intermedio ya las sabe, como por ejemplo: “baja” y otras que no la deben saber, por ejemplo: “antojaban”. Las quince palabras corresponden a quince oraciones diferentes y están desperdigadas por todo el párrafo, desde la primera frase hasta la última. Toda esta variedad para ver si estas variantes influyen en las estrategias a elegir por ellos.

El proceso de la entrevista es el siguiente:

- a) Se pregunta al sujeto si ya conocía la palabra indicada antes de leer el texto;
- b) si no la conocía, se le pregunta si ha intentado averiguar el significado o si la ha ignorado;
- c) si la ha ignorado se le pregunta por qué;
- d) si ha intentado averiguar la palabra se le pregunta cómo;
- e) si ha usado el diccionario y esa palabra tiene diferentes acepciones se le pregunta cuál ha elegido;
- f) si ha recurrido al contexto sin apelar al diccionario se le pregunta qué ha hecho para sacar el significado de la palabra desconocida;
- g) al lector no se le dice nada sobre si lo está haciendo bien o mal para no influir en sus decisiones. Si pregunta se le dice que va bien para darle confianza y para que siga trabajando con sus propios métodos.

Los informantes tenían a su disposición un diccionario bilingüe y otro monolingüe en caso de que quisieran utilizar uno u otro. Sin embargo, normalmente la mayoría usó el bilingüe por su comodidad, como bien comenta Bejoint (1987). Todos tenían el mismo diccionario para asegurarse de que todos los informantes tuvieran acceso al mismo tipo de información.

El sistema PEVA como instrumento de recolección de datos no deja de ofrecer ciertas dificultades en los sujetos para describir sus pensamientos porque a) normalmente no están habituados a hacerlo, b) el que entiendan, no significa que puedan hacer explícito este conocimiento, y c) puede haber discrepancias entre lo pensado en el transcurso de la lectura y lo expresado oralmente una vez acabada la lectura. Pero, aun así, en mi opinión PEVA es el mejor método para recolectar información del tipo que se desea para esta investigación porque los datos vienen del propio sujeto después de haber utilizado la estrategia en cuestión, sin ningún tipo de interferencias, o antes de que se le olvide o se incline por la tarea de interpretar; también, es el método más apropiado porque el investigador está presente para asegurarse de que se ejecute el ejercicio correctamente. Según Block (1996) el método PEVA permite presenciar directamente la actividad mental de los lectores; es una especie de ventana que da al cuarto donde ocurren procesos que normalmente son inaccesibles a la observación. Es decir, es un instrumento por el que procesos mentales son susceptibles de observación, descripción y análisis.

Siguiendo las directrices de Van Someren, Barnard y Sandberg (1994), lo primero a tener en cuenta en la ejecución de PEVA es el lugar donde se va a hacer el ejercicio. La sala era de lo más confortable y silenciosa posible para los sujetos. Había una mesa, un

par de sillas y un vaso de agua para el sujeto, y en general, una atmósfera de confianza y tranquilidad; por ejemplo, tuve una pequeña conversación de ambientación antes del ejercicio.

También expliqué claramente a los sujetos el propósito de los experimentos en particular y la investigación en general, y subrayé la importancia de sus intervenciones. Además, se les aseguró que los datos eran estrictamente confidenciales, no sólo por motivos éticos y morales, sino porque así lo requiere la ley y la naturaleza misma de la investigación. Antes de empezar, les di las instrucciones necesarias a los sujetos, por ejemplo: imagínate que estás en tu casa leyendo esta obra que es para la tarea de español.

La duración de la lectura es importante para comparar y analizar la duración de cada uno y sus causas: a un lector le puede tomar mucho más tiempo que a otro al usar una determinada estrategia y se puede decidir que cuando no hay mucho tiempo, o hay muchos textos para leer, es mejor usar una estrategia que otra. Los sujetos no tuvieron un tiempo límite ya que el propósito de este estudio es observar cómo normalmente suelen leer un texto en español.

CAPÍTULO 4

PROCESO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la presente investigación era averiguar con qué frecuencia los estudiantes usan las tres estrategias escogidas para estudiar cuando tienen problemas con el vocabulario: uso del diccionario, uso del contexto o ignorar la palabra desconocida.

a) Uso del diccionario: una posibilidad es que los estudiantes al no entender la palabra recurran al diccionario para averiguar su significado. Aunque, se supone que pueden servirse del contexto para elegir una de las varias posibilidades del diccionario, esto se contabilizó como uso del diccionario por ser éste la principal fuente de información. Si encuentran la definición o palabra adecuada a la situación fue contabilizada con 1 punto; si lo averiguado no es totalmente correcto, pero tampoco totalmente erróneo se le asignó 1/2 punto; y si por diferentes razones lo averiguado no tiene nada que ver con la palabra desconocida en este contexto se contó como 0.

b) El uso del contexto: los sujetos se apoyan en las pistas que ofrece la estructura morfológica, sintáctica o semántica que da el propio texto para averiguar el significado de la palabra desconocida. Como en a) la puntuación depende del grado de acierto en la selección: 1, 1/2 y 0 puntos.

c) Ignorar la palabra: se puede ignorar la palabra al creer que no va aportar información importante para la comprensión del texto completo.

Los sujetos fueron 14 estudiantes norteamericanos de dos clases de español. En un principio se tenía pensado conseguir un mayor número de alumnos, pero varias circunstancias contribuyeron a que sólo participaran siete en el nivel alto de tres clases, SPAN 4120. Los otros siete estudiantes pertenecen a una clase de nivel intermedio, SPAN 2001. Para efectos del presente estudio, se trató de que los informantes pertenecieran a dos grupos de diferente nivel de habilidades. La realidad es que puede haber diferencias importantes entre cada estudiante de cada grupo. Sin embargo, se tomó como criterio el que (según la institución la Universidad de Georgia), al pertenecer a cursos del nivel 4000 y 2000, estos estudiantes habían logrado cierto grado de competencia lingüística que justificaba su ubicación en los niveles respectivos.

El baremo utilizado para la ubicación de estos estudiantes fueron exámenes departamentales parciales y finales, pruebas semanales, pruebas en el laboratorio de lenguas, además de la evaluación que cada instructor hacía a cada estudiante. Independientemente de las imprecisiones que dichos instrumentos evaluativos hayan podido tener, se asume que, en efecto, los informantes exhiben diferencias de habilidades. Esta diferencia de nivel es importante porque entre los objetivos de la presente investigación está establecer empíricamente si existe una correlación entre las estrategias de lectura y las diferencias de competencia lingüística.

Mi deseo era tener el mismo número de estudiantes en cada grupo. Con tal fin fui a varias clases a hablar por cinco minutos sobre esta investigación y solicitar la dirección electrónica de los estudiantes que quisieran colaborar en el proyecto como voluntarios. En un principio, parecía que la colaboración iba a ser numerosa, pero cuando se les envió información más detallada sobre la investigación y se les solicitó que me contestaran con

las fechas y horas a las que podían participar, pocos fueron los que accedieron. Por ejemplo, en una clase de 17, 8 se mostraron suficientemente interesados para darme su dirección. Sin embargo, de éstos sólo dos contestaron mis mensajes. Esta escasez de participantes obligó que fuera a otras dos clases y de esta manera obtuve al final 7 voluntarios. Algunos faltaron a la cita y tras volver a mandarles un mensaje para saber qué había pasado, no hubo respuesta. Sirvan estos detalles como explicación para el reducido número de sujetos (7 en cada grupo) y para poner de relieve los obstáculos que dan cuenta de las limitaciones de este tipo de investigación. Con todo, sé de varios estudios realizados con similar número de personas; por ejemplo, Lawson y Hogben (1996) usan 15 estudiantes australianos de italiano en su investigación, y Chern (1993) usa 20 estudiantes chinos de inglés.

La mayoría de los estudiantes de SPAN 2001 había estudiado español por dos años en la secundaria y llevaba dos semestres tomando español en la universidad. En general, el contacto que habían tenido con textos en español había sido mínimo. Los otros siete del nivel 4000 estudiaban la carrera de español, y en el momento asistían a una clase de literatura española, SPAN 4120 o de conversación, SPAN 4010. Claramente, estas personas ya tenían buena experiencia con la lectura de textos en español.

El párrafo fue sacado de un cuento corto del libro Vivencias hispánicas. Cuentos del siglo XX, escrito por Ana María Matute. Se optó por este párrafo porque, en mi opinión, los dos grupos podrían entender de qué trataba a pesar de haberlo sacado de un cuento corto o contexto mayor. En otras palabras, con este párrafo no se necesitaba del resto del cuento para entenderlo, sobre todo por ser el primer párrafo del cuento corto. El texto era desconocido para los catorce estudiantes, y se especuló que tendrían un nivel de

dificultad que lo haría accesible para los dos grupos. Sin embargo, se pensaba que la dificultad de entendimiento sería menor para el grupo avanzado por tener mejores conocimientos del español y por su experiencia con textos literarios. Otra razón para seleccionar este párrafo fue que me pareció que contenía vocabulario de diferentes grados de dificultad para la comprensión.

Ya es lugar común afirmar que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje y esto incluye ciertas estrategias. Sin embargo, según investigadores como Prince (1996), Hartmann (1987), Knight (1994), con frecuencia estas estrategias no son aconsejables, o simplemente podrían implementarse de otra manera para conseguir mayor efectividad. Los profesores sabemos por experiencia que los estudiantes con frecuencia malgastan sus esfuerzos en estrategias que reflejan las ideas simplistas que los no iniciados tienen acerca de la lengua y el proceso de adquirirla. En otras palabras, es vital identificar las estrategias conscientes o subconscientes del alumno para que los profesores puedan ayudar a los estudiantes. Por esta razón PEVA no sólo ha sido utilizado anteriormente en otros estudios (Davey 1983; Fawcett 1993), sino que nos parece prometedor para averiguar información sobre procesos no directamente observables, como es el caso del aprendizaje de vocabulario.

He elegido estas tres estrategias (uso del contexto, uso del diccionario e ignorar la palabra) porque, en mi opinión, son las más usadas por los estudiantes, y también, porque son diferenciables. El contexto, según el diccionario de La Real Academia Española, se entiende como el entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados. La estrategia del uso del contexto supone una interacción entre el lector y el contexto en la que se usan los conocimientos del lector

y las pistas obtenidas de la información morfológica, sintáctica y semántica del texto literario. Según Nation y Coady (1988), el uso del contexto es la estrategia con la que más se aprende gracias al esfuerzo mental que supone. Es decir, una mayor actividad mental tiene un gran impacto en el aprendizaje y así se fija las estructuras lingüísticas empleadas al tener el lector una participación muy activa en la descodificación y "negociación" de significados.

La estrategia del diccionario es muy usada por los estudiantes, y es muy raro encontrar un estudiante de una segunda lengua que no tenga diccionario bilingüe. Se usa mucho porque los estudiantes suponen que ésta es la más rápida, certera vía y no exige demasiado esfuerzo mental para encontrar el significado. Pero, una vez que se ha optado por el diccionario, la palabra o definición ha de ser contrarrestada con el texto para ver si encaja correctamente con el sentido de toda la frase. Una palabra puede tener diferentes acepciones o entradas en el diccionario, y por eso el contexto es el que en definitiva ayuda a hacer la mejor elección.

Finalmente, la tercera estrategia es la de ignorar la palabra, a pesar de no saber su significado, y seguir con la lectura. Es una actitud bastante típica en los lectores porque para comprender un texto no siempre hace falta siempre saber el significado de todas las palabras. Además, es natural que no se quiera interrumpir continuamente la lectura no sólo porque esto afecta la comprensión, sino porque llevaría mucho tiempo (Hulstijn, Hollander y Greidanus 1996).

En principio, se esperaba que los estudiantes que tenían un nivel similar actuaran de la misma forma y a la vez diferente de los informantes del otro grupo. Se suponía que los estudiantes con habilidades lingüísticas superiores al otro grupo harían un mayor uso

del contexto para descifrar la información (Prince 1996). Es decir, los alumnos de mejor competencia se apoyarían básicamente en el contexto para conseguir el significado de un mayor número de palabras desconocidas, mientras que otros se apoyarían más en el diccionario. Se buscaba averiguar cuál de las estrategias resultaba más efectiva para encontrar el significado adecuado de la palabra desconocida. La mayor o menor efectividad se cuantificó según los porcentajes de acierto en la averiguación de los significados, lo cual permitió la comparación no sólo a nivel de grupos sino de individuos. Se asignó un punto si el significado averiguado era totalmente correcto; medio punto si era parcialmente correcto, y cero si era incorrecto; ésta es la misma escala que utilizó Knight (1994) en su estudio sobre el aprendizaje de nuevo vocabulario durante lecturas por estudiantes de una segunda lengua.

En mi investigación se suponía que los estudiantes con menor nivel recurrirían más al diccionario debido a que sus conocimientos, en algunos casos, no son suficientes para descubrir connotaciones y denotaciones del léxico dentro del contexto oracional o del discurso. Igualmente, pensamos que estos estudiantes usarían el diccionario con mayor asiduidad que los otros de mayor nivel porque desconocerían un mayor número de palabras. Nuestra hipótesis fue que el porcentaje de acierto en conseguir el adecuado significado por medio del contexto, o por medio del diccionario, sería más alto en el grupo de los más avanzados.

Por otra parte, se esperaba que los estudiantes de mayor nivel leyeran más rápidamente, no sólo porque sus conocimientos son más amplios, sino porque utilizarían menos el diccionario, lo cual tiene impacto en el ritmo de lectura. Como se pudo comprobar en la investigación de Lupescu y Day (1993) que trataba sobre el uso de

diccionarios bilingües durante la lectura, los estudiantes que utilizaron el diccionario tardaron bastante más que los que no tenían diccionario.

Finalmente, es oportuno aclarar que la presente investigación no se propone obtener resultados con expectativas de aplicación universal ni mucho menos; es más bien un esfuerzo experimental que busca identificar algunas de las formas de comportamiento usadas por los estudiantes de español como segunda lengua, al encontrarse con palabras que les son desconocidas, pero que forman parte del texto que leen.

CAPÍTULO 5

LOS RESULTADOS

Los sujetos de ambos grupos han utilizado bastante las estrategias del uso del diccionario y del contexto para averiguar el significado de las palabras desconocidas. Sin embargo, contrario a nuestras expectativas, en ambos grupos, como se puede apreciar en la tabla 1, el número de veces que se han usado dichas estrategias es muy similar. El grupo más avanzado, el grupo 2, ha usado 46 veces el diccionario, es decir, la misma cifra que el grupo 1. Todos los sujetos han utilizado el diccionario bilingüe, a pesar de tener la opción de usar el monolingüe. El estudiante que ha recurrido más al diccionario ha sido el estudiante 7 del grupo 2 con diez de quince palabras, y el que menos, ha sido el estudiante 1 del mismo grupo al usar el diccionario sólo dos veces.

Respecto a la estrategia del uso del contexto, el grupo más avanzado, el grupo 2 ha superado al otro por sólo tres veces más. Los máximos usuarios de dicha estrategia han sido dos sujetos del grupo 2 y uno del grupo 1 con seis veces. El que menos lo usó ha sido el estudiante 3 del grupo 1 (sólo dos veces).

La estrategia de ignorar las palabras desconocidas por suponer que no aportaban mucha información para la comprensión del texto ha marcado, en cambio, la mayor diferencia entre los dos grupos. Los estudiantes del grupo 1, los que tienen menor nivel de español, han ignorado veintiséis palabras en total, mientras que los del grupo 2 sólo han ignorado nueve palabras. Por ejemplo, los sujetos 5 y 6 del grupo 1 han ignorado seis

palabras de las quince preguntadas, mientras que el mayor número de palabras ignoradas por el estudiante 4 del grupo 2 ha sido tres.

Otras dos diferencias se encuentran en el conocimiento del vocabulario preguntado y la duración de la lectura y comprensión. Todos los componentes del grupo 2 sabían al menos una palabra de las quince preguntadas; incluso dos sujetos sabían 5 de las quince palabras. Sin embargo, en el grupo 1 el sujeto 4, como se ve en la tabla 1, no sabía ninguna, y sólo otro sujeto, el 6, sabía dos palabras; el resto reconoció únicamente una palabra.

El total de tiempo que les tomó a los sujetos fue mucho mayor en el grupo 1 que en el 2; a aquellos les tomó de 145 a 226 minutos. Esto quiere decir que la media es de 33 minutos de duración para los sujetos que tienen un menor conocimiento del español y de 21 minutos para los otros sujetos. Sin embargo, no todos los estudiantes del grupo más avanzado han acabado antes que todos los sujetos del otro grupo. Al sujeto más rápido en leer el texto del grupo 1, el estudiante 6, le ha llevado 24 minutos, y en cambio, al estudiante 7 del grupo 2 le ha llevado 28 minutos, y al sujeto 6, 26 minutos. Además, otros dos estudiantes del grupo 1 han acabado en 26 minutos, el estudiante 7, y en 28 minutos el estudiante 1; éste último había pasado el mismo tiempo que el sujeto 7, es decir, el más lento del grupo 2.

* TABLA 1: Resultados de cada estudiante

GRUPO 1: SPAN 2001

Suj.1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
7	7	7	6	6	4	9	Dicc.46
5	6	2	4	2	3	4	Cont.26
2	1	5	5	6	6	1	Ign.26
1	1	1	0	1	2	1	Sabe 7
28	44	37	36	31	24	26	Min.226

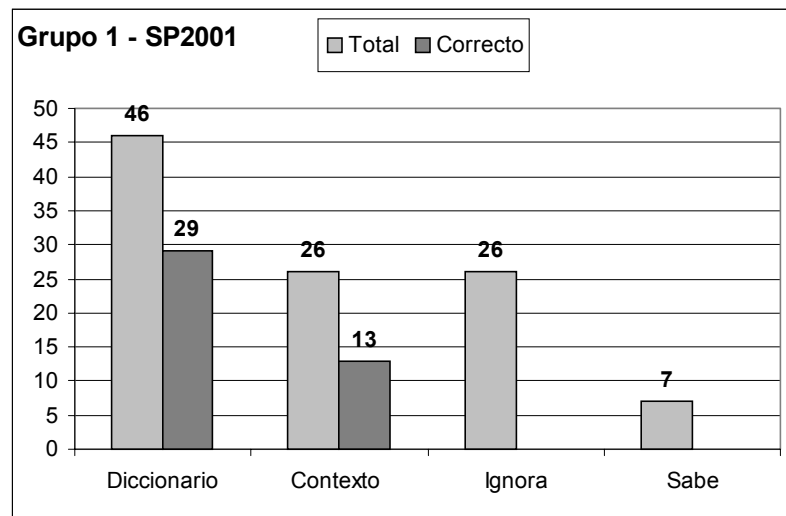
GRUPO 2: SPAN 4120-4010

Suj.1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
2	7	4	7	8	8	10	Dicc. 46
6	3	6	3	3	5	3	Contex.29
2	2	0	3	1	1	0	Ignor. 9
5	3	5	2	3	1	2	Sabe 21
19	14	15	20	23	26	28	Min.145

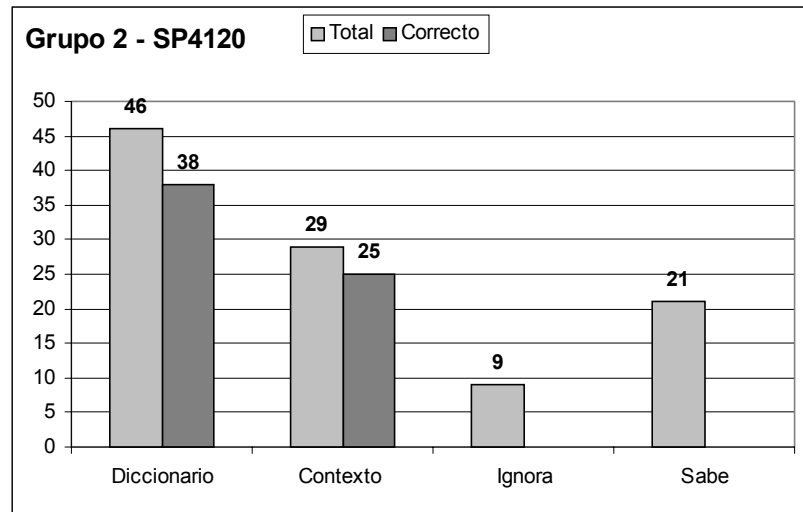
Apenas existen diferencias entre los dos grupos en cuanto al número de veces que recurren a la estrategia del diccionario o del contexto. Sin embargo, la efectividad en dichas estrategias es la que diferencia a los dos grupos claramente, como se puede apreciar en la figura 4. El grupo 1, el que tiene menos nivel de español, hace uso del

diccionario 46 veces igual que el grupo 2. Pero, el grupo 1 de 46 usos, 29 ha averiguado el significado de la palabra correctamente, que es el 63% de acierto. Mientras que el grupo 2, ha tenido éxito 38 veces de 46, que es el 82,5% de efectividad.

Similar diferencia sucede en el uso del contexto. El grupo 1 ha recurrido a esta estrategia 26 veces, pero ha conseguido el significado correcto sólo en la mitad de los intentos. El grupo 2 ha usado 29 veces el contexto y ha tenido éxito en 25 de los intentos. Es decir, mientras el grupo 1 ha tenido éxito el 50% de las veces, el grupo 2 lo ha logrado el 86% de las veces. Finalmente, la estrategia de ignorar la palabra desconocida ha sido más usada por el grupo 1, con 26 veces, mientras que el grupo 2 sólo lo ha utilizado 9 veces.



* FIGURA 4: Resultados de los grupos



* FIGURA 4: Resultados de los grupos (continuación)

Respecto a los errores en el uso del diccionario ha habido tres razones diferentes en ambos grupos (tabla 2):

- a) No han encontrado la palabra en el diccionario, a pesar de que estaba ahí. El grupo 1 ha caído 9 veces en el mismo error y el grupo 2, 5 veces. Por ejemplo, en el texto aparece la palabra "achicharradas", que lógicamente no está en el diccionario, pero "achicharrar" sí. Los sujetos 1, 3, 5, y 7 del grupo 1, y el sujeto 4 del grupo 2 han contestado que no estaba la palabra "achicharradas" en el diccionario.
- b) Algunos estudiantes han estado buscando una palabra errónea, como se ve en la tabla 2. Cinco veces han cometido el error los estudiantes del grupo 1 en buscar una palabra diferente a la que aparece en el párrafo; sólo una vez se presentó este problema en el grupo 2. Por lo visto, se han equivocado en la ortografía y han buscado una forma que no tiene nada que ver con la que aparece en el texto. Por

ejemplo, el sujeto 1 del grupo 1 en vez de buscar la palabra "carretera" en el diccionario, buscó "cartera".

c) El último tipo de error consiste en que, aunque buscaron y encontraron la palabra preguntada, eligieron la acepción o denotación incorrecta. El grupo 1 ha cometido 4 veces este error y el grupo 2, dos veces. Por ejemplo, la palabra "achicharradas" ha sido la que más ha provocado este error. En el diccionario viene "achicharrar" con tres definiciones diferentes: to scorch, to overcook y to bedevil. La definición correcta es la primera dentro del contexto del párrafo leído, pero el sujeto 4 del grupo 1, y los sujetos 2 y 5 del grupo 2 han elegido la tercera acepción.

* TABLA 2: Tipo de error con el diccionario

Error con el dicc.	Grupo 2001	Grupo 4120
No encuentran	9	5
Palabra diferente	5	1
Definición errónea	4	2

La consulta del diccionario ha sido la estrategia más usada por los dos grupos. El grupo 1 ha recurrido a ella 43,8%, un 25% al uso del contexto, y un 24,8% ha usado la estrategia de ignorar las palabras, a pesar de no saber sus significados. Por otra parte, conocía el 6,7% de las palabras preguntadas. El grupo 2 ha recurrido al diccionario el

mismo tanto por ciento, pero ha usado un poco más el contexto, un 27,6%; ha ignorado muchas menos palabras, un 8,6%, y conocía el 20% de las palabras preguntadas.

En el uso del contexto los estudiantes han trabajado con tipos diferentes de palabras desconocidas: las que son cognados y las que no lo son. Por ejemplo, una de las palabras consultadas era "grava", que en inglés se dice "gravel". De esta manera, cuando los estudiantes usaban la estrategia del uso del contexto y las pistas del vocabulario cognado (cuando era posible) lo he calificado como estrategia cognado-contexto. Por otro lado, la estrategia del contexto simple ocurría cuando se han basado en el uso del contexto simplemente y las palabras desconocidas no eran cognados (o no se han dado cuenta que la palabra era un cognado y no han tomado ventaja de ello). En la tabla 3 se puede comprobar cómo la estrategia del cognado-contexto ha sido más utilizada que la del contexto simple por los numerosos cognados existentes y ha tenido más éxito en la averiguación del significado. El grupo 1 ha usado 17 veces la estrategia del cognado-contexto, averiguando el significado correcto 11 veces y errando 6 veces. Por ejemplo, tres estudiantes han tenido problemas con la averiguación del significado de la palabra "circulaban". Los tres, sujeto 1, 4 y 6 del grupo 1, se han apoyado en el cognado falso de la palabra "to circle" en vez del cognado positivo "to circulate". Al final, tras apoyarse en el contexto han creído que era "to circle" y no se les ha pasado por la cabeza que podía ser "to circulate". El grupo 2 ha tenido un éxito del cien por cien al optar 13 veces por dicha estrategia y al averiguar la palabra correcta.

Por el contrario, la estrategia de usar el contexto simple no ha tenido tan buenos éxitos como la anterior. En el grupo 1, de nueve intentos solamente dos veces han tenido éxito. Por ejemplo, los estudiantes 1, 2 y 4 del grupo 1, y el estudiante 6 del grupo 2 han

cometido el mismo error con la misma palabra, "allá". Tras revisar el contexto creían que dicha palabra significaba "later". Respecto al grupo 2, de 16 usos del contexto han tenido éxito en 12.

* TABLA 3: Resultados con los dos tipos de contexto

Uso del contexto	Grupo 2001	Grupo 4120
Cognado-contexto	11Bien/6Mal	13B/0M
Contexto	2B/7M	12B/4M

CAPÍTULO 6

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras haber visto los resultados se puede apreciar que algunas de las expectativas de esta investigación no se han realizado. Se esperaba que los estudiantes con conocimientos de la lengua española superiores al otro grupo (grupo 2) iban a hacer un mayor uso del contexto para averiguar el significado de las palabras desconocidas, como supone Prince (1996), y simultáneamente un menor uso del diccionario. Se suponía que los estudiantes del grupo 2, al saber más español, iban a obtener mucha más información del contexto que el grupo 1, y de esta manera les iba a ser más asequible la estrategia del contexto. Se pensaba que el grupo 1 se basaría más en el diccionario al no poder obtener tanta información del contexto. Sin embargo, el grupo 2, que es el del mayor nivel de español, sólo ha usado el contexto tres veces más que el grupo 1. Según Hulstijn (1993), los sujetos con más vocabulario consultan menos palabras en el diccionario que otros sujetos con menos conocimientos, pero en esta investigación el diccionario ha sido utilizado 46 veces por ambos grupos.

Laufer y Kimmel (1997) comentaron que el 75% de los estudiantes de una segunda lengua usaban el diccionario bilingüe. En esta investigación los sujetos tenían la opción de usar el diccionario bilingüe o monolingüe, pero los 14 estudiantes han utilizado únicamente el diccionario bilingüe como yo predecía, aunque esperaba que alguien utilizara el monolingüe. Esto quiere decir que los estudiantes más avanzados abusan del

uso del diccionario y no aprovechan suficientemente las pistas contextuales para averiguar el significado de las palabras desconocidas. Otra razón puede ser que los estudiantes no han sido instruidos en estrategias de lectura que se centren más en la comprensión del texto. Una estudiante del grupo 2 me dijo que usaba el diccionario constantemente porque le inspiraba más confianza y que las pistas del contexto tenían que ser muy obvias para confiar en dicha estrategia. Otra me dijo que estaba ya acostumbrada a trabajar con el diccionario y que apenas usaba el contexto. Bejoint (1987) ya comenta que los estudiantes creen que los diccionarios bilingües son ideales por la rapidez y facilidad en conseguir en ellos el significado de la palabra desconocida. Se nos ocurre que esta creencia resulta de la idea equivocada de la correspondencia absoluta entre los léxicos de dos lenguas, o la idea de que cada palabra tiene sólo un significado. Por ello, muchos investigadores, como Knight (1994) o Hartmann (1987), hablan sobre la gran necesidad de dar clases de preparación para usar la estrategia del contexto como parte de la instrucción de los estudiantes de una lengua extranjera.

Donde sí que existe una gran diferencia es en la efectividad de las estrategias usadas entre ambos grupos. Se esperaba que el grupo 2 obtuviera mejores resultados en el uso de las estrategias de averiguación que el grupo 1 por sus escasos conocimientos de la lengua. Efectivamente, el grupo 2 ha tenido más éxito que el grupo 1. Este último grupo ha tenido éxito en un 63% en el uso del diccionario, pero un 82,6 % en el caso del grupo 2. Respecto al uso del contexto la diferencia ha sido aún mayor, ya que el grupo 1 ha averiguado el significado correcto en un 50%, y el grupo 2 en un 86%. Otro punto importante de la investigación era ver cuál de las estrategias iba a ser más efectiva en la averiguación del significado de las palabras desconocidas. El grupo 1 ha trabajado mejor

con la estrategia del diccionario que con la del contexto en un 13% por ciento. Por otro lado, el grupo 2 ha tenido más éxito en usar el contexto, casi un 4% por ciento más.

Parece que depende del nivel de los estudiantes: a mejor nivel no sólo se va a tener más éxito en las dos estrategias, sino que parece que, con la del contexto se va a actuar mejor.

Según Hartmann (1987) y Bejoint (1987) los estudiantes no aprecian ni utilizan la enorme información ofrecida por los diccionarios porque no reciben suficiente instrucción en su manejo. Algunos estudiantes no leen todas las acepciones que vienen en el diccionario y sólo se fijan en la primera. Es lo que ha sucedido con la palabra "golpe" porque no se han tomado la molestia de leer sus varias acepciones. En el texto (apéndice 1) aparece la palabra preguntada junto con el adjetivo "seco". En el diccionario aparece la definición de "golpe seco" en la parte final de las definiciones de golpe (apéndice 2).

Los numerosos errores que han cometido los estudiantes al usar el diccionario, sobre todo los del grupo 1, podrían haber sido motivados por factores como la poca paciencia en buscar la palabra o uno de sus derivados, o la escasa instrucción recibida para el uso efectivo del diccionario. Mitchell ya decía en 1983 que el uso del diccionario es un proceso extremadamente complejo, en el que los estudiantes de todos los niveles tienen problemas para usarlo adecuadamente. En la presente investigación los estudiantes del grupo 1 no han encontrado un total de 9 palabras o sus derivados en el diccionario, a pesar de tenerlas o sus derivados; los del grupo 2 no han encontrado 5. Otras dos razones para pensar que han intentado encontrar el significado demasiado deprisa son: primero, la inexactitud en la ortografía de la palabra; y segundo, han escogido la acepción incorrecta,

y no se han tomado el tiempo necesario para leer todas las definiciones y contrastarlas con el texto la elegida.

Cuando se ha trabajado con el contexto para averiguar el significado de la palabra desconocida, y dicha palabra es un cognado, los estudiantes han tenido más éxito que cuando la palabra no es un cognado. Sin embargo, hay cognados en el texto que son un arma de doble filo al ser falsos, como por ejemplo "circulaban". Laufer (1997) ya argumentaba que uno de los tres problemas principales que impide la comprensión correcta de un texto es la interpretación errónea de la palabra en el caso de los cognados falsos. Los sujetos del grupo 2 han conseguido los significados de todas las palabras cognadas al apoyarse adecuadamente en el contexto.

Sabemos de antemano que los sujetos del grupo 2 tienen habilidades lingüísticas superiores al pertenecer a la clase de SPAN 4120 y 4010, mientras que los del grupo 1 provienen de la clase de SPAN 2001. Y así lo demuestran en los conocimientos del vocabulario preguntado, donde los del grupo 2 ya conocían el significado de algunas palabras preguntadas, como es el caso del sujeto 3 que ya sabía 5 palabras de las 15 preguntadas. En total han sido 21 las veces que han contestado que ya sabían el significado de la palabra. Por el contrario, los del grupo 1 apenas sabían alguna palabra, incluso, el sujeto 4 no sabía ninguna palabra. En total, han sido 7 veces que han contestado que ya conocían la palabra.

Otro dato significativo que marca la diferencia entre los dos grupos es el número de palabras ignoradas. El grupo 1 ha ignorado 26 palabras, es decir el 24, 8% de las palabras consultadas. El grupo 2 únicamente ha ignorado 9, o el 8,6%. La mayoría de las palabras ignoradas ha sido resultado del uso del paréntesis. Dos de las palabras

preguntadas se encuentran entre paréntesis, y la mayoría de los sujetos, sobre todo del grupo 1, las han ignorado casi por completo al ser información extra, de donde concluyen que no se va a perder mucha información si no se lee dicha parte. Suponemos que los sujetos del grupo 1 han ignorado más palabras que los del grupo 2 por fatiga, si pensamos que estos últimos no han tenido que averiguar tantos significados. Como bien dice Hulstijn et al. (1996), algunos estudiantes ignoraron muchas de las palabras porque aparentemente creyeron que sus significados no eran esenciales para entender el texto en general.

La duración excesiva de la lectura puede resultar cuando el estudiante hace uso continuo del diccionario. Lupescu y Day (1993) encontraron en su investigación que los estudiantes que utilizaron diccionarios tardaron el doble de tiempo para leer un cuento corto que los que no los tuvieron. En la presente investigación (tabla 1) el sujeto 7 del grupo 2 es la persona que más usó el diccionario de todos los sujetos (diez veces) y en consecuencia, es el que acaba más tarde de su grupo, aunque no del grupo 1. Pero, como punto a favor de dicho sujeto, ha tenido éxito en los diez intentos, tal vez porque se habrá tomado el tiempo adecuado para mirar bien la palabra, buscarla en el diccionario, y una vez encontrada, leer con detenimiento las diferentes definiciones y contrastar la elegida con el texto para ver si tiene sentido.

En esta investigación el diferente nivel lingüístico de los sujetos no ha influido en la mayor o menor utilización de las estrategias del uso del contexto y diccionario, sino la efectividad en el uso de las estrategias. Se asume que los de mayor nivel abusan de la estrategia del diccionario al usarla tantas veces sin intentar aprovechar sus conocimientos, ni las pistas del contexto. De aquí viene, que se diga que los estudiantes necesitan

instrucción en el uso de dichas estrategias para poder aprovecharse de ellas. El nivel ha influenciado claramente en el uso de la tercera estrategia, ignorar la palabra, porque el grupo de nivel inferior ha ignorado mucho más que el del nivel superior. Por lo tanto, según estos resultados, sí influye el nivel, pero no tanto como se suponía anteriormente a este ejercicio.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIÓN

A fin de dar un marco contextual se ha examinado la utilidad y la acogida de la literatura en la educación de una segunda lengua. Numerosos investigadores están a favor del uso del texto literario por varias razones: es una forma diferente y más placentera de aprender vocabulario y formas gramaticales para los estudiantes porque rompe la monotonía de la clase y los sumerge en un mundo de fantasía y creatividad (Krashen 1994). Incluso para algunos investigadores y estudiantes (Mcquillan 1994; Herr 1982; Arthur 1968) las lecturas son más eficaces en el aprendizaje que los métodos tradicionales; la literatura da al lector la oportunidad de interactuar no sólo cognitivamente, sino que también desde un nivel emocional y cultural más alto que cuando leen otro tipo de textos (Shook 1996); o según Kramsch y Kramsch (2000) la literatura es como una ventana auténtica de la cultura y sociedad foránea. Por otro lado, también hay otros investigadores (Widdowson 1984, Topping 1968) que están en contra por su escaso impacto en los estudiantes y disturbador efecto en la clase. Pero, si se prepara bien la actividad los estudiantes aprenderán mucho y se divertirán al mismo tiempo.

Otro de los objetivos era aprender acerca de las estrategias de lectura y cómo las utilizan los estudiantes. Tal conocimiento es importante para los profesores que quieren

incrementar el aprendizaje léxico de sus estudiantes porque si el profesor sabe los métodos de trabajo de sus estudiantes podrá ayudarles en su mejoramiento.

Dado el carácter tentativo de la presente investigación, porque es un ejercicio experimental que no se propone descubrir ningún principio teórico de carácter universal, hemos realizado un esfuerzo por averiguar algunas de las estrategias que usan los estudiantes. Sin olvidar que esta actividad es sólo de naturaleza ilustrativa, hemos desarrollado un experimento sencillo de adquisición (recolección) de datos. De él hemos aprendido lo siguiente:

- a) Contrario a nuestras expectativas, no existe una relación absoluta y directa entre el nivel de habilidad lingüística y la frecuencia de uso del diccionario, o el uso del contexto para descifrar el contenido semántico de las palabras desconocidas. Los dos grupos de diferente nivel han usado por igual la estrategia del uso del diccionario bilingüe, antes que el contexto. Además, el número de veces que han usado ambas estrategias es muy similar. Aparentemente, existe la creencia entre los estudiantes que la estrategia del diccionario es mejor y más rápida que otras, como ya decían Laufer y Kimmel (1997) y Quirk (1973).
- b) Como nosotros lo habíamos supuesto, existe una gran diferencia entre ambos grupos en el grado de efectividad de las dos estrategias utilizadas: uso del contexto y del diccionario. Por ejemplo, el grupo avanzado ha averiguado el significado correcto 38 veces de 46 al usar el diccionario, mientras que el otro grupo sólo ha tenido éxito en 29 veces de 46 intentos. Y en el uso del contexto aún es mayor la diferencia. Parece que los estudiantes de los cursos superiores habrán practicado más dichas estrategias por llevar más años estudiando la lengua

y por estar en dichos cursos donde se trabaja más con este tipo de estrategias, y por lo tanto, sabrán mejor utilizarlas. Uno de los principales problemas, como dijeron Lantolf et al. (1985), es que los de nivel bajo o intermedio se suelen basar en la forma léxica para encontrar la palabra, mientras que los avanzados se suelen basar más en la estrategia semántica, es decir, toman en cuenta el sentido y significado de la frase dónde se encuentra la palabra para buscar la que va mejor. Dicha experiencia en el uso del diccionario y del contexto, junto con el mayor nivel de conocimiento de la lengua española parece que ha sido el principal factor en la diferencia de resultados.

c) Se ha establecido una correlación entre el nivel de habilidad lingüística y la tendencia a ignorar la palabra. Los estudiantes del nivel más avanzado han ignorado menos palabras, 9, que el otro grupo, 26. Se concluye que al tener un mejor conocimiento del vocabulario este grupo no tuvo que averiguar tantas palabras, lo que permitió que se esmeraran más en averiguar el significado de aquellas que desconocían.

d) Se buscaba averiguar cuál de las estrategias resultaba más efectiva en términos de encontrar el significado adecuado de la palabra desconocida. El grupo 1 le ha venido mejor usar el diccionario que el contexto por su efectividad en la averiguación del significado de la palabra desconocida al obtener el 63% y 50% de acierto respectivamente; mientras que el grupo 2 ha tenido una mejor efectividad en el uso del contexto por un 3,5%, al obtener un 86% de acierto en el uso del contexto. Parece que se debe a que el grupo 1, al tener pocos conocimientos lingüísticos, le es muy difícil averiguar mucha información del

contexto y entonces, no tienen suficientes pistas para poder imaginarse el significado de la palabra desconocida. Por eso, le parece más efectivo usar el diccionario que el contexto. El grupo 2, en cambio, se puede basar más en su habilidad para deducir significados a partir del contexto.

e) Se esperaba que los estudiantes de mayor nivel leyera más rápidamente que los otros, como así ha sido, porque sus conocimientos son más amplios. Otra razón de su esperada mayor rapidez en la lectura era el abuso del diccionario por parte de los estudiantes del nivel inferior que provoca lentitud por las paradas en la lectura, sin embargo, los dos grupos lo han usado las mismas veces: 46. Aún así, el grupo 1 necesitó más tiempo que el grupo 2, en general debido a que hay más variables sobre la velocidad de la lectura. La principal es que los estudiantes del grupo 1 al tener menos conocimientos del español tuvieron que leer con más cuidado para poder entender el texto; es decir, tuvieron que hacer un mayor esfuerzo dado que el nivel del texto era más difícil para ellos que para los del grupo avanzado.

f) Finalmente, se puede comprobar tras ver los numerosos errores que han cometido los sujetos al usar las estrategias, que sería conveniente instruir a todo estudiante de una segunda lengua en el uso de estrategias por su importancia en la lectura y en el aprendizaje de la lengua. Se debe enseñarles lo antes posible para que desde un principio actúen correctamente y, también, para que no se acostumbren mal y luego les sea difícil cambiar sus métodos de lectura. Los profesores de L2 pueden enseñar a los estudiantes los pasos correctos de cada estrategia y cuando usarlos. Como ya hicieron Garner (1988) y Davey (1983), los

profesores pueden utilizar el método PEVA para comprobar si los estudiantes las usan bien, y las estrategias de lectura en general, durante la práctica de los sujetos de dichas estrategias.

El objetivo de este estudio era examinar algunas estrategias de unos estudiantes cuando se encuentran con vocabulario desconocido. Ha sido un ejercicio experimental que puede ser tomado y ampliado para hacer un seguimiento más eficaz y encontrar un posible principio teórico a la correlación entre el nivel de los conocimientos lingüísticos y el uso de estrategias. Por ejemplo, el número de sujetos tendría que ser superior al de este experimento para tener una buena base de datos y no tener ningún problema ante posibles dificultades durante la investigación con algún sujeto en particular. También pueden surgir excepciones con algunos sujetos que al tener pocos sujetos arruinarían el experimento. Al menos, unos 25 sujetos por cada grupo estaría bien. Se estudiarían las características de los 50 estudiantes muy bien para tener dos grupos homogéneos de 25: los dos grupos con clara diferencia de habilidad lingüística, y los 25 de cada grupo con el mismo nivel y experiencia de español. Así no habría ningún tipo de variable entre los sujetos. Otro punto importante serían los textos. En vez de usar sólo uno como yo he usado, se podrían usar unos tres para estar seguro de los resultados y comprobar si el texto ha sido o no ha sido el condicionante en los resultados.

Otro experimento que se podría hacer es el de investigar la efectividad de ignorar las palabras. Se podría coger un texto y que profesores, escritores y lingüistas subrayaran las palabras que se puedan ignorar del texto sin que influyan en el entendimiento de la historia. Así se podría saber si los estudiantes usan dicha estrategia correctamente. A su

vez, se podría comprobar si existe correlación entre las habilidades lingüísticas de los sujetos y el uso correcto de dicha estrategia.

A parte, me surgen algunas preguntas que, de alguna manera, están relacionadas con esta investigación. Se puede estudiar cómo los estudiantes adquieren vocabulario nuevo por medio de lecturas; por ejemplo, ¿pueden adquirir nuevo vocabulario por medio de un encuentro en una lectura o necesitan más encuentros en diferentes lecturas? ¿Las lecturas han de ser del mismo tema para que puedan las palabras ser adquiridas como dice Schmitt (2000) o mejor si se encontraran en otro contexto diferente para apreciar todos los significados del vocabulario nuevo?

Cuándo las palabras son adquiridas, ¿son para corto o largo plazo? O ¿es con el diccionario que se aprende el vocabulario para corto plazo y con el contexto se adquiere para largo plazo? Todos estos puntos son importantes, no sólo por el mero hecho de averiguarlos, sino también para saber cómo trabajan los estudiantes para poder enseñarles mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL. "ACTFL Proficiency Guidelines 1986." Foreign Language Education Series. Defining and Developing Proficiency: Guidelines, Implementations and Concepts. Ed. by H. Byrnes y M. Canale. Lincolwood, IL: National Textbook Company, 1986. 15-24.
- Aebersold, Jo A. y Mary L. Field. From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Arrondo, Aitor. "Students' Strategies while Reading a L2 Text" Clase de "Topics in Foreign Language Pedagogy." Prof. Judy Liskin-Gasparro. Iowa City: The University Of Iowa, 1999 (no publicado).
- Arthur, Bradford. "Reading Literature and Learning a Second Language." Language Learning 18, 3 (1968): 199-210.
- Barnett, Marva A. "Language and Literature: False Dichotomies, Real Allies." Colloquium Beyond the Fundamentals, 12-14 Oct. 1989, at Washington and Lee University.
- Bassas, Liberta. Aristos: diccionario ilustrado de la lengua española. Barcelona: Ramón Sopena S.A., 1985.
- Baxter, James. "The Dictionary and Vocabulary Behavior: a Single Word or a Handful?" TESOL Quarterly 14, 3 (1980): 325-36.

- Bejoint, Henri. "The Place of the Dictionary in an EFL Programme: The Value of the Dictionary in Vocabulary Acquisition." The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX seminar at the University of Leeds, 1-3 April, 1985. Edited by Anthony Cowie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1987. 97-104.
- Bolck, Ellen. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." Tesol Quarterly, 20, 3 (1996): 463-491.
- Carnine, Douglas, et al. "Utilization of Contextual Information in Determining the Meaning of Unfamiliar Words." Reading Research Quarterly 19 (1984):188-94.
- Chern, C. L. "Chinese Students Word-solving Strategies in Reading in English." Second Language Reading and Vocabulary Learning. Eds. by T. Huckin, M. Haynes and J. Coady. Norwood, NJ: Ablex, 1993. 67-85.
- Clarke, D. F. y I. S. P. Nation. "Guessing the Meanings of Words from Context: Strategy and Techniques." System 8 (1980): 211-220.
- Craik, F. M. I. y R. S. Lockhart. "Levels of Processing: A Framework for Memory Research." Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11 (1972): 671-684.
- Coady, J. "Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting in Context." Second Language Reading and Vocabulary Learning. Eds. by T. Huckin, M. Haynes and J. Coady. Norwood, NJ: Ablex, 1993. 3-23.
- Cohen, Andrew & Carol Hosenfeld. "Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research." Language Learning 31 (1981): 285-313.
- Davey, Beth. "Think Aloud-Modelling the Cognitive Processes of Reading Comprehension." Journal of Reading 27, 1, 44 (1983): 44-47.

- Duncker, K. On Problem Solving. Washington: The American Psychological Association, 1945.
- Fawcett, Gay. "Using Students as Think Aloud Models." Reading Research and Instruction 33, 2 (1993): 95-104.
- Fisher, Ute. "Learning Words from Context and Dictionaries: an Experimental Comparison." Applied linguistics 15 (1994): 551-574.
- Gamel, Mary-Kay. "Language and Literature: Allies not Enemies." ADFL Bulletin 15, 3 (March 1984): 8-11.
- Garner, R. Metacognition and Reading Comprehension. Norwood, NJ: Ablex, 1988.
- Haastrup, Kirsten. Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1991.
- Hartmann, R. R. K. "Four Perspectives on Dictionary Use: A Critical Review of Research Methods." The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX seminar at the University of Leeds, 1-3 April, 1985. Ed. by Anthony Cowie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1987. 11-28.
- Herr, Kay. "The Role of Literature in Secondary and Post-Secondary Language Instruction: Disparity or Unity?" Foreign Language Annals 15, 3 (1982): 203-207.
- Hulstijn, Jan H. "When do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner variables." The Modern Language Journal 77, 2 (1993): 139-147.

- . "Retention of Inferred and Given Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning." Vocabulary and Applied Linguistics. Ed. by P. Arnaud and H. Bejoint. London: Macmillan (1992). 113-125.
- , M. Holander and T. Greidanus. "Incidental Vocabulary Learning by Advance Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words." The Modern Language Journal 80, 3 (1996): 327-339.
- Jacoby, L. L. and F.M.I. Craik. "Effects of Elaboration of Processing at Encoding and Retrieval: Trace distinctiveness and Recovery of Initial Context." Levels of Processing in Human Memory. Eds. by L.S. Cermak and F.M.I. Craik. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979. 1-21.
- James, W. Principles of Psychology (Vol. 1). New York: Holt, 1890.
- Knight, Susan. "Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities." The Modern Language Journal 78, 3 (1994): 285-299.
- Kramsch, Claire y Olivier Kramsch. "The Avatars of Literature in Language Study." The Modern Language Journal 84, 4 (2000): 553-573).
- Krashen, S. The Power of Reading. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1993.
- . "The Pleasure Hypothesis" Paper presented at the Georgetown Round Table on Language and Linguistics. Washington, DC, 1994.
- Lantolf, James P., A. Labarca and J. den Tuinder. "Strategies for Accessing Bilingual Dictionaries: A Question of Regulation." Hispania 68 (Dec. 1985): 859-864.

- Laufer, Batia. "The Lexical Plight in Second Language Reading." Second Language Vocabulary Acquisition. Ed. by James Coady and T. Huckin. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- and M. Kimmel. "Bilingualised Dictionaries: How Learners Really Use them." System 25, 3 (1997): 361-369.
- and Linor Hadar. "Assesing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and Bilingualised Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words." The Modern Language Journal 81 (1997): 189-196.
- Lawson, M and D. Hogben. "The Vocabulary Learning Strategies of Foreign Language Students." Language Learning 46 (1996): 101-35.
- Lee, James F. "Toward a Modification of the "Proficiency" Construct for Reading in a Foreign Language." Hispania 71, (1988): 941-953.
- Lupescu, Stuart and Richard R. Day. "Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning." Language Learning 43, 2 (June 1993): 263-287.
- Matute, Ana María. "Los chicos" Vivencias hispánicas. Cuentos del siglo XX. Ed. by James H Hoddie. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- Mitchell, E. Search -Do Reading: Difficulties in Using a Dictionary. Aberdeen: College Education, 1983.
- McQuillan, Jeff. "Reading Versus Grammar: What Students Think is Pleasurable for Language Acquisition." Applied Language Learning 5, 2 (1994): 95-100.
- Nation, P. Teaching and Learning Vocabulary. New York: Newbury House, 1990.
- and J. Coady. "Vocabulary and Reading" In Vocabulary and Language Teaching. Ed. by Ronald Carter and M. McCarthy. London and NY: Longman, 1988.

- Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational Books, 1982.
- Pei, Mario A. The New World Spanish-English and English-Spanish Dictionary. Ed. by Salvatore Ramondino. New York: The New American Library of World Literature, Inc. 1968.
- Prince, Peter. "Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency." The Modern Language Journal 80, 4 (1996): 478-493.
- Quirk, R. "The Social Impact of Dictionaries in the U.K." Lexicography in English. Ed. by R.I. McDavid and A.R. Duckert. New York: New York of Academy of Sciences, 1973: 76-88.
- Sachs, J. "Desirability of a Syllabus of French and German Texts." Modern Language Journal 2 (1918): 139-149.
- Schatz, Elionore & R. Scott Baldwin. "Context Clues are Unreliable Predictors of Word Meanings." Reading Research Quarterly 21 (1986): 439-53.
- Schmitt, Norbert. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge, 2000.
- Spack, Ruth. "Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps." Test Quarterly 19, 4 (Dec. 1985): 703-723.
- Shanahan, Daniel. "Articulating the Relationship between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research." The Modern Language Journal 81, 2 (1997): 164-174.
- Shook, D. J. "Foreign Language Literature and The Beginning Learner-Reader." Foreign Language Annals 29, 2 (1996): 201-215.

Sternberg, R. J. and J. S. Powell. "Comprehending Verbal Comprehension." American Psychologist 38 (1983): 878-893.

Topping, Donald M. "Linguistics or Literature: an Approach to Language." TESOL Quarterly 2 (1968): 95-100.

Van Someren, M. W., Y. F. Barnard and J. A. C. Sandberg. The Think Aloud Method: A practical Guide to Modelling cognitive Processes. San Diego: Academic Press, 1994.

Widdowson, H. G. Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press, 1984.

APÉNDICE 1

EL TEXTO LITERARIO

Este es el texto que tenían los estudiantes; pero no había ninguna palabra en negrita para que no pusieran especial atención en ellas.

LOS CHICOS

(Ana María Matute 1988)

Eran sólo cinco o seis, pero así, en grupo, viniendo **carretera** adelante, se nos **antojaban** quince o veinte. Llegaban casi siempre a las horas **achicharradas** de la siesta, cuando el sol caía de plano contra el polvo y la **grava** desportillada de la carretera vieja, por donde ya no **circulaban** camiones ni carros, ni vehículo alguno. Llegaban entre una nube de polvo, que levantaban sus pies, como las **pezuñas** de los caballos. Los veíamos llegar y el corazón nos **latía** deprisa. Alguien, en voz **baja**, decía: "Que vienen los chicos... !"

Por lo general, nos escondíamos para airarles piedras, o huíamos.

Porque nosotros temíamos a los chicos como el diablo. En realidad, eran una de las mil formas del diablo, a nuestro entender. Los chicos harapientos, malvados, con los ojos oscuros y brillantes como cabezas de alfiler negros. Los chicos descalzos y **callosos**, que tiraban piedras de largo alcance, con gran puntería,

de **golpe** más seco y duro que las nuestras. Los que hablaban un idioma entrecortado, desconocido, de palabras como pequeños latigazos, de risas como **salpicaduras** de barro. En casa nos tenían prohibido terminantemente **entablar** relación alguna con esos Chicos. En realidad, nos tenían prohibido salir del prado, bajo ningún pretexto. (Aunque nada había tan **tentador**, a nuestros ojos, como saltar el muro de piedras y bajar al río que, al otro lado, huía verde y oro, entre los juncos y los **chopos**.) más **allá**, pasaba la carretera vieja, por donde llegaban casi siempre aquellos chicos distintos, prohibidos.

APÉNDICE 2

EL DICCIONARIO USADO

DICCIONARIO: The New World Spanish-English and English-Spanish Dictionary (Pei 1968)

Este es el diccionario que usaron los estudiantes. Aquí expongo toda la información que venía en él sobre las palabras investigadas.

Carretera: Highway

Antojaban: Antojito: Whim

Antojadizo: Capricious

Antojarse: To come to one's whim or fancy

Achicharradas: Achicharrar: 1. To scorch

2. To overcook

3. To bedevil

Grava: Gravel

Circulaban: Circular: To circulate. -Adj. circular- circular; circular letter.

Pezuñas: Pezuña: 1. Hoof; toe of animals.

2. Foot odor.

Latía: Latir: To beat; throb.

Baja: 1. Fall (in price); diminution.

2. Casualty-dar de baja: to report as missing, or as a casualty. -darse de baja: to resign.

Callosos: Calloso: Callous. -callosidad: callosity.

Golpe: 1. Blow; stroke.

2. Bump; bruise.

3. Knock (at a door)

4. Attack; fit.

5. Disappointment; blow. -caer or caerse de golpe: to collapse.-de golpe:

suddenly.-de golpe y porrazo: 1. in a rush. 2. unexpectedly.-de un golpe: all at once. -

golpe de gente: crowd; throng.-golpe de mar: tidal wave.-golpe seco: sharp blow.-golpe

de vista: glance. -no dar golpe: colloq. not to hit a lick.

Salpicaduras: Salpicar: (pres. subj.) salpique; (pret) salpiqué: to spatter; sprinkle; splash.-

salpicadura: spattering; sprinkling; splashing.

Entablar: 1. To cover with boards; board up.

2. To start (a negotiation)

3. (Law) To bring (an action)

Entablarse: to settle, as the wind.

Tentador: Tempting. -tempter.

Chopos: Chopo: Black poplar.

Allá: 1. There; yonder; far away.

2. Long ago.-Allá él: that's his concern.-Allá voy: I am coming. -El más allá: The beyond.-más allá: Farther.